

01963

8

24



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA  
DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO

EL AUTOCONCEPTO EN LOS PROBLEMAS  
DE APRENDIZAJE: ELABORACION DE UNA  
ESCALA DE EVALUACION

T E S I S  
PRESENTADA POR:  
**FELIPE DE JESUS RAMIREZ GUZMAN**  
PARA OBTENER EL GRADO DE  
MAESTRO EN PSICOLOGIA EDUCATIVA

DIRECTORA DE TESIS. Dra Silvia G Macotela Flores

MEXICO, D.F., IZTAPALAPA.

1998

257827

TESIS CON  
MILLAS DE ORIGEN



Universidad Nacional  
Autónoma de México



## **UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso**

### **DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA  
DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO

EL AUTOCONCEPTO EN LOS PROBLEMAS DE  
APRENDIZAJE: ELABORACION DE UNA ESCALA DE  
EVALUACION

T E S I S  
P R E S E N T A D A P O R:  
**FELIPE DE JESUS RAMIREZ GUZMAN**  
PARA OBTENER EL GRADO DE  
MAESTRO EN PSICOLOGIA EDUCATIVA

Sinodales:  
DIRECTORA DE TESIS: Dra. Silvia G. Macotela Flores  
Mtra. Patricia Andrade Palos  
Mtra. Estela Jiménez Hernández  
Dr. Javier Aguilar Villalobos  
Mtra. Lizbeth Vega

### *PARA MIS DOS AMORES.*

Nelli Yoliliztli por su sobriedad, su cariño, su sencillez y por tener esa cualidad que no podría definir pero que tanto admiro, esperando que llegue a brillar en el cielo lleno de diamantes

Silvia Yoali por sus ocurrencias, su alegría incansable, su conchudez, por su carácter firme pero tan prometedor

### *PARA MI ESPOSA:*

Silvia con quien he compartido gran parte de los ratos de alegría, preocupación, esplendor y tristeza -pero también de esperanza- que nos ha deparado la vida

### *PARA MIS HERMANOS*

Alfonso, Carmela, Ascencio, Eva, Enrique y Patricia, para que observen que la conchudez y chispa, el cariño incondicional y la búsqueda de unidad, la persistencia, firmeza y sentido común, la alegría y lo bobo, la inteligencia, iniciativa y generosidad, aunada a la magnanimidad, hacen de la familia Ramirez-Guzmán algo interesante y, sobretodo, promisorio

### *PARA MIS SOBROS:*

Miriam porque tiene un gran papel en la familia que aunque no quiera asumira Pablo para quien deseo que sepa realizar aquello que, como hombre y -sobre todo- como hombre inteligente toda su familia espera. Magnolia a fin de que logre trascender y para mis demas sobrinos

### *PARA MIS CUÑADAS:*

Genoveva y Modesta

También para Adriana y Francisco

A

**Evaristo:**

*PORQUE SUS MOMENTOS DE REBELDÍA CON LA  
VIDA COTIDIANA MARCARON EN CIERTA  
FORMA EL SER DE SU DESCENDENCIA;  
POR ESA BÚSQUEDA DEL BIEN COMÚN QUE  
AHORA YA NO ES TAN COMÚN VER Y  
PORQUE A PESAR DE QUE SU RECUERDO A  
VECES PARECE PERDERSE DE MI MEMORIA,  
GRAN PARTE DE SU SER PERMANECE,  
QUERÁMOSLO O NO, EN NUESTRO SER.*

**Jovita:**

*PORQUE CON ESFUERZO INCESANTE Y SU  
INCONFORMIDAD CON LO ANTERIOR  
PREPARÓ LO ACTUAL;  
POR ESE GRAN ALTRUISMO QUE YA NO ES  
COMÚN EN NUESTRO TIEMPO Y  
PORQUE SIGUE BRINDÁNDONOS LECCIONES  
DE SOLIDARIDAD, TESONERÍA Y DE AMOR  
HACIA SU FAMILIA.*

# INDICE

	Pag
RESUMEN	1
INTRODUCCION	2
CAPITULO 1	
PROBLEMAS DE APRENDIZAJE ELEMENTOS PARA SU RECONCEPTUALIZACION	
1.1 IMPLICACIONES TEORICAS	5
1.2 IMPLICACIONES PRAGMATICAS Y DE INVESTIGACION	9
1.3 IMPLICACIONES EN LA IDENTIFICACION Y EVALUACION	10
CAPITULO 2	
EL PAPEL DEL AUTOCONCEPTO EN LOS PROBLEMAS DE APRENDIZAJE	
2.1 IMPLICACIONES TEORICAS Y DE INVESTIGACION	22
2.2 DESARROLLO DEL AUTOCONCEPTO PRINCIPIOS BASICOS	29
2.3 IMPLICACIONES EN LA IDENTIFICACION Y EVALUACION	38
2.4 EL PAPEL DEL AUTOCONCEPTO EN LOS PROBLEMAS DE APRENDIZAJE	45
CAPITULO 3	
METODOLOGIA	
3.1 OBJETIVO GENERAL Y DE INVESTIGACION	50
3.2 DEFINICION DE VARIABLES	50
3.3 SUJETOS	52
3.4 INSTRUMENTOS	53
3.5 PROCEDIMIENTO	56
3.6 ANALISIS ESTADISTICO	58
CAPITULO 4	
RESULTADOS	60
CAPITULO 5	
DISCUSION Y CONCLUSIONES	76
BIBLIOGRAFIA	83
ANEXOS	89

## RESUMEN

La revisión de los presupuestos teóricos y de intervención generados en torno a los *problemas de aprendizaje* marcan la necesidad de integrar los aspectos emocionales-afectivos en la explicación del origen y desarrollo de dichos problemas. Uno de tales factores que ha demostrado suma importancia en el desarrollo psicológico de los niños lo representa el *autoconcepto*, el cual influye de manera decisiva en el desempeño escolar que manifiestan los individuos en la escuela. En el caso de los niños con *problemas de aprendizaje* no se ha esclarecido el papel que en ellos juega el *autoconcepto*, a pesar de que diversos estudios apuntan hacia una importante relación entre ambos. De ahí que surgiera el intento por estudiar las posibles diferencias en el *autoconcepto* de niños con y sin *problemas de aprendizaje*. Para tal fin se construyó y validó una escala de *autoconcepto* para niños de 6 a 12 años. El instrumento se aplicó a niños con y sin *problemas de aprendizaje*. Participaron en total 366 niños de cinco escuelas primarias públicas. En su conjunto la escala alcanzó una consistencia interna (alfa de Cronbach) de .84. En relación al contraste entre niños con y sin *problemas de aprendizaje* respecto del *autoconcepto*, a pesar de que hubo diferencias en las seis dimensiones de la escala, estas no fueron estadísticamente significativas. Este resultado se discute en relación con la falta de criterios más precisos para identificar al niño con *problemas de aprendizaje*.

The revision of theoretical and practical issues generated in relation to learning disabilities indicates the need to consider emotional-affective variables in order to better explain the nature of these disabilities. *Self-concept* is an example of variables which have proven to be particularly important in the child's psychological development, since it is closely related to school achievement. In the case of the learning disabled child, the role played by *self-concept* has not been clearly established, even though several studies suggest an important relation. This in turn, gave rise to the possibility of studying if there were differences between children with and without learning disabilities regarding their *self-concept*. Consequently a six dimension *self-concept* evaluation instrument was constructed and validated for ages 6-12. The instrument was then applied to children with learning disabilities. A non-probabilistic sample of 366 children enrolled in five public schools participated as subjects. As a whole the internal consistency of the instrument reached a value of .84 (Cronbach's alfa). When contrasting children with and without learning disabilities, differences were found between groups, but they were not statistically significant. Overall results are discussed in terms of the need to continue exploring the relation between self-concept and learning disabilities as well as in terms of the need to generate more precise criteria to identify this type of disabilities.

## INTRODUCCION

Dentro de los múltiples factores que intervienen en el comportamiento de los seres humanos está el que se refiere al aspecto emocional-afectivo que, según se ha demostrado, interfiere con las funciones cognoscitivas de los sujetos (Wallon, 1974; Spitz, 1981, Tomachewski, 1983; Feshbach y Feshbach, 1987) Se puede afirmar incluso que tiene una función motivacional, pues genera disposiciones y propicia actitudes que impulsan a la acción y dirigen el comportamiento de una manera determinada

La revisión de los presupuestos teóricos y de intervención generados en torno a los *problemas de aprendizaje* marcan la necesidad de integrar los aspectos emocionales-afectivos en la explicación del origen y desarrollo de dichos problemas (Richardson y Lee, 1986, Schumaker, Small y Wood, 1986, Feshbach y Feshbach, 1987) Uno de los factores cognitivo-afectivos que ha demostrado suma importancia en el desarrollo psicológico de los niños lo representa el *autoconcepto*, el cual influye de manera decisiva en el desempeño escolar que manifiestan los individuos en la escuela En una primera aproximación se puede decir que el *autoconcepto* se refiere a las ideas, cogniciones, experiencias, percepciones, imágenes, juicios, valores, etcétera, que tiene un individuo acerca de sí mismo La importancia de su estudio se debe a que del *autoconcepto* de un individuo dependerá en gran medida la forma en que éste vea sus potencialidades y, consecuentemente, organice su actuación en los diversos contextos sociales en los que se desenvuelve

Si bien es cierto que existen algunas teorías y resultados de investigaciones que muestran la forma en que influye este aspecto en el comportamiento escolar de los niños, también es cierto que aún quedan muchas cuestiones por explicar. En concreto una gran interrogante es cómo se relaciona el *autoconcepto* con los *problemas de aprendizaje*, si tiene un papel desencadenador, si sólo es un elemento que lo acompaña, o si *el problema de aprendizaje* crea los problemas emocionales afectivos, en particular si crea un problema de *autoconcepto* (Feshbach y Feshbach, 1987, Durrant, Cunningham y Voelker, 1990, Garzarelli, Everhart y Lester, 1993)

Una limitante para la realización de dichos estudios lo constituye la carencia de instrumentos válidos y confiables para las características geográficas y étnicas de nuestra población. Porque, a pesar de que hoy en día contamos con técnicas que evalúan el *autoconcepto* en niños (i.e Andrade y Pick, 1986), no se dispone de herramientas psicológicas que *evalúen*



dicho fenómeno en niños de 6 y 7 años, ni instrumentos dedicados expresamente a la delimitación de un *problema de aprendizaje*

El presente trabajo reporta los hallazgos que se encontraron en la búsqueda de diferencias en el *autoconcepto* de niños con y sin *problemas de aprendizaje*, para lo cual se construyó una escala que evalúa el *autoconcepto* de niños escolares de 6 a 12 años. Contiene en el Capítulo 1 un análisis crítico de los principales supuestos teóricos, de investigación, intervención y evaluación, en los que ha tenido base el trabajo en las dificultades en el aprendizaje escolar. Para tal fin, a modo de ejemplo, se estudian los presupuestos e implicaciones que tienen la teoría neuropsicológica y cognoscitiva. Una vez que se señalan las limitantes que la teoría, la investigación y la evaluación tienen en el ámbito de las dificultades de aprendizaje, se plantean algunas alternativas que pueden coadyuvar en la integración de una red conceptual que oriente las labores de investigación, evaluación e intervención cuyos resultados retroalimenten, a su vez, a dicha red conceptual, todo lo cual redundará en la construcción de una teoría integral de tales problemas. Para terminar este capítulo se exponen la definición de *problemas de aprendizaje* que se utilizó en el presente estudio y los criterios empleados en su identificación.

El Capítulo 2 inicia con la revisión del problema que involucra la falta de consenso respecto a la definición y características del *autoconcepto* y a la confusión o mezcla indiscriminada de términos relacionados con este fenómeno. Se propone una definición alternativa que retoma las principales cualidades de las aportaciones hechas por diversos estudiosos y permite la distinción de este concepto con otros utilizados en la literatura científica. A continuación se aporta una propuesta para enfrentar el problema de la dilucidación del origen, desarrollo, estructura y funcionamiento del *autoconcepto*, tanto a nivel general como a nivel del contexto en el que se dio el presente estudio. El siguiente apartado del capítulo está dedicado a la evaluación del sí mismo, específicamente al análisis de los fines y procedimientos que se han utilizado en su valoración. También se revisan las bases conceptuales y prácticas que subyacen a la construcción y uso de los instrumentos de evaluación del *autoconcepto*, perfilando con ello los obstáculos que hacen inadecuado su empleo en las poblaciones de nuestro país. Del mismo modo, se exponen las características que debe tener un instrumento de evaluación adecuado a la población infantil a la que fue dirigido el presente trabajo. En la última sección del capítulo 2 se exponen los resultados de las investigaciones que se han hecho sobre el vínculo que existe entre el *autoconcepto* y los *problemas de aprendizaje* y que no permiten ninguna afirmación consistente al respecto. Se

destaca el hecho de que en el contexto del presente estudio no hay instrumentos orientados a la evaluación del sí mismo en niños con dificultades en su aprendizaje

En el Capítulo 3 se describe el problema, hipótesis, objetivos de investigación, sujetos, así como el procedimiento que se llevó a cabo para la fase de construcción y validación del EDAE. Igualmente, se indican las técnicas y procedimientos estadísticos utilizadas para la fase I y II de la investigación

Los resultados de los objetivos de investigación se muestran con detalle en el capítulo 4.

Finalmente, el análisis y discusión de los resultados así como las conclusiones del presente estudio se pormenorizan en el Capítulo 5. Asimismo, en este apartado se hacen una serie de sugerencias que podrían ser retomadas por investigaciones que aborden el tema motivo de este trabajo

Esta situación es también reflejo de una visión parcial de la relación teoría-práctica que ve a la reflexión teórica como improductiva y entorpecedora de la solución inmediata de un problema particular. Si bien es cierto que la apremiante necesidad de los sujetos con *problemas de aprendizaje* obliga a una intervención eficaz e inmediata, también es cierto que no es indispensable contar con una teoría sólida, bien estructurada y ampliamente explicativa, para derivar de ahí una promisorio intervención. Lo que si es menester, es contar con una serie de principios teóricos más o menos articulados, que en su puesta en práctica vayan rectificando, ratificando, reestructurando y ampliando a esa pequeña red conceptual para que con los hallazgos de otras investigaciones, se vaya enriqueciendo a tal grado que se pueda constituir en una teoría científica formal.

Esta teoría nos permitirá ver cómo un orden social determinado, cómo la familia y la escuela, crean condiciones para la generación de tal problema y también nos llevará a explicarnos por qué un sujeto genera un *problema de aprendizaje* ante ciertas circunstancias sociales y otro no. Además, esta producción teórica posibilitará el llevar a la práctica una política preventiva que aborde desde sus raíces las dificultades de aprendizaje. Recordemos que de hecho ésta es la forma en que avanza la ciencia y racionalmente la sociedad, a través de la misma ciencia. En esta búsqueda cabe destacar los trabajos que en el ámbito de *los problemas de aprendizaje* y del rendimiento escolar han realizado Macotela (1994) y Hernández y Sánchez Sosa (1991), respectivamente.

## 1.2 IMPLICACIONES PRAGMATICAS Y DE INVESTIGACION

No cabe duda de que la mayor parte de la investigación que se ha realizado en el ámbito de los *problemas de aprendizaje* ha sido originada en otros países, con teorías, procedimientos, instrumentos y fines acordes a sus realidades sociales. Por ello la utilización indiscriminada de estos esquemas de investigación ha originado dificultades a nivel de su validez y aplicabilidad en otra realidad diferente y, por otro lado, ha creado conflictos en el propio campo de la investigación. Macotela (1993) en relación a estos últimos obstáculos advierte: “Desde sus inicios, el campo de problemas de aprendizaje ha producido todos tipos imaginables de investigaciones. De hecho, en un reciente análisis bibliométrico, Summers, (1986) demuestra que la investigación ha crecido de manera geométrica. Claramente el problema no reside en la cantidad de investigación realizada sino en lo que ésta significa. La dificultad para determinarlo radica en la variabilidad observada en la investigación en el área” (p. 15)

La autora nota que la variabilidad tiene como causas, entre otras, las diferencias en los marcos de referencia teóricos que subyacen a los estudios, la diferencia en el tipo de estrategias metodológicas, disparidad en los métodos de análisis de datos, diferencias en el rigor procedual, diferencias en el uso de categorizaciones por tipo de enfoque, diferencias entre factores situacionales, diferencias en las evaluaciones de efectividad y diferencias en el alcance de la investigación.

Aunque los alcances que lo anterior ha tenido en los estudios realizados en nuestro contexto son de diversa índole, se nota una marcada tendencia a explotar los aspectos aplicados de las investigaciones, procedimientos e instrumentos realizados, evitando el compromiso explícito con una postura teórica. Macotela (ibidem) lo reconoce cuando asevera "Ahora bien, es un hecho reconocido hoy en día entre los estudiosos de los problemas de aprendizaje que la mayor parte de la investigación realizada en el área es de carácter empírico, considerablemente ateórica" (p. 16)

De esta manera se aísla el *problema de aprendizaje* del ser social-individual del sujeto e incluso del propio proceso de aprendizaje en general que el niño vivencia antes de la dificultad escolar, ya que los trabajos de investigación buscan sólo la obtención y/o aplicación de técnicas para resolver un problema en concreto (i.e. Schoning, 1990)

Forness (1988) abunda en lo anterior al manifestar que en los estudios en el área se han trabajado tres aspectos principales: la definición, la clasificación y la intervención. Percibe que de estos tres aspectos el más descuidado es el de la intervención. Se puede observar que dicho investigador nunca se refiere a la falta de más teoría o teorías. Concluye incluso que: "Aunque los estudios sobre el diagnóstico y la clasificación deben seguirse haciendo, se deben relacionar más directamente con la intervención" (p. 212)

En este mismo sentido contamos con una serie de trabajos que al intentar resolver un problema en concreto, por ejemplo, la incapacidad para leer y escribir se encuentran con resultados tan magros que no justifican la inversión intelectual hecha (Rocha, 1993).

Resulta evidente que la situación descrita justifica la defensa que hemos hecho del vínculo entre teoría-definición-diagnóstico-intervención e investigación.

### 1.3 IMPLICACIONES DE IDENTIFICACION Y EVALUACION.

Al parecer las implicaciones anteriores también se reflejan en la identificación de lo que es un *problema de aprendizaje*. Por una parte, hay una tendencia a aplicar procedimientos de

evaluación<sup>2</sup> e instrumentos de medición en consonancia o derivados de principios teóricos previamente determinados. Por ejemplo, el enfoque neuropsicológico supone que los niños con dicho problema aprenden de forma cualitativamente diferente, por lo que el diagnóstico de estos sujetos contendrá signos neurológicos suaves que no presentarán los niños sin dicho problema. Dicha postura teórica también conjetura que las baterías de pruebas neuropsicológicas pueden diferenciar con gran exactitud a niños normales, con dificultades de aprendizaje e incluso con daño cerebral.

Por otro lado, también hay esfuerzos de identificación que se caracterizan por elaborar perfiles de *problemas de aprendizaje* sin recurrir expresamente a un enfoque teórico, sino a fines y metas prácticas. Es el caso de Kershman (1986) quien plantea "El factor más importante para planear la educación de un niño con dificultades para el aprendizaje es un intenso estudio diagnóstico" (p. 187).

---

<sup>2</sup> La evaluación en los diversos campos de aplicación e investigación en psicología ha cobrado hoy en día mucha importancia y formas variadas de expresión. Por eso, Fernández-Ballesteros (1993) hace una aclaración terminológica de conceptos como psicodiagnóstico, medición psicológica, evaluación, aplicación de pruebas psicológicas, valoración, etcétera, concluyendo que el término *evaluación psicológica* es "Aquella disciplina de la Psicología que se ocupa del estudio científico del comportamiento (a los niveles de complejidad necesarios) de un sujeto (o un grupo especificado de personas) con el fin de describir y, en su caso, explicar y controlar la conducta" (p. 58).

Ampliando esa definición se puede decir que también se refiere al proceso de obtención y análisis de la información a fin de hacer más instructivas, administradas y propositivas las decisiones acerca de los individuos. De acuerdo con Smuth (1983), la evaluación incluye muchos medios de obtención de información. Ella señala que ésta puede incluir cada uno de estos componentes: administración, calificación, e interpretación de los tests, observaciones de los padres, maestros y niños, entrevistas, estudio de los expedientes clínicos, historias del desarrollo, pruebas sobre la enseñanza, análisis de tareas, y medidas del clima psicológicas en el salón de clases.

La aplicación de pruebas y el diagnóstico son dos términos que son frecuentemente confundidos con la evaluación. La aplicación de pruebas es la parte de la evaluación que usualmente se refiere a la presentación de tareas o preguntas, estandarizadas generalmente, para que un individuo obtenga una calificación. Sin embargo, como ya se dijo, la evaluación no es sinónimo de aplicación de pruebas, ya que connota la integración y valoración de la información recogida. Incluso la evaluación psicológica debe contemplar la aplicación de diversos procedimientos para obtener información acerca de la situación de un sujeto que amerite ayuda profesional del psicólogo u otro profesional.

El diagnóstico, por otro lado, es un término que fue inicialmente copiado de la práctica médica tradicional la cual se orienta a buscar la etiología de una disfunción o malestar físico con base en el análisis del conjunto de signos y síntomas que presenta (clasificación). Recientemente, sin embargo, el diagnóstico ha sido usado más amplia y frecuentemente como un referente genérico para el proceso total de identificación y clasificación, pero sobre todo de explicación de una situación que requiere de una ayuda profesional.

Dado que el proceso evaluativo se circunscribe, en este trabajo, a un contexto de intervención psicológica en el área de la Educación Especial y considerando la estrecha relación que según se ha expuesto hay entre evaluación y diagnóstico, los manejaremos como procesos coincidentes.

Esta idea la comparten Wallace, Larsen y Elksnin (1992) cuando afirman "Nosotros enfatizamos, sin embargo, nuestra creencia de que la evaluación debe ser vista como el primer vehículo para planear y mantener buenas oportunidades instruccionales para los estudiantes quienes no se desempeñan a un nivel proporcional a sus habilidades" (p. xv)

De hecho gran parte de la literatura sobre el tema indica que lo que se busca con la evaluación es realizar un "buen" diagnóstico o una "rigurosa" identificación del *problema de aprendizaje*, al margen del proceso explicativo del fenómeno. Se ha pensado así que el diagnóstico por sí solo asegurará una intervención más eficaz y duradera. Wallace, Larsen y Elksnin (*op cit*) comparten la idea anterior al plantear que el proceso evaluativo deberá orientarse a entender las necesidades únicas de los individuos que tienen dificultades en su aprendizaje escolar, para ejercer las funciones instruccional-administrativa y de orientación o guía. La primera función consideran que se cubre cuando la evaluación sirve como una excelente guía para planear e implementar programas diversos, técnicas y objetivos instruccionales. En lo que respecta a la segunda función se cumple cuando sirve para seleccionar, clasificar y ubicar al niño con deficiencia en su aprendizaje en programas de intervención de tal manera que se esté en posibilidad de afirmar si existe una condición de discapacidad en un sujeto y si puede consecuentemente ser beneficiario de las prerrogativas que da la ley, etc. La función de guía se concretiza cuando la evaluación sirve al estudiante para que explore, descubra y entienda sus propias habilidades, valores, expectativas, aspiraciones e intereses, con ello está en capacidad de orientar por sí mismo su futura educación pudiendo retroalimentarse constantemente ya que conoce sus debilidades y fortalezas.

En nuestro contexto particular el proceso evaluativo ha redituado en lo que se ha denominado la evaluación formal y la evaluación no formal. Se ha entendido que la primera se reduce a la aplicación de pruebas estandarizadas, las cuales darían cuenta de alguna deficiencia en alguna área del desarrollo del niño, sea en el aspecto intelectual, psicomotor, verbal, etcétera, que imposibilite u obstruya la adquisición de conocimientos y habilidades escolares.

Aunque la práctica de aplicación de pruebas psicométricas en la actualidad en nuestro país todavía es muy utilizada, no deja de conllevar una serie de limitantes. Mercer (1991) al respecto observa: "En general, los aspectos técnicos (de las pruebas psicométricas) han sido criticados en tres áreas: 1) estandarización o normalización inadecuada, 2) escasa confiabilidad, y 3) escasa validez. También se ha cuestionado a menudo la utilidad de los resultados de los tests (es decir, a

menudo los ítems de los tests no guardan relación en las tareas del aula o los fines de la instrucción” (p. 148).

Adicionalmente dicho autor encuentra otras desventajas del empleo de las pruebas psicométricas:

“1. A menudo los resultados del test formal no se relacionan con las tareas y los comportamientos que se requieren en el aula.

2. Los resultados del test son fácilmente influidos por el temperamento del niño y del examinador La atención, la fatiga y la actitud pueden ejercer enorme influencia en los resultados...

3 La decisión acerca de que enseñar requiere una elevadísima especificidad La mayoría de los tests formales arrojan datos cuantitativos y carecen de la especificidad que la planificación diaria exige...

4 Los procedimientos rígidos de administración de tests estandarizados impiden al maestro obtener información útil... (p. 149)

La evaluación informal se ha utilizado para detectar áreas de debilidad o habilidad, aunque también se usa para verificar, probar o descartar las conclusiones y recomendaciones basadas en la evaluación formal y para deducir necesidades educativas o conductuales particulares del niño; con esta información se elaboran programas instruccionales que satisfagan estas necesidades

Las técnicas utilizadas en la evaluación informal van desde la entrevista estructurada y no estructurada hasta los diversos tipos de registros de observación en el ambiente natural del niño (para mayor detalle ver Wallace, Larsen y Elksnin, 1992). Las ventajas que estos instrumentos reportan, estriba en que pueden planearse y aplicarse con relativa facilidad, cuando se administran adecuadamente no producen tanta tensión y la ansiedad en los alumnos, pueden ser aplicados por el propio maestro de clase y sus resultados pueden ser de utilidad para establecer objetivos y supervisar procesos (Mercer, 1991)

No obstante, Mercer plantea tres principales limitantes en el empleo de instrumentos no formales:

“1. Su desarrollo lleva tiempo

2 Requieren conocimiento de la secuencia de habilidades a medir.

3. Puede que requieran un juicio considerable y que, por tanto, sean vulnerables a los prejuicios del examinador” (p 154).

