



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

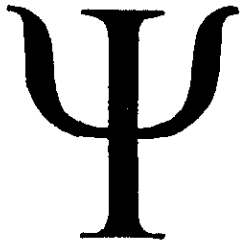
2 ej.

FACULTAD DE PSICOLOGIA
DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO

AUTOESTIMA Y RENDIMIENTO
ACADEMICO DE GRADO

T E S I S
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRO EN PSICOLOGIA EDUCATIVA
P R E S E N T A :
ALBERTO ARMANDO MEDINA SERRATOS

DIRECTORA DE TESIS: DRA PATRICIA ANDRADE PALOS.
SINODALES: MTRA. FAYNE ESQUIVEL ANCONA.
MTRA. ROSA DEL CARMEN FLORES MACIAS.
MTRA. LIZBETH O. VEGA PEREZ.
MTRA. M.A. CRISTINA HEREDIA ANCONA.



MEXICO, D. F.

1998

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

265528



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 esta 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.

DEDICATORIAS Y AGRADECIMIENTOS

Para Oscar mi hijo, por ser inteligente y lleno de valores cristianos y humanos. Recuerda Oscar, un poco de formalidad es necesaria para hacer amigos.

Para Vera mi esposa, que hace de mi vida una fuente de alegría. Gracias Vera, por apoyarme en mis decisiones.

A la memoria de mi padre Armando, que me enseñó el amor por la Naturaleza, y la igualdad de una sana democracia.

A la memoria de mi abuelo Abel, que no dudó en la revolución mexicana de sacrificar su fortuna, por la noble causa de la libertad y dignidad de todos los mexicanos.

Para el R.P. Miguel Herrera, que supo indicarme el camino de los valores y la alegría de vivir.

Para mi madre Ofelia, que me dio su apoyo en la titulación, de mis estudios de licenciatura.

Para mi hermana Sara, que me ha apoyado en varios de mis proyectos. Gracias hermana.

Para mi sobrino Luis, que siempre ha guardado una cordial amistad conmigo.

Para mi hermano Mauricio, del cual tengo una formal fraternidad.

Para Patricia Andrade, mi asesora de tesis, a la que le agradezco su apoyo desinteresado en la misma. Gracias Paty, personas solidarias como tú, son las que necesita México para progresar.

Para Rosa del Carmen Flores, por su apoyo en mis estudios de la maestría. Gracias Rosy, personas como tú que aman la educación, son necesarias para el desarrollo de una sana sociedad.

Para Fayne Esquivel, por aceptar ser mi sinodal de la tesis. Gracias Fayne por tus artículos sobre la inteligencia.

Índice

Resumen	6
Introducción	8
Marco teórico	13
Primera parte.....	13
1.1 Educación y aprendizaje.....	13
1.2 Aprendizaje e interacción social.....	18
1.3 Aprendizaje e integración.....	25
1.4 Aprendizaje y rendimiento académico de grado.....	32
Segunda parte.....	42
2.1. El yo y sus dimensiones.....	42
2.2 El yo y la autoestima.....	52
2.3. La autoestima global y específica.....	59
2.4. La autoestima y el aprendizaje académico de grado.....	63
Método	68
1. Planteamiento del problema.....	68
1.1. Preguntas de investigación.....	69
2. Hipótesis conceptual.....	69
2.1. Hipótesis estadísticas.....	69
3. Variables.....	70
3.1. Definición conceptual de variables.....	70
3.2. Definición operacional de variables.....	70
4. Sujetos.....	72
5. Muestra.....	72
6. Tipo de estudio.....	72
7. Diseño.....	72
8. Instrumentos.....	72
9. Procedimiento.....	76
10. Análisis estadístico de datos.....	76
Resultados	77
Discusión y conclusiones	86
Bibliografía	91
Apéndice	102

Resumen

Uno de los problemas con los que actualmente se enfrenta la sociedad mexicana, es la falta de una educación integral de la persona, que le haga competente para afrontar con eficacia los retos que se le presentan durante su vida, transformando los bienes que el país pone a su disposición en beneficio personal y social. Las escuelas y universidades por lo tanto, como centros sociales de la educación, no sólo deben tener el objetivo de dar conocimientos y habilidades académicas, sino también de proporcionar habilidades sociales, enfatizando una formación afectiva y de valores.

De aquí que el aprendizaje y rendimiento académico dentro de las aulas, deba ser abordado desde una perspectiva holística y ontogenética (real) del individuo: como un proceso interactivo que funciona en su totalidad como un sistema de factores interrelacionados, donde destacan los aspectos cognoscitivos, afectivos, motivacionales y sociales, ya que éstos suponen el proceso básico del aprendizaje y desarrollo de la persona en su educación. La autoestima como uno de los factores centrales de la personalidad, tiene un papel relevante en el aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes. Es por esto que los estudios e investigaciones que se hagan de la misma, dentro de la sociedad mexicana, serán de suma importancia para comprender y mejorar los procesos educativos de la nación.

Es por lo dicho que el trabajo de la presente tesis, se abocó a 3 objetivos: la estructuración de un modelo teórico, sistemático e interactivo (inter e intrapersonal) del aprendizaje, que explicara plenamente la función de la autoestima (global y académica) en el desempeño académico de los estudiantes. La construcción y validación de un instrumento de tipo diferencial semántico, de autoestima para preadolescentes, a partir de la Escala de Autoconcepto para niños de Andrade y Pick (1986), que diera apoyo a la teoría propuesta. Y una investigación, con una muestra de estudiantes de secundaria (preadolescentes), que permitiera observar la correlación que existe entre autoestima académica y global, y el rendimiento académico de grado de los mismos.

Se encontró acorde a la teoría revisada y propuesta, que el rendimiento académico de grado, estuvo más estrechamente relacionado con la autoestima académica, que con la autoestima global. Así mismo se observó, que los estudiantes masculinos tuvieron una mayor correlación, en su autoestima global, con las calificaciones de Español, Civismo, Biología e Historia, en comparación con sus compañeras. A la vez las mujeres, una mayor correlación en la misma, con las calificaciones de Matemáticas, Geografía, Química y Tecnología, que sus compañeros. Se encontró también, que los hombres tuvieron una mayor correlación en su autoestima académica de aptitud que sus compañeras, salvo en la materia de Tecnología. Así mismo las mujeres una mayor correlación en su autoestima académica de motivación que los hombres, salvo en la materia de Español. En relación al instrumento se encontró que 6 de las 7 dimensiones del mismo: global, moral, de hijo, estudiante, amigo y económica, tuvieron una validez y confiabilidad aceptable, salvo en la dimensión física, donde no se dio un factor con suficiente consistencia interna, esto acorde con la propia investigación de Andrade y Pick (op cit) sobre su instrumento de Autoconcepto.



Howell y col (1993) afirmaron: “La conducta social es interactiva. Para evaluar la habilidad social, el educador debe atender tanto lo individual como lo social” (p.373). El aprendizaje como proceso social de la enseñanza, al menos en un primer momento, implica por lo tanto la autoestima como uno de los factores internos del sujeto, que va a funcionar como un catalizador de un mejor aprendizaje y rendimiento académico

Introducción

Uno de los problemas con que se enfrenta el país, es la falta de una educación integral que haga de los aprendices, personas competentes, tanto en el área científica y tecnológica, como en el área humana y de valores. De aquí la necesidad de formular nuevos marcos teóricos del aprendizaje y su rendimiento, que sustenten modelos más eficaces para la comprensión y aplicación de estrategias apropiadas, que mejoren la calidad de la educación personal y social.

La presente investigación es una aproximación en este sentido: se parte del supuesto teórico de que el aprendizaje se da en un contexto unitario, en donde los factores internos del sujeto y los factores externos del medio social se interaccionan. El estudiante al recibir la enseñanza del maestro o educador, interacciona con él, no sólo a un nivel cognoscitivo, en la transmisión de instrucción e información, sino también en los niveles afectivos y motivacionales, en lo que de suyo más le interesa y necesita.

De aquí la necesidad de que el proceso del aprendizaje, deba también ser abordado desde un enfoque integral que permita su cabal comprensión. Sin que ésto signifique que no existan otros enfoques del aprendizaje, que desde sus perspectivas particulares enfatizan ciertos factores o estrategias acorde a sus modelos propios.

Así por ejemplo, para Ausubell, Novack y Hanesian (1983) la importancia cognoscitiva del aprendizaje es lo fundamental. Según estos autores, bástele al maestro conocer que es lo que ya sabe el alumno, para seguir enseñándole los conocimientos requeridos a su nivel de comprensión. Para Neill (1986) lo importante es la autorregulación del niño en sus actividades escolares, de acuerdo a sus intereses e inquietudes personales, enfatizando así tanto los aspectos motivacionales como afectivos.

No obstante lo valioso que puedan ser éstos y otros enfoques, quedan limitados, puesto que al no abarcar la totalidad de los elementos que intervienen en el proceso del aprendizaje escolar, lo parcializan. Es por ésto, que si bien es cierto que enfocar el aprendizaje de una manera integral,

supone una mayor complejidad, es necesario el esfuerzo para lograr un modelo global que facilite su mayor comprensión.

Si un maestro sabe qué problemática presenta el niño en su comprensión del conocimiento, qué bloqueo afectivo interfiere en su aprendizaje, de qué elementos requiere para sus habilidades cognoscitivas en la realización de su tarea, qué factores motivacionales intervienen en sus logros académicos, de qué valores tiene necesidad el niño para su buen desempeño escolar, etcétera, podrá ayudarlo de una manera eficaz, dándole las estrategias, materiales y apoyo personal, para su buen desempeño en su aprendizaje.

El presente estudio parte por lo tanto, de un marco teórico que supone un sistema interaccional binario del aprendizaje (1), en donde los elementos sociales e internos del sujeto se condicionan mutuamente. De aquí que la autoestima, como elemento afectivo del aprendizaje, no sea considerada sólo como una variable que está asociada al aprendizaje y rendimiento académico, como de hecho lo han demostrado las investigaciones (Hoge, Smith y Hanson, 1990; Johnson y Taylor, 1993, Lyon y Mac Donald, 1990; Shalvick, 1990, entre otros), sino como un elemento que forma parte esencial del proceso del mismo en el estudiante, explicando en qué dirección y cómo y por qué está relacionada. Lo cual permite al educador, comprender mejor el papel que juega dicha variable, pudiendo manipularla para aplicarla en estrategias más eficaces del aprendizaje.

De aquí que dentro de este enfoque integral de considerar el aprendizaje y rendimiento académico, no sólo se contempla una autoestima académica, como factor básico del proceso instruccional, sino también la autoestima global como ambiente interno, al desarrollo de la persona, y por lo tanto de la eficacia de la misma en aquello en lo que se desempeña.

(1) El Sistema interaccional binario del aprendizaje que propongo, en base a otras teorías del aprendizaje, como la de Vigotsky (1978) o Piaget e Inhelder (1988), en la realización de esta tesis, para la mejor comprensión del rol que juega la autoestima en el aprendizaje académico, no excluye otros modelos teóricos del aprendizaje, ni la importancia de los aspectos físicos del medio y la conducta. Sino que pondera la interrelación de los factores cognoscitivos, afectivos, motivacionales y sociales como elementos fundamentales en el aprendizaje académico del estudiante. El término binario aquí es utilizado, no como una variable que pueda tomar dos valores, sino como un sistema que implica dos elementos que constituyen su estructura.

Es por lo dicho que a este estudio, se le dio igual peso tanto al aspecto teórico; proponiendo un sistema integral del aprendizaje, como a la investigación empírica, no sólo para dar apoyo a la teoría propuesta, sino también para convalidar un instrumento de autoestima. Es un hecho que un estudio sin un buen soporte teórico, generalmente resulta en una investigación empírica limitada y muchas veces sesgada, ya que al no tener los suficientes elementos teóricos que la guíen a análisis profundos, se queda en los niveles más superficiales del fenómeno investigado. Así por ejemplo, Rosemberg (citado por Harter, 1983) hizo una crítica a varios investigadores, que por carecer de un modelo teórico eficiente, confundieron una autoestima global con una específica, al concluir que algunas minorías tenían baja autoestima, sólo porque tenían una actitud negativa al color de su piel. Y lo mismo puede decirse de una teoría sin datos empíricos que la apoyen, se queda sólo como una estructura formal sin contenido. Como afirmó Kurt Lewis (citado por Adelman y Tylor, 1993), no hay nada más práctico que una buena teoría. Aunque la paradoja resulte irónica, es evidente que entre la teoría y la práctica se da una interacción complementaria. Es así, que a buenos marcos teóricos, generalmente le siguen buenas investigaciones empíricas (2).

(2) Es un hecho que la ciencia no sólo verifica, predice y controla los fenómenos observados, sino también los explica. No se puede separar por consiguiente, investigación fáctica de teoría. Partir sólo de datos verificables conlleva solo a especulaciones fácticas. Lo mismo si sólo se quiere partir de argumentos lógicos, sin tomar en cuenta los datos de la investigación, se concluye erróneamente sobre los fenómenos estudiados. Históricamente en este sentido se discutió mucho acerca de la objetividad o subjetividad de la ciencia. Si la ciencia era objetiva, sólo lo que se podía observar, verificar, medir y pesar era válido. Si la ciencia era subjetiva, sólo lo que el entendimiento podía explicar, educir o demostrar era válido. En el primer caso, cuando Galileo probó a sus colegas el principio del fenómeno de la caída libre de los cuerpos, dejando caer dos piedras desde lo alto de la Torre de Pisa, una de las cuales pesaba la décima parte de la otra, sus colegas no podían dar crédito a sus ojos, cuando ambas caían al mismo tiempo. El sentido común y la mejor lógica aristotélica, sustentaban que la piedra mayor debería caer primero (Russell, 1978). El segundo caso, fue cuando Luis Pasteur empezó a desarrollar sus vacunas, en base a la teoría de los microbios como causantes de las enfermedades. Sus contemporáneos no aceptaron que pudieran existir unos seres infinitesimales a los que no podían ver. Tuvieron que pasar algunos años antes que Pasteur, salvando con sus vacunas vidas humanas de la terrible enfermedad de la rabia, y también miles de ovejas que representaron alimento para el pueblo francés, fuera reconocido, y con él su teoría de los microbios. La solución por lo tanto a una Psicología científica, se encuentra en la integración ordenada y sistemática de ambos elementos, y no en una reducción de alguno de estos.