Como una forma de llenar las carencias que los anteriores procedimientos y técnicas presentan y dado que las investigaciones y estudios han aportado información que permite ver otras dimensiones y áreas del desarrollo individual y factores sociales que están implicados en los *problemas de aprendizaje*, se han presentado dos vertientes:

- a) por un lado, han surgido procedimientos evaluativos más específicos
- b) y por otra parte se han detectado otras áreas de trabajo potenciales

En lo que se refiere al primer punto, se ha llegado a desarrollar instrumentos que evalúan el desempeño del individuo en una área escolar específica como lo es la lectura, escritura, matemáticas, etc. Lo que delimitan o evalúan estos instrumentos se conoce como *problemas de aprendizaje específicos* (para mayor detalle ver Macotela, 1991, y Bender, 1992)

En relación al segundo punto, se ha visto que hay conductas no académicas que interfieren en el aprendizaje y que necesitan ser evaluadas e intervenidas. Algunas de ellas son la conducta adaptativa, autoconcepto, aceptación social y habilidades sociales cuya evaluación ha dependido del empleo de escalas, inventarios, listas de chequeo o registros observacionales

De igual manera, se han integrado enfoques que incorporan otras dimensiones del *problema de aprendizaje* en su evaluación e intervención, por ejemplo, Wallace, Larsen y Elksnin (1992) mencionan el modelo de evaluación ecológica el cual considera al contexto escolar y sus diversos elementos y relaciones tanto positivas como negativas entre ellos, los que permiten, según los autores, la elaboración de objetivos y programas instruccionales más adecuados para el niño con dificultades para aprender

Como se puede desprender de los textos de Pain (1983), Gearheart (1985), Nieto (1987), Mercer (1991) y Bender (1992) el proceso evaluativo de los problemas de aprendizaje ha estado dominado por el uso de pruebas estandarizadas y la búsqueda de elementos para la elaboración de programas o acciones instruccionales adecuadas a las necesidades de los estudiantes. Esto se corrobora cuando se afirma: "Muchas dificultades con el proceso evaluativo han resultado de centrarse incorrectamente en la satisfacción de definiciones legales de estudiantes con discapacidad para aprender, más que en obtener información relevante para usarse en la planeación apropiada de programas educativos para dichos niños" (Wallace, Larsen y Elksnin, 1992, p. 29)

Y es que, se reconozca o no, la selección y aplicación de instrumentos implica asumir cierto fundamento teórico, del cual deriva incluso tanto la estructura como el contenido del proceso evaluativo. Fernández-Ballesteros (1993) por eso indica que la evaluación psicológica no



está exenta de la influencia de los diversos sistemas o teorías psicológicas que predominan en el discurso psicológico actual. Añade “No cabe duda que detrás de cada evaluador existe una teoría psicológica. Esto le lleva a discriminar la información que recibe sobre el caso, a formular determinadas hipótesis, a elegir determinadas técnicas de recogida de información y análisis de datos, con todo lo cual obtendrá unos determinados resultados. Es decir, el marco de referencia teórico del psicólogo evaluador le guiará hacia una determinada evaluación” (p. 36)

Pongamos por caso algunos ejemplos, desde una perspectiva conductista al evaluar a un niño para saber si tiene problemas en su aprendizaje se pondrá énfasis en la historia del aprendizaje del individuo, se analizará con detalle sus habilidades tanto adquiridas como faltantes y se determinarán con precisión los esquemas de control y motivación que maneja el medio ambiente. Sus técnicas de obtención de información dejarán de lado los test psicométricos al recurrir a las entrevistas estructuradas, listas de chequeo y observación controlada, principalmente

En el caso de la postura teórica denominada procesamiento de la información Swanson (1988) plantea “el foco de la evaluación estaría dirigido hacia a) la relación entre la estrategia y la ejecución total (estrategia), b) el conocimiento base que influye en el uso de estrategias (conocimiento base), c) la habilidad para coordinar, dirigir y organizar estrategias de indagación (control de ejecución), d) los parámetros metacognitivos del aprendizaje y de la ejecución (metacognición), y e) la abstracción de estrategias para la solución de problemas. La investigación parece sugerir que la conducta del niño con problemas de aprendizaje puede presentar una pobre coordinación de estos planos cognitivos en un acto complejo (tales como la matemática o lectura)” (p. 88)

Los instrumentos utilizados serían la exposición del niño a una serie de situaciones problemáticas donde el evaluador o investigador observaría las estrategias, habilidades y recursos que éste pone en juego, listas de chequeo, registros observacionales, videograbaciones; en suma, ponderaría los instrumentos de evaluación cualitativa

En contrapartida los profesionales con un enfoque biologicista dan más importancia a los aspectos observables del equipo biológico del sujeto, por ejemplo, Tarnopol (1986) precisa que utiliza una historia pediátrica, un examen físico, pruebas psicológicas, entrevistas con los padres de familia, examen neurológico, evaluación de la audición, el habla y el lenguaje, examen oftalmológico y una evaluación educacional

Quizás los problemas y limitantes que enfrenta la evaluación derivan de lo que observa Mercer (1991) "La necesidad de la identificación precisa de los alumnos con problemas de aprendizaje nunca ha sido más urgente que ahora. Pero hay obstáculos que se interponen en la busca de mejores prácticas de identificación. Helos aquí

- 1 Una falta de consenso respecto de la definición del problema de aprendizaje que vuelve extremadamente difícil establecer qué criterios deberían utilizarse en la identificación. Las diferentes definiciones implican diferentes criterios
2. El factor de discrepancia, que es un componente fundamental de la identificación de dificultades de aprendizaje, ha sido muy difícil de llevar operativamente a la práctica
- 3 La mayoría de los instrumentos que se utilizan para identificar a los alumnos con problemas de aprendizaje son inadecuados. Coles (1978) pasó revista a los 10 tests y procedimientos más comunes en la identificación de problemas de aprendizaje y llegó a la conclusión de que todos carecen de una sólida base empírica. Shepard y Smith (1981) afirman que muchos test normalizados que se emplean para diagnosticar estos problemas carecen de la confiabilidad y la validez requeridas
- 4 La heterogeneidad de la población con problemas de aprendizaje obstaculiza el desarrollo de un conjunto unificador de criterios de identificación
- 5 Muchas escuelas no proporcionan servicios adecuados a los alumnos con bajo rendimiento o con problemas de disciplina, ni brindan a los maestros regulares el sistema de apoyo que necesitan. En consecuencia, muchos niños que no tienen auténticos trastornos de aprendizaje terminan asignados a programas para niños con problemas de aprendizaje
- 6 En muchos casos los miembros del equipo interdisciplinario no reciben la adecuada formación. para identificar alumnos con y sin problemas de aprendizaje" (p. 146)

Y es que en muchos aspectos la satisfacción de necesidades inmediatas sobrepasa nuestra capacidad de reflexión, por ello son ilustrativos los datos que aporta la anterior autora "En un estudio de prácticas de identificación sobre 1000 casos de niños con dificultades de aprendizaje en Colorado, Shepard y Smith (1983) encontraron que aproximadamente la mitad de los fondos disponibles para estudiantes con problemas de aprendizaje se gastaban en la identificación" (Mercer, 1991, p 146)

Si bien es cierto que en nuestro contexto tales cifras no se aplican, si se consumen muchos esfuerzos en intentar resolver, en forma expedita y eficaz, la creciente demanda de servicios

psicológicos que la población con *problemas de aprendizaje* hace. Esta necesidad de dar una pronta solución al problema, aunada a la falta de una visión crítica de los conocimientos, métodos e instrumentos que nos llegan de otras latitudes, ha propiciado que el psicólogo especialista en el campo profesional que nos ocupa asuma, en su práctica una segmentación de la teoría y la práctica, la aplicación indiscriminada de instrumentos y la falta de una teoría o hipótesis explicativa que guíe la elaboración y/o utilización e interpretación de los instrumentos que utilice.

En relación con lo anterior Fernández-Ballesteros (1993) al hacer una revisión histórica de las aportaciones hechas en el campo de la evaluación psicológica de 1910 a 1970, observó que “... la mayor parte de las realizaciones producidas en el ámbito de la Evaluación, hasta, por lo menos, los años cincuenta se ha centrado en el desarrollo de una tecnología evaluativa dirigida al análisis y constatación de atributos psicológicos, entidades nosológicas y constructos dinámicos (...) Sin embargo, existe escasas elaboraciones sobre la formulación de las bases conceptuales y metodológicas de la propia disciplina, es decir, se echa en falta una reflexión sobre el objeto y el proceso de la Evaluación psicológica” (p. 33)

Aunque según dicha autora, eso fue característico de una etapa anterior del proceso de consolidación de la evaluación psicológica, se puede constatar que tiene sus reminiscencias en la época actual

Sin embargo, las insuficiencias de la evaluación centrada en los resultados de los tests de medición de características individuales, el surgimiento de otras teorías psicológicas y el desarrollo de la tecnología, propician condiciones para el florecimiento de otras formas de pensar a la evaluación psicológica. En este sentido Fernández-Ballesteros afirma “Es también a partir de los años setenta cuando se extiende el propio objeto de la evaluación, pasando del énfasis en el análisis de las características individuales a la evaluación de las interacciones personales y, de ahí, a la evaluación del propio ambiente y a la valoración de las intervenciones” (p. 33)

Todo lo anterior ha llevado a diversos investigadores a pensar en esta área de intervención profesional como un fenómeno integral. Como caso ilustrativo tenemos el manual de Schoning (1990) que intenta desarrollar medios de evaluación e identificación más precisos que permitan determinar la naturaleza exacta de los problemas que afectan al aprendizaje, además de exponer técnicas individuales y graduadas que sirvan para mejorar el rendimiento y los logros del niño. Tal fin lo fundamenta en las siguientes consideraciones “La interacción continua de estos dos elementos (organismo y medio ambiente) los funde en una unidad y actúa sobre un sistema global

sometido a leyes generales. Sin embargo, en virtud de la definición misma de este proceso dinámico, el organismo se encuentra ante la exigencia de adaptarse constantemente a las nuevas situaciones, y esta exigencia es tal que muy a menudo aparece un desequilibrio temporal o permanente. Con el fin de poder captar el conjunto de estos procesos complejos en sus múltiples facetas, debemos estudiar separadamente cada elemento sin dejar de considerarlo como parte de una totalidad. Sólo de esta manera podremos llegar a delinear un modelo de evaluación. Ciertamente, pensamos que se trata de un sistema total y que la actividad de un subsistema provoca la participación de otros " (p 8)

Lo contrastante está en que a lo largo de su trabajo Schoning se olvida de dicha totalidad y sólo se centra en dar un listado de ejercicios o reactivos para "determinar la naturaleza exacta" del problema de aprendizaje y su consecuente intervención. *¿Dónde quedó el enfoque integral del fenómeno? ¿Cómo hacer un diagnóstico sobre un problema particular -problema de aprendizaje-, que permita recuperar la totalidad de la que forma parte?, ¿cómo afectan los demás "subsistemas" al problema de aprendizaje?, ¿En qué medida fue alterada o se hizo la intervención sobre los factores que conforman el medio ambiente del sujeto?*

Al parecer el esbozo de una postura alternativa nos lleva a retomar un planteamiento de Adelman, referido por Macotela (1994a), quien propone una conceptualización de los *problemas de aprendizaje*, que permite referirse a un continuo de severidad en un extremo del cual se encuentran dificultades en el aprendizaje que en efecto pueden estar asociados a factores intrínsecos (cerebrales), en medio del continuo postula la existencia de problemas de aprendizaje debidos tanto a factores intrínsecos como extrínsecos (instruccionales, familiares, etc ) y en el otro extremo problemas que pueden estar asociados a factores extrínsecos

Si desarrollamos más esta idea vemos que podemos ubicar la problemática del surgimiento del *problema de aprendizaje*, en términos del momento en el que se da la manifestación de una posible alteración estructural o ambiental, a lo largo del proceso de desarrollo del sujeto que más adelante -o en forma inmediata- va a reeditar en el surgimiento de un problema de aprendizaje, para así poder afirmar si hay un factor desencadenador neurológico o ambiental, cómo y que tanto la familia o la escuela contribuyen al problema y qué aspectos de la personalidad o del ser social del sujeto están entrelazados en el problema de aprendizaje. Quizas, así podamos recuperar la noción de totalidad, de interacción e interdependencia de los elementos que componen ese sistema y quizás también podamos planear una intervención que tenga efectos más eficaces y a más largo

plazo, dado que también implicaríamos a las instancias que rodean al sujeto (la familia y la escuela por ejemplo) y que constituyen gran parte de la totalidad del sujeto mismo. Esto implicaría visualizar la interacción entre lo social y lo individual, entre lo propiamente cultural-institucional y lo psíquico, enmarcándolo en un proceso histórico para así explicar los procesos mentales humanos (Wertsch, 1991)

Estas consideraciones quedan en su mayoría comprendidas en la definición de *Problemas de Aprendizaje* que maneja Macotela (1994a). "Término genérico, que aglutina un grupo heterogéneo de desórdenes en procesos psicológicos básicos particularmente los asociados al desarrollo del lenguaje hablado y escrito, que se manifiesta en dificultades específicas para razonar, (planear, analizar, sintetizar y tomar decisiones), hablar, escuchar, leer, escribir y manejar las matemáticas. Las dificultades específicas

- a) varían en grados de severidad que van de lo leve a lo profundo
- b) están determinadas por la interacción entre factores intrínsecos y extrínsecos
- c) se manifiestan en cualquier edad y nivel escolar

Los problemas de aprendizaje NO SE DEBEN a deficiencia mental ni a problemas sensoriales (de visión o audición) o físicos" (p 18)

En el presente trabajo adoptaremos esta definición, enfatizando solamente algunas consideraciones

- 1) El problema de aprendizaje surge durante algún momento del desarrollo evolutivo<sup>3</sup> del sujeto y se manifiesta particularmente cuando el individuo tiene que adquirir conocimientos o habilidades escolares
- 2) La afectación podrá ser de tipo individual pero también estarán involucrados, a nivel explicativo y de intervención los agentes sociales con los que ha interactuado o interactúa el niño, principalmente los padres y maestros
- 3) Los procesos básicos involucrados en el problema de aprendizaje también serán de índole afectivo-valorativo

Uno de los instrumentos que comparte, en gran medida esta forma de concebir los *problemas de aprendizaje*, lo constituye el Inventario de Ejecución Académicas (IDEA) el cual es

<sup>3</sup> Cuando hablamos de desarrollo evolutivo lo enmarcamos en la visión sociocultural la cual se basa en la obra de Piaget, Vygotski, Wertsch, etc

una herramienta de escrutinio cuyo objetivo principal consiste en determinar el grado de eficiencia que el niño muestra en las áreas de Escritura, Matemáticas y Lectura (Macotela, Bermúdez y Castañeda, 1991, 1996). Dicho instrumento se basa en los objetivos educacionales que a nivel general deben cumplir los niños que acuden al sistema de educación oficial por lo que se puede obtener el grado de habilidad o deficiencia por cada grado escolar. Aunque, como hemos dicho no es una herramienta orientada a identificar niños con *problemas de aprendizaje*, el que tome en cuenta los errores que comete el sujeto permite identificar a niños con posibles dificultades en su aprendizaje y/o problemas de bajo rendimiento escolar. En palabras de las autoras del IDEA: “El análisis de errores que maneja el IDEA involucra los errores de regla y los errores específicos (...) Este tipo de análisis permite identificar a niños con posibles problemas de aprendizaje y/o problemas de bajo rendimiento (P 2)

En la revisión del IDEA hecha en 1996 estas mismas autoras consideran que aunque “el IDEA tiene usos múltiples . debe enfatizarse que se trata fundamentalmente de un instrumento de escrutinio. Esto significa que podrá ser utilizado para la detección de problemas asociados al dominio de las habilidades académicas básicas. Los problemas están asociados a la falta de dominio debida a deficiencias instruccionales y/o a problemas de aprendizaje” (p 343)

Los criterios que según el IDEA pueden perfilar un problema de bajo rendimiento escolar de un problema de aprendizaje son: “Una ejecución que va disminuyendo a medida que progresa la dificultad de las tareas representa dos posibilidades: a) que el sujeto no ha sido sometido aún a la enseñanza de las habilidades implicadas, o b) que la instrucción en éstas habilidades ha sido limitada o deficiente. (...) Existe otra modalidad de ejecución que indica una problemática distinta en el niño. Esta se refiere a los casos en los que al interior del área no se observa una disminución gradual en la eficiencia del desempeño, a medida que se van presentado tareas cada vez más complejas. Por lo contrario, se manifiestan irregularidades tales, que en ocasiones, los niveles de menor complejidad son los que obtienen menor puntaje

Este tipo de desempeño, obliga a prestar particular atención a las anotaciones hechas en los protocolos con respecto a las características de la ejecución, a las observaciones adicionales y fundamentalmente a los errores consignados en los cuadros de concentración de errores y posteriormente en las Hojas de Integración. El conjunto total de ésta información es indicativo de que el niño puede ser un sujeto con problemas de aprendizaje” (Macotela, Bermúdez y Castañeda, 1996, p. 31).

En resumen, los elementos que en su conjunción son los que configuran el perfil diagnóstico de un sujeto con *problemas de aprendizaje* serían:

- 1) un desempeño irregular en las diversas actividades que implican las tareas y materias escolares;
- 2) en particular, los datos ofrecidos por estudios realizados con el inventario, permiten indicar que para el caso de escritura y lectura, la existencia de una proporción de errores específicos mayor en 30% a los errores de regla, es un importante indicador de la posible existencia de problemas de aprendizaje; y
- 3) el desempeño irregular del niño obliga a prestar particular atención a las anotaciones hechas en los protocolos con respecto a las características de la ejecución, a las observaciones adicionales y fundamentalmente a los errores consignados en los cuadros de concentración de errores y posteriormente en las Hojas de Integración. El conjunto total de ésta información es indicativo de que el niño puede ser un sujeto con problemas de aprendizaje (pp. 30-33)

Las características y resultados que aporta el IDEA junto con el reporte de los maestros y los resultados de las entrevistas a los padres, fueron para el presente estudio los indicadores que permitieron determinar si los niños presentaban o no *problemas de aprendizaje*<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Ante la manifiesta carencia de criterios confiables para identificar a niños con problemas de aprendizaje Mercer (1991), Otto y Smith (citados en Tarnopol, 1986) consideran los siguientes criterios adicionales.

- a) Exclusión, el cual hace referencia a que el sujeto con dificultades en su aprendizaje escolar no presente algún déficit sea en su inteligencia, percepción visual, perturbación emocional grave, etc
- b) Logro académico, que se refiere a la evaluación a través de pruebas estandarizadas de la lecto-escritura, y las matemáticas.
- c) Discrepancia, que se define como la imposibilidad de un individuo de lograr resultados acordes con su edad y aptitud, este desfase entre logro y aptitud debe ser grave.
- d) Proceso, que contempla la evaluación de áreas de desarrollo del sujeto en términos de visión, audición, tacto, integración sensorial, etc.

Estos criterios sirvieron para hacer la selección inicial de los sujetos con problemas de aprendizaje en la Fase II

social en la que el individuo no tiene un papel activo y determinante, están surgiendo perspectivas teórico-metodológicas que intentan partir de la interacción entre lo social y lo individual entre lo propiamente cultural institucional y lo psíquico enmarcándolo en un proceso histórico que es en donde se desarrollan, elaborando una explicación de los procesos mentales humanos que reconozca la relación esencial entre estos procesos y sus escenarios culturales, históricos e institucionales (Wertsch, 1991)

Cabe comentar que de hecho este planteamiento ya se ha perfilado en el trabajo de algunos investigadores del *autoconcepto*, por ejemplo Ortega (1994) observa. “La postura teórica que es mas completa es la que presenta Rogers, debido a que realiza una integración de todos los elementos que afectan el concepto que cada persona tiene de sí misma Porque el niño tiene en primer lugar contacto con sus padres y las evaluaciones que realicen de él afectan su autoconcepto También la sociedad en la que se desarrolla el individuo modifican su autoconcepto. Por último las personas pueden elegir y alcanzar sus metas, siendo capaces de transformar su autoconcepto” (p. 9).

En tal sentido tiene relevancia el estudio de Valdez (1994) quien hace una revisión de la principales ideas que han manejando diversas posturas teóricas como son el psicoanálisis, los teóricos de la personalidad, el conductismo, el interaccionismo simbólico, la postura gestaltista, los integracionistas del yo, los caracterólogos, etcétera, en relación al *autoconcepto*, al yo y al sí mismo. Tal autor observa las siguientes tendencias en relación al estudio del *autoconcepto*:

- \* Hay un cambio de una visión individual del origen y desarrollo del *autoconcepto* a una concepción que le da un peso más amplio a lo social (como ejemplo más contrastante tenemos la visión de Freud en contraposición al punto de vista sociocultural de Mead).
- \* Existe una clara tendencia a pasar de visiones más profundas, abstractas o subjetivas como las que plantean Freud, Adler, Yung, Horney y Sullivan, etcétera, a otras concepciones más objetivas que se pueden observar, detectar, evaluar o medir como es el caso de las posturas conductistas de Watson, Skinner, Dollard y Miller.
- \* Se presenta una línea de elaboración teórica que conlleva la integración del yo y el sí mismo a la categoría de *autoconcepto*, incluso hay autores que llegan a proponer al *autoconcepto* como sinónimo de personalidad. En relación a la autoestima sucede una situación similar.<sup>5</sup>

<sup>5</sup>Para autores como Marshall, 1989, Bernar, Wells y Peterson, 1991, el término autoestima es en cierta medida independiente del autoconcepto. No obstante para otros estudiosos (Garzarelli, et al, 1993; Markus y Wurf, 1987 y



\* La tendencia de estudiar al sí mismo, al yo o al *autoconcepto* en formas aislada de los demás aspectos que conforman al ser humano, ha dado paso a visiones holísticas, que integran el *autoconcepto* con otras dimensiones del ser humano como son la memoria, la voluntad, su relación con el comportamiento manifiesto, etc. Adicionalmente, se empiezan a considerar los aspectos constitutivos del *autoconcepto*, como son la autoestima (Valdez, 1994)

Estas consideraciones retoman lo planteado por Shavelson y Bolus (1982) y Muñiz y Andrade (1990) quienes afirman que el *autoconcepto* representa la relevancia de la totalidad de los pensamientos y sentimientos del individuo con referencia a sí mismo. Esas percepciones son formadas a través de la experiencia que uno tiene, y las interpretaciones que hacemos del medio ambiente y que son influidos específicamente por el reforzamiento, por las evaluaciones significativas de otros y por las atribuciones que hace uno de la propia conducta. Agregan que la categoría de *autoconcepto* puede ser definida por siete aspectos críticos:

- a) Está organizado o estructurado, ya que la gente categoriza la vasta cantidad de información que tienen acerca de sí mismos y relacionan las categorías una con otra.
- b) Es multifacético y las facetas particulares reflejan el sistema de categorías adoptado por un individuo o grupo particular
- c) Es jerárquico, con percepciones más o menos sólidas que son la base del *autoconcepto* desde el cual se mueven las inferencias acerca del sí mismo en subáreas, por ejemplo, académicas como inglés e historia.

---

Tamayo, 1982) son términos semejantes. De hecho, cuando un estudioso del tema realiza una distinción, de tal manera que, por ejemplo, da un papel subordinado a la autoestima en relación al autoconcepto, en el curso de su estudio olvida tal distinción y toma como sinónimos a ambas categorías. Por otra parte, la autoestima como una dimensión del autoconcepto implica según Coopersmith (1981).

“Una evaluación que se hace y que mantiene constantemente al individuo en relación consigo mismo, expresa una actitud de aprobación o rechazo e indica el grado en el que el individuo se siente capaz, significativo, exitoso y valioso. En suma, la autoestima es un juicio personal que se tiene hacia sí mismo, es una experiencia subjetiva que el individuo comunica a otros por medio de informes verbales y otros comportamientos” (p. 3)

Generalmente se han usado los términos autoconcepto y autoestima como intercambiables; sin embargo, el autoconcepto abarca muchas dimensiones, una de las cuales es la autoestima que se refiere específicamente a la autoevaluación del individuo, esto es, a los juicios acerca de sí mismo, (se dice que la autoestima es la constelación de cosas que una persona usa para describirse a sí mismo...) La autoestima de un individuo tiene base en una combinación de información objetiva y de evaluaciones subjetivas. Por el contrario, el autoconcepto es una visión objetiva de aquellos rasgos, habilidades, características y cualidades que están presentes o ausentes, como características físicas, rasgos psicológicas, sexo, identidad étnica, etc. (Marshall, 1989)

d) La base del *autoconcepto* es estable, pero conforme se desciende en la jerarquía<sup>6</sup>, el *autoconcepto* llega a una posición específica en la que es menos estable.

e) El *autoconcepto* llega a aumentar su multidimensionalidad conforme el individuo pasa de la infancia a la adultez.

f) Tiene una dimensión evaluativa y otra descriptiva tanto como los individuos pueden describirse a sí mismos, por ejemplo. “soy feliz” y evaluarse, por ejemplo. “voy bien en la escuela”.

g) Puede ser diferenciado de otros constructos tales como el de desempeño académico

En una de sus primeras conclusiones Valdez (1994) sintetiza las ideas anteriores de manera que llega a definir al *autoconcepto* diciendo: “... la línea de pensamiento que aquí se seguirá toma como principio que el *autoconcepto*, *yo* o *si mismo* son una misma entidad, vistos como una estructura cognoscitiva que tiene un origen de carácter psicosocial intrínseco que se debe a la interacción de todos y que cada uno de los seres humanos viven desde su nacimiento hasta la muerte. Gracias a lo cual puede codificar y estructurar toda la información que adquiere sobre sí mismo, ya sea de corte totalmente social (lo que otros piensan, dicen, se imaginan o perciben de mí), totalmente individual (lo que yo pienso, digo me imagino o percibo de mí), o bien de carácter psicosocial que implicaría un manejo interno de la información social e individual. Este total de conocimientos que conforman la estructura mental llamada *autoconcepto* contiene información que se refiere a tres áreas fundamentales del propio sujeto:

1. Los referentes observables: físicos, conductuales, afectivos o bien, la combinación de estos indistintamente.

2. Los referentes reales (conocimientos reales sobre sí mismo) e ideales (el yo ideal) que tienen los sujetos.

3. Los referentes internos (estado de ánimo) y externos (circunstancias) que rodean a los sujetos”

(p. 32)

Concepción que coincide con el planteamiento de Aguilar (1993) quien dice que el *autoconcepto* es “una estructura cognitivo-afectiva estable y generalizada acerca de lo que el

---

<sup>6</sup> Shavelson y Bolus (1982) encontraron en su investigación que el *autoconcepto* es multifacético, está jerárquicamente estructurado y su estabilidad no necesariamente va de los niveles más básicos hacia arriba. Esto hace pensar que va a depender del tipo de experiencia, del momento afectivo-emocional por el que esté pasando el sujeto, de la jerarquía que tenga el agente informador, de la representación que sea afectada, etcétera, el grado de inestabilidad creada en el *autoconcepto* del individuo.

individuo es, ha sido y pretende ser. Es también una estructura dinámica que media y regula el pensamiento y la acción en dominios específicos. Dirige la atención y el procesamiento de la información social, provee planes, reglas y guiones para realizar acciones, evalúa metas y alternativas de acción con base en normas y valores morales, estima la propia competencia para realizar diversas actividades y motiva y energiza el logro de determinadas metas” (p. 59).

Lo planteado por Aguilar y Valdez cubre las características y dimensiones básicas del *autoconcepto* por lo que se retoma dichas conceptualizaciones en el presente estudio. No obstante, aún queda por exponer el camino que sigue dicho fenómeno en cuanto a su estructura y funcionamiento según los objetivos del presente estudio

## 2.2 DESARROLLO DEL AUTOCONCEPTO. PRINCIPIOS BASICOS

Articular una serie de ideas y hallazgos, algunas veces poco relacionados o incluso contrapuestos, para intentar dar cuenta del origen, evaluación, estructura y funcionamiento que tiene el autoconcepto requiere contar con una base constituida por dos premisas que se han manejado en este trabajo.