Acorde a lo dicho, en una primera parte del marco teórico, se tratan los aspectos educativos relacionados con el aprendizaje y el rendimiento académico. Estructurando de una manera ordenada y lógica, un modelo sistemático e interactivo del aprendizaje académico. De esta manera en el primer capítulo se analizó la importancia del aprendizaje en la educación, denotando el papel esencial que juegan los padres, maestros y profesionales de la educación en el contexto instruccional y educativo. En el capítulo segundo se demuestra la importancia de la interacción social en el aprendizaje y desarrollo de los educados. En el tercer capítulo se argumenta y analiza, la integración que existe entre los elementos cognoscitivos, afectivos, motivacionales y sociales del sujeto, como factores relevantes de aprendizaje, proponiendo un sistema inter e intrapersonal del mismo. Finalmente en el cuarto capítulo, se explica la relación que existe entre el aprendizaje curricular y el rendimiento académico de grado.

En el primer capítulo de la segunda parte, siguiendo un orden lógico y jerárquico de la investigación teórica sobre el aprendizaje académico y la autoestima, se aborda el tema del yo y sus dimensiones, teniendo en cuenta, que no se puede comprender totalmente la relación que existe entre autoestima y aprendizaje, si antes no se conocen las funciones del yo como agente mediador, no sólo de los procesos del aprendizaje, sino también de los motivacionales, y afectivos que hacen referencia a la autoestima. El segundo capítulo contiene un análisis entre el yo, como núcleo central de la personalidad del sujeto y su autoestima, teniendo en cuenta la importancia de la relación interpersonal en la misma. En el tercer capítulo, se analiza los diferentes dominios de la autoestima, enfatizando la autoestima global como elemento esencial en el desarrollo de la persona. Finalmente en el cuarto capítulo, se analizó la relación que existe entre la autoestima académica y global con el rendimiento académico del estudiante.

De aquí que el objetivo general de la tesis, fue el de enfatizar a la autoestima como un elemento esencial al desarrollo de la persona y su educación, a través de su aprendizaje y rendimiento académico. Y los objetivos específicos fueron el de demostrar, no solamente que la autoestima académica está relacionada con el rendimiento académico de los estudiantes (como de hecho ya se ha probado), sino que también la autoestima global, la cual no se logra explicar si no es través de la conceptualización del yo como mediador y

organizador de las estructuras de la persona, también tiene relación en el trabajo de los estudiantes en aquellas tareas que realizan. Coadyuvando a este soporte teórico, la reestructuración y convalidación de un instrumento de autoestima (con una dimensión nueva del yo), a partir de la prueba de diferencial semántico de Autoconcepto de Andrade y Pick (1986).

Finalmente en la parte metodológica de la investigación, se describe el problema, dándose la hipótesis y objetivos de investigación, las características de la muestra, el procedimiento para su evaluación, y las características del instrumento. Por último se analizan con detalle los resultados y se hace una discusión de los mismos, obteniendo las conclusiones del estudio, con el objeto de que puedan ser retomados para futuros trabajos de investigación.

Es un hecho que una persona con alta autoestima es uno de los mejores predictores de la eficacia, salud y felicidad de la misma, que interectuará positivamente, tanto en el área académica como de su vida diaria, en bien de sí misma y de los que le rodean. En México, se hacen necesarios más estudios sobre la autoestima, ya que aunque existen innumerables estudios sobre el tema, sobre todo en Estados Unidos y Europa, en el país son escasos sobre la población mexicana, con diferente idiosincracia y cultura. Y aunque la autoestima ha sido un tópico ampliamente investigado, aún existen algunos puntos oscuros de controversia dentro de la teoría de la misma, como una explicación suficiente de las diferencias que se dan entre una autoestima específica y global de la persona, las cuales se explican, como se mencionó anteriormente, con la conceptualización del yo.

Educación y aprendizaje

A finales del año de 1995 León Portilla, reconocido historiador e investigador mexicano sobre la Filosofía Nahuatl, al recibir la medalla Belisario Domínguez, otorgada cada año a mexicanos insignes por el Senado de la República, comentó que no era posible que un pueblo como el mexicano, con un territorio de casi 200 millones de kilómetros cuadrados y cerca de 10 mil kilómetros de litorales que incluyen un inmenso mar patrimonial, estuviera en precarias condiciones económicas. Según este autor, la raíz de esta situación difícil no era otra, que la falta de educación. Un pueblo educado sabe exigir sus derechos y tiene la capacidad de hacer producir los tesoros que tiene.

Sin lugar a dudas lo que mencionó León Portilla es una verdad que extraña a propios y extranjeros. Ciertamente un estudio de la FAO (Organización de las Naciones Unidas sobre la Alimentación Mundial) demostró, que tan sólo el Estado de Veracruz, bien explotado podría alimentar a más de 200 millones de personas. Si se toma en cuenta que la población mexicana es de 100 millones de habitantes, se hará evidente que uno de los factores determinantes de su pobreza y marginación es la falta de una población educada, que haga posible el proyecto sólido y congruente de una nación libre, justa y democrática.

Una persona o pueblo educado tiene los valores, habilidades y conocimientos necesarios para organizarse y trabajar con eficacia, obteniendo los recursos necesarios para llevar una vida cómoda y feliz.

La relevancia de la tarea de padres, maestros y educadores se hace evidente; son ellos los llamados a cubrir esta necesidad de educación. En sus manos de alguna manera se encuentra el futuro del país.

Los padres como los primeros maestros y modelos de sus hijos, inician su educación con la enseñanza de habilidades básicas que les permiten un desarrollo integral, despertando en ellos sentimientos fundamentales de confianza y aprecio.

Ehrlich (1981) en este punto afirmó, que es un hecho la influencia significativa que tienen los padres sobre la educación de sus hijos. Las investigaciones han sido consistentes en demostrar la positiva relación que existe entre el involucramiento de los padres en las actividades de sus hijos (como el ayudarles en sus tareas escolares o apoyarlos en sus iniciativas propias), y el aprendizaje y rendimiento académico de los mismos. Según el autor, la participación de los padres guarda cuatro dimensiones: como apoyador en los esfuerzos escolares, como maestro, como abogado de una educación competente y como motivador de una educación independiente.

Así Fox (citado por Ehrlich, op.cit.) en un estudio con 727 niños de 27 escuelas en Michigan, demostró utilizando análisis correlacionales, que cuando los estudiantes perciben el apoyo de sus padres, en comparación con otros estudiantes que perciben poco o nada de apoyo, utilizan más sus habilidades intelectivas, tienen mejores calificaciones, desarrollan una alta autoestima y tienen una actitud más positiva hacia la escuela, teniendo un mejor ajuste a la misma.

Rankin (citado por Ehrlich, op.cit.) por su parte, identificando dos grupos de alto y bajo rendimiento, de 3 y 4 grado, encontró que las madres de los niños de alto rendimiento, en comparación con los de bajo rendimiento, hablan más con sus hijos acerca de las tareas que hicieron en la escuela, los ayudan más cuando su desempeño ha sido pobre, los motivan más a ir a la escuela y sacar altas notas, y se comunican más con el personal de la escuela.

Snodgrass (1991) reportó también, investigaciones que sustentaron la relación crucial que tienen los padres, en la educación exitosa de sus hijos. Para el autor, son los padres los maestros más importantes que tienen sus hijos, así como la fuerza más importante para su éxito académico.

Los maestros como posteriores formadores, a la vez que son transmisores de información académica y de valores tanto morales como cívicos, son además instructores de otras habilidades sociales, cognoscitivas y personales que conducen a la implantación de la competitividad en sus estudiantes.

En este aspecto Meyers, Cohens y Scheser (1989) consideraron, que los maestros no sólo condicionan el desarrollo de habilidades cognitivas, a través del modelamiento e instrucción directa, sino que también son una poderosa fuerza motivadora y afectiva para el niño en su aprendizaje. Shaalvic (1990) en un estudio longitudinal con 575 estudiantes de 10° grado, encontró que un desempeño académico alto, estaba relacionado con una percepción de apoyo y ayuda por parte de sus maestros.

Dixon-Krauss (1995) en este aspecto demostró, que el nivel de lectura y escritura de los alumnos, puede ser mejorado con la colaboración interactiva entre los mismos estudiantes, bajo la organización y guía instruccional de su maestro. Así en un estudio realizado con 24 niños de primero y segundo año, 18 de ellos con un nivel inferior a su grado de lectura, fueron organizados en díadas (uno de los estudiantes tenía mejor nivel de lectura que el otro con el fin de apoyarlo en las tareas) para una intervención instruccional de 6 semanas en actividades lectoras y de escritura. Se encontró que su nivel de lectura mejoró significativamente, a la vez que todos ellos tuvieron más confianza en leer en voz alta sus textos ante sus compañeros, además de tener un mejor reconocimiento semántico de las palabras y su correcta pronunciación.

De lo dicho, se deduce que no sólo en el hogar con los padres, sino también la escuela con los maestros, son los ámbitos más importantes en la educación del niño. Ya que es a través de estos ámbitos que el niño , no sólo adquiere conocimientos científicos e información de su entorno social y cultural, sino también donde aprende a manejar su estrés, a ser competente socialmente, a expresar sus afectos, a desarrollar su autoestima y a tomar decisiones. Factores que como sustentaron Hernández y Sánchez (1991), serán esenciales en la explicación y predicción del comportamiento adaptativo y emocional de la persona en su desarrollo.

Finalmente otros educadores, entre los que se encuentran los psicólogos educativos y pedagogos, son los que al investigar el aprendizaje y la enseñanza, proponen métodos y procedimientos, para que los aprendices adquieran los conocimientos y habilidades que les permitan un mejor aprovechamiento escolar y buen desempeño familiar y laboral, promoviendo también valores como el sentido de responsabilidad, colaboración y solidaridad.

Para cualquier educador por lo tanto, los aspectos cognoscitivos, motivacionales, sociales y afectivos de la autoestima en el aprendizaje, no pueden pasar desapercibidos, ya que éstos son elementos esenciales de la educación de la persona. Si un niño tiene autovalía y es competente, podrá desarrollarse satisfactoriamente en todas las áreas de la vida.

En este sentido Calfee (citado por Coll, 1990) afirmó: “Una persona educada es una persona que ha asimilado, interiorizado y aprendido, el conjunto de explicaciones, conceptos, destrezas, prácticas, valores, costumbres y normas que caracterizan una cultura determinada, de tal manera que es capaz de interactuar de forma adaptada con el medio físico y social en el seno de la misma”(p.158).

De acuerdo con Calfee, se infiere que una persona educada no sólo es aquella que posee conocimientos, sino que además sabe llevarlos a la práctica de una forma inteligente, lo que le hace ser una persona valiosa y competente en su medio. Por consiguiente la educación en su sentido amplio, no puede ser reducida a una escolaridad, que consista simplemente en la adquisición de información y adiestramiento de habilidades académicas, sino además debe contemplar la capacitación de habilidades sociales que conjuntamente con la implantación de valores hagan de la persona un sujeto seguro, capaz de actuar competentemente en su contexto no sólo académico sino también social. Según la Dra. Herlinda Suárez (citada por Vega, 1996), la educación en México no ha cumplido con las expectativas de desarrollo y progreso económico del país, y esto es simplemente porque no se ha dado en su plenitud una educación integral como tal.

El error está en considerar que la educación es parcializada y sólo enfocada al área escolar. Los conocimientos por sí mismos de nada sirven si no son útiles y aplicables en la vida real; en otras palabras, si no ayudan al desarrollo de la persona y su sociedad. Se trata por ende de dar conocimientos a la persona, pero también de capacitarla para que pueda aplicarlos en su vida diaria, teniendo conciencia de la importancia de los mismos. Uno de los fines precisamente de la psicología educativa es crear habilidades en las personas para que sean autoeficaces en las tareas que realizan y puedan ser sujetos competentes.

De aquí el interés tanto de padres, maestros, estudiantes y profesionales de la educación, para que el aprendizaje académico guarde una dimensión práctica en la vida diaria en beneficio de la persona y su sociedad. En este sentido Kaplan y Dranville (1991) comentaron: “Los niños tienden a pensar que mucho de lo que nosotros les enseñamos en la escuela es irrelevante, y ellos probablemente estén en lo correcto, recuerda no importa cuan importante pensemos que nuestro curriculum es, si nuestros estudiantes no ven relevancia en lo que les enseñamos, probablemente no lo usarán fuera de clase...Entonces nosotros estaremos justo de donde estabamos antes: con un estudiante a confiar más en su medio ambiente que en sí mismo” (p.181).

Sin lugar a dudas, es el alumno el que durante su desarrollo educativo realizará los aprendizajes y prácticas relevantes en su buen desempeño académico; sin embargo, este proceso como ya quedó mencionado, no es posible sin las estrategias adecuadas de enseñanza de padres, maestros y educadores que favorezcan tal proceso.

Es un hecho, que uno de los problemas de mayor trascendencia en escuelas y universidades, es un alto índice de alumnos con bajo rendimiento escolar, lo cual origina un alto índice de reprobados, que abandonan después sus estudios. La Secretaria de Educación Pública en este sentido, reportó a últimas fechas, que el índice de reprobados en primaria, en las zonas urbanas asciende al 45%, y en las zonas rurales a más del 80%; en la secundaria es del 26% y en la educación media del 44% (Jiménez, 1994).

Es así que una educación sólida e integral se hace necesaria para el progreso de cualquier persona y sociedad.

Aprendizaje e interacción

Dentro de la historia de la psicología educativa, muchos educadores han propuesto, dentro de su peculiar enfoque de tratar las cosas, modelos y estrategias de enseñanza, que promuevan el mayor y mejor aprendizaje.

Así Coll (1990) enfatizó el interés del sujeto, el cual debe tener la autonomía para organizar su propio conocimiento. De aquí que el aprendizaje tiene que tener sentido, es decir ser significativo, ya que debe de integrar, modificar, establecer y coordinar nuevos conocimientos, de acuerdo a la experiencia del sujeto. Es así que un buen desempeño académico, tiene que tener un enfoque profundo, en donde el conocimiento adquirido sea comprensible y lógicamente relacionado, y no de una manera memorística o mecánica de imposición externa (Coll , Martinez, Mauri, Mauras, Onrubia, Sole y Zabal, 1993)

Ausubel, Novak y Hanesian (1983) por su parte, defendieron el método tradicional de exposición del maestro en el aula, partiendo de una propuesta básica: averígüese que es lo que ya sabe el alumno y enséñesele consecuentemente. Según estos autores el aprendizaje es un proceso por el cual la persona asimila conocimientos nuevos. En tal proceso, la persona primero se representa los objetos o eventos (ideas). Después conceptualiza tales ideas al darles contenidos de características propias. En un tercer momento compara ideas entre sí, obteniendo nuevas ideas acerca de las mismas

Montessori (1997) consideró el medio y la personalidad del niño, como los factores más importantes del aprendizaje durante su desarrollo. El niño no es un adulto pequeño, sino una persona en crecimiento, que requiere de un ambiente propicio a las necesidades de su edad y personalidad. Labor del educador será el de buscar y proporcionar este medio físico y social, para que el niño pueda irse desarrollando con normalidad y confianza en sí mismo.

Neill (1986) con su conocida escuela de Summer Hill, hizo hincapié en la libertad del niño, capaz de autorregularse naturalmente a sí mismo en su aprendizaje. Al niño no se le deben de imponer las cosas, menos aun la enseñanza. El es capaz naturalmente de conocer y actuar de acuerdo a sus necesidades e intereses, que le permitan

un desarrollo sano y feliz. El papel del educador es proporcionar ideas y sugerencias, en un diálogo abierto, de lo que sería mejor para el niño.

Cada uno de estos modelos educativos, tiene su propia filosofía y finalidad acorde a ciertos propósitos definidos de los sujetos. En un momento determinado sería difícil decir cual es el mejor, ya que cada uno tiene su propia razón de ser, todos tratan aspectos relevantes del fenómeno del aprendizaje que lo hacen más comprensible, y que permiten coadyuvar a un mejoramiento de los procesos de la enseñanza, destacando también, todos ellos, un aspecto común: la importancia del educador en el aprendizaje de los estudiantes. Así para Coll (1993) el maestro es un facilitador del conocimiento, para Neill (op.cit.) un mentor que ayuda a organizar el trabajo de los alumnos, para Montessori (op.cit) la persona idónea que configura el medio adecuado para el desarrollo del niño, finalmente para Ausubell, Novack y Hanesian (op.cit), el maestro debe tener la capacidad de conocer que es lo que ya sabe el alumno, para poder seguir ayudándolo en su aprendizaje.

De lo anterior se infiere que el aprendizaje de la persona, al menos en un principio y en su nivel más elemental, no se da aisladamente sino que está ligado a una interacción social.

Como Goodman (citado por Meltzer, 1993) ha observado, el papel que juega la interacción en el aprendizaje, en los salones de clases es relevante para los estudiantes. Frecuentemente los alumnos más relacionados con sus maestros, suelen ser los que mejor se desempeñan académicamente. Es así que un maestro con un buen método de enseñanza, muchas veces no logra que todos sus alumnos obtengan un buen desempeño académico, a pesar de que tengan un nivel intelectual homogéneo.

Rosenthal (citado por Owens, 1969) en este sentido se interesó por este fenómeno de asociación entre la interrelación personal y el buen aprendizaje. Este investigador encontró en un estudio, que cuando se informó a las maestras de una escuela, que determinados alumnos mostraban alta capacidad (medida por una prueba para tal propósito), al final del curso presentaron un mejor desarrollo en su I.Q. que sus compañeros; las maestras no sabían que la prueba mencionada en realidad no se había aplicado a alumno alguno. Swanson (1993)

argumentó la importancia del maestro no sólo como un informador, sino también como un modelo e instigador de estrategias apropiadas para el niño, que lo hacen más capaz de aprendizajes relevantes y de un mayor rendimiento en sus tareas.

Cabría suponer por lo tanto, que los maestros al tener una positiva interacción con ciertos alumnos, les brindan más oportunidades de aprendizaje y desarrollo en un efecto al que Roshenthal llamó Pigmaleón, en referencia al mito griego de Pigmaleón, el cual era un príncipe que se enamoró de su propia creación, una escultura de una hermosa mujer; Venus diosa del Olimpo al notar el amor de Pigmaleón, le concede que su escultura se convierta en una realidad. Barzono y Renati (1994) en este sentido, en una investigación lectora sobre los estilos lingüísticos interactivos de dos maestras, encontraron que la maestra que permitía preguntas de sus alumnos, comentaba, instigaba y explicaba el texto, tuvo resultados satisfactorios de sus estudiantes en la comprensión de la lectura, en tanto que la segunda maestra, que sólo hizo preguntas cerradas de un sí ó no, no permitiendo preguntas de sus alumnos ni dándoles explicaciones ni comentarios del texto, tuvo un resultado deficiente de sus alumnos en la misma tarea de comprensión de la lectura.

La interacción inadecuada de los maestros hacia los alumnos por lo tanto, también puede tener un efecto negativo. al que se le podría llamar Peisinoe, haciendo también referencia dentro de la mitología griega al nombre de una sirena, la cual con sus cánticos atraía a marineros que navegaban por sus mares para destruirlos. Stone y Conca (1993) reportaron estudios, en donde los maestros criticaban más en sus errores a los alumnos de bajo desempeño, no permitiéndoles tiempo suficiente para responder a las preguntas que se les hacían, ni dándoles una retroalimentación eficaz para la realización de sus tareas. Bryan y Bryan (citados por Schunk, 1991) afirmaron que los maestros tienden a juzgar a los estudiantes con menos habilidades como menos capaces, teniendo expectativas pobres de sus tareas, aun cuando sus tareas académicas se logren normalmente (3)

(3) Por otro lado Webb (1983) demostro que también la interaccion que se da entre los estudiantes, puede ser positiva o negativa, así en un estudio de resolución de problemas matematicos, encontró que cuando los alumnos daban a sus compañeros menos capaces los resultados de los problemas sin explicárselos, inhibían su aprendizaje. No así cuando les explicaban las estrategias para obtener las soluciones

Según Saracho (1991) son las expectativas de los maestros sobre los alumnos, las que originan el tipo de relación entre ambos. De tal manera que si las expectativas son positivas, habrá una relación e interacción positiva (que resultará en un buen desempeño académico), pero si son negativas, habrá una relación e interacción negativa (que resultará en un pobre desempeño escolar). Según la autora, tales expectativas están fundamentadas en los estilos cognoscitivos de ambos. Así el estilo dependiente se caracteriza por una tendencia de sensibilidad cálida hacia los otros, que apoya la retroalimentación del aprendizaje y el desarrollo de habilidades sociales. En tanto que el estilo independiente se caracteriza por una relación fría e impersonal, de fuertes habilidades analíticas, en donde se desarrolla la propia normatividad en el aprendizaje.

Saracho (op.cit.) investigó la relación entre los estilos cognoscitivos de estudiantes y maestros (dependiente e independiente), y la forma en que los maestros calificaban el grado de competencia académica de sus alumnos. Así los puntajes de logro de los estudiantes, que se obtuvieron por medio de un examen de capacidad, fueron utilizados para determinar el grado en el cual los maestros se desviaban al calificar a sus alumnos en su competencia académica. La autora encontró que los maestros con estilo dependiente, calificaron más negativamente a los alumnos que difirieron de su estilo, que los maestros con estilo independiente (el hecho es que los maestros calificaron negativamente a los alumnos que difirieron de su propio estilo). Según Saracho sus investigaciones, la han llevado a concluir, que los maestros con estilo dependiente son mejores educadores, y los maestros con estilo independiente son mejores instructores (habría que mencionar una tercer tipo de estilo dependiente-independiente con mejores resultados en el desempeño y educación de los alumnos). De aquí que para Saracho, sea conveniente ayudar a los maestros en su preparación, con una teoría apropiada, que les permita ser más eficaces en su enseñanza, con el objeto de capacitar mejor a los estudiantes, no importando que tengan bajo desempeño escolar, ya que éste se puede mejorar con una buena estrategia de aprendizaje.

Vigotsky (1978) por su parte, analizó la importancia de las relaciones interactivas entre el adulto y el niño, para el desarrollo del aprendizaje de este último. Explicó esta interacción a través de lo que llamó la zona de desarrollo próxima, que "no es otra cosa que la

distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (p. 133).

Dichas interacciones por otro lado son, mediadas por el lenguaje como instrumento psicológico, del aprendizaje y el desarrollo del niño. Así Vigotsky (1992) afirmó que cuando un niño dirige su mano hacia un objeto que no alcanza, la madre se lo da repitiéndole el nombre de dicho objeto. El niño así capta el símbolo de la palabra, que en un lenguaje ególatra (lo que el niño se dice a sí mismo), convierte en una representación interna (mental).

Portes (1991) en este punto, en un estudio entre díadas madre e hijo, demostró que la interacción entre ambos, bajo la guía verbal materna, en la resolución de diferentes tareas, ayudó al niño a tener un mayor logro en la resolución de las mismas.

Lampe, Rooze y Tallent-Runnels (1996) por su parte y acorde a la teoría de Vigotsky, realizaron un estudio con 105 estudiantes hispanos, de dos escuelas elementales del sureste, de un nivel socioeconómico bajo. Se formaron dos grupos, uno de 51 alumnos (26 niños y 25 niñas), y otro de 54 (24 niños y 30 niñas). El primero recibió instrucciones basadas en aprendizaje cooperativo, el segundo recibió la enseñanza tradicional de exposición por parte del maestro. Ambos grupos estudiaron el mismo tema, sobre la historia del estado de Texas. Se encontró que el grupo cooperativo tuvo un mejor aprendizaje sobre los contenidos del tema, que el de enseñanza tradicional.

Vigotsky bajo esta concepción del desarrollo del aprendizaje hace dos críticas. La primera a Binet quien a través de una prueba de capacidad, sólo consideró el nivel real de desarrollo de una persona, pero no la potencialidad de tal desarrollo. También criticó a Piaget que no consideró el aprendizaje humano en su dimensión social, sino como un desarrollo natural al biológico, a través de las etapas del crecimiento del mismo.

Lo que argumentó Vigotsky es un hecho en sí mismo evidente, todo ser humano para su desarrollo y aprendizaje requiere de una

interacción positiva (Simpson y Galvo, 1986); de donde se sigue, al menos teóricamente, que cualquier persona normal en un ambiente adecuado y con una interacción eficaz por parte de un educador capaz, puede generar aprendizajes relevantes en un desarrollo constante, que la llevaría a niveles de desempeño óptimo, y aún de la genialidad.

En este sentido Watson (citado por Jiménez, op.cit.) no estaba muy lejos de la realidad al afirmar que él podía hacer de cualquier niño sano un trabajador especializado. Su error estuvo en creer que el hombre podía ser determinado a cualquier tarea, sin tomar en cuenta factores importantes del aprendizaje humano, como el temperamento, los afectos o el talento. De aquí que la finalidad del educador, no sea en tratar de crear clones serios o androides genializados, sino personas competentes y felices que de acuerdo a sus intereses y necesidades personales, interactúen positivamente en su medio social (4).

(4) No obstante la “moneda está en el aire”, ya que como Saracho (op.cit.) sugirió, según los estilos cognoscitivos de los maestros (educativo o instruccional), será el tipo de educación que se generará en el alumno. La pregunta es: ¿qué es lo que quiere un educador o una nación?, hacer de los niños y jóvenes sujetos altamente competentes en la ciencia o la tecnología, o sujetos cuya finalidad sea la de realizarse plenamente como personas humanas. La respuesta está en la jerarquización correcta de ambas propuestas. Si lo que se busca es generar sujetos con altos logros académicos y científicos, se corre el riesgo de crear “genios neuróticos” o “masas informes de técnicos” (franksteins, dentro de la literatura de ciencia ficción). Como el caso de Samuel T. Cohen (que sin ánimos de juzgar y respetando a la persona como tal), que inventó la bomba de neutrones, el cual en una entrevista concedida a la publicación Der Spiegel, del 14 de septiembre de 1981, afirmó que le fascinaba crear armas, prefería más a su perro que a su esposa, y no le importaba que su bomba pudiera matar a niños y mujeres, ya que para él también eran soldados (revista de Información CONACYT, 1983). De aquí que la finalidad del educador, sea la de formar a los niños y los jóvenes, no sólo en las habilidades y conocimientos científicos, sino también en valores fundamentales y habilidades sociales que les permitan convivir solidariamente con los demás. Como Aristóteles (1980) argumentó, el médico no se da, si no existe una substancia (el hombre) que lo sustente. En el orden del tiempo, primero se es hombre y después se es científico. La ciencia por lo tanto, como creación del hombre está a su servicio, y no él al servicio de la ciencia. De aquí que el peligro tácito pero real de la destrucción del hombre, por la enajenación causada por una tecnología mal aplicada, y la creación de armas de destrucción masiva (atómicas y bacteriológicas), no esté fuera del hombre mismo, sino en lo interno

de su "corazón". El rol del psicólogo educativo por lo tanto, como profesional de la educación, es y será esencial, no sólo en el desarrollo de una sociedad sana, sino también en la preservación de la humanidad, como especie suigeneris, que tiene que aprender también a cuidarse a sí misma.

Aprendizaje e integración

Es evidente que el ser humano como persona, es un ser integral, que no sólo conlleva una vida inteligente y social, sino también una vida biológica, volitiva, afectiva y espiritual. El aprendizaje en la persona supone por lo tanto una relación de todos los factores mencionados. Vauras, Lehtren, Olkinuora y Salonen (1993) en este punto afirmaron, que el aprendizaje se da en un contexto social, en donde los aspectos cognitivos, afectivos y motivacionales se interaccionan, de tal manera que cualquier estrategia instruccional que no considere tales aspectos, corre el riesgo de descontextualizar el ambiente en el cual el aprendizaje se desarrolla.