Una es la que se refiere a ubicar el estudio del *autoconcepto* en el planteamiento de Wertsch (ibidem) en relación a visualizar la interacción entre lo social y lo individual, entre lo propiamente cultural institucional y lo psíquico enmarcándolo en un proceso histórico que es en donde se desarrollan dichas instancias, elaborando una explicación de los procesos mentales humanos que reconozca la relación esencial entre estos procesos y sus escenarios culturales, históricos e institucionales. La segunda premisa es retomar el planteamiento de Adelman (op cit), explicado en el Capítulo anterior, en el sentido de ubicar el origen y desenvolvimiento del *autoconcepto* a lo largo del proceso de desarrollo ontológico que sigue el sujeto el cual se da en estrecha relación con el ambiente sociocultural, así quizás se pueda recuperar la noción de totalidad, de interacción e interdependencia entre el individuo y su contexto dado que se estaría implicando a las instancias que rodean al sujeto (la familia y la escuela por ejemplo), que constituyen gran parte de la totalidad del individuo y al sujeto mismo

En una primera aproximación, el origen del autoconcepto iniciará con lo que Bee y Mitchell (1987) llaman el *ser existencial*, en la que el niño iniciará entendiendo que él es una entidad separada y distinta de los demás individuos y cosas. En forma más explícita estas autoras afirman. “Este primer paso primitivo en el desarrollo del concepto de uno mismo parece tener

lugar durante los primeros seis meses de vida, casi al mismo tiempo en el que el niño desarrolla el concepto de la permanencia de los objetos. En tanto que el niño se está empezando a dar cuenta de que la botella que él manipula sigue existiendo día tras día aun cuando no lo vea, se está percatando de que él también existe en forma separada y continua" (p. 202).

En discordancia con lo anterior Newman y Newman (1979) plantean que es sólo hasta la segunda etapa (de los 18 meses a los 4 años) del proceso evolutivo del *autoconcepto*, en donde el niño ya interactúa con el medio ambiente social, lo cual según creen empieza a favorecer el autoconcepto (ver Palacios, 1985)

El siguiente paso está marcado por la ubicación que hace el niño de su ser en diversas categorías, lo cual implica que el se compare con las demás personas en alguno de los atributos que posee. Al parecer una de los primeros atributos que son susceptibles de comparación es la edad y el tamaño. Bee y Mitchell refieren que se ha encontrado que los niños de 2 a 5 años de edad ya se categorizan a sí mismos y a otros sujetos como viejos o jóvenes, grandes o pequeños

Otra de las dimensiones en las que se manifiesta el desarrollo del *autoconcepto* se da cuando el niño o la niña saben a que género pertenecen; esto también implica que él o ella distingan las funciones o roles que con base en su género deben desarrollar. Las autoras mencionadas consideran al respecto. "Emplearemos la frase concepto de género para referirse a la comprensión básica de que las personas se pueden dividir en dos categorías de género, y que esa ubicación en tales categorías es una cualidad permanente. Se utilizará la frase papel sexual o concepto de papel sexual para referirse a la serie de ideas más amplias que el niño crea respecto a las expectativas y propiedad del ser 'masculino' o 'femenino'" (p. 205)

El concepto de género parece desarrollarse en cuatro etapas. La primer etapa se da cuando el individuo empieza a notar las diferencias en el género. En la segunda fase el individuo es capaz de llamarse a sí mismo y a otros adecuadamente como niños y niñas y surge alrededor de los dos años de edad. El tercer paso se da aproximadamente a los 4 años y medio y se caracteriza por la estabilidad del género, es decir, porque los sujetos sean capaces de comprender que seguirán con su género toda la vida. Finalmente, un último paso es la adquisición de la sólida creencia de que a pesar de diversos cambios manifiestos como son el cambio de ropa, de actividad o de la apariencia el género no se modifica. A esto se le llama constancia de género (Bee y Mitchell, 1987, pp 205-206).

Según el planteamiento de las autoras mencionadas el asumir los roles que corresponden al género conlleva la adopción de una serie de conductas estereotipadas que serán las que el niño o la niña manifestarán o tendrán presentes como modelo de comportamiento. Adicionalmente, Bee y Mitchell consideran que hay una estrecha correspondencia entre el desarrollo cognoscitivo y la evolución del *autoconcepto*, por eso afirman “...el concepto de sí mismo sigue experimentando los mismos tipos de cambios cognoscitivos que otros conceptos. Dado lo que sabemos sobre el desarrollo cognoscitivo de los 5 a los 12 años (periodo de las operaciones concretas según Piaget), se esperaría que el contenido del concepto de sí mismo que tiene el niño se vuelva más complejo, más elaborado, cada vez menos concentrado en las características externas y cada vez más enfocado en las cualidades internas” (p. 209).

Un elemento decisivo en el establecimiento del sí mismo se refiere al lenguaje ya que desde que éste empieza a ser dominado por el niño es capaz de interiorizar y exteriorizar toda una gama de significados, ideas, imágenes, deseos y características tanto de su yo como del ambiente que le rodea. Newman y Newman (1979) así también lo ven ya que indican que cuando el niño adquiere el lenguaje se ve posibilitado para comunicar las nociones de su yo, lo cual contribuye a la extensión de sus límites de posesión dando pie a la inclusión de objetos materiales y miembros de la familia. En este aspecto tiene relevancia el planteamiento de Mead (op cit.) quien considera al individuo como un ser reflexivo

A pesar de que las ideas anteriores aportan elementos explicativos interesantes también presenta un visión que no le da un papel explícitamente relevante a la función que ejercen los demás entes sociales en la conformación del sí mismo. Por eso debemos completar nuestra visión del *autoconcepto* con otras consideraciones.

Coopersmith (1981) plantea que los niños no nacen siendo buenos o malos, hábiles o retardados, amables o no amables. Ellos desarrollan esas ideas, forman la autoimagen, o sea, los rasgos de sí mismo con base en la forma en que son tratados por la gente significativa en su vida como son los padres, maestros y compañeros. Luego entonces, al igual que hicimos al explicar el origen del problema de aprendizaje, podemos fijar la fuente de origen del autoconcepto en la interacción ambiente-sujeto. Se sabe que las experiencias tempranas juegan un papel importante en la forma en que los niños se relacionan con los demás y que el primer contacto que tiene el individuo es con la familia y las evaluaciones que hagan de él afectarán su autoconcepto; pero también la sociedad en la que se desarrolla el individuo cambia ante la manifestación del

autoconcepto que ha desarrollado el individuo. La relación será biunívoca y no direccional como lo plantean Bee y Mitchell (op. cit.).

Lo anterior se respalda en Erikson (citado por Hoffman, Paris y Hall, 1994) ya que el dio gran relevancia a las primeras interacciones entre la madre y su hijo. Según este autor la primera tarea del niño es resolver el conflicto entre confianza y desconfianza en situaciones que involucran a otros. Así los niños que han desarrollado un apego seguro, presentan señales de confianza básica, que refleja la historia de sus interacciones con el mundo social. Las experiencias con sus padres y la calidad afectiva en la interacción padres-hijos ha sido descubierta como un elemento importante para predecir aspectos del desarrollo cognitivo y afectivo del infante, es decir, se ha visto que los sentimientos de control, seguridad o motivación pueden ser los factores mediadores responsables de esta interacción<sup>7</sup>. De esta manera los niños generalizan su conducta a otras personas a partir de su confianza básica, lo cual constata que ésta influye en sus interacciones sociales futuras.

No obstante, también se ha observado que conforme los niños se dan cuenta que sus imágenes, memoria y sensaciones están ligados con objetos y gentes familiares, paralelamente empiezan a distinguir por sí mismos el mundo desarrollando un sentido de sí como un agente activo e independiente, que puede causar su movimiento o movimientos en el espacio (L'Ecurey, citado por Oñate, 1989). Esta realización depende del desarrollo cognitivo y parece emerger a la edad de los 12 a los 15 meses de edad. Una vez que el concepto de sí mismo fue desarrollado como agente o sujeto el bebé puede desarrollar un sentido de sí mismo como un "objeto" que tiene características únicas y puede ser reconocido (Harter, citado por Hoffman, Paris y Hall, op. cit.)

Poco después de que los niños se reconocen como identidades con características distinguibles, pueden entonces verse como identidades que pueden ser evaluadas. Los niños pueden describirse en términos de sus características físicas y usar términos evaluativos. Como ya se dijo estos aspectos del sí mismo están asociados con una capacidad incrementada para la representación simbólica y el desarrollo del lenguaje. La etapa de autodescripción se da alrededor de los 24 meses de edad. Las respuestas emocionales a sus propias conductas de infracción son

---

<sup>7</sup> Aunque en nuestro país todavía hacen falta trabajos científicos que nos permitan explicar con detalle cómo se desarrolla en autoconcepto del niño mexicano en relación con el ambiente familiar y social, ya existen algunos estudios interesantes. Virgen (1980), por ejemplo, encontró que la autoestima de los niños es diferente según el nivel socioeconómico al que pertenecen: mayor autoestima para un nivel alto y lo opuesto si el nivel es bajo; la

consideradas como la fase final de la formación del *autoconcepto*. Estas respuestas emergen cuando los niños empiezan a esconder su vergüenza por haber hecho travesuras o cuando están desorientados por la desaprobación del adulto, cuando se inhibe la conducta desobediente o al ser vigilados o cuando desean llamar la atención hacia su mala conducta. Las respuestas emocionales del *autoconcepto* pueden ser el temprano bullicio de la conciencia, aunque ésto se encuentra probablemente más asociado con las reacciones de los padres y no con los sentimientos de culpa del niño (Hoffman, op. cit.)

Al igual que Bee y Mítchel los autores antes citados consideran que cuando la atención se centra en el valor o en la importancia que los niños atribuyen a las autodescripciones, es decir, a la forma en que evalúan el concepto que tienen de sí mismos, es cuando surge la autoestima; la cual entonces será producto de los juicios de valor -positivos o negativos- que le ha dado el adulto a las conductas y características en general del niño.<sup>8</sup> Habría que agregar que estos juicios son los que el niño interiorizará y utilizará en futuros momentos para valorarse a sí mismo, e incluso para ejercer la crítica hacia los demás. De una u otra manera la autoestima viene siendo una dimensión del *autoconcepto*.

L'Ecurey (ibidem) plantea un proceso algo parecido al descrito agregándole dos fases más: "Entre 20 y 60 años, se desarrolla la madurez del Yo, siendo interpretada esta fase por algunos psicólogos como una meseta en la evolución de la persona, para otros es una etapa muy propicia a cambios abundantes. La última fase sería la comprendida entre los 60 y los 100 años, en la que el Yo longevo intensifica el declive general, derivando en un autoconcepto negativo, siendo también negativa la imagen corporal debida a la disminución de las capacidades físicas. Suele producirse una pérdida de identidad, acompañada de baja autoestima y descenso en las conductas sociales" (p. 41).<sup>9</sup>

---

forma en que se tomen las decisiones en el hogar también se relaciona con la autoestima una toma de decisiones autoritaria se relaciona con una menor autoestima, entre otros hallazgos.

<sup>8</sup> Este punto es de vital importancia ya que la adquisición de estos valores se inicia desde que nace y el medio ambiente lo valora, rechaza o lo trata con indiferencia por el sexo, color de piel, complexión, etcétera que tiene.

<sup>9</sup> Cabe subrayar en este punto el papel tan importante que tiene tanto la historia de vida del sujeto como las condiciones socioeconómicas en los que ha vivido y vivirá en su vejez el individuo. Así, si el sujeto a tenido un estilo de vida en el que ha satisfecho más o menos adecuadamente sus necesidades físicas y espirituales, ha manejado conscientemente sus límites como ente humano y vive en condiciones sociales de aceptación de su vejez y tiene un nivel económico desahogado; verá la vejez como un paso más en el proceso de vivir y morir, su autoconcepto será más estable y no tan negativo como lo maneja L'Ecurey. Los hallazgos antropológicos indican que hay sociedades en donde la vejez es una etapa vista como rica y provechosa para el grupo sociocultural en que

Las concepciones que hemos analizado creemos que nos dan una perspectiva integral del origen del *autoconcepto*, queda por conocer su estructura y funcionamiento en el individuo.

Aguilar (1993) hace una revisión de algunas perspectivas que atribuyen diversas características y funciones al *autoconcepto*. Observa que algunos autores lo perciben como una estructura jerárquica cuyos elementos son rasgos, valores y conductas específicas, otros lo ven como un sistema de esquemas cognoscitivos referentes a uno mismo y otros más lo conciben como un conjunto de proposiciones sobre uno mismo

En este contexto Markus y Wurf (1987) proponen un modelo del *autoconcepto* dinámico cuya estructura está compuesta por autoesquemas, posibles yo, prototipos, guiones, tareas propias, estándares, estrategias y producciones que modelan y controlan la conducta tanto en un proceso intrapersonal el cual incluye el proceso de información autorelevante, regulación afectiva y procesos motivacionales, que pueden provocar cambios en el autoconcepto; como en un proceso interpersonal que incluye percepciones sociales, comparaciones sociales, además de que busca y modela las interacciones con otros.

Los aspectos intrapersonales han sido explorados en lo que se refiere a cómo el individuo reestructura sus experiencias para hacerlas más coherentes o armónicas, de tal manera que no le causen conflicto. Así el individuo reescribe su historia personal para apoyar su auto percepción cotidiana. Aguilar (1993) menciona a diversos investigadores los cuales han encontrado que la función principal de los autoesquemas es proporcionar al individuo un sentido de continuidad en el tiempo y en el espacio. Asimismo, los autoesquemas influyen en el procesamiento de la información relevantes a uno mismo ya que los estímulos congruentes con el *autoconcepto* son procesados con mayor rapidez y confiabilidad por el individuo, incluso los estímulos significativos al *autoconcepto* son mejor recordados y reconocidos y la información que es incongruente al sí mismo hace que el sujeto se resista a ella.

En lo que respecta a la regulación afectivo-emocional, ésta tiene como objetivo proteger al sujeto de estados emocionales negativos, así cuando el sujeto se enfrenta a una amenaza o desafío directo a su yo tiende a automagnificarse, es decir, modifica su auto percepción de tal manera que considera más relevantes aquellas actividades que mejor maneja, o bien mejora su autoevaluación a través de comparaciones sociales selectivas, o a través de recordar selectivamente sus éxitos

---

vive el viejo; por ello lo más seguro es que el autoconcepto de éste será de índole diferente al viejo que vive en una sociedad donde es visto como improductivo, senil, inútil etc.



alterando sus recuerdos para apoyar las concepciones positivas de sí mismo. Otra vía es la autoinflación compensatoria que consiste en una respuesta común a una expectativa de fracaso público, con la cual el individuo exagera sus capacidades en un área donde se siente mejor. El resultado de la investigación psicológica de la última década corrobora lo anterior, al indicar que el desarrollo desde temprana edad del *autoconcepto* positivo constituye un factor que explica, predice y controla buena parte del comportamiento adaptativo y la estabilidad emocional (Hernández y Sánchez Sosa, 1991)

También el sujeto recurre a la disminución de la autoconciencia o conocimiento del afecto negativo, bebiendo o viendo televisión después de la experiencia negativa, empero, la autodenigración puede servir como excusa de una inadecuada acción para que se evite una pérdida mayor del autovalor.

En cuanto a los procesos interpersonales el *autoconcepto* afecta la percepción social, la selección de situaciones sociales, la elección de pareja y las estrategias de interacción con los demás. La percepción social se ve afectada porque cuando se procesa información acerca de otros, se ha encontrado que las personas tienden a evaluar a los demás en aspectos que son importantes para ellas mismas. Además en esos aspectos la gente codifica la información en unidades más grandes, la procesa más profundamente y hace mayor número de inferencias. La elección de situaciones sociales depende tanto del conocimiento de las situaciones como de las metas individuales. Asimismo, se ha visto que las interacciones sociales están controladas por la imagen de sí mismo que cada persona trata de proyectar en la mente de los otros a través de varias estrategias (Aguilar, 1993)

La relación individuo-medio que configura el *autoconcepto* de un individuo estará, entonces, caracterizada por su dinamismo y cambio dentro de la propia unidad y permanencia (estructura y proceso) que representa el sí mismo.

No se puede dejar de mencionar que las autorepresentaciones pueden enriquecer o mermar el contenido del *autoconcepto* y su capacidad “orientadora” del comportamiento en relación con los otros. Tales representaciones no todas muestran ser semejantes, ya que algunas son más importantes y más vinculadas con la conducta que otras, incluso pueden ser negativas o positivas y se pueden referir a experiencias pasadas o actuales. Según Stryker, (citado por Markus y Wurf, 1987) las autorepresentaciones pueden ser concepciones centrales o bien periféricas. Las primeras son más elaboradas y afectan el proceso de información y al comportamiento en forma más

poderosa. Las segundas son menos elaboradas y más susceptibles al cambio, pero también pueden controlar la conducta

Por el lado de las autorepresentaciones positivas o negativas, Beck (citado por Markus y Wurf, op. cit.) encontró, por ejemplo, que la depresión conlleva un esquema autodepresivo que distorsiona continuamente los pensamientos autorelevantes. De hecho se ha demostrado que el sujeto depresivo piensa más negativamente de sí mismo que de los demás, ya que su negatividad llena su proceso de información.

Por otra parte, de acuerdo a Markus y Wurf (1987), las autorepresentaciones difieren en cuanto a su fuente de origen. Algunas son inferencias que uno mismo hace acerca de sus actitudes y disposiciones mientras observa sus propias acciones. Otras son producto de las inferencias que hacemos de los estados psicológicos de una persona, como son las motivaciones, los conocimientos, las emociones, etc. Además, cuando llevamos a efecto una autoevaluación elaboramos una serie de autorepresentaciones y no se diga cuando aprendemos de nosotros mismos al establecer comparaciones sociales o interactuar indirectamente con la gente. En este sentido, Frey y Ruble (1985) encontraron que el niño aprende cómo usar la comparación social para evaluarse a sí mismo y llega a ser más hábil en este manejo durante sus años escolares.

Otra autorepresentación importante la constituyen los posibles sí mismos que son lo que el individuo podría ser, lo que le gustaría llegar a ser y también lo que teme llegar a ser. Se puede afirmar que los posibles sí mismos integran las metas, aspiraciones, motivos y temores duraderos del individuo, de tal manera que los posibles sí mismos más elaborados dirigen y controlan la propia actividad, orientan la atención hacia los estímulos compatibles con dicho sí mismo posible activado y procesan la información que facilita la ejecución deseada. Asimismo, aumentan la probabilidad subjetiva de un resultado deseado y, consecuentemente, la cantidad de esfuerzo orientado a lograrlo. Es por ello que Markus y Wurf (ibidem) han reconocido que: “Aunque la conducta no está exclusivamente controlada por las autorepresentaciones, lo que los individuos piensan, sienten o creen acerca de sí mismos están entre los más poderosos reguladores de muchas conductas relevantes” (p. 308).

Los diferentes hallazgos sobre las propiedades de las metas que están asociadas con su efectividad, tales como claridad, dificultad, importancia para el individuo, etcétera, se comprenden mejor con base en esta concepción de las funciones motivacionales de los posibles sí mismos, porque permiten estimar su relevancia con respecto a ellos. También este enfoque puede explicar

por qué los individuos tienen ciertas metas y no otras o por qué unas metas le son más importantes que otras (Aguilar, 1993)

Por otro lado, el carácter multidimensional del sí mismo generado por las diversas interacciones y experiencias que el individuo mantiene con el contexto sociocultural, implica el surgimiento de *autoconcepto académico* (Marsh, Parker y Barnes, 1985). Las actividades escolares al fomentar una serie de habilidades, conocimientos y experiencias hacen que el niño organice su *autoconcepto* para adquirirlos. Stenner y Katzenmeyer (1976) aducen que el autoconcepto académico está formado por la habilidad no verbal, la habilidad verbal, la habilidad para la lectura, para el propio idioma, para las matemáticas y para las ciencias, cuya adquisición crea un medio en el que un niño va configurando su autoconcepto como estudiante. Marsh (ibidem) indica que los criterios académicos están principalmente relacionados con los autoconcepto académicos y no con las áreas no académicas del *autoconcepto*

La relación anterior hizo que Pottebaum, Keith y Ehlys (1986) llevaran a cabo una investigación para determinar si el *autoconcepto* y el aprovechamiento escolar están relacionados causalmente y conocer la dirección de la causalidad. Con ese fin entrevistaron a un grupo considerable de estudiantes de preparatoria en dos ocasiones primero en 1980 y después en 1982. Dichos estudiosos encontraron una relación mucho más fuerte entre el aprovechamiento del primer y segundo años, que entre los resultados del *autoconcepto* de los años investigados. Así Pottebaum y cols Concluyeron. “Los resultados sugieren que no hay relación causal entre el autoconcepto y el logro académico, y que la relación observada es el resultado de una o más variables no controladas y desconocidas” (p. 142).

Los resultados tan poco esclarecedores que se han obtenido en este campo muestran promisorias líneas de investigación, pero también dan idea de la importancia y especificidad que va cobrando el estudio del *autoconcepto* en relación con otras áreas o esferas del desarrollo humano, como lo es el aprendizaje escolar y más particular z y sustancialmente la relación entre *autoconcepto* y los *problemas de aprendizaje*.

## 2.3 IMPLICACIONES EN LA IDENTIFICACION Y EVALUACION.

Al parecer las implicaciones comentadas en la identificación de los problemas de aprendizaje también se reflejan en la evaluación<sup>10</sup> del *autoconcepto*. Y es que la identificación y evaluación de esa categoría atraviesa por obstáculos teórico-metodológicos, por problemas a nivel de los procedimientos o instrumentos de evaluación utilizados y por dificultades en la interpretación y aplicación de los resultados de las investigaciones realizadas

En cuanto al primer punto se nota una tendencia a aplicar procedimientos de evaluación e instrumentos de medición sin que estén en consonancia o derivados de principios teóricos previamente determinados. Por otro lado, también hay esfuerzos de identificación y evaluación que se caracterizan por evaluar el *autoconcepto* sin referirse expresamente a un enfoque teórico o a la fundamentación teórica del trabajo. Y es que, se reconozca o no, la selección y aplicación de instrumentos implica asumir cierto fundamento teórico-metodológico, del cual deriva incluso tanto la estructura como el contenido del instrumento. Esto se nota en los tres tipos de modalidades del *autoconcepto* que son evaluados en forma diferencial: el autoconcepto inconsciente, derivado de una teoría psicodinámica, el cual se evalúa a través de pruebas proyectivas como el Test de Apercepción Temática, la prueba de las Manchas de Tinta de Rorschach y el Dibujo de la Persona Humana; el autoconcepto inferido, determinado con base en una postura conductista, el cual se evalúa a través de autoinformes, registros observacionales, etcétera, y el autoconcepto consciente o fenomenológico propuesto desde una teoría constructivista cuya medición se hace a través de cuestionarios abiertos y cerrados de autodescripción, escalas, listados de adjetivos, técnicas de diferencial semántico, etcétera (Oñate, 1989).

Las acciones de evaluación del *autoconcepto* realizadas por los profesionales del área en nuestro contexto sociocultural oscilan entre el uso indiscriminado de instrumentos -a pesar de no estar validados en nuestras poblaciones-, el empleo de criterios no tan fundamentados, en intuiciones basadas en su práctica diaria y en la experiencia que les da el tratar diariamente con una diversidad de sujetos a los que tienen que evaluar en su desarrollo emocional-afectivo (situación que al implicar una serie de elementos termina en la evaluación de procesos autorregulatorios,

---

<sup>10</sup> Las consideraciones que se hicieron sobre la evaluación en el capítulo anterior serán también asumidas en lo que se refiere a la evaluación del *autoconcepto*.

labilidad emocional, “problemas emocionales”, etcétera, pero que no necesariamente evalúan *autoconcepto*, etc ).

Wylie (1974) en este tenor hizo una revisión de los procedimientos o métodos que más se han utilizado en estudios sobre el *autoconcepto*, encontrando que se han trabajado dos procedimientos contrastantes. Por un lado diversos estudios se han caracterizado por la utilización de instrumentos tipificados o estandarizados; por otro lado, se ha utilizado un procedimiento en donde se deja en libertad al individuo para que describa ampliamente su sí mismo, el papel del investigador se circunscribe a reconstruir el *autoconcepto* del sujeto a través de las inferencias que hace de los resultados obtenidos.

Según la autora referida la replicación de dichas investigaciones no se posibilita por la forma tan difusa en que reportan su método, lo que hace difícil la interpretación y el análisis, además de que se utilizan medidas con validez de constructo no demostrada o inadecuada. Incluso se nota que en dichos estudios no hay grupos control suficientemente diferentes como para mantener constantes o explicar las variables y no se controla efectivamente la forma de selección o el tratamiento de los sujetos. En muchas investigaciones hubo un gran riesgo de contaminación artificial entre variable independiente y dependiente, debido a efectos de disposición de respuesta ya que se usaron los informes verbales no sólo para indicar las dimensiones del *autoconcepto*, sino para medir conductas supuestamente relacionadas con éste.

Quizás un ejemplo ilustre la situación anterior. Oñate (1989) reporta un trabajo realizado en España que tuvo por objetivo:

“Analizar las diferencias sufridas en el autoconcepto según.

- La clase socioeconómica-cultura
- El nivel de aspiraciones educacionales, sociales y personales.
- La inteligencia.
- La personalidad.
- El índice de habitabilidad” (p. 115)

La población estudiada fue de jóvenes escolarizados de algunas facultades y escuelas de nivel superior en España. Los instrumentos seleccionados para su aplicación fueron cuestionarios socioeconómicos y de personalidad, un test de inteligencia y para evaluar el *autoconcepto*

utilizaron la Escala Tennessee de Autoconcepto. Esta herramienta la seleccionaron porque “Consideramos responde a los criterios de construcción tipo validez de constructo y que en opinión de Wilde (1977), entre otras, debe reunir las características siguientes.

La disposición de los elementos integrantes se basa en una teoría de trabajo respecto a la esfera de la personalidad humana

El rasgo o conjunto de rasgos evaluados, tiende a ser unidimensional o de configuración bipolar, se orienta prioritariamente hacia patrones de estabilidad humana, más que a pautas de conducta que pudieran ser consideradas como síntomas de criterios externos.

El índice de homogeneidad de los elementos constituye un método para mantener o descartar los que son apropiados, a fin de propiciar un feed-back entre dichos elementos constitutivos y la teoría de la personalidad en que se basan.

La fiabilidad del cuestionario puede determinarse, tanto a través del método de las dos mitades, como del test-retest.

El cuestionario puede ser revalidado a medida que se enriquezcan la validez de constructo, respecto a la estructura de la personalidad humana.

Se precisa que a través del análisis de los elementos se determine la correspondiente correlación entre éstos y la escala total o, en todo caso, de elemento a elemento, con el fin de aumentar la consistencia interna.

A través del análisis de elementos recabar información suficiente que permita discernir con la mayor claridad posible la naturaleza del rasgo de personalidad puesto de relieve” (p. 131)

En la fundamentación teórica de su trabajo la autora hizo énfasis en las dimensiones sociales, culturales e incluso demográficas que inciden en la generación, cambio y potenciación del *autoconcepto*; sin embargo, cuando utiliza un instrumento que según los puntos marcados tiene una base teórica determinada y está adaptado -es decir validado- a cierta población, parece olvidarse de tales implicaciones. Esto se nota más cuando obvia exponer el proceso de validación del instrumento para la población española. Sólo refiere que en la traducción de los reactivos del instrumento trataron de adaptar expresiones americanas a las equivalentes españolas, que realizaron un estudio comparativo con la traducción elaborada por otro investigador español y refiere la realización de un estudio piloto con un grupo de sujetos a los que se aplicó la prueba y que realizaron las cuatro pruebas durante una hora y media comprobándose así que habían entendido el sentido de todas las expresiones

Otro problema que presenta la utilización de instrumentos tipificados o planeados, es que el investigador casi siempre selecciona la dimensión a ser estudiada y solicita a los participantes que se sitúen ellos mismos en ella, se corre también el peligro de que los sujetos respondan con base en lo que creen que desea el investigador que contesten, además estos instrumentos tienden a poner el acento de la evaluación en una parte del *autoconcepto* como lo es la autoestima Oñate (1989) lo plantea así “La respuesta escogida por el sujeto revela el autoconcepto <reactivo> en el sentido de que el participante está reaccionando simplemente a las dimensiones presentadas por el experimentador; ésto podría ser alternativamente llamado autoconcepto <hipotético> en cuanto que provee el <como si> porque esa información provista nos dice donde piensan los participantes que se situarán ellos mismos en esa dimensión en la que a lo mejor nunca se les ha ocurrido pensar, y además, porque al situarse en una escala de 1 a 5 (por ejemplo), no revela si de hecho la dimensión es del todo importante en el pensamiento de las personas que están siendo evaluadas” (p 84)

Quizás la ventaja de la utilización de estas técnicas esté en la rapidez de aplicación y que se pueden utilizar en una cantidad importante de sujetos

En relación a los trabajos que tienen base en la utilización de procedimientos abiertos o permisivos de evaluación del *autoconcepto*, McGuire (citando en Oñate, ibidem) buscó un perfil en los sujetos permitiéndoles expresarse ellos mismos más completa y significativamente en las dimensiones de su propia elección “Tal permisividad ofrece información importante, la cual se perdería en el acercamiento reactivo, porque la dimensión que el respondiente selecciona de modo espontáneo para describir su autoconcepto revela que es significativa para él, mientras que el acercamiento reactivo revela sólo dónde se encontraría la persona en la dimensión del investigador cuando a lo mejor ni siquiera ha pensado nunca en ella” (p 84)

Esta posibilidad resulta del todo promisoría ya que permite conocer el “verdadero” *autoconcepto* del individuo, sin embargo, una de las críticas de más peso que puede hacerse a las técnicas de inferencias es la subjetividad con que se manejan los resultados, otro inconveniente es el tiempo excesivo que se le dedica a la evaluación para los fines de la intervención

En tercer lugar, gran parte de la literatura desarrollada sobre el tema indica que lo que se busca con la aplicación de instrumentos de evaluación es realizar la medición del *autoconcepto* al margen del proceso explicativo del fenómeno En las conclusiones de algunos trabajos de

investigación sobre el *sí mismo* se advierte el nivel puramente descriptivo al que llegan con los datos recabados (cf Oñate, 1989; Muñiz, 1991, Aguilar, 1993 y Ortega, 1994).

Según Wylie (1974) la explicación de las dificultades antes descritas se da porque las teorías, tal como se presentan, no implican hipótesis precisas respecto a la relación funcional de variables importantes. Dicha autora visualiza como solución dos alternativas: o se abandona la teorización y la investigación sobre el *autoconcepto*, o se deberán hacer mejores técnicas y metodologías necesarias para dotar a la investigación de una base científica razonable. Como se ha dejado asentado desde el capítulo 1 lo que se considera necesario es justamente la integración de ambas opciones, es decir, por una parte se requiere mayor teoría, pero también mejores métodos e instrumentos de evaluación y una constante retroalimentación entre ambos

Las consideraciones que se han hecho a lo largo del presente capítulo fueron de una u otra manera retomados en la elaboración de la Escala de Autoconcepto para el Niño Escolar (EDAE), haciendo la aclaración de que en el presente trabajo se optó por una técnica de evaluación tipo autodescriptivo por los siguientes motivos:

- 1) La base teórica del presente trabajo sobre el desarrollo del *autoconcepto* es más congruente con esta técnica.
- 2) En nuestro contexto científico actual es muy frecuente el uso de este tipo de instrumentos y por lo tanto se cuenta con más datos y experiencias que son de utilidad para elaborar un buen instrumento.
- 3) En relación con el punto anterior estuvo presente la posibilidad de reducir la deseabilidad social y la falta de permisividad que conlleva el empleo de instrumentos tipificados, a través de darle a la técnica de evaluación una estructura y contenido multidimensional, pero que también abarcara aspectos específicos (académicos) del *autoconcepto* (Shavelson y Bolus, 1982)
- 4) El proceso de validación y confiabilidad de un instrumento refleja aproximadamente las características de la población en la que se podrá aplicar el instrumento.
- 5) El instrumento elaborado se complementa con los puntos de vista de maestro y/o el padre o madre de familia que según hemos visto es un elemento de mucha importancia en la configuración del *autoconcepto* del niño

Al elaborar un instrumento del tipo descrito es importante considerar la estructura, edad de aplicación, grado de confiabilidad, etcétera, de aquellos instrumentos que se han empleado en la evaluación del *autoconcepto* infantil en nuestro medio ambiente. Tenemos así que la Escala de



Autoconcepto de Piers-Harris (Servín, 1990), los Cuestionarios de Autodescripciones SDQ-1 hasta el SDQ-3 (Marsh, 1990), el Inventario de Autoestima de Coopersmith (1981), la Escala de Autoconcepto para niños de Andrade y Pick (1986), entre otros, han sido los instrumentos más aplicados en nuestro país, la mayoría de ellos bajo previa validación en nuestra población

Algunos casos de validación los reportan Verduzco y cols (1989) quienes estudiaron la autoestima en niños mexicanos en edad escolar (8 a 15 años), a fin de probar el inventario de autoestima de Coopersmith, que se originó y se ha utilizado en países del habla inglesa. También está el caso de Servín (1990) quien validó la Escala de Autoconcepto de Piers-Harris en una muestra de una población de Chihuahua en niños de 3° a 6° grado de primaria

Cabe destacar, por su originalidad y búsqueda de instrumentos propios, el trabajo de Andrade y Pick (1986) las cuales construyeron y validaron una escala para medir el autoconcepto en niños escolares de 8 a 12 años y el trabajo de García, Valdespino y Vélez (1995) quienes construyeron una escala para medir en forma indirecta, a través de la opinión del maestro, la autoestima del niño preescolar, en muestras obtenidas en 10 estados de la República Mexicana.

En relación con la medición del *autoconcepto* académico o escolar en particular, no hay trabajos con población mexicana que se orienten a tal fin. En la literatura científica de otros países si hay propuestas. Por ejemplo, Marsh (1990) ha investigado la consistencia de la estructura del *autoconcepto* académico propuesto en el modelo de Marsh y Shavelson, en contraposición con los modelos generales. Este autor utilizó variaciones de los Cuestionarios de Autodescripción para medir el autoconcepto académico, encontrando que el *autoconcepto* es marcadamente específico al tema o materia escolar; por ello propone que los instrumentos analizados son idóneos para medir el *autoconcepto* académico en materias escolares específicas

En un sentido similar, Marsh, Graven y Debus (1991) trataron de evaluar un nuevo procedimiento adaptativo para medir dimensiones múltiples del *autoconcepto* del niño menor de 8 años. Este procedimiento involucró también una variación del cuestionario de autodescripción SDQ-I (Marsh, 1990) y fue utilizado para examinar los postulados teóricos relacionados con la estructura factorial (o dimensionalidad) del autoconcepto basados en el modelo de Shavelson y Bolus (1982), pero en niños de 5 a 8 años. Teóricamente el estudio aportó evidencias importantes acerca de las habilidades del niño pequeño para diferenciar facetas específicas de su *autoconcepto*, formando una concepción generalizada del *yo*, distinguiéndolo de acuerdo con su edad y género

Esto aportó datos substanciales al maestro para mejorar la comprensión de sus estudiantes y para pensar en una amplia variedad de intervenciones dadas para el niño pequeño

TABLA 1 COMPARACION DE LOS INSTRUMENTOS QUE EVALUAN AUTOCONCEPTO

EDAD APLICACION	NUMERO DE REACTIVOS	DIMENSIONES	CALIFICACION, VALIDEZ Y CONFIABILIDAD
<b>Escala Tennessee de Autoconcepto de Fitts (1965)</b>			
12 años en adelante, con un nivel mínimo de instrucción.	cuestionario consta de 100 reactivos 45 son positivos y 45 negativos los 10 restantes pertenecen a la escala L del MMPI y hacen relación a la auto-crítica	Internos: a) identidad b) autosatisfacción c) conducta Externos: a) yo físico b) ético-moral c) personal d) familiar e) social y auto-crítica	Hay 5 opciones de respuesta desde "completamente cierto" hasta "completamente falso", con la intermedia "entre cierto y falso" Calificación a dos niveles a) obtener el puntaje por autoconcepto autoestima autocomportamiento en los seis aspectos externos de las actitudes hacia sí mismo b) con la suma de lo anterior se obtiene el puntaje total. Fiabilidad Según Fitts: .92 x Según Garanto (1984) 85 x (x sig. al 0.05)
<b>Inventario de Autoestima de Coopersmith (1976)</b>			
		a) Percepción de los padres b) de la escuela c) los amigos d) yo	Validado en la población mexicana por Verduzco, et al (1989) Procedimiento de adaptación de la primera versión en Español del I de A de C (Muñoz, 1991)
<b>Escala de Autoconcepto de tipo Diferencial Semántico de Andrade y Pick (1986)</b>			
Niños de 9 a 15 años o de 5° y 6° año de primaria	48 reactivos bipolares	Dimensiones a) autoconcepto físico b) relaciones como amigo c) como hijo d) como estudiante e) moral f) emocional	Se califica cada reactivo asignándole de 1 a 5 puntos Se obtiene calif por dimensión y por autoconcepto total Se validó en niños del D F.
<b>Escala de Autoconcepto de Piers-Harris</b>			
9 a 15 años y niños de 3° a 6°			Servin (1990) validó esta escala en una población de Chihuahua.

La tabla 1 condensa los datos básicos de los instrumentos más utilizados en los estudios e investigaciones sobre el *autoconcepto* en niños

Como se puede advertir se corrobora en dicha tabla que no toda la información sobre los procedimientos de validación, confiabilidad, características y usos de los instrumentos se da en los informes sobre la elaboración del mismo. Esto obstaculiza la posible utilización y revalidación que se pueda hacer de dichos instrumentos.

## 2.4 EL PAPEL DEL AUTOCONCEPTO EN LOS PROBLEMAS DE APRENDIZAJE.

El modo en que se articulan los *problemas de aprendizaje* y el *autoconcepto* es campo hoy día de discusión e investigación. Coopersmith (1981) asevera al respecto: "La autoestima no es algo separado del rendimiento escolar en la lectura, matemáticas y habilidades físicas y sociales, es una parte integral de la capacidad. Muchos estudios realizados en las décadas pasadas, indican que el niño con alta autoestima rinde más en su trabajo escolar que el niño con bajo nivel de autoestima. Esto muestra, que el niño que mejor se siente por su habilidad, esperará tener mejor desempeño en la escuela" (p. 1).

Otras investigaciones indican que los alumnos que están inseguros de sí mismos o que esperan errar son proclives a no perseverar en su esfuerzo y desertan. Estos estudios fundamentan la conclusión de que los sentimientos de confianza y autorespeto son tan importantes en el desempeño escolar, como en otras facetas de la vida. De esa manera la atención en el autoconcepto por parte de los programas escolares no es un lujo, sino que debe ser un componente básico de los programas encargados del aprendizaje escolar (Coopersmith, 1981).

Al parecer lo anterior fue corroborado por una investigación realizada por Richardson y Lee (1986) en la que se mostró que el *autoconcepto* escolar es el mejor predictor del rendimiento académico. Sullivan y Grosser (1993) afirman que Johnson y Myklebust fueron los primeros profesionales en identificar algunos de los problemas de percepción social que afectan el *autoconcepto*, dentro del contexto del aprendizaje y de los *problemas de aprendizaje*. Indican, asimismo, que el estudiante con dificultades en su aprendizaje tiene un bajo *autoconcepto* y que ésto le conduce a actitudes negativas acerca de los éxitos futuros, lo cual les lleva a desarrollar subestrategias de aprendizaje y consecuentemente a un "locus" de control externo.

Por su parte Coleman y Pullis (1987) encontraron que el *autoconcepto* formado por los niños con discapacidad ligera, es más sensible a la comparación social, que a la asignación de etiquetas abstractas tales como la de retardado mental o niño con *problemas de aprendizaje*. Adicionalmente, hallaron que hay una considerable evidencia de que el *autoconcepto* está inversamente correlacionado con el nivel socioeconómico. Esto es, el niño de bajo nivel socioeconómico tiende a tener un concepto de sí mismo más positivo, que el niño de nivel socioeconómico alto. Esto se aplica tanto a niños normales como a estudiantes con dificultades en su aprendizaje. La explicación de tal situación, consideran los autores, está en que los niños con bajo nivel socioeconómico tienen menos aspiraciones educativas, por lo que les es menos impactante en su autoimagen sus fracasos escolares. Por ello, sugieren que para entender el desarrollo del *autoconcepto* del niño con *problemas de aprendizaje*, se debe analizar la estructura familiar y los demás grupos sociales que influyen en ellos.

En un estudio posterior Durrant, Cunningham y Voelker (1990) retoman los hallazgos de diversos investigadores quienes marcan que el niño con *problemas de aprendizaje* perpetúa cíclicamente sus fallas escolares, las cuales le llevan a un sentimiento de baja capacidad competitiva, por lo que llegan a tener pocas expectativas de éxito. Corroborando esta información Ortega (1994) refiere estudios en los cuales se ha encontrado que los estudiantes universitarios que obtienen puntajes altos en la escala de autoestima esperan tener éxito en la tarea que realizarán, mientras que los sujetos con baja autoestima anticipan el fracaso en la misma tarea; éstos últimos tienen autopercepciones más negativas que las de los niños que no presentan dificultades en su aprendizaje. Además, dichos autores refieren que a los niños con baja autoestima se les considera como ansiosos, depresivos, apartados de la sociedad, etc

El propósito del estudio de Durrant y cols fue “investigar el *autoconcepto* general, social y académico en diversos grupos de niños con *problemas de aprendizaje*. Se conjeturó que el *autoconcepto* de niños con dificultad en su aprendizaje escolar es heterogéneo, específicamente que los niños con *problemas de aprendizaje* y dificultades significativos en su comportamiento tendrán más bajas calificaciones en su *autoconcepto* que los niño con y sin dificultades de aprendizaje, que no tienen problemas de conducta. En otros palabras, se esperaba que el *autoconcepto* académico, social y general estuviera más fuertemente relacionado con sus características conductuales que con sus niveles de logro” (p. 658)

Se encontraron algunos resultados interesantes que indican que el *autoconcepto* está relacionado primariamente con variables conductuales y secundariamente con variables cognitivas, pero no se obtuvieron hallazgos del todo esclarecedores, por ello los autores sugieren. “En conclusión, los resultados de este estudio refieren que la relación entre problema de aprendizaje y autoconcepto es más compleja de lo que frecuentemente se asume. Es importante que la investigación en esta área reconozca la heterogeneidad de la población que tiene problemas de aprendizaje y la multidimensionalidad de autoconcepto con el fin de lograr un mejor entendimiento de las autopercepciones de los niños” (Durrant op cit p 662).

Por otra parte, Garzarelli, Everhart y Lester (1993) investigaron la correlación entre el logro académico, el autoconcepto, las actividades extracurriculares, ambiente familiar y el género. Los resultados que encontraron indican que el autoconcepto positivo y el logro académico se asocian solamente en estudiantes académicamente brillantes. Esta relación no fue encontrada en la muestra de estudiantes con dificultades escolares. En contraste, el vivir con los padrastros estuvo asociado con pobre desempeño académico en los sujetos con dificultades escolares.

En el contexto en donde se realizó el presente trabajo al parecer no hay estudios que se hayan abocado a analizar la influencia del *autoconcepto* en los *problemas de aprendizaje*, o al revés, y que hayan propuesto, consecuentemente, instrumentos para su evaluación.

Sí se ha indagado a nivel general la relación entre el *autoconcepto* y el aprendizaje escolar, por ejemplo, García (1987) se planteó si existe relación entre el *autoconcepto* de un grupo de alumnos, el número de materias reprobadas y diferentes características de la personalidad, para lo cual utilizó como instrumentos de evaluación la Escala Tennessee de Autoconcepto y los factores de personalidad de Catell. Encontró una falta de relación entre materias reprobadas y el *autoconcepto* de los alumnos, así como tampoco encontró relación entre las materias reprobadas y los factores de personalidad de Catell.

En otro estudio Muñiz y Andrade(1990) estudiaron la influencia que el maestro tiene en el *autoconcepto* de los niños de 6° año de primaria, concluyendo “En primer término se puede afirmar con base en los resultados obtenidos que el concepto del maestro está relacionado con el autoconcepto del niño y específicamente con su concepto de estudiante... Por otro lado, desde otra perspectiva de enfoque del estudio de la relación maestro-alumno y autoconcepto del alumno, se apoya lo argumentado por Marshall (1989) y Haynes (1987) en cuanto a que las evaluaciones

de los maestros influyen en el autoconcepto del alumno, que en este caso se abordó considerando la percepción que el alumno tiene de su maestro y su autoconcepto. En cuanto a las diferencias encontradas por sexo, es interesante señalar la importancia de realizar estudios que contemplen en forma separada el análisis de los patrones de relación maestro-alumno en niños y niñas. . así como del autoconcepto... ya que los resultados consistentemente muestran diferencias. Se sugiere que en futuras investigaciones se considere no sólo el sexo del niño sino también el sexo del maestro, ya que esta interacción podría generar patrones de relación diferentes (p 32)

Como se puede desprender de lo anteriormente expuesto los estudios sobre el *autoconcepto* han tomado como punto de referencia un autoconcepto general o global; empero, en la medida en que se han identificado diversos factores o dimensiones que lo constituyen, los investigadores se han centrado en ellos y los han tomado como tópicos de reflexión, de estudio y de evaluación. De hecho el modelo de la estructura del autoconcepto formulado por Shavelson y Bolus (1982) plantea la distinción entre autoconcepto académico y no académico. Ellos incluso dividen el sí mismo académico en términos de subáreas como son el idioma inglés, historia, matemáticas y ciencia. De esta proposición se han derivado instrumentos de medición del autoconcepto académico. Por ejemplo Skaalvik y Rankin (1990) mencionan que el SDQ fue construido para medir las múltiples dimensiones del *autoconcepto* derivado del modelo de Shavelson y ha sido usado por Marsh en el estudio que trata del *autoconcepto* en matemáticas y verbal.

Luego entonces se puede afirmar que en la literatura psicológica de nuestro país no parecen existir procedimientos evaluativos que permitan valorar el sí mismo, tanto general como específico, en niños que acuden a la escuela primaria.

Es la limitante que presenta, por ejemplo, el Inventario de Autoestima de Coopersmith (1981) ya que no contiene reactivos orientados específicamente a evaluar el autoconcepto académico, además de presentar problemas de validez en nuestra población y no considerar la diferencia teórico-conceptual que hay entre el *autoconcepto* y la autoestima; que ya se ha discutido en este Capítulo. Por parte de la Escala de Autoconcepto de Diferencial Semántico de Andrade y Pick (1986), si contiene reactivos específicos para evaluar el autoconcepto escolar y está validado en una población mexicana; sin embargo, su rango de aplicación no incluye a niños de 6, 7 y 8 años o a niños que están en los primeros tres años de la escuela primaria (ver Tabla 1)

De los demás instrumentos que se han empleado y emplean comúnmente en la práctica profesional psicológica en nuestro país, se puede afirmar que enfrentan una u otra de las limitantes descritas

Es por todo lo anterior que la presente investigación se orientó, en primer lugar, a elaborar un instrumento que permita evaluar un aspecto tan relevante como lo es el *autoconcepto*, el cual permitirá, en segundo lugar, estudiar con precisión si el *autoconcepto* tiene relación significativa con los *problemas de aprendizaje* que presentan niños que acuden a la escuela primaria pública

## CAPITULO 3

### METODOLOGIA

#### 3.1 OBJETIVO GENERAL:

Construir un instrumento para la evaluación del autoconcepto en niños en edad escolar que permita analizar si existe diferencia entre niños con y sin problemas de aprendizaje

#### OBJETIVOS DE INVESTIGACION

1. Construir y validar una escala de medición del autoconcepto en niños de 6 a 12 años (Fase I)
2. Determinar si existe diferencia significativa en el *autoconcepto* entre niños con y sin *problemas de aprendizaje* (FASE II).

#### 3.2 DEFINICION DE VARIABLES

Por la naturaleza de nuestros principales constructos hubo dos variables continuas (Kerlinger, 1983)

##### a) AUTOCONCEPTO

Definición conceptual: El autoconcepto es una estructura cognoscitiva-afectiva estable y generalizada acerca de lo que el individuo es, ha sido y pretende ser. Tiene un origen de carácter psicosocial por lo que puede codificar y estructurar toda la información que adquiere sobre sí mismo, ya sea de corte totalmente social (lo que otras piensan, dicen, se imaginan o perciben de mí), totalmente individual (lo que yo pienso, digo me imagino o percibo de mí), o bien de carácter psicosocial que implicaría un manejo interno de la información social e individual. Es también una estructura dinámica que media y regula el pensamiento y la acción en dominios específicos. Este total de conocimientos que conforman el *autoconcepto* contiene información que se refiere a tres áreas fundamentales del propio sujeto:

- 1) Los referentes observables: físicos, conductuales, afectivos o bien, la combinación de estos indistintamente.
- 2) Los referentes reales (conocimientos reales sobre sí mismo) e ideales (el yo ideal) que tienen los sujetos.



3) Los referentes internos (estado de ánimo) y externos (circunstancias) que rodean a los sujetos (Aguilar, 1993 y Valdez, 1994)

Definición operacional

Partió del siguiente criterio

Los resultados obtenidos de la aplicación de la Escala de Autoconcepto Escolar (EDAE) (ver la sección de instrumentos)

b) PROBLEMA DE APRENDIZAJE

Definición conceptual Por *problemas de aprendizaje* entenderemos un término genérico, que aglutina un grupo heterogéneo de desórdenes en procesos psicológicos básicos particularmente los asociados al desarrollo del lenguaje hablado y escrito, que se manifiesta en dificultades específicas para razonar, (planear, analizar, sintetizar y tomar decisiones), hablar, escuchar, leer, escribir y manejar las matemáticas. Estas dificultades específicas

a) varían en grados de severidad que van de lo leve a lo profundo

b) están determinadas por la interacción entre factores intrínsecos y extrínsecos

c) se manifiestan en cualquier edad y nivel escolar

Los problemas de aprendizaje NO SE DEBEN a deficiencia mental ni a problemas sensoriales (de visión o audición) o físicos (Macotela, 1993, p. 18), surge durante algún momento del desarrollo evolutivo del sujeto y -como ya se dijo- se manifiesta particularmente cuando el individuo tiene que adquirir conocimientos o habilidades escolares. Además, la afectación podrá ser de tipo individual pero también estarán involucrados, a nivel explicativo y de intervención los agentes sociales con los que ha interactuado o interactúa el niño, principalmente los padres y el maestro y como característica elemental los procesos básicos involucrados en el problema de aprendizaje también serán de índole afectivo-valorativo

Definición operacional

Que su nivel de ejecución de los sujetos en el Inventario de Ejecución Académica (IDEA) (Macotela, Bermúdez y Castañeda, 1996) lo caracterice como un(a) niño(a) con problemas de aprendizaje (ver la sección de Instrumentos)

### 3.3 SUJETOS

Para la Fase I el grupo de sujetos del presente estudio se seleccionó a través de un muestreo no probabilístico intencional. Cinco escuelas primarias públicas fueron seleccionadas para aportar una cuota a la muestra, con base en el consentimiento que mostraron las autoridades de dichos planteles y los respectivos maestros de los grupos para la aplicación de la escala. Estas escuelas están ubicadas al oriente del Distrito Federal en la Delegación de Iztapalapa. En total la muestra estuvo compuesta de 366 sujetos, 177 fueron hombres y 189 mujeres. El nivel socioeconómico fue determinado como medio bajo y el grado escolar al cual acudían iba desde el 1° hasta el 5° año de primaria. La tabla 2 describe con más detalle las características de la muestra utilizada. Cabe comentar que la disponibilidad mostrada por los directivos escolares marcó lo heterogéneo del número de sujetos por grado escolar.

TABLA 2 CARACTERÍSTICAS DE LOS SUJETOS DE LA FASE I

EDAD	FREC.	GRADO ESC.	FREC.
6	30	1°	101
7	84	2°	59
8	49	3°	53
9	51	4°	57
10	89	5°	96
11	53		
12	10		
TOTALES	366		366

SEXO:	MASCULINO	FEMENINO
	177	189

Para la Fase II los sujetos que conformaron los grupos A y B se seleccionaron a través de un muestreo no probabilístico intencional de los niños que acudieron a la UMAI-Z a solicitar servicio de Psicología Educativa. En total la muestra estuvo compuesta de 20 sujetos, fueron

hombres y mujeres, el nivel socioeconómico fue determinado también como medio bajo y el grado escolar al cual acudían iba desde el 1° hasta el 5° año de primaria. La tabla 3 describe las características de la muestra utilizada.

TABLA 3 CARACTERISTICAS DE LOS SUJETOS DE LA FASE II, GRUPOS A Y B

EDAD	FREC.	GRADO ESC.		SEXO	
		AÑO	FREC.	MASC.	FEME.
6	3	1°	9	5	4
7	4	2°	1	1	0
8	4	3°	3	2	1
9	3	4°	3	1	2
10	4	5°	4	2	2
11	2				
TOTALES	20		20	11	9

Finalmente, con base en los atributos especificados en la Tabla 3 se seleccionó al azar a 20 sujetos de la muestra de la Fase I, los cuales estructuraron al grupo C (ver la Tabla 14).