Carr, Borkowski y Maxwell (1991) sustentaron que la diferencia entre los estudiantes con bajo y alto logro académico, está en la manera como las variables afectivas, cognoscitivas y motivacionales se combinan. Así en una investigación fueron examinados 98 estudiantes de logro académico bajo, y 102 con logro académico normal, de 3, 4 y 5 grado, de cuatro escuelas del Medio Oeste, en múltiples medidas de habilidad, atribuciones, autoestima y desempeño de lectura. Se encontró que los estudiantes con buen rendimiento académico, tenían una autoestima más alta ($M=88.20$) que los de bajo rendimiento ($M=75.6$), con un mejor puntaje en lectura ($M=27.5$) en comparación con los de bajo rendimiento ($M=23.9$). Además los estudiantes con bajo desempeño, no creían tanto en el esfuerzo para conseguir el éxito ($M=6.1$), como los alumnos de rendimiento normal ($M=7.6$).

Cairns (1979) por su parte, hizo alusión a un principio ontogenético: la teoría holística, según la cual el organismo y su conducta se deben considerar como un todo, sin separar los aspectos motivacionales y cognoscitivos del aprendizaje del desarrollo biológico.

Es así que Piaget e Inhelder (1984) enfatizaron el desarrollo biológico del niño aunado a su desarrollo cognoscitivo, a través de tres etapas fundamentales. La primera es la sensomotora y la preoperacional, en donde el infante va adquiriendo la noción de espacio y tiempo. La siguiente etapa de desarrollo es la operativa-concreta, en donde para el niño sólo existe lo concreto, el concepto

objetivo de la realidad. Finalmente la etapa formal, en donde el adolescente puede relacionar conceptos, ya no sólo a un nivel objetivo y concreto, sino que puede utilizar a los mismos formalmente, haciendo inferencias lógicas.

Para efectos prácticos sería antipedagógico, tratar de enseñar a niños de 8 o 9 años de edad, material que requiera de hacer deducciones formales, o tratar de enseñar a estudiantes estadística inferencial cuando desconocen estadística descriptiva.

Piaget llamó asimilación y acomodación a todo este proceso de descubrimiento. Asimilación es lo que el niño va aprendiendo del medio ambiente desde que nace. Mediante la acomodación, este aprendizaje se va reestructurando interna y progresivamente en un esquema o estructura cognoscitiva de la realidad, acorde a su desarrollo y capacidad.

Señalando la relevancia de los factores orgánicos, Magnusson (1988) relató el caso de un alumno que tenía problemas de aprendizaje por un mal funcionamiento de la hipófisis. De aquí se deduce, que enseñar a estudiantes con serias carencias alimenticias, que han afectado sus sistemas neurológicos por falta de proteínas, resultaría en aprendizajes deficientes.

Boyle (1997) por su parte, realizó un estudio sobre los síntomas de la menstruación y sus efectos en el rendimiento escolar. Así en una muestra de 427 jovencitas de 10, 11 y 12 años de edad, de una escuela del área metropolitana de Melbourne en Australia, encontró que tanto la fase menstrual como la premenstrual e intermenstrual, tienen un sutil pero discernible rol, en los resultados de las calificaciones académicas.

En relación al aspecto afectivo, Verter, Boekaerts y Seegers (1995) demostraron que la autoconfianza está asociada con la resolución de problemas. Así en un estudio realizado con 158 alumnos de sexto grado, entre 11 y 12 años de edad, se encontró que su grado de confianza estaba relacionado con la resolución exitosa de problemas. De donde se sigue que los sentimientos pueden impulsar o inhibir el aprendizaje. Por lo tanto el mejor programa educativo, puede quedar "bloqueado" por los afectos del alumno (De Corte, 1995).

Meyer, Cohen y Schlessner (1989) en este sentido afirmaron, que existe una relación entre el afecto y el pensamiento, como desarrollos paralelos en el niño. De tal modo que en cualquier evaluación e implantación de alguna estrategia de intervención, el afecto debe ser también considerado.

En cuanto a los aspectos motivacionales, Aristóteles (1988) analizó que lo que mueve al hombre, son los motivos, y que éstos son de dos tipos: el apetito y la voluntad. El apetito es lo que mueve por el placer; en tanto que la voluntad, es el deseo deliberado surgido del entendimiento hacia un bien. De aquí que para Aristóteles existen dos tipos de pensamiento, uno teórico y otro práctico. El primero sólo contempla la verdad o falsedad de las cosas, ya que ésta es función de todo lo que es intelectual, por el contrario, el segundo al ser dirigido a un fin tiene la función de obrar (Aristóteles, 1981). Bandura (1977) en este punto, sustentó la importancia que tienen las funciones informativas en las representaciones cognoscitivas del futuro, para motivar o inhibir conductas. De aquí que el pensamiento pueda producir acciones futuras con dirección. Afirmó que el sujeto al analizar su experiencia es capaz de generar nuevos conocimientos que pueden incidir en conductas posteriores, dándole la capacidad de ser autorregulativo, y por lo tanto de dirigir su vida; de esta manera, el hombre es partícipe de su historia y no simplemente un autómatas del medio que lo determina (Bandura, 1986).

En este aspecto Schunk (1991), coincidió con la posición aristotélica, al afirmar que la meta (el bien aristotélico) no sólo puede motivar (mover) a la conducta, sino además cuando esta meta orientadora es establecida (elegida) por los estudiantes, son más persistentes (fuerza volitiva) y efectivos en sus logros.

Hom y Murphy (citados por Schunk, op. cit.) en este aspecto encontraron en un estudio con estudiantes escolares de baja y alta motivación de logro, que cuando se les deja escoger sus metas son más exitosos. Se formaron dos grupos compuestos de alta y baja motivación, a uno de los cuales se le permitió escoger un número de anagramas que creían podían solucionar y al otro grupo se le dio un número comparable de anagramas. Los estudiantes con alta motivación de logro se desempeñaron bien bajo las dos condiciones,

pero los de baja motivación lo hicieron mejor en el grupo que había escogido el número de anagramas a solucionar.

Acorde a lo dicho se sigue, que las acciones del sujeto están motivadas tanto por la voluntad como por el apetito, y que la voluntad no es más que el motivo racional por el cual la persona lleva a cabo una acción. En este punto el teólogo Duns Escoto (1960), acuñó el término praxis para significar toda acción llevada a cabo por la voluntad pero regida por la razón, en vista a un bien en la realización de una obra.

De donde se sigue que dentro del proceso interactivo del aprendizaje intrapersonal, se deduce una valoración anterior a la praxis, puesto que no puede haber una acción regulativa si antes no se ha "sopesado" la tarea que se va a realizar; es decir, si antes el sujeto no ha considerado el esfuerzo, habilidades y conocimientos necesarios para poder realizar la meta o tarea que ha evaluado y decidido llevar a la práctica.

Pero es evidente, que en esta valoración no sólo se "sopesan" el esfuerzo que se ha de hacer (aspecto volitivo) y la capacidad intelectual (aspecto cognoscitivo) en la realización de la tarea, sino también el gusto e interés (aspecto afectivo) y el sentido (aspecto axiológico) que tendrá la tarea para la persona, una vez que ha decidido llevar a la acción, los objetivos o metas de tal tarea.

En este aspecto Dweck (1986) afirmó, que la motivación para lograr alguna tarea escolar, puede involucrar dos clases de metas: las de aprendizaje y las de rendimiento. En las metas de aprendizaje el sujeto busca incrementar su competencia por aprender algo nuevo. En las de rendimiento, busca ganar juicios favorables de su competencia, o evitar juicios negativos en contra de la misma. Según sean las metas que el niño persiga, se dará su tipo de motivación, si es para aprender algo nuevo, su motivación será de modelo adaptativo, pero si lo que busca es evitar el fracaso y conseguir el éxito, su modelo de motivación será no adaptativo. Según la autora se ha demostrado, a través de experimentos, tanto en el salón de clases como en el laboratorio, que niños con modelos no adaptativos tienen serios problemas en la adquisición y despliegue de sus habilidades cognoscitivas, cuando se enfrentan con obstáculos en la resolución de sus tareas, en contraste, niños con el modelo adaptativo

son más persistentes ante los obstáculos, a los cuales tratan como desafíos.

Así Farrel y Dweck (citados por Dweck, op.cit.) en un estudio con alumnos de 8º grado, encontraron que la transferencia de aprendizaje de los mismos, es mejor en aquellos que tenían metas de aprendizaje, de los que tenían metas de rendimiento. Así en una semana, en la materia de ciencias, se les enseñó un principio científico; de tres que había, a través de autoinstrucciones en panfletos. Posteriormente fueron examinados en su transferencia de aprendizaje, en tareas que incluían los otros dos principios científicos conceptualmente relacionados con el primero, que no habían sido enseñados. Los resultados mostraron que los niños con metas de aprendizaje, en comparación con los de meta de rendimiento, no sólo obtuvieron significativamente un mayor puntaje en la prueba de transferencia, sino que también produjeron alrededor de un 50% más de trabajo en sus pruebas de transferencia.

Por todo lo anteriormente dicho, se puede decir que tanto la cognición, el afecto y la motivación, pueden ser considerados dentro de un sistema interno de elementos relacionados. Harter (citada por Pope, McHale y Craighead, 1988) consideró que este sistema interno, al que llama autosistema, está integrado por tres componentes básicos: el autocontrol, en donde la persona dirige sus acciones; el autoconcepto, como la percepción personal; y la autoestima, como la valoración personal.

Markus y Wurf (citados por McCombs, 1989) en este sentido, consideraron que el autoconcepto, en los aspectos estructurales del trabajo, cobija y controla dos tipos de conducta: el intrapersonal que regula el afecto, la información y la motivación, y el interpersonal que regula la interacción, aceptación y percepción social. De aquí que el sistema intrapersonal esté integrado íntimamente con el sistema interpersonal, ya que tanto los factores intrapersonales como los interpersonales se relacionan en las funciones del sujeto. De donde se deduce que el aprendizaje supone un sistema interaccional binario, integrado por los factores sociales e internos de la persona. Esto acorde con la teoría ontogenética y holística sustentada por Cairns (op.cit.); según la cual, los aspectos emotivos y cognoscitivos se interaccionan y condicionan con los sociales de la persona durante su desarrollo.

Por lo tanto, las relaciones interpersonales que el niño pueda desarrollar, tanto en el ambiente familiar como escolar, serán determinantes para su positivo aprendizaje y rendimiento académico. Pope, McHale y Craighead (op. cit) consideraron que es necesario que el niño adquiera ciertas habilidades básicas de comunicación y colaboración con los demás. En otras palabras, cierta competitividad no sólo intrapersonal, como puede ser la capacidad cognoscitiva de resolución de problemas, sino también interpersonal para relacionarse con los demás, a través de la comunicación y colaboración con ellos.

Así la comunicación que Philippot y Feldman (1990) calificaron como una habilidad general para relacionarse con los demás, no sólo a un nivel verbal sino también no verbal, a través de la decodificación de las expresiones de la cara que permiten obtener información relevante de los estados de ánimo de los otros, será la puerta de las interacciones interpersonales, sin la cual no puede haber relación humana alguna. La segunda habilidad interpersonal en importancia, que al igual que la comunicación supone un aprendizaje, es la colaboración o la ayuda que pueda dar una persona a otra. Así Sharon y Sharon (mencionados por Cairns, ob.cit.) encontraron en una investigación, con un grupo de niños en una excursión de campamento, que cuando fueron divididos en dos grupos para competir entre sí, terminaron ambos grupos por crear un ambiente de hostilidad. Una vez que fueron unidos, se creó nuevamente un ambiente de confianza, con mejores resultados en el trabajo del campamento. Johnson y cols. (1981) por su parte, en un estudio de meta-análisis, entre la competencia personal, grupal e intergrupal, encontraron que los sujetos que trabajan en colaboración obtienen mayores logros que cuando lo hacen competitiva o individualmente. En esto último, hay que notar que se puede trabajar individualmente de dos formas, una en colaboración con los demás con buenos resultados y otra aisladamente, sin colaboración, en detrimento de logros tanto para el sujeto mismo como para los otros (Ovejero, 1990).

Para efectos prácticos, dentro del ambiente escolar, la colaboración debe ser el inicio de un ambiente de trabajo en donde los estudiantes, maestros, padres y psicólogos educativos se integren y relacionen en una comunidad académica cálida, que de mejores resultados para el

desarrollo del aprendizaje y rendimiento académico de los alumnos, en beneficio de su educación y la sociedad.

De lo dicho se sigue un supuesto teórico fundamental del sistema interaccional binario del aprendizaje: si se mejora el ambiente o alguna habilidad social, se potencializará el aprendizaje y el rendimiento académico del estudiante, y a la vez, si se mejora cualquier factor de nivel intrapersonal, como la motivación o la autoestima como elemento afectivo, se mejorará la capacidad de aprendizaje y desempeño escolar de la persona.

Aprendizaje y Rendimiento académico

Nerici (citado por Interiano, 1990) argumentó que el concepto de educación, proviene de la palabra latina *educatio*, que significa criar animales o plantas; sin embargo, el vocablo *educatio* a la vez se deriva del verbo *educare* que significa conducir. De aquí que etimológicamente se pueda definir la educación, como el acto por el cual una persona conduce a otra por el camino correcto. En una conceptualización más amplia, el autor definió la educación, como el acto de transmitir valores, costumbres y formas de comportamiento, que implican la religión, el arte, la filosofía y la ciencia. Las metas por lo tanto de la educación son: el preparar a las nuevas generaciones para conservar la herencia cultural, incrementar el desarrollo económico y social, promover el desarrollo de la persona acorde a sus potencialidades y necesidades, y organizar los grupos humanos para que reciban el beneficio de la civilización, pudiendo satisfacer las nuevas exigencias sociales e históricas de la época.