### 3.4 INSTRUMENTOS

a) Para la evaluación del autoconcepto se utilizó la Escala de Autoconcepto Escolar (EDAE), cuya construcción fue uno de los objetivos del presente estudio, que consta de 31 reactivos agrupados en 6 dimensiones del autoconcepto: Escolar, Etico-Moral, Familiar, Rechazo Social, Físico y Social. Para calificarlo se obtiene un puntaje por dimensión y otro total (ver Anexo 1 y 2).

b) Para la delimitación de un problema de aprendizaje se utilizó el Inventario de Ejecución Académica (IDEA) elaborado por Macotela, Bermúdez y Castañeda (1996). Ante la falta de un instrumento o instrumentos que puedan ayudar a delimitar un problema de aprendizaje el IDEA se constituye en una valiosa herramienta profesional de naturaleza diagnóstica-prescriptiva. Dicho inventario es útil para determinar el grado de eficiencia que el niño muestra en las áreas de

Escritura, Matemáticas y Lectura, en los tres primeros grado de educación primaria. Esta compuesto por una serie de reactivos organizados en una secuencia de dificultad creciente, los cuales incorporan elementos relativos a los contenidos de los programas educativos oficiales. Los contenidos están estructurados en subpruebas para 1° grado, 2° y 3° en las tres áreas mencionadas, las que a su vez contienen una serie de categorías que son evaluadas. Se precisan los detalles de las categorías que evalúa el IDEA en la Tabla 4.

TABLA 4 CATEGORÍAS EVALUADAS POR EL IDEA EN EL 1°, 2° y 3° GRADOS

ESCRITURA	MATEMATICAS	LECTURA
a) Copia y comprensión	a) Numeración	a) Lectura en silencio y comprensión
b) Dictado y comprensión	b) Fracciones	b) Lectura oral y comprensión
c) Redacción	c) Sistema decimal	
	d) Operaciones	
	e) Solución de problemas	

Aunque el IDEA no es un instrumento que esté orientado específicamente a detectar a sujetos con dificultades en su aprendizaje, las autoras consideran que al permitir un análisis fino de los errores (de regla y específicos) que el niño comete en la realización de las tareas involucradas, el análisis de tales errores permite identificar a niños con posibles problemas de bajo rendimiento escolar y/o problemas de aprendizaje (Macotela, Bermúdez y Castañeda, 1991; 1996)

El IDEA contempla un aspecto adicional para analizar la ejecución que se refiere al tipo de errores cometidos en tareas de lectura y escritura los cuales se esquematizan en la tabla 5

TABLA 5 DEFINICION DE ERRORES DE REGLA Y ERRORES ESPECIFICOS

**ERRORES DE REGLA:** Se refieren a un deficiente manejo de convencionalismos de carácter gramatical u ortográfico. Las reglas implicadas en la acentuación, el manejo de mayúsculas, el uso de signos ortográficos, etc., son ejemplos de este tipo de convencionalismos.

**ERRORES ESPECIFICOS:** Este tipo de errores se asocia a los problemas de aprendizaje y se refiere a modificaciones realizadas en los elementos evaluados (adiciones, sustituciones, inversiones, etc.).

Los indicadores de un posible problema de aprendizaje según los resultados del IDEA iniciaría con un desempeño irregular dentro de la subprueba que lleva al niño a que obtenga menor puntaje en los niveles de menor complejidad de dicha subprueba, es decir, el niño no manifiesta errores ante la dificultad creciente de los reactivos, sino ante contenidos con menor dificultad

“Este tipo de desempeño, obliga a prestar particular atención a las anotaciones hechas en los protocolos con respecto a las características de la ejecución, a las observaciones adicionales y fundamentalmente a los errores .. El conjunto total de esta información es indicativo de que el niño puede ser un sujeto con problemas de aprendizaje” (Macotela et al , 1996, p 319)

Dichas autoras también indican que los resultados de investigaciones realizadas con esta herramienta en los que una proporción de errores específicos mayor en 30% a los errores de regla en escritura y lectura han mostrado ser otro importante indicador de la existencia de problemas de aprendizaje. En suma, los criterios se pueden simplificar así:

- 1) un desempeño irregular en las diversas actividades que implican las tareas y materias escolares, evaluadas por el IDEA,
- 2) en el caso de escritura y lectura, la existencia de una proporción de errores específicos mayor en 30% a los errores de regla;
- 3) características de la ejecución, a las observaciones adicionales y fundamentalmente a los errores consignados en los Cuadros de Concentración de Errores y posteriormente en las Hojas de Integración.

c) Con la finalidad de determinar qué eventos relevantes habían influido en el proceso del desarrollo evolutivo del niño, qué agentes o aspectos del medio habían sido decisivos aparentemente en el problema por el que eran remitido el niño(a) al servicio psicológico y, finalmente, caracterizar las formas observables que asumía dicho problema en la vida cotidiana del niño a nivel de escuela y familia, se aplicó a los padres de familia una entrevista semi-estructurada que abarcó aspectos familiares, problemas del desarrollo, interacción social y comportamiento escolar de cada uno de los 20 niños (Anexo 3).

### 3.5 PROCEDIMIENTO

#### *FASE I. CONSTRUCCION Y VALIDACION DE LA ESCALA DE AUTOCONCEPTO ESCOLAR.*

Para la construcción de la Escala de Autoconcepto Escolar (EDAE) se llevaron a cabo los siguientes pasos.

a) Consulta a 8 profesores e investigadores de la UNAM en esta área de estudios para que dieran sus opiniones sobre la relevancia de elaborar un instrumento para evaluar el *autoconcepto* en niños con *problemas de aprendizaje*. Asimismo, se les preguntó sobre la posible estructura, características y contenido que podría tener el instrumento a elaborar, dada la población a la que iba dirigido, es decir, niños de 1° a 5° grados escolares (6 a 12 años) que tuvieran dificultades en su aprendizaje. Paralelamente se hizo la revisión de la literatura para conocer los fundamentos estructura, validez, confiabilidad y congruencia teórica de los instrumentos que se han generado para medir el *autoconcepto* (Devellis, 1991). De las dos acciones anteriores se obtuvo un conjunto de 98 reactivos y se dedujeron cinco dimensiones del autoconcepto, a saber

1. *dimensión física*, aquí se agruparon las ideas referidas a las concepciones y juicios que el individuo tiene con respecto a sus rasgos corpóreos y a sus habilidades físicas.
2. *dimensión familiar*, indaga las percepciones que los niños tienen en relación al papel que juegan en su familia y del tipo de relaciones que mantienen con los miembros de ella.
3. *dimensión social*, se refiere a las ideas y afectos que se tienen sobre las interrelaciones con personas diferentes a la familia, tanto pares como adultos y a los aspectos morales que dichas interacciones conllevan
4. *dimensión escolar*, incluye aquellas concepciones y valoraciones que el individuo tiene con respecto a su papel en la escuela incluyendo sus cualidades y debilidades académicas
5. *dimensión general*, comprende información sobre el individuo que no encaja en algunos de los apartados anteriores y que son relevantes para el autoconcepto que tiene.

b) El conjunto de reactivos fue dado al grupo mencionado en el reactivo anterior al que se sumaron 10 expertos más, todos los cuales fungieron como jueces. Ellos indicaron la pertinencia de los reactivos, si su estructura y contenido y redacción fueron adecuados, que estos reactivos abarcaran las cinco dimensiones y rasgos que nuestra concepción de *autoconcepto* involucraba y, finalmente, que ubicaran las afirmaciones en alguna (o en ninguna) de dichas dimensiones, además de indicar la valencia positiva o negativa del reactivo.

c) Los reactivos fueron reestructurados y ordenados con base en una técnica likert configurando así la primera versión de la EDAE. Quedaron un total de 88 reactivos distribuidos de la siguiente forma: 14 configuraron la dimensión Física, 15 quedaron en el aspecto Familiar, 19 reactivos conformaron la dimensión Social, el rasgo Escolar del autoconcepto quedó con 20 reactivos y, finalmente, el autoconcepto General estuvo integrado por 20 reactivos. Asimismo, 45 reactivos quedaron redactados positivamente y 43 con una valencia negativa. Cabe subrayar el intento que se hizo por contar con un procedimiento de aplicación, de contestación y calificación sencillo y cuyos resultados fueran de fácil interpretación.

d) Se aplicó una prueba piloto de esta primera versión del instrumento a 31 niños y niñas con el fin de saber si las instrucciones y la presentación de la escala fueran claras y atractivas a los sujetos a los que va dirigida. Con esto algunos reactivos fueron reestructurados, eliminados y sustituidos por otros quedaron así 85 reactivos. Las consideraciones surgidas de estas acciones marcaron la constitución de la segunda versión de la EDAE (Anexo 1).

El trabajo final de campo se realizó con los 366 sujetos ya descritos a quienes se aplicó en forma grupal, en el salón de clases, la segunda versión depurada del EDAE. Ahí las instrucciones leídas fueron: “En las siguientes hojas encontrarás preguntas que se refieren a cómo te sientes o te ves a ti mismo. Se te pregunta cómo ves tu cuerpo y de tu forma de ser con tus familiares, con tus amigos y como te sientes en la escuela. Lo que tienes que hacer es leer cada pregunta, después colorea la parte del termómetro que indique qué tanto te has sentido así. Lo harás de la siguiente forma: si NUNCA lo ERES O NUNCA LO SIENTES, colorea la ruedita del termómetro; si lo ERES o lo SIENTES POCAS VECES colorea desde la ruedita hasta el primer cuadrado; si lo ERES o lo SIENTES REGULARMENTE colorea desde la ruedita hasta el segundo cuadrado; si lo ERES o lo SIENTES MUCHAS VECES llena desde la ruedita hasta el tercer cuadrado del termómetro, finalmente, si lo ERES o lo SIENTES SIEMPRE colorea todo el termómetro. OJO no hay respuestas buenas o malas. Gracias por tu cooperación”

Con el fin de asegurar el entendimiento de las instrucciones y según las posibilidades del aplicador de la escala, se procedía a la asesoría individual para resolver dudas. Además, se preguntaba a algunos sujetos, seleccionados al azar, sobre sus respuestas para evitar en lo posible contestaciones por inercia.

Aunque no hubo tiempo límite para contestar a la escala, en promedio los sujetos utilizaron 35 minutos para contestarlo.

Una vez que se contó con todos los ejemplares de la escala se procedió a su calificación para lo cual se asignó a cada una de las opciones de respuesta una puntuación de 1 a 5 dependiendo de lo positivo o negativo de la valencia del reactivo. La calificación más alta que se podía obtener en la escala total representaba un valor de 425 y la calificación más baja era de 85. También se obtuvieron subtotaes por dimensión.

El paso siguiente fue la conformación de la base de datos y la aplicación de los estadísticos necesarios para la validación del instrumento.

### *FASE II DETERMINAR SI EXISTE DIFERENCIA SIGNIFICATIVA ENTRE EL AUTOCONCEPTO DE NIÑOS CON Y SIN PROBLEMAS DE APRENDIZAJE*

Para la fase II, de los niños que acudían a solicitar servicio de Psicología Educativa en la Unidad Multidisciplinaria de Atención Integral de la FES Zaragoza (UMAI-Z) se seleccionó a aquellos sujetos que eran remitidos por sus maestros por presentar deficiencias en su nivel de aprendizaje o por manifestar problemas de conducta como agresividad, falta de seguimiento de instrucciones, distractibilidad excesiva, etc. A cada uno de estos niños se les aplicó una breve entrevista en la cual se intentaba determinar qué eventos relevantes habían influido en el proceso del desarrollo evolutivo del niño, qué agentes o aspectos del medio habían sido decisivos aparentemente en el problema por el que eran remitido el niño(a) y, finalmente, caracterizar las formas observables que asumía dicho problema en la vida cotidiana del niño a nivel de escuela y familia (Anexo 3).

A continuación se aplicó en forma individual el EDAE y posteriormente el IDEA. Una vez que se calificaron los dos instrumentos, siguiendo los criterios marcados en ambos instrumentos, se hicieron los cálculos estadísticos necesarios para aplicar la prueba estadística "t" para muestras pequeñas. Finalmente, el nivel de significatividad de los resultados obtenidos llevaron a indicar el logro o no de los objetivos marcados.

### 3.6 ANALISIS ESTADISTICO

Durante la primera fase del estudio para analizar la distribución y el grado de dispersión que presentaban los datos se utilizaron las estadísticas descriptivas como la media, mediana, desviación estándar, etc. Para determinar la consistencia interna del instrumento utilizó el Alpha de



Cronbach y el análisis factorial con rotación varimax se uso para conocer la validez de constructo del EDAE

Para la segunda fase de la investigación se recurrió a la prueba "t" para muestras pequeñas (ver Smith, 1970; Linton, Gallo y Logan 1975, McGuigan, 1976)

## CAPITULO 4

### RESULTADOS

A continuación se presentan los productos logrados en las dos fases de acuerdo a la forma secuencial en que se fueron dando

#### VALIDEZ FACTORIAL Y CONFIABILIDAD DE LA ESCALA DE AUTOCONCEPTO PARA EL NIÑO ESCOLAR (EDAÉ)

Los diferentes niveles de análisis estadístico fueron.

a) de tipo descriptivo como fue el análisis de distribución de frecuencias, medidas de tendencia central y de variabilidad (Anexo 4).

Para seleccionar un reactivo se consideró la media, desviación estándar, que el reactivo tuviera una distribución simétrica y tendiente a lo normal, por tanto se utilizó la simetría y la curtosis (ambas con un valor cercano a 0)

Los reactivos que mostraron un marcado sesgo hacia una de las opciones de respuesta fueron los reactivos 4, 6, 7, 8, 10, 12, 13, 14, 17, 18, 19, 23, 24, 36, 43, 44, 45, 51, 56, 74, 82, 83 y 85, los cuales hacen un total de 23 reactivos. Empero, si consideramos solamente los reactivos con simetría y curtosis menor a 1 se eliminarían los reactivos 2, 3, 9, 15, 16, 28, 29, 30, 35, 37, 38, 40, 44, 49, 53, 54, 58, 59, 60, 63, 64, 65, 69, 72, 75 y 79 lo cual da en total de 26 ítems. Como se puede observar no se puede tomar una firme decisión de depuración de reactivos con base en los resultados anteriores, por ello se buscó integrar los hallazgos de otros instrumentos estadísticos y así contar con mayores elementos de juicio.

b) Con la matriz de datos original se procedió a aplicar el método alpha de Cronbach lo cual permitió detectar los índices de correlación ítem-total para eliminar aquellos reactivos con correlaciones muy bajas. Los reactivos que mostraron esto fueron 2, 3, 25, 28, 31, 32, 33, 37, 39, 42, 55 y 74.

A pesar de lo anterior se notó que habían reactivos que aún mostraban una correlación ítem-total baja por lo que se procedió a una segunda depuración, los reactivos 8, 11, 26, 46, 52, 54, 75, 77, 78, 80 y 84 también fueron eliminados (Anexo 5).

La comparación entre el primer análisis y el segundo muestra diversas coincidencias en cuanto a reactivos que habría que eliminar para contar con una consistencia interna significativa.

Por ello los resultados de este segundo análisis fueron la base para el siguiente procedimiento de análisis Cabe destacar que de los reactivos originales solamente quedaron 62 (ver Anexo 5)

c) Tomando en consideración la definición de *autoconcepto* que en el presente estudio se manejó, se decidió realizar un análisis factorial tipo varimax con una rotación de tipo ortogonal Los criterios para delimitar a un factor como representativo de alguna dimensión del autoconcepto fueron

- 1) que tuviese un valor eigen igual o mayor a 1
- 2) que los reactivos que lo conformaran tuvieran un peso factorial igual o mayor a .40
- 3) que describiera un aspecto del autoconcepto en forma clara.

Los resultados obtenidos indican que hay 19 factores con valores eigen superiores a 1 0 los cuales explican el 61.5 % de la varianza total de los datos, de ellos se seleccionaron 6 por su claridad conceptual y punto de quiebre de acuerdo a la cantidad de varianza explicada por cada factor. Estos factores explican el 35.1 % de la varianza total que se obtuvo en el instrumento En la tabla 6 se presentan los reactivos que conformaron cada subescala, los respectivos pesos factoriales y el nivel de consistencia interna (alpha de Cronbach) que alcanza cada una de las seis dimensiones encontradas También se presenta el índice de consistencia interna de todos los reactivos.

TABLA 6 FACTORES SIGNIFICATIVOS DEL AUTOCONCEPTO

FACTOR 1	ETICO- MORAL	FACTOR 2	ESCOLAR
REACTIVOS	PESO FACT	REACTIVOS	PESO FACT
Soy flojo en la escuela	.72130	Soy un alumno cumplido	.72901
Soy un niño mentiroso	.68481	Aprendo con facilidad	.62834
Soy un niño malo	.66842	Soy un niño bueno	.54380
Soy un fracaso	.62524	Cumplo con mis tareas aunque no me lo ordenen	.54059
Me cuesta trabajo resolver mis problemas	.51290	Soy listo en la escuela	.48923
Soy egoísta	.50323	Soy bueno para las matemáticas	.47056
Soy el más burro de mi salón	.50042		
Mi forma de ser con mi familia es mala	.47792		
Me siento bien cuando hago trampa	.43487		
alpha = 8071 8099		alpha == 7374 .7395	

FACTOR 3	FAMILIAR	FACTOR 4	RECHAZO SOCIAL
Soy un buen hijo con mi mamá	.74501	Mis compañeros aprenden más que yo	.60073
Soy un buen hijo con mi papá	.70843	Me siento incomprendido en mi familia	.59082
Soy un hijo obediente	.69525	Fácilmente me doy por vencido	.49809
Soy un hijo rezongón	.41517	Me siento bien estando con otra familia diferente a la mía	.49767
		Deseo ser otra persona	.46802
alpha = .6864 .6859		alpha = .6209 .62044	

FACTOR 5	FISICO	FACTOR 6	SOCIAL
Me gusta estar arreglado	.76059	Me siento menos abusado que mis amigos	.67332
Siento que soy bajo de estatura	.71656	Me da pena hablar frente a mis compañeros	.60674
Soy gordo	.54687	Me siento desanimando en la escuela	.57158
Siento que soy más desagradable que mis hermanos	.56827		
Me gustan mis ojos	.44947		
alpha = .5641 .5670		alpha = .5791 .5822	

Alpha de la escala total (rotación ortogonal) = .8406    estandarizada = .8413

Como se podrá observar de los 62 reactivos que fueron analizados, sólo quedaron 31 ítems agrupados en 6 dimensiones. Puede verse entonces, que el factor 1 quedó compuesto por 6 reactivos los cuales tienen un contenido que hace alusión a una dimensión *Ético-Moral* del autoconcepto. En el factor 2 quedaron incluidos 9 reactivos que se refieren al aspecto *Escolar*. El rasgo *Familiar* del autoconcepto lo constituye el factor 3 el cual quedó conformado por 3 ítems. El factor 4 agrupó a 5 afirmaciones las cuales muestran una dimensión de *Rechazo Social*. El factor 5 quedó integrado por 5 reactivos referidos a los rasgos *Físicos*. Finalmente, sólo tres reactivos integran el factor 6 el cual tiene un contenido *Social* del autoconcepto (Anexo 2).

Si volvemos a la definición antes propuesta de *autoconcepto* se verá que las seis dimensiones reflejan, por una parte, el origen y la influencia que el componente psicosocial tienen sobre el *autoconcepto* (factores social, escolar, familiar y rechazo social) y, por otro lado, contempla tanto los referentes observables físicos (factor físico), como los referentes reales (conocimientos reales sobre sí mismo) e ideales (el yo ideal) que tienen los sujetos y los referentes internos (estado de ánimo) y externos (circunstancias) que rodean a los individuos (factor ético-moral).

Complementariamente, la tabla anterior muestra que los índices de consistencia interna evaluados a través del coeficiente alpha son bastante adecuados para los 4 primeros factores. No es lo mismo para los factores 5 y 6 cuyo alpha está por debajo de .60. A pesar de lo anterior, la consistencia interna del instrumento en su conjunto resulta bastante buena al alcanzar un valor de .84 lo cual muestra que los reactivos que componen el EDAE están bien integrados.

Empero, una revisión futura de este instrumento tendrá que considerar la elaboración de otros reactivos que enriquezcan las dimensiones con menor consistencia interna.

*FASE II DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS EN EL AUTOCONCEPTO (EDAE) EN NIÑOS CON Y SIN PROBLEMAS DE APRENDIZAJE (IDEA).*

La aplicación de una entrevista semi-estructurada para conocer el problema por el que los niños de esta fase solicitaron ayuda psicológica y dar pie a la aplicación de los instrumentos, arrojó los resultados detallados en la tabla 7.

TABLA 7 RESULTADOS DE LA ENTREVISTA APLICADOS EN LA FASE II

SUJETO	EDAD	SEXO	ESC.	REPRO.	RESUMEN DE LA ENTREVISTA
1) M J A C.	8,06	M	3°	NO	Falta de habilidades de autocontrol, de adaptación social y escolar derivadas de un estilo de crianza permisivo y sin imágenes paternas sólidas y con autoridad
2) A. O. E. C.	10,11	M	3°	2° (dos veces)	Presenta bajo desempeño escolar y problemas emocionales originados en una situación de maltrato infantil y falta de atención y afecto materno debido al divorcio de sus padres.
3) A. G. D.	6,11	F	1°	NO	Presenta problemas de inmadurez emocional y bajo rendimiento escolar que se han generado en la ausencia de integración familiar (padres divorciados), a una inadecuada atención y asesoría escolar y carencia de imágenes de autoridad y afectividad paterna y materna
4) A. C. G D.	8,11	F	3°	NO	Bajo rendimiento escolar y adaptación escolar debido a la falta de integración familiar (padres divorciados), a una inadecuada atención y asesoría escolar y carencia de imágenes de autoridad y afectividad paterna y materna.
5) A. G. S.	10,00	M	4°	NO	Falta de motivación y de objetivos escolares derivada de un medio ambiente familiar que no estimula las actividades escolares ni la iniciativa propia del sujeto La falta de cuidado paternal ha propiciado falta de conductas autorregulatorias y falta de un buen juicio moral
6)D. A. L. P.	7,02	M	1°	NO	No sabe leer ni escribir debido a la falta de madurez en su desarrollo perceptivo-visual, cognitivo y afectivo. Su vida ha transcurrido sin el afecto y cuidado paterno y materno y sin el apoyo adecuado en sus actividades escolares.

7) P K M H	11.05	F	5°	NO	Desadaptación social y escolar que se manifiesta en acciones de desatención escolar, robo y desobediencia a las figuras adultas. Esto se debe a la ausencia de las figuras paterna y materna y a la carencia de modelos sociales y familiares que lleven a la adquisición de conductas autorregulatorias.
8) N B M	10.08	M	5°	NO	Es reportado por presentar problemas de aprendizaje y falta de interés y retención de lo aprendido. Ha sido educado bajo un estilo de crianza permisivo que le ha llevado a mostrar patrones de conducta dependientes y falta de iniciativa.
9) A. R. L.	8.02	F	1°	1° (1 vez)	Retraso en su desarrollo verbal, bajo rendimiento escolar y déficit en su atención voluntaria debido quizás a una alteración neurológica sufrida en sus primeros años de vida. A esto se le auno una falta de estimulación temprana sistemática a nivel familiar y de atención psicológica profesional.
10) M. E. V. E.	9.11	F	4°	NO	Desadaptación escolar debido a desavenencias que tiene con el trato del padre hacia ella, aunadas a una falta de supervisión sistemática y más afectiva de parte del padre y la madre.
11) J A V H	11.04	M	5°	5° (1 vez)	Bajo rendimiento escolar y desadaptación escolar probablemente debido a la falta de equilibrio emocional en la familia y a la carencia de un medio ambiente familiar que lo estimule en sus actividades escolares y asesoría sistemática.
12) J. A M. M.	6.08	F	1°	NO	Bajo rendimiento escolar debido a la falta de un ambiente afectivo y estimulante en lo escolar. Padres inmaduros en lo afectivo y con un estilo de crianza demasiado flexible y sin autoridad que propicie una adecuada competencia social.
13) B C S	8.00	F	1°	1° (1 vez)	Inmadurez en su desarrollo cognoscitivo, afectivo, motivacional, verbal y carencias en su competencia social, debido a la desintegración familiar (ausencia del padre) que ha implicado falta de modelos sociales adecuados para el aprendizaje escolar e inestabilidad emocional en la familia y un posible daño neurológico. Medio ambiente en lo cultural poco enriquecedor.
14) J. C S	9.11	F	4°	2° (1 vez)	Fallas en sus habilidades cognoscitivas y verbales debidos a la desintegración familiar (ausencia del padre) que lleva a la falta de modelos sociales adecuados para el aprendizaje escolar, inestabilidad emocional en su familia e inadecuada asesoría en sus actividades escolares. Medio ambiente en lo cultural poco enriquecedor.
15) I M Z	6.09	M	1°	No	Bajo rendimiento escolar y falta de adaptación a escenarios sociales como la escuela, mantiene conductas de dependencia excesiva con la madre, falta de imagen paterna estimulante y gratificante.
16) J C C G	7.03	M	1°	1° (1 vez)	Escritura lenta y aprovechamiento escolar deficiente, no reconoce algunas letras y es tímido. Los padres están divorciados, por lo que no tiene modelos paternos adecuados para su desarrollo afectivo y social.
17) D P L	7.11	M	2°	NO	Bajo rendimiento escolar, sentimientos de impotencia ante las actividades escolares y tímido en su relación social debidos a un estilo de crianza que inicio siendo permisivo, se volvió castigante y terminó induciéndole una sistemática frustración. Además existencia de posible daño neurológico que se produjo en el momento del nacimiento.

18) L. M. C. S.	10,01	M	3°	2° (una vez)	Bajo rendimiento escolar, con poca relación social, retraimiento, timidez e inseguridad, propiciados por la desintegración familiar que conlleva la falta de un modelo paterno y un sistemático apoyo en su desarrollo
19) L. F. H. G.	11,04	M	5°	NO	Bajo rendimiento escolar, crisis de ausencia y deficiencia visual que se han dado en una situación de desintegración familiar y ausencia de modelos masculinos para la adquisición de los roles masculinos
20) L. A. J. Ch.	8,01	F	1°	1° (una vez)	Problemas en gramática debidas a inmadurez perceptivo visual y a una deficiente elaboración del lenguaje, aunadas a una problemas de trato social y familiar con los hermanos debidas a la excesiva dependencia de la atención y cuidado paternos

Como se puede advertir de los 20 sujetos 8 habían reprobado por lo menos un grado escolar. También se pudo observar que solamente los sujetos 1, 7, 9, fueron reportados por el maestro de la escuela por presentar problemas de conducta (agresividad verbal o física, falta de seguimiento de instrucciones). Sobresale el hecho de que todos los sujetos a excepción del 1 fueron reportados por presentar bajo desempeño escolar o problemas de aprendizaje -según la concepción común que se tienen de ese término. También se notó en todos los sujetos que se habían educado bajo un estilo de crianza permisivo o autoritario. La mitad de los sujetos (casos 2, 3, 4, 6, 7, 13, 14, 16, 18 y 19) han vivido en una familia desintegrada (abandono de ambos padres, divorcio, madres solteras, etc.). Asimismo, los casos 2, 3, 6, 11, 13 y 17 presentaron un marcado problema afectivo. Finalmente, se notó que ninguno de los sujetos de la muestra tenían asesoría escolar sistemática y adecuada de parte de la madre, padre o de algún adulto en casa.

Considerando que los datos anteriores proporcionaban solamente un panorama de la problemática de los niños, se procedió a determinar quienes presentaban o no problemas de aprendizaje y cual era su nivel de autoconcepto. Entonces, el segundo paso consistió en la aplicación individual del EDAE y el IDEA (Macotela, Bermúdez y Castañeda, 1996). Se contabilizaron las calificaciones naturales y porcentajes a nivel individual y de grupo. En el caso de la escala de autoconcepto las calificaciones se calcularon por cada una de las seis dimensiones y el autoconcepto general.

En lo que respecta al IDEA se analizaron los niveles de desempeño que tuvieron los niños y se calcularon los porcentajes de actuación por área contabilizando los errores de regla y específicos. Los resultados se presentan en la tabla siguiente

TABLA 8 PROMEDIO DE CALIFICACIONES EN LAS SEIS DIMENSIONES Y TOTAL DEL EDAE Y RESULTADOS EN PORCENTAJE EN EL IDEA

ESCALA DE AUTOCONCEPTO ESCOLAR E INVENTARIO DE HABILIDADES ACADÉMICAS ( E D A E )								I D E A )				
SUJETOS	D I M E N S I O N E S							AREAS	P/N	%	ERRORES	
	E-M	ESC.	FAM.	R-S	FIS	SOC	TOTAL				Regla	Especifi.
(puntuajes naturales/ X)												
1) M. J. A. C.	24 4	39 4.3	8 2.66	20 4	23 4.6	13 4.3	127 4.09	ESCRITURA MATEMA. LECTURA	33 40 42	66% 87% 84%	18 4 9	6 2
2) A. O. E. C.	13 2.16	35 3.88	9 3	22 4.4	19 3.8	11 3.6	109 3.51	ESCRITURA MATEMA. LECTURA	27 25 34	53% 54% 68%	74 7 3	22 5
3) A. G. D.	23 3.83	28 3.11	13 4.33	21 4.2	9 1.18	12 4	106 3.41	ESCRITURA MATEMA. LECTURA	19 16 30	24% 44% 50%	8 10 0	10 33
4) A. C. G. D.	18 3	39 4.33	10 3.3	23 4.6	18 3.6	15 5	123 3.96	ESCRITURA MATEMA. LECTURA	43 32 45	86% 70% 90%	27 11 2	6 11 2
5) A. G. S.	13 2.16	34 3.77	9 3	22 4.4	20 4	11 3.16	109 3.51	ESCRITURA MATEMA. LECTURA	27 25 34	53% 54% 68%	43 15 0	18 3
6) D. A. L. P.	15 2.5	34 3.77	9 3	8 4.8	17 3.4	10 3.33	93 3	ESCRITURA MATEMA. LECTURA	34 25 48	44% 69% 80%	31 2 0	37 7
7) P. K. M. H.	14 2.33	30 3.33	7 2.33	19 3.8	18 3.6	7 2.33	95 3.06	ESCRITURA MATEMA. LECTURA	37 29 34	74% 63% 68%	59 10 0	31 0
8) N. B. M.	20 3.33	25 2.77	9 3	19 3.8	22 4.4	12 4	107 3.45	ESCRITURA MATEMA. LECTURA	27 25 34	53% 54% 68%	42 6 3	28 11
9) A. R. L.	17 2.83	43 4.77	11 3.66	24 4.8	20 4	15 5	130 4.19	ESCRITURA MATEMA. LECTURA	19 8 11	24% 22% 18%	4 12 1	40 51
10) M. E. V. E.	24 4	43 4.77	13 4.33	19 3.8	23 4.6	11 3.66	133 4.29	ESCRITURA MATEMA. LECTURA	34 41 38	68% 89% 76%	34 0 1	12 2
11) J. A. V. H.	21 3.5	34 3.77	13 4.33	15 3	21 4.2	12 3	116 3.74	ESCRITURA MATEMA. LECTURA	12 34 32	24% 74% 64%	46 8 1	17 1
12) J. A. M. M.	16 2.66	34 3.77	12 4	9 1.8	16 3.2	8 2.66	95 3.06	ESCRITURA MATEMA. LECTURA	40 29 45	51% 81% 75%	31 0 1	38 2
13) B. C. S	25 4.16	32 3.55	11 3.6	19 3.8	17 3.4	9 3	113 3.64	ESCRITURA MATEMA. LECTURA	20 18 14	26% 50% 23%	8 2 0	6 5
14) J. C. S.	23 3.83	45 5	12 4	22 4.4	22 4.4	13 4.3	137 4.41	ESCRITURA MATEMA. LECTURA	24 27 14	48% 59% 28%	53 12 10	93 58
15) I. M.	20	33	10	23	19	13	118	ESCRITURA	39	50%	31	28



Z.	3.33	3.66	3.33	4.6	3 8	4 3	3 80	MATEMA	30 83%		1	
								LECTURA	48 80%	0		2
16) J. C	20	29	6	15	11	10	91	ESCRITURA	27 53%	60		66
G.	3.33	3 2	2	3	2.2	3.33	2.93	MATEMA.	25 54%		8	
								LECTURA	34 68%	7		8
17) D. P.	20	27	13	17	13	11	101	ESCRITURA	56 41%	66		62
L.	3.33	3	4.33	3.4	2.6	3 66	3.26	MATEMA	69 44%		2	
								LECTURA	73 33%	3		10
18) L. M.	19	28	15	21	21	7	111	ESCRITURA	30 53%	50		7
C. S.	3.16	3 11	5	4.2	4.2	2.3	3.58	MATE.	19 56%		2	
								LECTURA	35 70%	12		1
19) L. F.	21	22	6	17	19	11	96	ESCRITURA	17 34%	14		26
H. G.	3.5	2.44	2	3.1	3.8	3 66	3.09	MATEMA	37 80%		2	
								LECTURA	38 76%	4		0
20) L. A.	22	29	15	16	17	15	114	ESCRITURA	47 60%	3		21
J. Ch.	3.66	3.22	5	3.2	3 4	5	3.67	MATEMA.	28 78%		1	
								LECTURA	13 22%	0		8

De la aplicación de los tres criterios propuestos por Macotela et al. que arriba fueron descritos, se integró el grupo A con 10 niños con problemas de aprendizaje y el grupo B con 10 niños sin problemas de aprendizaje La tabla siguiente reporta los datos calculados a nivel individual y grupal

TABLA 9 PROMEDIO DE CALIFICACIONES EN LAS SEIS DIMENSIONES Y TOTAL DEL EDAE Y RESULTADOS EN PORCENTAJE EN EL IDEA, DEL GRUPO "A" NIÑOS CON PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

ESCALA DE AUTOCONCEPTO ESCOLAR E INVENTARIO DE HABILIDADES ACADEMICAS											
( E D A E )								( I D E A )			
SUJETOS	D I M E N S I O N E S							AREAS	P/N %	ERRORES	
	ESC.	E-M	FAM.	R-S	FIS.	SOC.	TOTAL			Regla	Especific.
	(puntajes naturales/ $\bar{X}$ )										
1) A. G. D.	23	28	13	21	9	12	106	ESCRITURA	19 24%	8	10
	3.83	3.11	4.33	4.2	1 18	4	3.41	MATEMA.	16 44%		10
								LECTURA	30 50%	0	33
2) D. A. L.	15	34	9	8	17	10	93	ESCRITURA	34 44%	31	37
P.	2.5	3.77	3	4.8	3.4	3.33	3	MATEMA.	25 69%		2
								LECTURA	48 80%	0	7
3) A. R. L.	17	43	11	24	20	15	130	ESCRITURA	19 24%	4	40
	2.83	4.77	3.66	4.8	4	5	419	MATEMA.	8 22%		12
								LECTURA	11 18%	1	51
4) J. A. M	16	34	12	9	16	8	95	ESCRITURA	40 51%	31	38
M.	2.66	3 77	4	1.8	3.2	2.66	3.06	MATEMA.	29 81%		0
								LECTURA	45 75%	1	2

5) J C S.	23 3.83	45 5	12 4	22 4.4	22 4.4	13 4.3	137 4.41	ESCRITURA 24 48%	53	93
								MATEMA. 27 59%	12	
								LECTURA 14 28%	10	58
6) J. C C.	20 3.33	29 3.2	6 2	15 3	11 2.2	10 3.33	91 2.93	ESCRITURA 27 53%	60	66
								MATEMA 25 54%	8	
								LECTURA 34 68%	7	8
7) L F H. G.	21 3.5	22 2.44	6 2	17 3.1	19 3.8	11 3.66	96 3.09	ESCRITURA 17 34 %	14	26
								MATEMA 37 80 %	2	
								LECTURA 38 76 %	4	0
8) L. A. J. Ch	22 3.66	29 3.22	15 5	16 3.2	17 3.4	15 5	114 3.67	ESCRITURA 47 60%	3	21
								MATEMA. 28 78%	1	
								LECTURA 13 22%	0	8
9) D P L	20 3.33	27 3	13 4.33	17 3.4	13 2.6	11 3.66	101 3.26	ESCRITURA 56 41%	66	62
								MATEMA. 69 44%	2	
								LECTURA 73 35%	3	10
10) B. C. S.	25 4.16	32 3.55	11 3.6	19 3.8	17 3.4	9 3	113 3.64	ESCRITURA 20 26%	8	6
								MATEMA. 18 50%	2	
								LECTURA 14 23%	0	5

Cabe recalcar que los 3 criterios utilizados para la selección de los sujetos del grupo A con problemas de aprendizaje fueron: 1) un desempeño irregular en las diversas actividades que implican las tareas y materias escolares, evaluadas por el IDEA, 2) en el caso de escritura y lectura, la existencia de una proporción de errores específicos mayor en 30% a los errores de regla y 3) características de la ejecución, a las observaciones adicionales y fundamentalmente a los errores consignados en los Cuadros de Concentración de Errores y posteriormente en las Hojas de Integración del IDEA; por lo que la utilidad de los resultados de la entrevista semi-estructurada sólo fue de contextualización de la problemática de los sujetos remitidos a la UMAI-Z. Los niños que quedaron al margen de los criterios utilizados conformaron el grupo B niños sin problemas de aprendizaje.

Dado que nuestro objetivo consistía en probar una diferencia significativa entre las medias del grupo de sujetos con problemas de aprendizaje (A) y el grupo sin problemas (B) y considerando que los grupos son pequeños en cuanto a N, se eligió la aplicación de la prueba "t" para saber si la diferencia en las medias del autoconcepto escolar y el autoconcepto general en el grupo A y B eran estadísticamente significativas. Para tal fin se calcularon los puntajes naturales,

TABLA 10 PROMEDIO DE CALIFICACIONES EN LAS SEIS DIMENSIONES Y TOTAL DEL EDAE Y RESULTADOS EN PORCENTAJE EN EL IDEA, DEL GRUPO "B" NIÑOS SIN PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

ESCALA DE AUTOCONCEPTO ESCOLAR E INVENTARIO DE HABILIDADES ACADÉMICAS												
( E D A E )								( I D E A )				
SUJETOS	D I M E N S I O N E S							AREAS	P/N	%	ERRORES	
	ESC	E-M	FAM	R-S	FIS.	SOC	TOTAL				Regla	Específic
	(puntajes naturales/ $\bar{X}$ )											
1) M. J. A. C.	24 4	39 4.3	8 2.66	20 4	23 4.6	13 4.3	127 4.09	ESCRITURA MATEMA. LECTURA	33 40 42	66% 87% 84%	18 4 9	6 2
2) A. O. E. C.	13 2.16	35 3.88	9 3	22 4.4	19 3.8	11 3.6	109 3.51	ESCRITURA MATEMA LECTURA	27 25 34	53% 54% 68%	74 7 3	22 5
3) A. C. G. D.	18 3	39 4.33	10 3.3	23 4.6	18 3.6	15 5	123 3.96	ESCRITURA MATEMA. LECTURA	43 32 45	86% 70% 90%	27 11 2	6 2
4) A. G. S.	13 2.16	34 3.77	9 3	22 4.4	20 4	11 3.16	109 3.51	ESCRITURA MATEMA LECTURA	27 25 34	53% 54% 68%	43 15 0	18 3
5) P. K. M. H	14 2.33	30 3.33	7 2.33	19 3.8	18 3.6	7 2.33	95 3.06	ESCRITURA MATEMA. LECTURA	37 29 34	74% 63% 68%	59 10 0	31 0
6) N. B. M.	20 3.33	25 2.77	9 3	19 3.8	22 4.4	12 4	107 3.45	ESCRITURA MATEMA. LECTURA	27 25 34	53% 54% 68%	42 6 3	28 11
7) M E V. E.	24 4	43 4.77	13 4.33	19 3.8	23 4.6	11 3.66	133 4.29	ESCRITURA MATEMA. LECTURA	34 41 38	68% 89% 76%	34 0 1	12 2
8) J. A. V. H.	21 3.5	34 3.77	13 4.33	15 3	21 4.2	12 3	116 3.74	ESCRITURA MATEMA LECTURA	12 34 32	24% 74% 64%	46 8 1	17 1
9) I. M. Z.	20 3.33	33 3.66	10 3.33	23 4.6	19 3.8	13 4.3	118 3.80	ESCRITURA MATEMA. LECTURA	39 30 48	50% 83% 80%	31 1 0	28 2
10) L. M C. S.	19 3.16	28 3.11	15 5	21 4.2	21 4.2	7 2.3	111 3.58	ESCRITURA MATEMA. LECTURA	30 19 35	53% 56% 70%	50 2 12	7 1

la media de las seis dimensiones y el puntaje total en el EDAE para ambos grupos, estos resultados se indican a continuación (tabla 11)

TABLA 11 PUNTAJES NATURALES Y PROMEDIO DE CALIFICACIONES EN LAS SEIS DIMENSIONES Y TOTAL DEL EDAE DE LOS GRUPOS A Y B

GRUPOS	D I M E N S I O N E S						TOTAL
	ESC	E-M	FAM	R-S	FIS	SOC	
	(puntajes naturales/ $\bar{X}$ )						
A Con P. Aprendiza.	202 3.37	323 3.59	108 3.6	168 3.36	161 3.22	114 3.8	1076 3.47
B. Sin P. de Apren.	186 3.1	340 3.78	103 3.43	203 4.06	204 4.08	112 3.73	1148 3.70

En un primer análisis se puede advertir que el grupo con problemas de aprendizaje presenta valores medios ligeramente más altos en el aspecto Escolar, Familiar y Social que el grupo con problemas de conducta. No obstante, el grupo B presenta valores medios notoriamente más altos en las dimensiones Rechazo-Social y autoconcepto Físico y una diferencia menos ostensible en el aspecto Etico-Moral. Con todo ello se observa cierta diferencia entre la media de ambos grupos en autoconcepto General. Para determinar si esta desigualdad es significativa a nivel estadístico a continuación se aplicó la prueba "t". Uno de los primeros pasos en tal sentido fue calcular la suma de los cuadrados de las puntuaciones de ambos grupos (Anexo 6).

Enseguida se calculó la suma de cuadrados, el error estándar y el valor de "t" por cada una de las dimensiones y para el autoconcepto general tanto del grupo A como del B. Los productos se condensan en la tabla 12.

TABLA 12 VALORES DE "t" PARA LA DIFERENCIA ENTRE LAS MEDIAS DE LAS CALIFICACIONES OBTENIDAS POR EL GRUPO A: CON PROBLEMAS DE APRENDIZAJE Y B. SIN PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

	ESCOLAR	E-M	FAMILIAR	R-S	FISICO	SOCIAL	GENERAL
GRUPO A (suma $\bar{X}^2$ )	97.6	456.1	79.6	243.6	146.9	50.4	2264.4
GRUPO B (suma $\bar{X}^2$ )	152.4	256	58.1	54.1	32.4	57.6	1088.66
error estándar	1.67	2.81	1.24	2.95	1.41	1.09	6.10
VALORES DE "t" (g.l. = 18)	.144	.067	.14	.38	.61	.06	.038

El motivo por el que se recurrió al valor  $t$  fue para decidir si la diferencia entre las medias de los grupos es debida a fluctuaciones al azar, o es el resultado de una diferencia significativa. Esto implica aceptar o rechazar la hipótesis de nulidad. Cabe recordar que dicha hipótesis plantea que no es significativa la diferencia entre las medias de los dos grupos. Entonces cuando se tiene un valor de  $t$  suficientemente grande se puede afirmar que la diferencia entre los dos grupos es tan amplia que no se puede atribuir únicamente a fluctuaciones al azar por lo que se rechaza la hipótesis nula (Linton, 1975, McGuigan, 1976 y Smith, 1970). En nuestro caso los valores de  $t$  calculados son bajos, el mayor es de la dimensión física (.78) por lo que no podemos rechazar la hipótesis de nulidad, es decir, la diferencia entre las medias ( $\bar{X}=3.46$ ) no es estadísticamente significativa ( $\bar{X}=3.79$ )

Para dar mayor consistencia a los hallazgos anteriores, se compararon los resultados anteriores (grupo A y B) con otro grupo que no fuese reportado o tipificado con necesidades de servicio psicológico, es decir, un grupo "normal"<sup>11</sup>. Para hacer lo más homogéneo posible a este último grupo con el A y B se determinó en primera instancia las características de edad, género y grado escolar de los sujetos del grupo A y B. El perfil aparece en la tabla 13.

TABLA 13 CARACTERISTICAS DE LOS SUJETOS DEL GRUPO A + B

GRADO	SEXO	EDAD
1°	Femenino	6, 7, 8, 8
	Masculino	6, 6, 7, 7
2°	Masculino	7
3°	Femenino	8
	Masculino	8, 10, 10

<sup>11</sup> La categoría de "normal" o su contraparte "anormal" ha estado sujeto a una incesante polémica. En nuestro caso cuando se hizo la aplicación del EDAE en las escuelas primarias públicas se notó la compleja situación familiar, social y cultural en que viven los niños y que se refleja en un desempeño escolar mediocre, o nulo. De parte de los profesores se notó que aunque detectaban cierta cantidad de niños con deficiencia en su rendimiento escolar o con problemas de aprendizaje no los remitían a un servicio de atención psicológica, por no contar con éste, por considerar que no tenían remedio dada la difícil situación familiar o por falta de información. Hubo casos en los que los profesores argumentaron que no reprobaban a dichos niños porque las autoridades educativas no permitían que reprobara más que a cierto porcentaje de alumnos. También hubo situaciones en que el niño con dificultad en su aprendizaje sólo era remitido cuando mostraba un comportamiento "desobediente" o "travieso", si era "tranquilo" su problema escolar era aguantable. Con tales elementos la cuestión a esclarecer en futuros estudios será analizar qué criterios, conductas, niveles de rendimiento escolar, etcétera, son "normales" en muestras como las del presente estudio.

4°	Femenino	9, 9
	Masculino	10
5°	Femenino	11
	Masculino	10, 11, 11

De una lista de niños, con los atributos antes marcados, extraída de la muestra de la Fase I se seleccionaron al azar 20 sujetos, los cuales estructuraron el grupo C que con fines únicamente de diferenciación se denominó "sin problemas psicológicos". A este grupo se aplicó la Escala de Autoconcepto para el Niño Escolar cuyos resultados aparecen en la tabla 14

TABLA 14 CARACTERISTICAS DEL GRUPO C "SIN PROBLEMAS PSICOLOGICOS", PUNTAJE NATURAL Y PROMEDIO DE CALIFICACIONES EN LAS SEIS DIMENSIONES Y TOTAL DEL EDAE

GRADO	EDAD	SEXO	ESCOLAR PN	ESCOLAR X	ETICO-M PN	ETICO-M X	FAMILIAR PN	FAMILIAR X	R-S PN	R-S X	FISICO PN	FISICO X	SOCIAL PN	SOCIAL X	TOTAL PN/X
1°	6	F	26	4.33	37	4.11	12	4	18	3.6	25	5	15	5	133/4.23
1°	6	M	22	3.67	45	5	15	5	21	4.2	15	3	10	3.33	128/4.13
1°	6	M	17	2.83	45	5	11	3.67	14	2.8	21	4.2	10	3.33	118/3.81
1°	7	F	22	3.67	39	4.33	12	4	18	3.6	24	4.8	15	5	130/4.19
1°	7	M	30	5	44	4.89	15	5	25	5	20	4	15	5	149/4.81
1°	7	M	14	2.33	21	2.33	13	4.33	12	2.4	13	2.6	7	2.3	80/2.59
1°	8	F	21	3.5	39	4.33	9	3	14	2.8	18	3.6	10	3.33	111/3.58
1°	8	M	25	4.17	24	2.67	15	5	12	3	19	3.8	11	3.67	106/3.42
2°	7	M	22	3.67	41	4.56	13	4.33	19	3.8	19	3.8	11	3.67	125/4.03
3°	8	F	22	3.67	37	4.11	14	4.67	24	4.8	24	4.8	11	3.67	132/4.26
3°	8	M	17	2.83	43	4.78	15	5	20	4	19	3.8	14	4.67	128/4.13
3°	10	M	21	3.5	24	2.67	7	2.33	15	3	12	2.4	9	3	88/2.84
3°	10	M	22	3.67	26	2.89	10	3.33	16	3.2	17	3.4	7	2.33	98/3.16
4°	9	F	16	2.67	39	4.33	10	3.33	14	2.8	21	4.2	8	2.67	108/3.48
4°	9	F	20	3.33	39	4.33	8	2.67	16	3.2	20	4	10	3.33	113/3.65
4°	10	M	26	4.33	45	5	12	3	20	4	22	4.4	15	5	140/4.52
5°	11	F	20	3.33	35	3.89	10	3.33	19	3.8	16	3.2	10	3.33	110/3.55
5°	11	M	19	3.17	37	4.11	10	3.33	16	3.2	20	4	12	3	114/3.68
5°	11	M	19	3.17	36	4	10	3.33	22	4.4	21	4.2	12	3	120/3.87
5°	10	M	17	2.83	32	3.56	8	2.67	16	3.2	18	3.6	10	3.33	101/3.26
TOTALES			435	3.62	728	4.04	229	3.82	351	3.51	362	3.62	222	3.7	2332/3.76

Como se puede notar en el grupo C de 20 sujetos sin problemas psicológicos la dimensión que alcanzó una media más alta fue el Etico-Moral (4.04) y el valor más bajo del grupo fue en la dimensión de Rechazo-Social (3.51).

A continuación en la tabla 15 se concentraron los datos estadísticos de los tres grupos para tener una contrastación en conjunto. En un primer análisis se puede notar que el grupo C sin problemas psicológicos registra valores medios más altos en la dimensión Escolar, Etico-Moral y Familiar; entre tanto, el grupo B (niños sin problemas de aprendizaje) obtuvo valores promedio más grandes en la dimensión de Rechazo-Social y autoconcepto Físico, respectivamente. Por su parte el grupo de niños con problemas de aprendizaje únicamente logra una media ligeramente alta en la dimensión Social. A pesar de lo anterior el grupo C alcanzó el puntaje en autoconcepto General más alto (ver tabla 15).

**TABLA 15 PUNTAJES NATURALES Y PROMEDIO DE CALIFICACIONES EN LAS SEIS DIMENSIONES Y TOTAL DEL EDAE DE LOS GRUPOS A, B y C**

GRUPOS	D I M E N S I O N E S						TOTAL
	ESC	E-M	FAM	R-S	FIS.	SOC	
	(puntajes naturales/ $\bar{X}$ )						
A	202	323	108	168	161	114	1076
P. de Ap.	3.36	3.58	3.6	3.36	3.22	<b>3.8</b>	3.47
B	186	340	103	203	204	112	1148
Sin P de A	3.1	3.77	3.43	<b>4.06</b>	<b>4.08</b>	3.73	3.70
C	435	728	229	351	362	222	2332
Sin P. Psic	<b>3.62</b>	<b>4.04</b>	<b>3.82</b>	3.51	3.62	3.7	<b>3.76</b>

Para probar la significancia estadística de tales diferencia se aplicó la prueba "t" a la media de los grupos A más B para contrastarlo con el grupo C. Después de hacer los cálculos estadísticos pertinentes para calcular el valor de t en cada una de las seis dimensiones de la escala y para el autoconcepto general (ver Anexo 4) se obtuvieron los siguientes resultados (Tabla 16).

TABLA 16 PROMEDIO DE CALIFICACIONES EN LAS SEIS DIMENSIONES Y TOTAL DEL EDAE Y VALORES DE "t" PARA LA DIFERENCIA ENTRE LAS MEDIAS DE LAS CALIFICACIONES OBTENIDAS POR LOS GRUPOS A + B VS. GRUPO C

	ESCOLAR	E-M	FAMILIAR	R-S	FISICO	SOCIAL	GENERAL
GRUPO A+B ( $\bar{X}$ )	3.23	3.68	3.52	3.71	3.65	3.77	3.59
GRUPO C ( $\bar{X}$ )	3.62	4.04	3.82	3.51	3.62	3.7	3.76
VALORES DE "t" (g l. = 18)	.29	.17	.36	.16	.016	.089	.03

Como se puede observar el grupo C manifiesta una media más alta en las dimensiones Escolar, Etico-Moral y Familiar, sucede lo contrario con la dimensión Rechazo-Social cuya media del grupo A+B es mayor; sin embargo, en autoconcepto General hay un ligero aumento a favor del grupo C. Destaca el que la diferencia en la dimensión Física y Social es casi nula. Empero, los resultados de t marcan que no es significativa la diferencia entre las muestras de niños con problemas de aprendizaje y sin ellos y los niños sin problemas psicológicos.

Con la finalidad de analizar con mayor detalle las posibles diferencias entre el grupo de niños tipificados con problemas de aprendizaje con el grupo de sujetos sin dicho problema, se contrastaron los datos del grupo C con los del grupo A a través de la prueba t (Tabla 17).

TABLA 17 PROMEDIO DE CALIFICACIONES EN LAS SEIS DIMENSIONES Y TOTAL DEL EDAE Y VALORES DE "t" PARA LA DIFERENCIA ENTRE LAS MEDIAS DE LAS CALIFICACIONES OBTENIDAS POR LOS GRUPOS A y C

	ESCOLAR	E-M	FAMILIAR	R-S	FISICO	SOCIAL	GENERAL
GRUPO A ( $\bar{X}$ )	3.36	3.58	3.6	3.36	3.22	3.77	3.47
GRUPO C ( $\bar{X}$ )	3.62	4.04	3.82	3.51	3.62	3.7	3.76
VALORES DE "t" (g l. = 38)	.26	.46	.48	.15	.48	.1	.29

Los datos arrojados indican que el grupo C tiene medias más altas en cinco de las seis dimensiones del EDAE (Escolar, Etico-Moral, Rechazo-Social, Familiar y Físico) y la dimensión social no mantiene ninguna diferencia en ambos grupos, incluso la media del autoconcepto General



es ligeramente mayor que la del grupo con problemas de aprendizaje. Empero, ninguno de los valores de  $t$  es significativo estadísticamente hablando.