Según el autor, los fines y funciones de la educación, no se logran de una forma arbitraria, sin ningún control o norma, pues aunque es posible identificar acciones que de una manera espontánea influyen en el comportamiento educativo del individuo, la educación es intencional, y debido a que trata de conducir y desarrollar a la persona, se planea y se organiza a través de instituciones conocidas como escuelas (o universidades), donde los principales protagonistas son el maestro y el alumno. Es a través de las escuelas, donde los niños como estudiantes, obtienen las herramientas para apoderarse de la cultura, al mismo tiempo que identifican las acciones para las que son aptos.

Acorde a lo dicho, es la escuela como institución educativa, en donde mayormente se planea y programa, no sólo las actividades tendientes a la adquisición de los valores culturales y sociales del niño, sino también los esquemas de sus conocimientos y habilidades académicas. Todo esto a través de proyectos educativos con objetivos generales y específicos llamados currícula, que contemplan no sólo los aspectos del aprendizaje científico y tecnológico, sino también humano y social.

Howell, Fox y Morehead (1993) sustentaron en este sentido, que dentro de la implantación de una estrategia curricular o instruccional, los aspectos académicos no deben ser disociados de los sociales, si al estudiante se le ayuda a desarrollar sus habilidades sociales y a tener un autocontrol sobre sus conductas emocionales, se le posibilita para que tenga un mejor desempeño en sus tareas escolares.

Los maestros por lo tanto, como educadores y representantes de la institución educativa (la escuela o universidad), tienen la responsabilidad no sólo de promover una educación puramente informativa y escolarizada, sino también una educación formativa, humana e integral, que implica tanto la enseñanza de conocimientos y habilidades académicas, como la capacitación en habilidades sociales e instauración en sus alumnos de valores humanos.

En este punto Nerici (citado por Iteriano, op.cit.) afirmó que existen dos tipos de maestros: el simple instructor y el verdadero educador. El instructor es una persona culta (o capacitada en alguna área del conocimiento), que se limita sólo a instruir, considerando a los alumnos como los únicos responsables de su aprendizaje, no le importan los motivos del aprendizaje, ni se preocupa por crear relaciones cálidas con sus alumnos, considerándose la única autoridad en el salón de clases. En contraste, el educador toma en cuenta las opiniones de sus alumnos, les ayuda en su desarrollo y estimula su curiosidad, buscando crear relaciones cálidas e infundiéndoles ánimos. De aquí la necesidad según este autor, de que el maestro reconozca que su influencia puede ser decisiva en el éxito o fracaso de sus alumnos (también de un rendimiento alto o bajo de los mismos).

Daly, Kneiser y Roghaar (1994) en una macroinvestigación nacional (USA), de 24599 estudiantes de 8° grado, encontraron una correlación positiva, entre la comodidad que tenían los estudiantes de preguntar libremente a sus maestros, sobre lo que no entendían en clase y sus calificaciones finales de sus materias (matemáticas, lengua, ciencias y sociología). Así mismo una mayor confianza entre los alumnos que se sentían bien al preguntarle a sus maestros, porque conocían que los iban a retroalimentar positivamente con sus respuestas ($M=12.55$, $sd.=2.15$), en comparación con los alumnos que no se sentían con mucha confianza

al preguntar a sus maestros, porque conocían que no recibirían una retroalimentación positiva en sus respuestas ($M=11.69$, $sd=2.46$). Es evidente que el maestro puede estimular o inhibir las preguntas de sus alumnos, influyendo de esta forma en su aprendizaje y rendimiento académico.

Por todo lo anteriormente dicho, se destaca la figura del profesor, no sólo como un instructor y educador capacitado para transmitir los conocimientos, habilidades y valores de una cultura, sino también como un representante autorizado por la sociedad, a través de la escuela, para que regule y supervise el cumplimiento de los objetivos curriculares, que garanticen el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes. En este sentido el maestro es un evaluador, es decir, tiene que demostrar de una manera objetiva y concreta que los alumnos realmente cumplieron con los contenidos del curriculum institucional. Esto generalmente lo hace a través de exámenes y-o trabajos, en los cuales da un puntaje, es decir, una calificación en donde se refleja el aprovechamiento o rendimiento académico del alumno.

De aquí que se pueda afirmar, que el rendimiento escolar o académico (según se refiera a una escuela o universidad), es normativo a un programa curricular, en donde acorde al rendimiento del alumno, se determinará si cumplió o no cumplió con los objetivos prefijados. Es por esto que algunos autores como Pereda y col (1990), consideraron al rendimiento académico, básicamente como una tarea de logro. La diferencia por lo tanto entre logro académico (achievement) y rendimiento académico (performance), estaría en que el primer constructo hace referencia a si se logró o no el objetivo curricular, en tanto que el segundo constructo, en que medida se logro.

Hoge, Smith y Hanson (1990) consideraron, que el rendimiento académico se puede medir por grados (calificaciones), o por pruebas estandarizadas. Los grados como Bohrsted y Felson (1983) sustentaron, son los puntajes evaluativos que dan los profesores en el desempeño académico de sus alumnos. Aunque se puede tomar grado por calificación, es importante denotar la diferencia que existe entre ambos. La calificación es un puntaje de un examen o un trabajo, en tanto que el grado es el puntaje del profesor, que puede estar basado en

la calificación de un trabajo o examen, o en el promedio de ambas calificaciones, e incluso en algún otro desempeño escolar, como la participación en clase.

Las pruebas estandarizadas, generalmente consisten en una serie de pruebas que evalúan el aprendizaje académico desde diferentes enfoques. Así por ejemplo el CAT (Prueba de Logro California), es una batería de pruebas referenciadas y normativas, que evalúan logros en habilidades básicas, desde el nivel de jardín de niños, hasta el nivel de grado doceavo, con base en un curriculum estatal (Motta y Morvitz, 1992).

Es por lo dicho anteriormente, que generalmente el rendimiento académico de los alumnos se evalúa con las calificaciones (grados) de sus maestros, ya que son ellos las personas más indicadas para evaluarlos en sus aprendizajes. No obstante han surgido algunos autores, que en base a sus investigaciones y enfoques particulares sobre el aprendizaje, sostienen que las calificaciones de grado, no son muy confiables en la evaluación correcta del rendimiento académico. Así Martínez-Guerrero y Sánchez -Sosa (1993) afirmaron que muchas veces las calificaciones que dan los maestros, se basan en exámenes de tipo memorístico, en donde no se evalúa correctamente el aprendizaje del alumno. Más aun Harter y Jackson (1992), afirmaron que las calificaciones de grado, motivan al niño a estar pendientes de las expectativas y la aprobación del profesor, evitar la censura, y atender sólo a las demandas de la escuela, en el deterioro de su propio aprendizaje, ya que no está motivado por el interés de estudiar sus materias, ni por la curiosidad y el deseo de aprender.

Para Harter y Jackson, existen dos tipos de orientación motivacional: la externa y la interna. La primera sólo atiende a las calificaciones de grado, prefiriendo trabajos fáciles y la ayuda del profesor. La segunda es aquella, en donde los estudiantes al tener el gusto por el estudio y el desafío por resolver problemas, están a sí mismos motivados en su aprendizaje, lo que les hace percibirse más competentes académicamente, teniendo como resultado un mejor desempeño académico. Así en un estudio con 266 estudiantes, de 3° hasta 6° grado. de mayoría caucásica , con igual número de sexo masculino y

femenino, de un medio suburbano, encontraron que aquellos sujetos que se sentían más competentes en su desempeño académico, tenían una mayor motivación interna, en comparación con que aquellos que tenían una motivación externa.

Así mismo en otro estudio, de una segunda investigación (de dos), Harter, Whitesell y Kowalski (1992) examinaron a 338 estudiantes, de una escuela de nivel de estudios medio, de clase socioeconómica media baja y media alta (de cuello azul; obreros, de cuello blanco; empleados, y profesionales), de tres niveles de grado: 110 de sexto, 111 de séptimo y 117 de octavo, en su percepción de competencia, orientación motivacional, ambiente de cambio, ansiedad escolar, reacción afectiva hacia el rendimiento y la importancia del éxito de logro académico. Se encontró que la motivación externa que hace énfasis en el rendimiento académico a través de los grados (calificaciones de los maestros), se acentúa con el cambio de un nivel de grado inferior a otro superior. Así en los tres grados (6°, 7° y 8°) se observaron cambios, de una media menor previa al curso, a una mayor durante el curso, en su motivación externa. En el 6° grado fue de $M=2.88$ a $M=3.26$, en el 7° grado fue de $M=2.89$ a $M=3.18$, y en el 8° grado fue de $M=2.74$ a 3.25 . También se encontró, que los estudiantes que se percibieron a sí mismos más competentes académicamente, tenían una mayor motivación interna, en comparación con los que tenían una percepción baja de su competencia.

No obstante lo valioso de éstas y otras investigaciones, de otros autores como Dweck (1986), que afirmó la irrelevancia del rendimiento académico por sí mismo en el aprendizaje de los estudiantes, existen también estudios que son contradictorios (no contrarios), a las conclusiones a que llegaron los autores arriba mencionados.

Así Eisiman, Melville y Andrie (1992) afirmaron que un buen desempeño académico, implica no sólo un asiduo estudio por parte del alumno, sino también de sus habilidades como resultado de una mayor inteligencia o mejor razonamiento. En una investigación fueron examinados 68 estudiantes de psicología, de una universidad estatal, en sus habilidades de comprensión de lectura, a través de textos que les dieron a leer. Se encontró que los estudiantes que calificaron bien en el examen de comprensión de lectura, también tuvieron buenas

calificaciones, en el promedio de sus cursos finales. Así mismo, los estudiantes que tuvieron bajas calificaciones en el promedio de sus cursos finales, calificaron también pobremente en la prueba de comprensión de lectura.

Lo que sugiere, que también las calificaciones de grado, son un buen predictor de buenos estudiantes, con un buen aprendizaje y por lo tanto de un buen desempeño académico.

Por su parte Allen y col (1990) mostraron, que tanto el promedio general de las calificaciones de grado, como la Prueba de Aptitud Escolar, y la prueba de Aprendizaje Evaluativo Medido, fueron predictores significativos en el éxito del desempeño académico de los estudiantes. Así en un estudio con 160 voluntarios, de dos cursos de introducción: computación y bacteriología, de una antigua y reconocida universidad, a los que se les pagó 25 dólares a cada uno, se encontró que el promedio general de calificaciones de grado, fue el mejor predictor de las buenas notas de los estudiantes, tanto en el curso de computación como en el de bacteriología. La Prueba de Aptitud Escolar, sólo lo fue para el curso de computación, y la prueba de Aprendizaje Evaluativo Medido, lo fue solamente para el curso de bacteriología.

Sternberg (1997) en este sentido, afirmó que muchas de las pruebas de aprendizaje o capacidad, no son muy confiables, ya que la mayoría de éstas, están elaboradas acorde a cierta normatividad ideológica de una cultura o sociedad particular. Devellis (1991) también por su parte, argumentó la conveniencia de construir los instrumentos de medición, de acuerdo a las necesidades de la investigación y el tipo de muestra.

Acorde a lo anterior se deduce, que el promedio general de calificaciones, no solamente es un buen predictor del buen desempeño de los estudiantes, sino más aún, en ocasiones un mejor predictor que otras pruebas de evaluación del aprendizaje.

Lo que parece indicar, que no son en sí las calificaciones de grado, las causantes de una declinación de la motivación interna, ni de una errónea evaluación del rendimiento académico, sino del estilo de

enseñanza negligente y autoritario del profesor. Si el maestro no aplica exámenes bien contruidos para evaluar el aprendizaje , y-o no se auxilia con trabajos de investigación por parte de los alumnos para determinar mejor su desempeño, es muy probable que sus calificaciones serán sesgadas en la evaluación correcta del rendimiento académico de sus alumnos. Por otro lado, si el profesor no motiva a sus alumnos a ser autónomos, ni los estimula en sus propias elecciones, ni crea con ellos relaciones cálidas, sino que los coacciona a seguir estrategias complejas a su capacidad, coartándoles su propia iniciativa, siendo frío e impersonal con ellos, es muy probable también, que los únicos alumnos que tenga con motivación interna, sean aquellos que están apoyados por otros adultos (profesores o padres) fuera de su clase. En otras palabras, el aprendizaje no sólo implica factores cognoscitivos y motivacionales, sino también afectivos y sociales (Mufson, Cooper y Hall, 1989; Portes,1991; De Corte,1995; Dixon-Krauss,1995; Johnson, Johnson y Taylor, 1993; Simpson y Galvo,1986; Vigotsky,1978, entre otros), en donde el maestro no sólo es importante en el aprendizaje y buen rendimiento de sus estudiantes, sino esencial a los mismos (5).

Ginsburg y Bronstein (1993) en este sentido, afirmaron que la orientación motivacional, interna o externa, es fundamental para el aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes. Para los autores, son los agentes socializadores (padres, maestros, tutores o compañeros), los que condicionan el tipo de orientación motivacional. Según ellos, existen más de 50 estudios experimentales que dan apoyo a lo dicho.

(5) Así como se puede hablar de los estilos parentales en la educación de los niños, según sean los padres autoritarios, permisivos o autoritativos, así también se puede hablar de los estilos magisteriales en la educación de los niños, según sean los maestros autoritarios, permisivos o autoritativos. Para Ginsburg y Bronstein (1993), de acuerdo a la literatura, el estilo autoritario, es aquel que además de ser exigente, enfatiza la obediencia, el respeto por la autoridad, no siendo cálido ni apoyador. En contraste, el estilo permisivo no exige, es negligente, no tiene reglas definidas, y no motiva al esfuerzo. Finalmente el estilo autoritativo, es firme en la normatividad, pero a la vez cálido y apoyador, está abierto al diálogo y la negociación , y estimula al esfuerzo.

Deci y Ryan (citados por Ginsburg y Bronstein, op.cit.) por su parte, sustentaron que un ambiente social que provee al estudiante de desafíos, promoción de competencia y apoyo para una conducta autónoma, facilita el desarrollo de una motivación interna. Por otro lado, un medio controlador, que utiliza “premios”, coacción o vigilancia, a la vez que inhibe la motivación interna, desarrolla la motivación externa.