## CAPITULO 5

### DISCUSION Y CONCLUSIONES

El objetivo del presente estudio fue el determinar si existe diferencia significativa en el autoconcepto de niños con problemas de aprendizaje y niños sin dichos problemas. Para su concreción fue necesario realizar dos líneas de acción: a) la construcción de la Escala de Autoconcepto para el Niño Escolar y b) probar que la diferencia en el autoconcepto en niños con y sin problemas de aprendizaje era estadísticamente significativa.

En relación al primer punto se constató que el fenómeno autoconcepto tiene un creciente interés en la literatura psicológica de nuestros días. Los trabajos experimentales y de análisis teórico que han estudiado al autoconcepto en sus múltiples relaciones tanto con factores escolares (Muñiz y Andrade, 1990; Interiano, 1990; Sánchez, 1995), estilos de crianza (Aguilar, 1994; Ortega, 1994), autoridad parental y conflicto familiar (Bar-On, 1985), hasta su relación con trastornos como la bulimia (Galindo, 1993), por mencionar algunos, confirman tal relevancia.

Asimismo, los resultados del presente estudio detectaron seis dimensiones del autoconcepto de niños de 6 a 12 años, los cuales concuerdan con los hallazgos de Valdez (1994) y Andrade y Pick (1986) en términos de plantear que el autoconcepto entendido como una estructura cognoscitiva tiene las siguientes áreas fundamentales: los aspectos observables que hacen referencia a la dimensión física del autoconcepto, los referentes reales que aglutinan los rasgos Rechazo-Social, los referentes internos que se refieren a los aspectos Etico-Morales y externos que involucran a la dimensión Familiar, Escolar y Social.

Del proceso de validación del instrumento se deduce que los reactivos referidos a la dimensión Etico-Moral del autoconcepto (coeficiente alpha de .81), confirman que el autoconcepto es una estructura cognitivo afectiva que tiene una función regulativa a nivel afectivo-emocional, que dota al sujeto de información que le permite hacer una valoración de sus cualidades o defectos (autoestima), además de evaluar metas y alternativas de acción con base en normas y valores morales (Aguilar, 1993; Markus y Wurf, 1987).

Los reactivos que conforman la dimensión Escolar del autoconcepto al mostrar una buena claridad conceptual y debido a la cantidad de varianza que explican (ver Tabla 6), evidencian el carácter organizado y jerárquico (con percepciones más o menos sólidas en la base del autoconcepto desde el cual se mueven las inferencias acerca del sí mismo en subáreas como las

académicas) que tiene el sí mismo según Shavelson y Bolus (1982) Este dato se ve corroborado al alcanzar esta dimensión un coeficiente alpha de Cronbach de .74.

La dimensión Familiar, Rechazo-Social y Social dan evidencia de la base psicosocial que da origen y sustento al autoconcepto (Coopersmith, 1981; Ortega, 1994, Valdez, 1994). Esto se completa con los hallazgos de Frey y Ruble (1985) quienes observaron que el niño aprende cómo usar la comparación social para evaluarse a sí mismo. Sin embargo, los rasgos que componen la dimensión Rechazo-Social también implican la reestructuración que hace el individuo de sus experiencias para hacerlas más coherentes y armónicas, en este sentido el individuo pone en marcha una serie de mecanismos internos que procesan más rápido la información cuando la experiencia es positiva, pero hace que el sujeto se resista a ella cuando la información es incongruente o negativa (Aguilar, 1993). Estos mecanismos de regulación afectivo-emocional tienen como objetivo proteger al yo y su funcionamiento puede explicarnos porque hay sujetos que a pesar de ser denostados por sus familiares, maestros o compañeros, mantienen una imagen positiva de sí mismos, o al contrario

De hecho la situación anterior se constituye en uno de los riesgos que enfrenta todo instrumento de evaluación del sí mismo: el evaluar solamente el autoconcepto ideal que tiene el niño de sí mismo o bien dar cuenta de lo que los demás piensan del sujeto, independientemente de su sentir con respecto a sí mismo (DeVellis, 1991). Aplicar en forma grupal el EDAE procurando una asesoría individual para interrogar al sujeto sobre las evidencias y porqués de su respuesta, fue la forma en que en esta investigación se enfrentó el riesgo mencionado.

En lo que respecta a la dimensión Física del autoconcepto fue la que más bajo nivel de congruencia interna alcanzó de toda la escala (alpha de .56). Dicha situación quizás se explica por los cambios vertiginosos que a nivel de evolución física sigue el sujeto y que, junto con la consolidación de su desarrollo cognoscitivo lo hacen estar menos al tanto de sus características. Asimismo, se debe considerar que a esta edad (6-12 años) la apreciación de sus características físicas esta mediada por la maduración de los prejuicios sociales, raciales, etcétera, que va adquiriendo el niño en su interacción con los demás. En este sentido la generación del autoconcepto en el ser humano se desarrolla progresivamente en consonancia con otras facultades como el desarrollo intelectual, verbal, etc. Es decir, en contradicción con lo que plantean otros autores en el sentido de que el *autoconcepto* en el niño menor de 8 años es difuso, confuso o poco organizado, se vio en la revisión de la literatura y en la construcción y validación del EDAE que el

autoconcepto infantil está organizado -tan es así que le da identidad al sujeto-, es propio del nivel evolutivo en el que se encuentra el niño y se hace más complejo conforme se enriquece el aparato cognoscitivo del niño. Incluso se observa que juega un papel relevante en el desarrollo de otras habilidades humanas como el aprendizaje escolar (Newman y Newman, 1979; Coopersmith, 1981; Bee y Mitchell, 1987).

Esta red de relaciones entre aspectos del desarrollo y su interdependencia con los factores social y cultural crea una visión multidimensional del autoconcepto, que al parecer marcó la estructura del EDAE. Sin embargo, considerando los hallazgos que indican un bajo nivel de consistencia interna en las dimensiones Social y Física, la elaboración de futuros instrumentos de evaluación tendrá que considerar la construcción de otros reactivos que enriquezcan dichas dimensiones. Además, tales propuestas de evaluación tendrán que combinar balanceadamente la visión multifacética del autoconcepto con la necesidad de crear instrumentos específicos para medir aspectos también particulares del sí mismo

En el aspecto práctico se demostró la viabilidad del EDAE como medio de evaluación del autoconcepto en términos de rapidez y fiabilidad (coeficiente alpha de Cronbach de .84) Sin embargo, futuras utilizaciones de la escala con fines de diagnóstico deberán incluir otros puntos de vista en relación al autoconcepto del sujeto, que den idea de cómo se estructura el sí mismo del niño desde la visión de las personas más relevantes al sujeto como son los padres y el maestro de escuela (García, Valdespino y Vélez, 1995)

Es menester señalar que el procedimiento de revisión de la construcción y validación del EDAE y de otros instrumentos parecidos, tendrá que considerar las especificidades culturales que asume el desarrollo y manifestaciones del autoconcepto del individuo con base en las características de su ambiente. Por ejemplo, en una revisión del EDAE que se está realizando en niños que acuden a la escuela primaria en instituciones educativas del Edo de México, se ha observado que deberá considerarse la sustitución de algunos términos como "incomprendido" y "egoísta" dado que los niños de 6 y 7 años los encuentran confusos y sin aplicabilidad; situación que no se encontró en los sujetos con los que se trabajó en la presente investigación. Esto confirma la necesidad de una constante verificación y adaptación de los instrumentos psicológicos. Asimismo, obliga a una revisión de nuestros presupuestos teóricos para entender la variabilidad o los diversos matices que adquiere el autoconcepto con base en las diversidad de regiones y culturas en nuestro país

Con todo, el presente trabajo propone un instrumento de evaluación del autoconcepto que comprende aspectos generales y rasgos específicos del sí mismo -como son los aspectos escolares- que puede ser utilizado con poblaciones que tengan condiciones sociales, culturales y económicas parecidas a la muestra que se utilizó.

En lo que respecta a determinar diferencias estadísticas en el autoconcepto de niños con y sin problemas de aprendizaje la tabla 11 nos permite, en primera instancia, observar diferencias entre las medias de los grupos A niños con problemas de aprendizaje y B niños sin problemas de aprendizaje tanto a nivel de las dimensiones Etico-Moral, Rechazo-Social y dimensión Física, así como a nivel del autoconcepto total (Tabla 11) Dichos resultados de ser significativos corroborarían la determinante social y cultural que da una serie de criterios morales y de acción del yo, que a través del automonitoreo permiten la evaluación de las capacidades del sujeto con problemas de aprendizaje y de la forma en que cree que es percibido por los demás (Aguilar, 1993).

Un dato que llama la atención es que el grupo con problemas de aprendizaje manifiesta un mayor nivel de autoconcepto escolar que los niños sin dicho problema, lo cual se puede explicar por los mecanismos de regulación afectivo-emocional utilizados por el sí mismo.

A pesar de dicha tendencia, los valores de "t" indican que no hay discrepancia estadísticamente significativa en el autoconcepto de ambos tipos de sujetos (Tabla 12). En esto quizás intervinieron diversos factores: Una cuestión central está en los planteamientos del Capítulo 1 en relación las serias dificultades que enfrenta la delimitación y evaluación de los problemas de aprendizaje. Como ya se vio no hay acuerdo más o menos compartido sobre lo que es y no es, sobre lo que causa y no dichos problemas y sobre la forma de evaluación (Forness, 1988; Macotela, 1993). Al parecer un problema acuciante que enfrenta cada corriente teórica de interpretación concierne a la operacionalización de la definición teórica que puede servir de guía práctica para identificar casos individuales de dificultades de aprendizaje (Acle y Olmos, 1994).

Ante tal situación se pueden sistematizar y publicar los datos que la atención psicopedagógica a estos sujetos va generando, para así contar con una serie de antecedentes que permitan delimitar perfiles y en esa medida ampliar el concepto problemas de aprendizaje, dividirlo de acuerdo a las "problemáticas" encontradas o bien desaparecerlo y sustituirlo por otro más adecuado. Por otro lado, es necesario trascender los enfoques teóricos particulares o acciones utilitaristas para inscribir el problema en cuestión en una línea de pensamiento que integre el medio

sociocultural en el que se desenvuelve el sujeto con sus particularidades como individuo (Dockrell y McShane, 1993; Macotela, 1993; Wertsch, 1991).

En lo que respecta a la evaluación del problema de aprendizaje no se contó con un instrumento dedicado expresamente a ello. El IDEA, como sus autoras lo asientan, no está construido específicamente para tal fin, sin embargo, la carencia de tales herramientas obligó a su uso. Esto pudo influir en la falta de significatividad estadística que se encontró en la muestra de niños con problemas de aprendizaje, sin dificultades y de los niños “normales”, ya que por ejemplo, hubo sujetos como el número 2 del grupo B niños sin problemas de aprendizaje, quien ha reprobado dos años, fue reportado por tener bajo rendimiento escolar y su nivel de rendimiento en el IDEA no permite ubicarlo como un niño que presente dificultades en su aprendizaje.

Hubo otros inconvenientes metodológicos que en futuros estudios habrá que cuidar. Por ejemplo, las puntuaciones “t” son útiles para muestras seleccionadas al azar, pero en la medida de que los sujetos a quienes se les aplicó el EDAE e IDEA pertenecen a muestras no probabilísticas intencionales los sujetos no necesariamente son representativos de las poblaciones que se querían estudiar (Kerlinger, 1983).

En este sentido habría que utilizar poblaciones más homogéneas o bien hacer una selección más estricta de los sujetos a los diversos grupos, lo cual implica construir herramientas para tal fin. También será necesario incorporar elementos de análisis cualitativo, los cuales una vez que sean validados se constituyen en elementos complementarios a la evaluación cuantitativa (Hernández, Fernández y Baptista, 1991).

A pesar de la falta de diferencias estadísticamente significativas, si se nota en los datos obtenidos en toda la fase II una tendencia a la diferenciación en el autoconcepto en niños con y sin problemas de aprendizaje. Concretamente en las dimensiones Etico-Moral, Rechazo-Social, Físico y en el autoconcepto General se muestra discrepancia en la medias estadísticas en favor del grupo sin problemas de aprendizaje (Tablas 9, 10, 11 y 12)

Esta tendencia es más notoria en las dimensiones Escolar, Etico-Moral, Familiar, Rechazo-Social, Físico y autoconcepto General, en niños con problemas de aprendizaje (grupo A) y el grupo C niños sin problemas psicológicos (Tablas 14, 15 y 16). Si tal tendencia fuera estadísticamente significativa podría explicar muchos de los hallazgos que se han encontrado en relación a que los niños con problemas de aprendizaje se perciben menos aptos en lo escolar y con menos competencia social, o sea, en términos más precisos estos resultados corroborarían los

hallazgos de Durrant, Cunningham y Voelker (1990) y de Ortega (1994) en el sentido de que los niños con problemas de aprendizaje perpetúan cíclicamente sus fallas escolares y sus auto percepciones son más negativas

Otra limitante es que el número de sujetos incluidos en los tres grupos utilizados fue muy pequeña, por lo que en futuros estudios se habrán de incluir N más grandes

Con los datos anteriores quizás se pueda afirmar que se está llegando al momento que propone Shavelson y Bolus (1982) en el sentido de construir instrumentos para evaluar autoconcepto académico, sin dejar de lado las otras dimensiones del autoconcepto general. En nuestro contexto cultural sería la elaboración de un instrumento para medir el autoconcepto de niños con problemas de aprendizaje o al revés elaborar instrumentos para delimitar perfiles de sujetos con problemas de aprendizaje en relación con su autoconcepto

Las conclusiones de lo anterior corroboran las consideraciones que hace Valdez (1994) en lo que respecta a la importancia que tiene y tendrá el estudio del *autoconcepto* en el devenir de la psicología, en cuanto a la posible y deseable sustitución de conceptos como el de personalidad por el de *autoconcepto*, pero también en lo que se refiere a la imprescindible integración del conocimiento psicológico para explicar e intervenir en problemas sociales -como los problemas de aprendizaje- intentando además organizar el cúmulo de hallazgos fruto de la investigación científica a nivel experimental y no experimental.

Para finalizar, todo lo anterior puede quedar contextualizado en la propuesta de Adelman, (referido por Macotela, 1994), quien propone una conceptualización de los *problemas de aprendizaje*, que permite referirse a un continuo de severidad en un extremo del cual se encuentran dificultades en el aprendizaje que en efecto pueden estar asociados a factores intrínsecos (cerebrales), en medio del continuo postula la existencia de problemas de aprendizaje debidos tanto a factores intrínsecos como extrínsecos (instruccionales, familiares, etc.) y en el otro extremo problemas que pueden estar asociados a factores extrínsecos

Los instrumentos utilizados en el presente estudio serían de utilidad puesto que el formato de entrevista (Anexo 3) nos permitiría recabar datos del desarrollo del sujeto que dieran elementos para reconstruir la historia del desarrollo del sujeto y de la forma en que han intervenido los agentes sociales como la familia y la escuela. De esta información se desprendería la necesidad de evaluar aspectos más específicos del desarrollo escolar de los sujetos (EDAE para el autoconcepto) y de estos resultados también se vería la necesidad de evaluar aspectos más

detallados del desarrollo evolutivo del sujeto como los repertorios básicos, análisis de tareas para aprendizajes escolares concretos; adicionalmente se utilizarían herramientas que guiaran el proceso de intervención (IDEA). Con este procedimiento quizás podamos recuperar la noción de totalidad, de interacción e interdependencia de los elementos que componen el proceso de desarrollo individual y posiblemente también podamos planear una intervención que tenga efectos más eficaces y a más largo plazo, e ir construyendo lo que Moats y Lion (citado en Aclé y Olmos, 1994) consideran serán algunas de las líneas que en el futuro seguirá el campo de los problemas de aprendizaje.

- a) el desarrollo de medidas de ejecución de los diferentes dominios de aprendizaje, sean estáticas o dinámicas, pero que posean escalas apropiadas basadas en sólidas teorías y
- b) la construcción de intervenciones válidas y confiables a partir de fundamentos teóricos sólidos



BIBLIOGRAFIA

- Acle, G. y Olmos, A. (1994). *Problemas de Aprendizaje. Enfoques Teóricos*. México: Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM.
- Aguilar, R.M. (1994). *Orden de Nacimiento, Autoconcepto y Locus de Control*. Tesis de Maestría. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Aguilar, V.J. (1993) *Elaboración de Escalas de Autorregulación y sus Relaciones con el Desempeño en una Tarea Experimental y Frecuencia de Actos de Desorganización*. Tesis de Doctorado. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Andrade, P. y Pick, S. (1986). Una Escala de Autoconcepto para Niños. *La Psicología Social en México*, 2, 517-522. México: Asociación Mexicana de Psicología Social.
- Azcoaga, J. (1982). *Alteraciones del Aprendizaje Escolar*. Argentina: Paidós.
- Bar-On, L. (1985). *Autoestima, Autoridad Parental y Conflicto Familiar*. Tesis de Doctorado. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Beck, A.T. (1967). Depression; Causes and Treatment. En Markus, H. y Wurf, E. 1987. *The Dynamic Self-Concept; A Social Psychological Perspective*. *Annual of Reviews Psychology*, 38, 299-337.
- Bee, H. y Mitchell, S. (1987). *El Desarrollo de la Persona en Todas las Etapas de su Vida*. México: Harla.
- Bender, W. (1992). *Learning Disabilities: Characteristics, Identification and Teaching Strategies*. E.U., University of Georgia, Allyn and Bacon.
- Chiaradía, J. A. y Turner. (1978). *Los Trastornos del Aprendizaje*. Argentina: Paidós.
- Coleman, M., Pullis, M.A. (1987). Studying Mildly Handicapped Children's Adjustment to Mainstreaming: A Systemic Approach. *Remedial and Special Education*, 8, (6), 19-30.
- Coopersmith, S. (1981). *Self-Esteem Inventories*. Inc. Palo Alto California: Consulting Psychologist Press.
- DeVellis, F.R. (1991). *Scale Development, Theory and Applications*. EU: SAGE Publications.
- Dockrell, J., McShane, J. (1993). *Children's Learning Difficulties*. Oxford, Blackwell Publishers, cap. 1. Traducción de Macotela, S., Cortés, L., Farfán, A., García, M. (1996). Facultad de Psicología.

- Durrant, J., Cunningham, Ch. y Voelker, S. (1990). Academic, Social, and General Self-Concepts of Behavioral Subgroups of Learning Disabled Children. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 657-663.
- Epstein, S. (1973). The Self-Concept Revisited. *American Psychology*, 28(5), 404-416.
- Fernández-Ballesteros, R. (1993). *Introducción a la Evaluación Psicológica I*. Madrid, Pirámide.
- Feshbach, N. y Feshbach, S. (1987). Affective Processes and Academic Achievement. *Child Development*, 58, 1335-1347.
- Fierro, A. (1988). La Persona con Retraso Mental. En Ochaita, E., Rosa, A., Fierro, A., Alegría, J. y Leybaert, J. (1988). *Alumnos con Necesidades Especiales. Reflexiones Sobre Educación y Desarrollo*. España: Cincel.
- Forness, R.S. (1988). The Future of Learning Disabilities. En Kavale (Edit), 1988, *Learning Disabilities: State of the Art and Practice*. Boston College Hill Press.
- Frey y Ruble, (1985). What Children say When to Teacher is not Around: Conflicting Goals in Social Comparison and Performance Assessment in the Classroom. En Markus, H. y Wurf, E. (1987) op cit.
- Galindo, M.G. (1993). *Autoconcepto en el Trastorno de Bulimia*. Tesis de Licenciatura. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Garzarelli, P., Everhart, B. y Lester D. (1993). Self-Concept and Academic Performance in Gifted and Academically Weak Students. *Adolescence*, 28, (109), 235-237.
- García, B., Valdespino, L.M. y Vélez, M.E. (1995). *Escala de Percepción de la Autoestima del Niño Preescolar*. Trabajo inédito. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Gerber, M. M. (1983). Learning Disabilities and Cognitive Strategies: A Case for Training or Constraining Problem Solving? *Journal of Learning Disabilities*, 16, (5), 255-261.
- Gearheart, R.B. (1985). *Incapacidad para el Aprendizaje*. México: El Manual Moderno.
- González, A. y Del Buey, F. (1988). Dificultades de Aprendizaje. En Mayor, J. (edit). *Manual de Educación Especial*. Barcelona: Anaya, 7-29.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (1991). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill.
- Hernández, L. y Sánchez Sosa, J. (1991). *Prevención Primaria del Deterioro Psicológico: Factores de Riesgo y Análisis Etiológico a*

- Través del Modelo Interactivo. *Revista Mexicana de Psicología*. 8(1-2), 83-90.
- Hoffman, L., Paris, S. y Hall, E. (1994). *Developmental Psychology Today*. New York: McGraw Hill.
- Interiano, M.E. (1990). *La actitud hacia el maestro y hacia la escuela y su relación con el autoconcepto como estudiante, de los alumnos del 5° y 6° año de primaria*. Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología, UNAM.
- Kerlinger, N.F. (1983). *Investigación del Comportamiento*. México, Interamericana.
- Kershman, N. (1986). *Procesos Auditivos en Niños con Dificultades para el Aprendizaje*. En Tarnopol L. (Edit.) *Dificultades para el Aprendizaje: Guía Médica y Pedagógica*. Prensa Médica Mexicana.
- Kuhn, T. (1971). *La Estructura de las Revoluciones Científicas*. F.C.E.
- Linton, M., Gallo, P., y Logan, Ch. (1975). *The Practical Statistician*. E.U. Brooks/Cole Publishing Company.
- López, J.N. y Domínguez, R. (1993). *Medición de la Autoestima de la Mujer Universitaria*. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 25(2), 257-273.
- Macotela, F.S. (1993). *Problemas de Aprendizaje*. Programa de Publicaciones de Material Didáctico. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Macotela, F.S. (1994a). *Problemas de Aprendizaje: Treinta años de Debate*. Conferencia magistral. Congreso Mexicano de Análisis de la conducta; Cocoyoc, México.
- Macotela, F.S. (1994b). *Desarrollo y Perspectiva en el Área de Problemas de Aprendizaje*. Programa de Publicaciones de Material Didáctico. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Macotela, S., Bermúdez, P. y Castañeda, I. (1991). *Inventario de Ejecución Académica: Un Modelo Diagnóstico-Prescriptivo para el Manejo de Problemas Asociados a la Lectura, la Escritura y las Matemáticas*. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Macotela, S., Bermúdez, P. y Castañeda, I. (1996). *Inventario de Ejecución Académica: Un Modelo Diagnóstico-Prescriptivo para el Manejo de Problemas Asociados a la Lectura, la Escritura y las Matemáticas*. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- McGuigan, F.J. (1976). *Psicología Experimental*. México: Trillas.
- Markus, H. y Wurf, E. (1987). *The Dynamic Self-Concept; A Social Psychological Perspective*. *Annual of Reviews Psychology*, 38, 299-337.

- Marsh, W.H.(1990). The Structure of Academic Self-Concept: The Marsh/Shavelson Model. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 623-636.
- Marsh, H., Graven, R. y Debus, R. (1991). Self-Concepts of Young Children 5 to 8 Years of Age: Measurement and Multidimensional Structure. *Journal of Educational Psychology*, 83(3), 377-392.
- Marsh, H., Parker, J. y Barnes, J.(1985). Multidimensional Adolescent Self-concepts: Their Relationship to age, sex and Academic Measure. *American Educational Research*, 22(3), 422-444.
- Marshall, H.(1989). The Development of Self-Concept, *Young Children*. (july), 44-51.
- Mercer, C.(1991). *Dificultades de Aprendizaje, Origen y Diagnóstico*. España: CEAC, tomo I y II.
- Myers, P. y Hammill, D.(1986). *Métodos para Educar Niños con Dificultades en el Aprendizaje*. México: Limusa.
- Muñiz, A., y Andrade, P.(1990). *Concepto del Maestro y Autoconcepto del Alumno*. La Psicología Social en México, III.
- Muñiz, C.A.(1991). *Los Padres y el Maestro en Relación con el Autoconcepto del Niño*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología, UNAM.
- Nieto, M.H.(1987). *¿Por qué hay Niños que no Aprenden?* México: La Prensa Médica Mexicana.
- Newman, B.M. y Newman, P.R.(1979). *Development Trough Life: A Psychosocial Approach*. E.U.: The Dorsey Press.
- Oñate, M. P.(1989). *El Autoconcepto. Formación, Medida e Implicaciones en la Personalidad*. Madrid, Narcea.
- Ortega, M.S.(1994). *Influencia de los Estilos de Crianza Maternos en el Autoconcepto del Niño*. Tesis de Maestría. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Palacios, J.(1985). Procesamiento de la Información en Bebés, En Palacios, J., Marchesi, A. y Carretero, M. (Comps.), *Psicología Evolutiva*. Madrid, Alianza-Psicología, 2(1).
- Pottebaum, S., Keith, t. y Ehlys, S.(1986). Is There a Causal Relation Between Self-concept and Academic Achievement. *Journal of Educational Research*, 79(3), 140-143.
- Richardson, A. y Lee, J. (1986). Self-Concept and Attitude to School as Predictors of Academic Achievement by West Indian Adolescents. *Perceptual and Motor Skills*, 62, 577-578.

- Rocha, R.(1993). *La Educación Constructivista en la Solución de Problemas Académicos en el Área de la Lectura-Escritura y las Matemáticas*. Tesis de Maestría. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Rosenberg, M.(1973). *La Autoimagen del Adolescente y la Sociedad*. Argentina: Paidós.
- Sánchez, N.A.(1995). *El Autoconcepto en Grupo de Niños con Fracaso Escolar y un Grupo de Niños sin Fracaso Escolar*. Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología, UNAM.
- Schoning, F.(1990). *Problemas de Aprendizaje*. México: Trillas.
- Schumaker, J.F., Small, L. y Wood, J.(1986). Self-Concept, Academic Achievement, and Athletic Participation. *Perceptual and Motor Skills*. 62, 387-390.
- Servín, J.L.(1990). Validez de Constructo de la Escala de Autoconcepto de Piers-Harris. *Psicología Social en México*, 6,76-82.
- Shavelson, R. y Bolus, R.(1982). Self-concept: The Interplay of Theory and Methods. *Journal of Educational Psychology*, 74(1), 3-17
- Siegel, S.(1982). *Estadística no Paramétrica*. México: Trillas.
- Skaalvik, M.E. y Rankin, J.R.(1990). Math, Verbal, and General Academic Self-Concept: The Internal/External Frame of Reference Model and Gender Differences in Self-Concept Structure. *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 546-554.
- Smith, M.(1970). *Estadística Simplificada para Psicólogos y Educadores*. México: El Manual Moderno.
- Spitz, R.A.(1981). *El Primer año de Vida del Niño*. Madrid: Aguilar.
- Stenner, J. y Katzenmeyer, W.(1976). Selfconcept, Ability and Achievement in a Sample of Sixth Grade Students. *The Journal of Educational Research*, 69(7), 270-273.
- Sullivan, C. y Grosser, G.(1993). The Social Misperception Syndrome in Children With Learning Disabilities: Social Causes Versus Neurological Variables. *Journal of Learning Disabilities*, 26(3), 178-189.
- Swanson, H. L.,(1988). *Assesment Practices for Learning Disabilities*. En Kavale (Edit), 1988, *Learning Disabilities: State of the Art and Practice*. Boston College-Hill Press.
- Tamayo, A.(1982). Autoconcepto, Sexo y Estado Civil. *Revista de la Asociación Latinoamericana de Psicología Social*, 2(2), 3-16.
- Tarnopol, L.(1986). *Dificultades para el Aprendizaje*, Guía Médica y Pedagógica. México: La Prensa Médica Mexicana.