Así Ginsburg y Bronstein (op.cit.), en una investigación con 93 niños, 42 de sexo masculino y 51 de sexo femenino, de 5° grado, de 7 escuelas elementales de un distrito de Nueva Inglaterra;USA, junto con los responsables de su cuidado, 93 madres y 60 padres, fueron examinados por diferentes pruebas, que incluían la orientación motivacional de los niños, su desempeño escolar, el reporte del maestro sobre la conducta motivacional del niño, la percepción de los padres a las calificaciones de sus hijos, la vigilancia de los padres en las tareas del niño, su nivel socioeconómico y los estilos de vida familiar percibidos. Los resultados mostraron, que una sobrevigilancia de los padres en las tareas escolares, está asociada con una motivación externa y rendimiento académico bajo del niño. El control negativo de los padres, la no involucración de los mismos en las notas (calificaciones) de sus hijos, y la recompensa externa, están asociadas negativamente con el rendimiento académico y la motivación interna del niño. Una asociación positiva se encontró, entre la motivación interna y el rendimiento académico, con el estilo apoyador y autónomo de la familia (democrático y expresivo).

Por todo lo anteriormente mencionado, se puede sustentar la importancia de las calificaciones de grado, ya que no solamente son un estímulo positivo para la autoestima de los estudiantes cuando obtienen buenas notas, como fruto de su esfuerzo, sino también de una sana motivación, ya que una frustración que se repite (malas notas), lleva al abandono de aquella tarea que se realiza. En términos conductuales, cuando no existe una contingencia (retroalimentación) positiva de la conducta, ésta se extingue.

Por otro lado las calificaciones, también pueden ser consideradas como un buen indicador del rendimiento académico de los estudiantes en su aprendizaje, cuando el profesor de una manera inteligente sabe aplicar

los exámenes de las materias curriculares, apoyándose también en los trabajos escolares. El desarrollo por lo tanto de la motivación interna de los alumnos, no está sustentado tanto por las evaluaciones (calificaciones) del profesor, sino en la habilidad del mismo, para motivar y estimular a sus alumnos, de una forma negociada y cálida, en el esfuerzo y curiosidad por sus tareas curriculares, en beneficio de su educación.

De donde se puede educir hipotéticamente, que la motivación interna se genera, en el equilibrio entre el gusto por aprender y el interés por un buen desempeño (reconocido socialmente por las calificaciones), que se da en el estudiante. En este punto, es significativo que el estudio hecho por Harter, Whitesell y Kowalski (op.cit.), anteriormente mencionado, se encontró que los niños de 7 grado, que obtuvieron los más altos puntajes (sobre los niños de 6 y 8 grado), tanto en su percepción de competencia, afecto (gusto por aprender), motivación interna e importancia en el éxito, también lo tuvieron en su motivación externa (la importancia de obtener buenas calificaciones por parte del profesor).

Por otro lado, lo dicho anteriormente, no significa que el profesor o el psicólogo educativo, no puedan investigar y utilizar otro tipo de pruebas para evaluar de una manera más concreta o general ciertos aspectos del aprendizaje en el desarrollo de la persona, como de hecho se hace. Ni tampoco de negar la importancia de las investigaciones, que han mostrado una deficiencia que a veces se genera, a través de los puntajes en exámenes mal elaborados por el profesor, en la evaluación del aprendizaje de los estudiantes.

De lo dicho se concluye, que tanto el rendimiento académico de grado, como las pruebas especiales para medir el rendimiento académico de los estudiantes, son relevantes para medir su capacidad de logro en el aprendizaje. Sólo que el rendimiento académico de grado, lo hará más en los aspectos del conocimiento adquirido, en tanto que las pruebas de rendimiento sobre las habilidades cognoscitivas adquiridas.

Una vez revisada la teoría sobre el aprendizaje y el rendimiento académico, en sus diferentes aspectos, acorde al marco teórico, se abordará en la siguiente sección los temas de la autoestima, que

El yo y sus dimensiones

Si como se ha analizado, el aprendizaje se da en un contexto interactivo de los factores inter e intrapersonales del sujeto, se comprenderá que dentro de la educación, este aprendizaje debe verse como un proceso integrador que funciona en su totalidad como un sistema de factores relacionados.

Por tanto si se quiere una educación eficiente, para hacer sujetos competentes, que sean capaces de transformar un país, se hace necesario enfocar la enseñanza y el aprendizaje como un sistema integral activo de enfoque holístico y ontogenético.

El error, como ya se mencionó, ha sido el querer seguir con una educación escolarizada, que matiza sólo los aspectos cognoscitivos del sujeto, sin permitirle su desarrollo afectivo, espiritual y motivacional de su naturaleza integral. Creando así individuos inmaduros que no pueden tomar decisiones importantes en su vida, incapaces de relacionarse afectivamente con los demás, y carentes de valores morales y sociales, que inhiben su desarrollo personal; que a la vez, condiciona un bajo rendimiento académico. Por tanto, si se quieren sujetos competentes, tanto a nivel social como académico, se deben educar integral y armónicamente en todos sus facetas: sean éstas sociales, cognoscitivas, morales o sexuales, ya que no se puede dividir al hombre entre su aprendizaje y su desarrollo, en él se da una unidad de procesos integrados (Vigotsky, 1978; Piaget,1984; Cairns,1979; Freud, 1993; Kohlberg, 1987).

En este punto Heller (1989) argumentó: “Actuar, pensar, sentir, y percibir son, por tanto, un proceso unificado. Durante el desarrollo del ego (yo), acción, sentimiento, percepción y pensamiento se diferencian funcionalmente y, en un proceso paralelo, se reintegran mutuamente en seguida”(p.36).

Metallidou y Efklides (1995) en este aspecto, demostraron que la cognición ocurre dentro de un contexto motivacional y emocional del sujeto. Así en un estudio con 411 estudiantes de 12 a 16 años,

encontraron a través de la aplicación de tareas sobre cognición, motivación y metacognición, que existe una relación interactiva entre estas tres áreas, así el desempeño y la habilidad influyen la autoimagen cognitiva y el afecto. Se encontró que la necesidad de éxito estuvo más relacionada con la percepción metacognitiva de varias áreas cognitivas que del afecto, como el miedo o la ansiedad. Además hubo una positiva correlación entre la memoria metacognitiva y la percepción de autocompetencia, y una negativa de esta percepción de autocompetencia a la ansiedad y el miedo al fracaso.

De aquí que sea importante, que el educador conozca los diferentes factores que intervienen en el aprendizaje, para no confundirlos y poder conocer con exactitud cómo funcionan e intervienen cada uno de éstos, en los procesos internos del aprendiz. Pero esto no es posible, si antes no se tiene un modelo teórico que explique en su conjunto tales funciones a través de un yo, como agente mediador, experimentador y organizador, de los procesos que de suyo le son más importantes al sujeto, como puede ser el análisis de la información, el control de las emociones, la adquisición de mociones artísticas y espirituales, o la regulación de su propia conducta a través de la voluntad y los motivos subyacentes a la misma.

El problema del yo y de la esencia del uno mismo: el alma y sus funciones, se remonta a la Grecia clásica del siglo IV antes de Cristo. En esa época se discutieron cuestiones sobre lo que era el alma y su relación con el cuerpo. Platón uno de los numerosos discípulos de Sócrates, fundó la Academia, y con ésta una escuela filosófica con un enfoque particular de abordar tales cuestiones. Según Platón (1976) el alma humana estaba constituida por una idea de lo que realmente era el hombre, por lo tanto el cuerpo sólo era una prisión de la misma, en cuanto el cuerpo moría esta alma quedaba libre. Es por esto que dio tanta importancia al conocimiento que el hombre tuviera de sí mismo, con su célebre frase "conócete a tí mismo", ya que conociéndose el hombre conocía su alma. Para Platón el alma tenía tres funciones fundamentales: la sensual, reflexiva y moral. En el Diálogo de Fedro, a través de la metáfora de la auriga (un carruaje griego), el cochero representa la razón y los caballos uno blanco y otro negro, el primero el bien moral y el segundo el deseo voluptuoso. Aunque ambos caballos

mueven el carruaje (la conducta), el cochero (la razón) debe tener la habilidad para conducir ambos caballos al unísono. Así será la razón (el pensamiento) la principal característica del hombre.

Según Aristóteles (1980) todo cuerpo estaba compuesto de materia y forma substancial, es decir la esencia por lo que un objeto era. De aquí que contrariamente a su maestro Platón, definió al hombre como una unidad de cuerpo (materia) y alma (forma substancial). Según Aristóteles (1988) el alma es aquello por lo que el hombre vive, siente y reflexiona. De tal manera que el alma no se da sin un cuerpo, ni en sí misma es un cuerpo, la naturaleza del hombre por lo tanto, no sólo implica las funciones discursivas, sensuales y desiderativas, ya mencionadas por Platón, sino también las nutritivas y sensoperceptivas del cuerpo humano. Por ésto para él, las características que lo distinguen de los animales, ya que éstos también tienen cuerpo y alma que les proporciona la vida, son las del querer, sentir (afectos) y pensar. De aquí que dentro de la tradición de la cultura griega, se haya considerado al hombre como un animal racional. Tradición que aún en nuestros días persiste de una forma más sofisticada, al definirlo como un homo sapiens, es decir un mono (animal) sabio (pensante).

Dentro de la cultura hebrea, también se tuvieron ciertas ideas sobre el significado del hombre y su alma, que se pueden notar a través del pensamiento cristiano. Así según San Lucas, Jesús les propuso a sus discípulos una parábola, para resaltar la vida espiritual del hombre: "Los campos de cierto hombre rico dieron mucho fruto; y pensaba entre sí, diciendo: ¿Qué haré pues no tengo donde reunir mi cosecha?. Y dijo: 'Voy hacer esto: voy a demoler mis graneros, y edificaré otros más grandes y reuniré allí todo mi trigo y mis bienes, y diré a mi alma: Alma tienes muchos bienes en reserva para muchos años. Descansa, come, bebe, banquetea. Pero Dios le dijo: ¡Necio! Esta misma noche te reclamarán el alma, las cosas que preparaste, ¿para quién serán?. Así es el que atesora riquezas para sí, y no se enriquece en orden a Dios" (Lc. 12,16-21). El alma dentro del contexto semítico, no es el alma griega como tal, sino un todo que abarca vida, alma y persona. La palabra psyje, equivalente a la hebrea nefes, hace alusión a las tres acepciones mencionadas (Biblia de Jerusalén, 1975). Para el hebreo entonces, el

hombre es una unidad que abarca dimensiones pero no divisiones de lo que es él mismo.

Con el advenimiento de la Psicología como ciencia independiente de la Filosofía, a raíz de la fundación por Wilhelm Wundt, del primer laboratorio de psicología en la Universidad de Leipzig en 1879, se empezaron a constituir varias corrientes y enfoques distintos de tratar los problemas de la psicología.

Así William James, filósofo, médico y psicólogo, enfocándose sobre la problemática de las funciones internas del hombre, consideró importante hacerlo desde una perspectiva integral. De acuerdo a McCombs (1989), James hizo una distinción entre los sentimientos del uno mismo (el self) referidos a la autoestima, el amor del uno mismo referido a las acciones de la autopreservación, y las estimaciones del uno mismo referidas a los juicios intelectuales. Estas nociones resultaron en los aspectos afectivos, motivacionales (volitivos) y cognoscitivos del individuo, ya mencionados por Platón. Según James (citado por Karoly, 1993) las funciones del pensar, sentir y querer, no deben ser separadas del uno mismo (el self) y su atención, sino que todos estos elementos deben ser considerados como un sistema.

Según Harter (1983) James así articuló dos aspectos importantes del self (en términos aristotélicos, la substancia de la cosa en sí), el yo (I) y lo mío (me). El yo es el sujeto o actor, esencialmente el "conocedor", y lo mío el aspecto objetivo, los atributos de lo que conozco de mí mismo, en sus dimensiones materiales, sociales y espirituales.

Es por lo anterior que según Harter, lo mío (me) se le ha equiparado generalmente dentro de la literatura, con el autoconcepto que tiene de sí mismo el sujeto, en sus atributos, conocimientos, motivos, esquemas y afectos. En tanto que el yo es el que experimenta, estructura y define este mío (me). De aquí que Harter haga una crítica a James, quien consideró este yo sólo como una corriente de conciencia, como un conjunto de pensamientos que conforman un pensador.(De donde se deduce que esto yo queda reducido a una actividad pensante, que al cesar lo nulificaría).

Si bien es cierta la crítica que hace Harter a James, puesto que este último hace una falacia de "petición de principio" de la definición del yo (dicha falacia acorde a Aristóteles (1981), consiste en querer demostrar una cosa que por sí misma no puede ser conocida), también ella cae en el mismo error, aunque no de la misma manera que James, ya que al equiparar el autoconcepto con el yo, lo reduce sólo a raíces de estructuras cognoscitivas (pensantes).

Para otros autores como McCombs y Marzano (1990), el yo del uno mismo (self), no se reduce como en James a un yo puramente "conocedor", ni a un yo experimentador que estructura un autoconcepto de sí mismo, sino a un yo volitivo que tiene conciencia de sí mismo. Un yo como agente que controla los aspectos metacognitivos, cognoscitivos y afectivos de la persona, como subsistemas centralizados en este yo agente, en donde el conocimiento relevante al sistema es almacenado en 4 categorías: como conocimiento declarativo, procesual, estratégico y teleológico, éste último referido a los objetivos por realizar. De aquí que el yo, consciente o inconscientemente, dirige, selecciona y regula las estructuras de este conocimiento, acorde a las metas, intenciones y elecciones del sujeto.

Es por lo anteriormente dicho, que más que sustentar un yo como "conocedor", "experimentador" o "director", que sólo estructura, dirige y define esquemas, habrá que sustentar un yo existencial, como expresión del ser mismo de la persona (su psiquis), que se manifiesta en todo momento, en sus dimensiones afectivas, cognoscitivas, motivacionales, sociales y espirituales, a través de conductas y actitudes determinadas, en otras palabras, un yo que expresa lo que siente, piensa, quiere y vive.