- Tena, E.A.(1993). *Autoconcepto y Frustracion en Adolescentes Internadas y no Internadas*. Tesis de Maestría, Facultad de Psicología, UNAM.
- Tomachewski, K.(1983). *Didáctica General*. México: Grijalbo.
- Valdez, J.L.(1994). *El Autoconcepto del Mexicano Estudios de Validación*. Tesis de Doctorado, Facultad de Psicología, UNAM.
- Verduzco, A., Lara-Cantú, A., Lancelotta, G. y Rubio, J.(1989). Un Estudio Sobre la Autoestima en Niños de Edad Escolar: Datos Normativos. *Salud Mental*. 12, 50-54.
- Virgen, R.L,(1980). *Autoestima y Relaciones Familiares en Niños de Nivel Socioeconómico Alto y Niños de Nivel Socioeconómico Bajo*. Tesis de Licenciatura, UAM-Iztapalapa.
- Vite, S.G.(1986). *Autoestima de Madres con Trabajo Doméstico y Madres con Trabajo Remunerado*. Tesis de Maestría, Facultad de Psicología, UNAM.
- Wallace, G., Larsen, S. y Elksnin, L.(1992). *Educational Assessment of Learning Problems*. Boston, Allyn & Bacon.
- Wallon, H.(1974). *La Evolución Psicológica del Niño*. México: Grijalbo.
- Wertsch, J.(1991). *Voces de la Mente. Un Enfoque Sociocultural para el Estudio de la Acción Mediada*. Madrid: Visor.
- Wylie, C.R.(1974). *The Self-Concept*. E.U., University de Nebraska Press.

12 Me gusta el color de mi piel	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	12. Plenso que no me ponen atención en casa	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
13 Me gusta mi cara	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	13 Me siento un miembro importante de mi familia	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	14. Mi forma de ser con mi familia es mala	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

**AUTOCONCEPTO SOCIAL**

1 Me siento bien cuando estoy con otras personas	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	1. Me da pena hablar frente a mis compañeros	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
2 Hago lo que los demás hacen	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	2. Aprendo con facilidad	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
3 Me siento mal cuando pierdo en los juegos	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	3. Me siento desanimado en la escuela	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
4 Soy un niño que dice lo que siente o piensa	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	4 Soy bueno para las matemáticas	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
5 Me siento un líder estando con mis amigos	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5. Soy el más burro de mi salón	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
6 Me siento mal cuando estoy con personas que no conozco	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	6 Hago rápido mis trabajos en la escuela	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
7. Me gusta estar solo	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7. Me siento incapaz para resolver los exámenes	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
8 Me gusta compartir lo que tengo con mis amigos	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	8 Soy un alumno organizado	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
9 Soy feliz cuando estoy con mis amigos	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	9. Nadie me pone atención en la escuela	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
10 Sólo puedo jugar con niños más pequeños que yo	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	10 Soy flojo en la escuela	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
11. Mi forma de ser con las personas me molesta	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	11. A todos los maestros les caigo bien	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
12 Soy popular entre los niños de mi edad	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	12 Soy malo para escribir	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
13. Me siento menos abusado que mis amigos	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	13. Mis compañeros aprenden más que yo	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
14 Siento que nadie me toma en cuenta	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	14. Soy listo en la escuela	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
15 Soy un niño sencillo	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	15. Me pongo nervioso cuando el maestro me llama	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

**AUTOCONCEPTO ESCOLAR**

1. Me da pena hablar frente a mis compañeros	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
2. Aprendo con facilidad	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
3. Me siento desanimado en la escuela	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
4 Soy bueno para las matemáticas	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
5. Soy el más burro de mi salón	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
6 Hago rápido mis trabajos en la escuela	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
7. Me siento incapaz para resolver los exámenes	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
8 Soy un alumno organizado	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
9. Nadie me pone atención en la escuela	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
10 Soy flojo en la escuela	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
11. A todos los maestros les caigo bien	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
12 Soy malo para escribir	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
13. Mis compañeros aprenden más que yo	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
14. Soy listo en la escuela	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
15. Me pongo nervioso cuando el maestro me llama	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

16. Me siento bien cuando hago trampa	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	16. Soy compartido con mis compañeros	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
17 Soy respetuoso con los demás	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	17. Cumpro con mis tareas aunque no me lo ordenen	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
18. Me molesto fácilmente cuando me regañan	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	18 Soy malo para leer	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
19 Me siento capaz de perdonar los errores de los demás	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	19 Soy un alumno cumplido	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

AUTOCONCEPTO GENERAL

1 Me cuesta trabajo resolver mis problemas	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	11. Deseo ser otra persona	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
2 Soy un niño responsable	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	12 Me considero un niño con carácter firme	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
3 Soy egoísta	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	13. Ni yo mismo me entiendo	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
4 Tengo una buena opinión de mi mismo	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	14. Soy un niño bueno	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
5 Soy un niño mentiroso	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	15. Paso mucho tiempo soñando	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
6 Soy muy simpático	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	16 Me siento orgulloso de mí	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
7 Fácilmente me doy por vencido	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	17. Soy alegre	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
8 Sé controlar mi forma de ser	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	18. Soy un niño malo	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
9 Me gustaría ser más agradable	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	19 Soy un niño interesante	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
10 Soy sincero	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	20 Soy un fracasado	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

OBSERVACIONES

---



---



---



## INVENTARIO DE AUTOCONCEPTO PARA EL NIÑO ESCOLAR

INSTRUCCIONES. En las siguientes hojas encontrarás preguntas que se refieren a cómo te sientes o te ves a ti mismo. Se te pregunta cómo ves tu cuerpo y de tu forma de ser con tus familiares, con tus amigos y cómo te sientes en la escuela. Lo que tienes que hacer es leer muy bien cada pregunta, después colorea la parte del termómetro que indique qué tanto te has sentido así. Lo harás de la siguiente forma:

si **NUNCA** lo **ERES** o **NUNCA** lo **SIENTES** colorea la ruedita del termómetro

si lo **ERES** o lo **SIENTES** **POCAS VECES** colorea desde la ruedita hasta el primer cuadrito:

si lo **ERES** o lo **SIENTES** **REGULARMENTE** colorea desde la ruedita hasta el segundo cuadrito:

si lo **ERES** o lo **SIENTES** **MUCHAS VECES** llena desde la ruedita hasta el tercer cuadrito del termómetro:

finalmente, si lo **ERES** o lo **SIENTES** **SIEMPRE** colorea todo el termómetro.

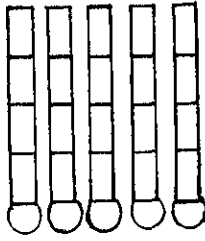
**OJO no hay respuestas buenas o malas. Gracias por tu cooperación.**

AUTOCONCEPTO FISICO	AUTOCONCEPTO FAMILIAR
1 Soy un niño bonito	1. Soy un buen hijo con mi papá
2 Soy débil	2 Siento que soy más desagradable que mis hermanos
3. Soy enfermizo	3. Soy un hijo obediente
4 Me gusta estar arreglado	4. Soy un hijo rezongón
5 Siento torpes los movimientos de mi cuerpo	5. Me siento bien estando con otra familia diferente a la mía
6 Me gusta ser niño	6 Soy un buen hijo con mi mamá
7 Soy gordo	7. Me siento incomprendido en mi familia
8 Me gusta mi cuerpo	8 Soy un hijo responsable
9 Siento que soy bajo de estatura	9. Me siento mal cuando estoy en casa
10 Me gustan mis ojos	10 Me siento apoyado por mis padres y hermanos
11 Mi pelo me disgusta	11 Soy feliz cuando estoy con mi familia

**ESCALA DE AUTOCONCEPTO ESCOLAR (EDAE)**  
(RAMIREZ G. F., 1997)

NOMBRE \_\_\_\_\_ EDAD \_\_\_\_\_ SEXO \_\_\_\_\_ REPROBACION \_\_\_\_\_ GRADO \_\_\_\_\_

**INSTRUCCIONES:** En las siguientes hojas encontrarás preguntas que se refieren a cómo te sientes o te ves a tí mismo(a). Se te pregunta cómo ves tu cuerpo y de tu forma de ser con tus familiares, con tus amigos y cómo te sientes en la escuela. Lo que tienes que hacer es leer muy bien cada pregunta, después colorea la parte del termómetro que indique qué tanto te has sentido así. Lo harás de la siguiente forma:



- si **NUNCA** lo **ERES** o **NUNCA** lo **SIENTES** colorea la ruedita del termómetro:
- si lo **ERES** o lo **SIENTES POCAS VECES** colorea desde la ruedita hasta el primer cuadrito:
- si lo **ERES** o lo **SIENTES REGULARMENTE** colorea desde la ruedita hasta el segundo cuadrito:
- si lo **ERES** o lo **SIENTES MUCHAS VECES** llena desde la ruedita hasta el tercer cuadrito del termómetro.

finalmente, si lo **ERES** o lo **SIENTES SIEMPRE** colorea todo el termómetro:

**OJO no hay respuestas buenas o malas. Gracias por tu cooperación.**

ETICO-MORAL		ESCOLAR		
1	Soy un(a) alumno(a) cumplido(a)		7. Mi forma de ser con mi familia es mala	
2	Aprendo con facilidad		8. Soy un(a) niño(a) malo(a)	
3	Soy un(a) niño(a) bueno(a)		9. Soy el (la) más burro(a) de mi salón	
4	Cumplo con mis tareas aunque no me lo ordenen		10. Soy flojo(a) en la escuela	
5	Soy listo(a) en la escuela		11. Soy un fracasado	
6	Soy bueno(a) para las matemáticas		12. Me cuesta trabajo resolver mis problemas	
			13. Me siento bien cuando hago trampa	
			14. Soy egoísta	
			15. Soy un(a) niño(a) mentiroso(a)	

FAMILIAR

RECHAZO SOCIAL

16. Soy un(a) buen(a) hijo(a) con mi papá	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	19. Fácilmente me doy por vencido(a)	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
17. Soy un(a) hijo(a) obediente	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	20. Deseo ser otra persona	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
18. Soy un(a) hijo(a) rezongón(a)	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	21. Me siento bien estando con otra familia diferente a la mía	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
		22. Mis compañeros aprenden más que yo	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
		23. Me siento incomprendido(a) en mi familia	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

FISICO

SOCIAL

24. Me gusta estar arreglado(a)	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	29. Me da pena hablar frente a mis compañeros	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
25. Me gustan mis ojos	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	30. Me siento menos abusado(a) que mis amigos(as)	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
26. Soy gordo(a)	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	31. Me siento desanimado(a) en la escuela	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
27. Siento que soy bajo(a) de estatura	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		
28. Siento que soy más desagradable que mis hermanos	<input type="radio"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		

OBSERVACIONES

---



---



---



---

# FORMATO DE ENTREVISTA A PADRES Y MAESTRO DE NIÑOS CON PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

FECHA \_\_\_\_\_ NOMBRE DEL NIÑO \_\_\_\_\_ N° DE EXP \_\_\_\_\_

El propósito de las siguientes preguntas es obtener información que permita conocer los factores tanto internos como externos que han propiciado el problema psicológico que presenta su hijo(a), por ello le pedimos que sus respuestas sean verídicas. GRACIAS

MOTIVO DE LA CONSULTA \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

## DATOS DE LOS PADRES

NOMBRE	PADRE	MADRE	HERMANOS (de + a - influnc)
EDAD			
ESCOLARIDAD			
EDO. CIVIL			
DOMICILIO			
OCUPACION Y OFICIO			
EN DONDE HORARIO			
SALARIO			
EDO. SALUD (enfermedades más imp.)			
ACT CULTURALES Y RECREATIVAS			
ADICIONES (fumar, tomar, juego; indicar la frecuencia)			
RELACIONES CON EL PACIENTE (detallar)			
Ingreso famli. \$	Otros ingresos \$	Inversión mensual en: alimentación \$ servicios \$ diversión \$ otros \$	vestido \$ adiciones \$ TOTAL \$
TOTAL			

## RELACIONES ENTRE LOS PADRES

MOTIVO DE UNION DE LA PAREJA	
¿ACTUALMENTE COMO ES LA RELACION DE LA PAREJA? (afectivo, sexual, etc )	
¿QUIEN TOMA DECISIONES EN LA FAMILIA, PORQUE?	¿Cómo enfrentan los problemas?

**DATOS DEL PACIENTE**

NOMBRE

EDAD (años y meses)

ESCOLARIDAD

REPROBACION  
(indicar año y n° de veces)

DIRECCION

TELEFONO

FECHA DE NAC

**CONDICIONES FAMILIARES ANTES DEL NACIMIENTO DEL PACIENTE**

Situación de la familia (detallar)

Fue descuido „por que“:

Duracion del embarazo Estado de la madre durante el embarazo.

Incidentes importantes durante el nacimiento

Calificación Apgar:

Reflejos

Medicamentos

**HISTORIA DEL DESARROLLO** (detallar factores relevantes)

**CONDUC ANORMAL**

PSICOMOTRICIDAD (reflejos, control de esfínteres, ritmo y expresión gestual, etc )

ATENCION Y MEMORIA

LENGUAJE

MORAL Y ETICA

MOTIVACION Intrínseca ( ) extrínseca ( ) „cómo lo motivan“

SOCIALIZACION Familiar

Otros

AFECTIVO

HISTORIA ESCOLAR (desde el jardín de niños, mencionar fecha de ingreso, desempeño en cada materia, nivel de aprendizaje, relación con los demás, etc):

HABITOS DE ESTUDIO

OBSERVACIONES.

**AMBIENTE FISICO**

Casa propia ( ) rentada ( ) otra ¿cual?		habitaciones
Servicios con que cuentan agua ( ) luz ( ) drenaje ( ) cablevision ( ) otros servicios		\$ renta =
Descripción de la ESCUELA	PADRES	PSICOLOGO
CASA		
LUGAR DE JUEGO		
LUGAR DE ESTUDIO		

OBSERVACIONES \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**ANEXO 4**  
**RESULTADOS DESCRIPTIVOS Y DE DISPERSION DE LOS 85**  
**REACTIVOS DE LA PRIMERA VERSION DEL EDAE**

ESTADISTICOS DESCRIPTIVOS DE LOS 85 REACTIVOS DEL EDAE

REACTIVO	$\bar{X}$	D E	SIME TRIA	CURTO SIS	REACTIVO	$\bar{X}$	D E	SIME TRIA	CURTO SIS
1	3.497	1 358	-1 209	- 261	44	4 180	1 404	.780	-1 535
2	3.740	1 205	- 149	- 811	45	3 294	1 473	-1 253	- 386
3	3.616	1,295	-.747	-.477	46	3 432	1 501	-1.273	- 399
4	4.358	1 050	1.900	-1 671	47	3.614	1 550	-1 032	-.721
5	3 888	1 347	-.253	-1.005	48	3 448	1 435	-1 283	-.319
6	4 407	1 130	2 207	-1 849	49	3.723	1 417	670	- 818
7	4 047	1.295	202	-1.171	50	3 374	1 370	-1 173	-.218
8	4.172	1 199	203	-1 158	51	4 326	1 232	1 827	-1.769
9	3 705	1 379	- 722	- 725	52	3.511	1 343	-1.163	- 318
10	4 263	1 173	674	-1 397	53	3.772	1 477	- 710	-.870
11	3.626	1 544	-1.032	- 718	54	3.636	1 357	-.998	- 524
12	4 060	1.293	- 035	-1 113	55	3 192	1 505	-1.360	- 253
13	3.951	1 287	- 507	- 867	56	4.152	1 255	752	-1 385
14	4.184	1 159	.322	-1 205	57	3.456	1 405	-1.222	-.326
15	3 835	1.340	-3 16	-.946	58	3.783	1 394	- 709	-.790
16	3 787	1.240	- 754	- 603	59	3 665	1.308	- 512	- 742
17	4 071	1 153	1 001	-1 307	60	3.751	1 286	- 830	-.742
18	3 889	1.491	- 497	-1.030	61	3.305	1 659	-1 556	- 333
19	4 197	1.135	347	-1 207	62	3.605	1 401	-1 065	-.518
20	3.552	1.494	-1 135	-.567	63	3 848	1 330	- 734	- 756
21	3.568	1.385	-1 025	- 482	64	3.788	1 343	- 540	- 826
22	3 874	1 462	- 474	-1 002	65	3 824	1-267	- 642	- 714
23	4 373	1 152	1 694	-1 728	66	3 420	1 432	-1 039	-.510
24	4.602	975	5.708	-2 573	67	3.466	1 464	-1 257	- 396
25	3 286	1 560	-1.394	- 355	68	3 986	1 290	110	-1.118
26	3.696	1 447	-1.090	-.611	69	3 630	1 401	- 966	-.579
27	3.966	1 386	-.190	-1.099	70	3 942	1 299	.043	-1 087
28	2 208	1 479	- 661	898	71	3.492	1 407	-1 189	- 367
29	3 813	1 368	- 282	- 990	72	3.870	1 403	- 401	- 986
30	3 536	1 481	- 999	- 639	73	3 586	1 376	-1 020	-.500
31	3.312	1 501	-1.422	- 196	74	2 125	1 386	- 634	.871



32	2 636	1.568	-1 361	-421	75	3.640	1 587	- 951	- 577
33	2 634	1 679	-1.586	351	76	3.900	1 557	-556	-1 043
34	3.340	1.557	-1.356	-.398	77	3.294	1.397	-1 277	-135
35	3.759	1 370	- 903	-.668	78	3 194	1 542	-1.398	-.287
36	4.052	1.258	- 141	-1.056	79	3 770	1 284	- 764	- 631
37	3.696	1 486	- 834	-.782	80	3 053	1 559	-1 490	- 124
38	3.616	1 443	-.894	- 692	81	3.864	1 373	- 643	-.842
39	3 096	1.513	-1 448	- 020	82	4.100	1 188	.332	-1 172
40	3 592	1.462	-.906	- 682	83	4 067	1 277	584	-1.310
41	3 636	1.523	-1 058	- 682	84	3.047	1 416	-1.284	.046
42	3 456	1-536	-1.408	- 359	85	4 175	1 303	804	-1.448
43	4.180	1.404	780	-1.535					

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Alpha if Item Deleted
VAR01	234,5679	861,6022	,2015	,3610	,8859
VAR04	233,6636	865,3261	,2158	,3220	,8856
VAR05	234,1543	846,7625	,3920	,4530	,8836
VAR06	233,6667	860,0929	,2644	,3578	,8851
VAR07	233,9938	861,3003	,2182	,3603	,8657
VAR09	234,3210	853,5499	,2994	,3218	,8847
VAR10	233,7623	854,2375	,3486	,3098	,8842
VAR12	233,9969	856,3870	,2815	,3888	,8849
VAR13	234,0926	859,0812	,2469	,4455	,8853
VAR14	233,9136	856,3269	,3139	,4394	,8846
VAR15	234,2130	856,6697	,2671	,2991	,8851
VAR16	234,2654	860,3008	,2452	,5288	,8853
VAR17	233,9444	855,8235	,3348	,4097	,8844
VAR18	234,1389	854,2376	,2646	,3324	,8852
VAR19	233,8735	859,5103	,2777	,4616	,8850
VAR20	234,4599	850,3420	,3106	,3519	,8846
VAR21	234,4383	863,6773	,1710	,3301	,8863
VAR22	234,1667	838,4985	,4602	,4452	,8827
VAR23	233,6883	853,5155	,3528	,3868	,8842
VAR24	233,4290	859,8494	,3260	,3840	,8846
VAR27	234,0617	845,9652	,3928	,4438	,8836
VAR30	234,4753	852,1759	,2937	,4069	,8848
VAR34	234,6852	854,7736	,2455	,3002	,8856
VAR35	234,2901	852,9249	,3070	,3103	,8847
VAR36	234,0062	862,3158	,2078	,2936	,8858
VAR38	234,4321	852,0232	,3003	,3390	,8848
VAR40	234,4198	854,2072	,2690	,4136	,8852
VAR41	234,3395	850,2311	,3062	,3898	,8847
VAR44	234,3117	856,2400	,2582	,3671	,8853
VAR45	234,7253	851,0048	,3059	,3769	,8847
VAR47	234,3827	847,5868	,3308	,3234	,8844
VAR48	234,5926	853,0967	,2896	,3402	,8849
VAR49	234,2623	845,7669	,3919	,4972	,8836
VAR50	234,6759	859,5820	,2245	,4234	,8857
VAR51	233,6389	845,3707	,4931	,5224	,8828
VAR53	234,1821	855,6479	,2581	,3751	,8853
VAR56	233,8457	842,9730	,4913	,6079	,8826
VAR57	234,5957	860,3097	,2080	,3884	,8859
VAR58	234,2099	845,3304	,4072	,4552	,8834
VAR59	234,3519	846,1483	,4172	,4132	,8834
VAR60	234,2840	851,4547	,3532	,5056	,8841
VAR61	234,7006	839,5974	,3831	,3549	,8836
VAR62	234,4259	860,3320	,2092	,3249	,8859
VAR63	234,2191	851,1376	,3364	,4570	,8843
VAR64	234,2654	851,4773	,3337	,4194	,8843
VAR65	234,2284	851,5762	,3517	,5148	,8841
VAR66	234,6019	852,7915	,2949	,4514	,8848
VAR67	234,5895	857,6545	,2247	,4133	,8858
VAR68	234,0494	845,0068	,4357	,4024	,8832
VAR69	234,3642	860,9196	,2056	,3382	,8859
VAR70	234,0710	848,7039	,3902	,4889	,8837
VAR71	234,5772	851,9600	,3070	,4335	,8847
VAR72	234,1728	851,6542	,3159	,4436	,8845
VAR73	234,4753	852,2006	,3099	,3435	,8846
VAR76	234,1265	845,1945	,3544	,3755	,8841
VAR79	234,2654	844,4556	,4478	,5185	,8830
VAR81	234,1975	850,7720	,3264	,3508	,8844
VAR82	233,9568	855,9362	,3085	,3735	,8846
VAR83	233,9753	845,4421	,4296	,4956	,8832

CUADRADOS DE LAS PUNTUACIONES DEL GRUPO A

Escolar		E-M		Familiar		R-S		Fisico		Social		TOTAL	
$\bar{X}$	$\bar{X}^2$	$\bar{X}$	$\bar{X}^2$	$\bar{X}$	$\bar{X}^2$	$\bar{X}$	$\bar{X}^2$	$\bar{X}$	$\bar{X}^2$	$\bar{X}$	$\bar{X}^2$	$\bar{X}$	$\bar{X}^2$
23	529	28	784	13	169	21	441	9	81	12	144	106	11236
15	225	34	1156	9	81	8	64	17	289	10	100	93	8649
17	289	43	1849	11	121	24	576	20	400	15	225	130	16900
16	256	34	1156	12	144	9	81	16	256	8	64	95	9025
23	529	45	2025	12	144	22	484	22	484	13	169	137	18769
20	400	29	841	6	36	15	225	11	121	10	100	91	8281
21	441	22	484	6	36	17	289	19	361	11	121	96	9216
22	484	29	841	15	225	16	256	17	289	15	225	114	12996
20	400	27	729	13	169	17	289	13	169	11	121	101	10201
25	625	32	1024	11	121	19	361	17	289	9	81	113	12769
T O T A L E S													
202	4178	323	10889	108	1246	168	3066	161	2739	114	1350	1076	118042

CUADRADOS DE LAS PUNTUACIONES DEL GRUPO B

Escolar		E-M		Familiar		R-S		Fisico		Social		TOTAL	
$\bar{X}$	$\bar{X}^2$	$\bar{X}$	$\bar{X}^2$	$\bar{X}$	$\bar{X}^2$	$\bar{X}$	$\bar{X}^2$	$\bar{X}$	$\bar{X}^2$	$\bar{X}$	$\bar{X}^2$	$\bar{X}$	$\bar{X}^2$
24	576	39	1521	8	64	20	400	23	529	13	169	127	16129
13	169	35	1225	9	81	22	484	19	361	11	121	109	11881
18	324	39	1521	10	100	23	529	18	324	15	225	123	15129
13	169	34	1156	9	81	22	484	20	400	11	121	109	11881
14	196	30	900	7	49	19	361	18	324	7	49	95	9025
20	400	25	625	9	81	19	361	22	484	12	144	107	11449
24	576	43	1849	13	169	19	361	23	529	11	121	133	17689
21	441	34	1156	13	169	15	225	21	441	12	144	116	13456
20	400	33	1089	10	100	23	529	19	361	13	169	118	13924
19	361	28	784	15	225	21	441	21	441	7	49	111	12321
T O T A L E S													
186	3612	340	11826	103	1119	203	4175	204	4194	112	1312	1148	132884

CUADRADO DE LAS PUNTUACIONES DEL GRUPO C

Escolar		E-M		Familiar		R-S		Fisico		Social		TOTAL	
$\bar{X}$	$\bar{X}^2$	$\bar{X}$	$\bar{X}^2$	$\bar{X}$	$\bar{X}^2$	$\bar{X}$	$\bar{X}^2$	$\bar{X}$	$\bar{X}^2$	$\bar{X}$	$\bar{X}^2$	$\bar{X}$	$\bar{X}^2$
26	676	37	1369	12	144	18	324	25	625	15	225	133	17689
22	484	45	2025	15	225	21	441	15	225	10	100	128	16384
17	289	45	2025	11	121	14	196	21	441	10	100	118	13924
22	484	39	1521	12	144	18	324	24	576	15	225	130	16900
30	900	44	1936	15	225	25	625	20	400	15	225	149	22201
14	196	21	441	13	169	12	144	13	169	7	49	80	6400
21	441	39	1521	9	81	14	196	18	324	10	100	111	12321
25	625	24	576	15	225	12	144	19	361	11	121	106	11236
22	484	41	1681	13	169	19	361	19	361	11	121	125	15625
22	484	37	1369	14	196	24	576	24	576	11	121	132	17424
17	289	43	1849	15	225	20	400	19	361	14	196	128	16384
21	441	24	576	7	49	15	225	12	144	9	81	88	7744
22	484	26	676	10	100	16	256	17	289	7	49	98	9604
16	256	39	1521	10	100	14	196	21	441	8	64	108	11664
20	400	39	1521	8	64	16	256	20	400	10	100	113	12769
26	676	45	2025	12	144	20	400	22	484	15	225	140	19600
20	400	35	1225	10	100	19	361	16	256	10	100	110	12100
19	361	37	1369	10	100	16	256	20	400	12	144	114	12996
19	361	36	1296	10	100	22	484	21	441	12	144	120	14400
17	289	32	1024	8	64	16	256	18	324	10	100	101	10201
T O T A L E S													
435	9020	728	27546	229	2745	351	6421	362	7598	222	2590	2332	277566