El mérito de James en este sentido, fue el de haber vislumbrado las relaciones existentes entre todos los elementos de la persona humana, dirigidos y expresados por un yo. Como de hecho Harter (op.cit), McCombs y Marzano (op.cit.), dentro de sus enfoques particulares sustentaron. Harter en este aspecto afirmó, que ya no se puede seguir estando de acuerdo, en hacer compartimientos de tópicos tradicionales de la Psicología, en donde un investigador A estudia cognición, otro investigador B se enfoca en los aspectos afectivos, y otros más en los

conductuales o perceptivos. Si se quiere comprender bien los procesos internos de la persona, habrá necesidad de estudios conjuntos, que permitan su mayor comprensión.

Allport (citado por DiCaprio, 1976) en este punto afirmó, que el yo como fuerza integradora de los rasgos, y hábitos del sujeto, es el núcleo central de su personalidad, por lo tanto está implicado en todos sus procesos internos. Así por ejemplo, el aprendizaje del individuo esta condicionado, no sólo por la atención y concentración, sino también por la motivación del yo. Si el yo no participa activamente en la realización de una tarea, no habrá un aprendizaje relevante de la misma. Pero si el yo está interesado, se pondrán en movimiento los niveles más profundos de la motivación, que darán como resultado un mayor aprendizaje en aquellas tareas que se realizan: "donde hay voluntad, hay un camino". Es el caso de algunos alumnos que sólo estudian por pasar el curso, o de aquellos que realmente se interesan por las materias que estudian.

Según Allport, la persona va adquiriendo gradualmente conciencia y desarrollo de su yo, a través de las diferentes etapas de su existencia, así en los primeros meses de vida, el bebé empieza a tener conciencia de su yo, a través de las sensaciones de su cuerpo, que le hacen tener el sentido de su yo físico, distinto de las cosas (por lo tanto el primer referente del yo de la persona, es su propio cuerpo). Posteriormente, aproximadamente a los 18 meses de edad, va a desarrollar la conciencia de continuidad interna a través del tiempo, que se ve reforzada con el nombre que se le da, distinto al de sus hermanos o padres (yo existo).

Bertenthal y Fischer (citados por Harter, op.cit.) hicieron estudios a través de las respuestas que daban los infantes ante un espejo, que demostró la adquisición paulatina de la conciencia del yo a través de etapas subsecuentes. En la primera, es cuando el bebé tiene de 5 a 8 meses de edad, en ésta no logra diferenciar su imagen como diferente de él mismo, no existe evidencia por lo tanto, que se perciba a sí mismo como un yo independiente. En la segunda, de los 9 a los 12 meses de edad, entiende la naturaleza de su imagen reflejada en el espejo, empezando a hacer movimientos rítmicos enfrente del mismo, a la vez que puede localizar objetos reflejados, lo que sugiere que el yo como

agente activo empieza a emerger, teniendo conciencia de la relación entre los movimientos de su cuerpo y los movimientos visuales del espejo. En la tercera etapa, de los 12 a 15 meses, logra ya percibirse como un yo agente, que puede actuar sobre el mundo de su alrededor, distinguiendo claramente la diferencia entre las imágenes reflejadas, y los objetos y personas del mundo real, dirigiéndose a estos últimos cuando los ve reflejados en el espejo. A partir de la cuarta etapa, de los 15 a los 18 meses de edad, el bebé empieza a estructurar un autoconcepto, es decir, a organizar jerárquicamente una serie de datos que le informan de sí mismo, acerca de su rostro y su cuerpo, pudiendo distinguir emociones propias y de los otros. Delante del espejo se colorea, la nariz con polvo de afeitado. Finalmente en la quinta etapa, de los 18 a los 24 meses, el infante puede nombrar verbalmente el pronombre de su imagen en el espejo, apreciando que tiene atributos únicos, que pueden ser nombrados acerca de lo que es él mismo.

Según Allport, con el desarrollo gradual de la identidad en el bebé, este empieza a tener la experiencia del amor propio (el sentir del ser yo), que asertivamente se reafirma en un negativismo (decir no), como elemento característico de esta etapa, que se extenderá hasta los 4 años de edad.

Así, este yo va estructurando los diferentes sistemas afectivos, cognoscitivos y volitivos del sujeto, en una personalidad única e irrepetible, no solamente en un momento determinado, sino a través del tiempo, lo que determina una historia personal del sujeto. De tal manera que aunque una persona, sufra cambios físicos, motivacionales, afectivos, cognoscitivos o espirituales de su ser, se percibe a sí misma como ella misma es, cuando era niña, joven, adulta y vieja: existe algo que no ha cambiado en ella: su yo existencial.

Entre los 4 y 6 años de edad (acorde a Allport), el niño desarrolla dos dimensiones más, la imagen y extensión de sí mismo. La imagen de sí mismo, se refiere a la imagen que se tiene del yo, que implica el aspecto físico y la conciencia de identidad. Es a partir de esta autoimagen, que se desarrollará la imagen virtual de un yo, es decir, lo que la persona le gustaría hacer y ser en la vida. La extensión de sí mismo, se refiere al sentido de posesión, de lo que el niño considera que es suyo y lo que

no, como pueden ser sus juguetes o los juguetes de sus hermanos: "el individuo es aquello que ama".

Al ingresar el niño a la escuela, entre los 6 y los 12 años de edad, aparece un sexto aspecto del yo como competidor, ya que adquiere conciencia de sus facultades crecientes, capaces de solucionar problemas cada vez más complejos. Es por ésto, que durante este periodo al niño le gustan los juegos de palabras, las adivinanzas y los acertijos. Es también en este periodo, donde las normas morales y legales adquieren un "poder sagrado".

A partir de los 12 años de edad, surge un gran cambio con la adolescencia, en donde aparecen las metas y objetivos a largo plazo, que dan como resultado la elección de un estilo de vida. Un esfuerzo deliberado, por elegir una profesión, de seleccionar una compañera o compañero para el matrimonio, y de modo general por seguir un proyecto de vida, que dará sentido a la existencia con la formulación de aspiraciones y valores personales.

En este sentido Erickson (citado por DiCaprio, op.cit.) consideró la etapa de la adolescencia, como una etapa formidable en la búsqueda de la identidad propia, en aquello que de suyo es propio y único, en donde los rasgos de la personalidad se fundamentarán en el yo real. Acorde a esta autoidentidad, el adolescente buscará los medios más adecuados para hacer y ser lo que de suyo le realizara como persona y ser humano.

La importancia del ser en cuanto a la existencia, y sentido de la vida en el hombre, ha sido un tema tratado ampliamente a través del pensamiento humano. Así desde la época de los griegos, el filósofo Parménides (citado por Copleston, 1969) argumentó la existencia metafísica de la realidad a través del ser: el ser es o no es, luego entonces el ser es, porque si no es, es la nada, y la nada no es posible que exista. Durante la época del renacimiento, el dramaturgo Skespeare (1994) sustentó, en su celebre obra Hamlet, la importancia de la honestidad del yo consigo mismo: to be or not to be, that is the question (ser o no ser, está es la cuestión). El príncipe Hamlet se ve arrastrado a situaciones en donde las pasiones, ante los valores de la honestidad y verdad, se desbordan hasta el renunciamiento del poder y las riquezas,

antes de traicionarse a sí mismo, es decir, el yo al que se acepta y ama. Es así que el yo humano, no sólo está enraizado en intrincadas corrientes de conciencia, como afirmó el padre de la psicología norteamericana William James (citado por Harter, 1983), sino también en los laberintos de los sentimientos y pasiones que conforman las estructuras afectivas del sujeto, en donde como afirmó el filósofo francés Blas Pascal (citado por Copleston,1992) las poderosas “razones del corazón”, fundamentan el sentido de la vida humana.

Harter y Monsur (1992) llevaron a cabo un estudio que mostró los conflictos internos de los adolescentes en la busqueda de su self (yo mismo) real. Así fueron examinados 64 adolescentes, 30 de sexo masculino y 34 de sexo femenino, de 3 escuelas de Denver Colorado, de 7°, 9° y 11° grado, de clase media y media alta, en la manera como se percibían a sí mismos, en 4 roles diferentes: con amigos, con padres, con sus novios(as), y en el salón de clases. Se encontró que su manera de ser difería en los 4 roles (así mientras que con los padres eran pasivos, con sus amigos eran activos, con sus novias tímidos y con sus compañeros atrevidos, etc.), lo que les producía conflictos internos al darse cuenta que tenían en sí mismos rasgos opuestos de personalidad: tranquilo vs activo, tímido vs atrevido, alegre vs triste, etc. Las contradicciones y conflictos fueron pocos en la primera adolescencia, alcanzaron su máxima incidencia en la media adolescencia, y declinaron en la tardía adolescencia. Presumiblemente por la madurez alcanzada por el adolescente, gracias a la capacidad cognoscitiva desarrollada (acorde a Piaget), de resolver los conflictos de una forma inteligente. En la diferencia de géneros, se encontró que las mujeres tienen más conflictos opuestos ($M=1.29$, $sd=0.56$), que los hombres ($M=0.73$, $sd=0.41$).

Conflictos y cambios de personalidad, que de acuerdo a los autores arriba mencionados, son normales en la adolescencia, en la búsqueda del “me”(lo mío) real. No así en la vida adulta, donde los cambios de personalidad, son síntomas de enfermedad mental. Allport (citado por Harter, 1983) en este sentido, reportó que muchos enfermos mentales, parecen sufrir de lo que el llamó: proliferación de subsistemas irreales del yo. Y Horney (citado por DiCaprio, 1976) sustentó que el principio de la neurosis, está en la idealización falsa del yo real.

Siete aspectos esenciales son entonces, lo que según Allport (citado por DiCaprio, op.cit.) constituyen los atributos esenciales del yo, que por otro lado conforman la estructura de lo que el llamó el *proprium* (lo que es propio) de la personalidad del sujeto. Y salvo circunstancias especiales, como dolor físico o tensión mental (también dolor moral), el yo puede ser percibido a través de sus dimensiones, como en el siguiente ejemplo que el autor escribió: “Aunque los siete aspectos del *proprium* parecen desarrollarse en etapas sucesivas de la vida, esto no quiere decir, con todo, que funcionen separadamente. En efecto, en nuestra experiencia diaria coexisten diversos aspectos o inclusive todos. Supongamos que nos encontramos ante un examen difícil y decisivo. No cabe duda de que percibimos la alta velocidad de nuestro pulso y el cosquilleo en el estómago (yo físico), y también la importancia del examen en términos de nuestro pasado y nuestro futuro (autoidentidad), la participación de nuestro orgullo (amor propio), aquello que el éxito o fracaso podrá significar para nuestra familia (autoextensión), nuestras esperanzas y aspiraciones (autoimagen), nuestra actividad como elemento que resuelve problemas del examen (agente racional) y el significado de la situación entera en relación con nuestros objetivos a largo plazo (esfuerzo deliberado) (p.77)”.

El mérito de Allport, fue no solamente el haber propuesto un modelo teórico del yo, como núcleo e integrador de las diferentes dimensiones de la personalidad en el desarrollo de la persona, sino también el de haber sido el que por primera vez investigara el yo de una manera empírica, a través de instrumentos que elaboró para medir los rasgos de la personalidad, como características esenciales, del yo de la persona.

El yo y la autoestima

Si como se ha analizado, en capítulos anteriores, el aprendizaje implica una interrelación tanto de factores intrapersonales como interpersonales, se educará la importancia de que exista no sólo una interacción adecuada entre el educador y el aprendiz, sino también una positiva relación entre ambos. Ya que aunque existan interacciones apropiadas, en la transmisión de la enseñanza por parte del adulto hacia el niño, si éste no se siente vinculado o identificado con su educador, inhibirá su aprendizaje.

Por lo tanto no sólo una interacción adecuada será necesaria para un buen aprendizaje, sino también una positiva relación entre el educador y el aprendiz. De tal suerte que si no se crea una relación cálida (afectuosa) entre ambos, será difícil que en el estudiante se de la confianza necesaria para que interactúe con eficacia para su buen aprendizaje. En el orden del tiempo, para un aprendizaje eficaz, primero son las relaciones entre educador y aprendiz, en donde los sentimientos jugarán un papel determinante, y después los discursos e interacciones motivacionales adecuadas de la enseñanza, donde el entendimiento y la voluntad jugarán su papel más importante.

De aquí que el educador necesite conocer y manejar, no sólo los aspectos cognoscitivos y motivacionales de la educación, sino también los afectivos que implican la autoestima del estudiante, para la obtención de mejores logros en el aprendizaje y buen rendimiento académico del mismo.

Es importante notar que la autoestima no debe ser confundida con el autoconcepto que de sí mismo tenga el sujeto; autoimagen o autoconcepto como Fleming y Courtney (1984) afirman, se refiere sólo a las autodescripciones individuales, en tanto que la autoestima implicaría también una valoración de estas autodescripciones. Así para Fleming y Courtney la autoestima no sería mas que una dimensión del autoconcepto. No obstante, si bien es cierto que no se puede valorar algo sin tener una imagen de lo mismo, tampoco se puede tener una

imagen ajustada de ese algo sin un marco o jerarquía de valores de referencia para poder tasarlo o valorarlo. En último caso es un yo o ego el que está sustentando tales constructos; este yo no como Sigmund Freud (1992) lo concibió, escindido y reducido sólo a la parte de la conciencia humana, sino como el núcleo central de la persona capaz de sentir, querer, percibir y pensar unificado, sin que ésto signifique que el inconsciente no juegue un papel importante pero no determinante en este núcleo íntimo de la misma. Así hablar del autoconcepto es hablar de la imagen que se tiene del yo, en tanto que la autoestima o la autoaceptación se refieren a la evaluación de ese yo de naturaleza humana con sus dones y limitaciones. Por ende la autoestima y el autoconcepto son dimensiones del yo. Simplemente uno estaría más en el nivel de la intelección (cognición) , puesto que se describe a sí misma la persona en una imagen de un yo soy, en tanto que el segundo estaría más en el nivel afectivo, puesto que la persona se valora a sí misma en relación a como se siente.

De aquí que para efectos prácticos y en un sentido amplio algunos autores manejen un mismo instrumento para medir ambos constructos ya que de facto se refieren a los mismo: la autoimagen percibida y valorada de la persona. No obstante ciertos estudios como Harter (1984) hace notar, requerirán de distinciones más sutiles, de tal manera que para medir ciertas conductas singulares, se necesitará del instrumento adecuado y específico, valga la metáfora, un vernier es una reglilla que mide dimensiones muy pequeñas con exactitud, lo cual no podría hacer una regla de escritorio. De Vellis (1991) ilustra ésto con el constructo locus de control, del cual se han hecho varios instrumentos, desde el que lo mide en su aspecto global, hasta el que lo hace en su especificidad particular. Por consiguiente acorde a lo anterior, se deduce un supuesto teórico: la autoestima y el autoconcepto son constructos diferentes; es decir, los sentimientos están subyacentes a la autoestima, en tanto que los pensamientos lo están al autoconcepto. Sin que signifique, que sentimientos o pensamientos se den sin un proceso unificado, ya que se dijo anteriormente, es un "yo"el que quiere siente y conoce (McCombs y Marzano, 1990).

Ahora bien, si se parte del supuesto teórico de que la autoestima y el autoconcepto son dimensiones del yo; como se ha venido sustentando,

habrá que determinar, que aunque las estructuras afectivas y cognoscitivas, están íntimamente relacionadas, son diferentes entre sí, de tal manera que tienen su propia mecánica y desarrollo.

Sin que por otro lado, ésto signifique que el modelo teórico, sustentado entre otros por Fleming y Courtney (op.cit.), de la autoestima como dimensión del autoconcepto, no sea válido y aceptable. El argumento subyacente a tal modelo, a partir de William James (citado por Harter, 1983) de considerar al yo como una corriente de conciencia, es coherente en sí mismo: no se puede tener una valoración de como se siente uno mismo (autoestima), si antes no se conoce quien es uno mismo (autoconcepto), "yo soy Pedro...y Pedro siente...".

No obstante, el hecho es que aunque la persona no se conozca, o no tenga conciencia de sí mismo, no por ésto deja de tener sentimientos y pensamientos experimentados por un yo. Ya Ana Freud (1974) clínicamente demostró los mecanismos subconscientes de la defensa del yo, como la represión de sentimientos e ideas acerca de ciertas realidades desagradables para el sujeto. Y dentro de la terapia de la autoestima, Bednar, Wells y Peterson (1991) afirmaron que clínicamente una persona con baja autoestima, rehuye confrontar ciertas situaciones para proteger su yo de sentimientos no agradables. Pensamientos y sentimientos, que por otro lado, con el crecimiento físico de la persona, van desarrollando las estructuras cognoscitivas y afectivas del yo, que se va forjando desde la infancia hasta la adolescencia (6).

(6) Así como en estadística se habla de la potencia de una prueba, como la probabilidad de rechazar la hipótesis nula cuando realmente es falsa, evitando así el error beta, que consiste en aceptar la hipótesis nula cuando no es verdadera, connotando así ciertas pruebas estadísticas mejores que otras, según se apliquen a ciertas muestras poblacionales (Runyon y Haber, 1992). Así también se puede considerar la potencia de un modelo teórico, como la capacidad que tiene el mismo de explicar suficientemente ciertos fenómenos de la realidad. Connotando también así, ciertos modelos teóricos mejor que otros, en la explicación no sólo de ciertas realidades, que evitan caer en apreciaciones falsas de las mismas, sino también para sustentar mejores investigaciones empíricas. Sin que por ésto sean excluyentes de otros modelos, que también explican tales fenómenos.

Ainsworth (1978) en relación a los aspectos afectivos; en sus investigaciones sobre el apego del infante, demostró que desde los primeros meses de edad, empieza a tener "mapas conceptuales de apego", que identifican a los seres queridos como a su madre, a la cual le sonríe a los pocos meses de edad. Los sentimientos de ternura y cuidado que la madre pueda tener hacia el bebé, serán esenciales para su desarrollo psicoafectivo, ya que gracias a esta atención y cariño, el niño logrará un apego seguro tanto hacia la madre como hacia el ambiente, que se manifestará en una seguridad necesaria para interactuar con los otros.

Así mismo reportó el caso, de niños que habiendo permanecido mucho tiempo en casas de asistencia, no obstante tener todo lo necesario para su desarrollo físico e intelectual, no logran crear figuras de apego durante su vida, ya que les faltó cariño por parte de personas significativas, siendo incapaces posteriormente de relacionarse con otros afectivamente. Lo que parece indicar, que así como se crea una estructura cognitiva del niño, también se va creando una estructura interna del afecto. El aprendizaje por lo tanto, no sólo implica conocimientos sino también sentimientos. Si el niño se siente amado y querido, aprenderá a amarse y quererse, pudiendo posteriormente amar y querer a otros .

Coopersmith (1981) en relación a lo dicho, aseveró que los niños no nacen sagaces o estúpidos, adorables u odiosos. Las imágenes y sentimientos que tengan de sí mismos, son producto del trato que han tenido con personas significativas, sean éstas sus padres, maestros o amigos. Así mismo Sullivan (citado por Bednar, Wells y Peterson, op.cit.), consideró que el tipo de retroalimentación interpersonal, juega un papel importante en el desarrollo de una personalidad sana, el ego (yo) es afectado por las respuestas de todas aquellas personas significativas, de una forma crucial.

En este punto Cohen y Westhues (1995) argumentaron, que el apego es una pieza fundamental en el origen de la autoestima, es a través de la experiencia del afecto de un ser humano a otro, como se obtiene una respuesta positiva, de ser una persona importante. Y Tennen y Afflech por su parte, demostraron clínicamente, que las personas con alta

autoestima, tienen la capacidad de establecer lazos afectivos de aprecio, identificándose con sus amigos y bienhechores, siendo esta capacidad, la llave de su autoestima (7).

De lo anteriormente dicho, se desprende la importancia de las emociones y los sentimientos, en las relaciones interpersonales. Para Rumbaig y Harter (1996), las emociones no sólo condicionan los estados subjetivos de la persona, sino también la manera en que la misma hace frente a los eventos e interacciones con los demás (sobre todo con aquellos que le son significativos). Así en un estudio con 96 estudiantes, 50% de sexo femenino y 50% de sexo masculino, de 11 a 15 años de edad, de familias de clase media, mayoritariamente caucásicos, fueron examinados en sus reacciones, ante hipotéticas situaciones que envolvían provocaciones agresivas, tanto de sus compañeros de clase como de sus mejores amigos. Se encontró que las mujeres generaron más resentimiento, de ira y tristeza, hacia sus amigas

(7) Así como Piaget e Inhelder (1984) enfatizaron el desarrollo biológico del niño aunado a su desarrollo cognoscitivo, a través de tres etapas fundamentales: la sensomotora y preoperacional, en donde el infante va adquiriendo la noción de espacio y tiempo; la operativa concreta, en donde para el niño sólo existe lo concreto, el concepto objetivo de la realidad; y finalmente la etapa formal, en donde el adolescente puede relacionar conceptos, ya no sólo a un nivel objetivo y concreto, sino que puede utilizar a los mismos formalmente, haciendo inferencias lógicas. Así también se puede hablar de la generación de una estructura afectiva, que se desarrolla con las interacciones de las personas significativas con las cuales el niño se relaciona, en también tres etapas subsecuentes: la de seguridad, la de apego y la solidaria. La primera, es donde el infante adquiere seguridad hacia sí mismo y los demás, a través de los cuidados de su madre (te amo porque te necesito). La segunda, es donde el niño adquiere los sentimientos de aprecio y cariño hacia sí mismo y sus seres queridos más cercanos, como lo son sus padres, hermanos y familiares con los cuales se vincula (te necesito porque te amo). Finalmente la tercera, en donde el adolescente adquiere los sentimientos de lealtad y solidaridad hacia sí mismo y los demás, a través de las interacciones con otras personas fuera de su familia, como lo son sus compañeros de clase o vecinos, que le permiten comprender, gracias a su capacidad cognoscitiva desarrollada, que existen otros seres humanos, que piensan, sienten y tienen necesidades al igual que él, lo que le hacen donarse totalmente a causas altruistas, descubriendo el amor platónico del romance. (te amo por lo que eres). Etapas del desarrollo de la estructura afectiva, que por otro lado, condicionarán no sólo la felicidad de la persona, sino también su salud psicológica general.

(M=3.46), que hacia sus compañeras (M=2.15). Lo mismo los hombres, hacia sus amigos (M=2.80) que hacia sus compañeros (M=2.17). Como puede notarse, la intensidad de los sentimientos heridos, fue mayor en las mujeres que en los hombres.

Lo que indica, como Coopersmith afirmó, que son las personas significativas, las que mayor influencia tienen sobre los sentimientos del niño y por lo tanto sobre su autoestima. Cohen y Westher (op.cit.), argumentaron, que la experiencia de dar y recibir afecto y apoyo, está sustentada en una necesidad humana, sin la cual no se da un desarrollo armónico y saludable. La interacción afectiva entre el niño y la persona que lo cuida (padres, maestros o tutores), es de incalculable valor, ya que a través de dicha interacción, el niño aprende las conductas, valores y metas, que el adulto espera del mismo. Es así que el adulto al dar afecto y apoyo a la persona joven, ésta empieza a desarrollar un sustrato esencial de autoconfianza, orgullo de sí misma y una creciente autoaceptación (que resultarán en la generación de una autoestima positiva).

Las expectativas por lo tanto, como ya se mencionó en un capítulo anterior, de las personas significativas, serán relevantes para los niños y jóvenes, en las tareas y metas que se han propuesto llevar a cabo en su vida diaria o en el salón de clases. Así Cohen y Westhues (op.cit) en un estudio realizado con 123 familias canadienses, que adoptaron niños de diferentes partes del mundo, encontraron que cuando estos niños estuvieron en edad de decidir en qué trabajarían, el 32.5% que pensó dedicarse a ser profesional, correspondió al 38 % de los padres adoptivos, que consideraban a sus hijos adoptados, como los más aptos para hacer una carrera profesional.

Harter (1996) por su parte, en un estudio de 380 estudiantes, 179 hombres y 201 mujeres, de nivel académico medio y secundario, del 6° al 12° grado, pertenecientes a 2 escuelas de un suburbio de nivel socioeconómico de clase media y media alta, encontró que una conducta falsa (aquella que no refleja el sentir y pensar propio de la persona), está condicionada por la percepción de apoyo y ayuda, en el futuro, de padres y compañeros (personas significativas).

De todo lo dicho se deduce, la importancia que adquieren las relaciones del niño con sus padres, maestros y amigos, en su desarrollo, salud psicológica, aprendizaje y rendimiento académico. De aquí que tanto la atención y aprobación, conjuntamente con el apoyo y aprecio que puedan ofrecérsele al mismo, serán esenciales en su manera de sentir, querer, pensar y actuar, que redundarán en beneficio de su eficacia y autoestima general.

Es entonces la autoestima uno de los factores directamente relacionados con el buen desempeño, académico, social e individual de la persona, de suerte que las relaciones positivas que pueda tener el sujeto en su contexto social serán determinantes para su capacidad de logro y su estado general de ánimo. De donde se siguen un supuesto teórico fundamental: si se mejora la autoestima, se mejorará el nivel de competencia social y personal del sujeto. De esto último se infiere una pregunta de investigación: ¿qué grado de relación existe entre la autoestima y un desempeño académico satisfactorio?

Autoestima global y específica

En un sentido amplio, acorde a lo analizado en capítulos anteriores, se puede definir la autoestima, como la capacidad aprendida de la persona, para amarse a sí misma generando sentimientos de autovalía, reconociendo, aceptando y exigiendo los derechos y valores inherentes a su naturaleza humana, como el de la libertad, la felicidad o el de ser ella misma.

Y aunque la autoestima, como afirmó Coopersmith (1958), ha sido un constructo ampliamente estudiado por innumerables investigadores, sobre todo en Estados Unidos desde los años 30s, aún en nuestros días, lo que parecía un tópico agotado, sigue siendo un tema de actualidad, investigación y controversia.

Uno de las áreas, en la que aun existe confusión, es en delimitar lo que se comprende por autoestima global y específica. En efecto como argumentaron Vallerand, Pelletier y Gagne (1991), existen dos grandes posiciones en relación a la naturaleza de la autoestima. La corriente encabezada por Coopersmith y Rosenberg que enfatiza la naturaleza global de la autoestima, como una experiencia general de autovalía con respecto a nosotros mismos, y la corriente que encabezan Shalveson y Harter, que enfatiza la autoestima como una función en varios dominios de la vida, así una persona puede tener una alta autoestima en un dominio, por ejemplo el académico, y estar bajo en otro, por ejemplo el de las relaciones interpersonales.

La clave para solucionar este problema, que más que real es aparente por carecer de la teoría apropiada, está en considerar el self a partir del paradigma de William James, ya tratado en un capítulo anterior. En efecto el self hace referencia a un yo (I), y a un mío (me), en donde el yo es el agente de las estructuras afectivas, cognoscitivas, motivacionales y espirituales del sujeto, en tanto que lo mío, son los conocimientos, atributos, motivos y afectos que definen a tales estructuras (el sí mismo).

Así cuando Rosenberg (citado por Blaine y Crocker, 1993) se refirió a la autoestima como una sensación general de autovalía o una

autovaloración general positiva, lo hizo en referencia al yo como sujeto. Es por ésto que Harter asertó al decir que la autoestima global está relacionada con la competencia del niño, en aquello que más le gusta, puesto que es un yo el que elige y disfruta lo que más le satisface. De aquí se puede sustentar que la autoestima global, tenga como fuentes de origen, tanto factores internos del sujeto, como son su seguridad, eficacia, aceptación, control de sí y satisfacción, como del apoyo por parte de personas significativas, ya que el yo se siente apoyado, haciendo y siendo lo que es el mismo. Amato (1989) en este sentido afirmó que las relaciones de apoyo que el niño pueda recibir de sus padres durante la infancia, serán importantes para su competitividad, que mejorarán su autoestima y estado psicológico general. Sin embargo, es necesario tomar en cuenta también los dominios específicos de esta misma autoestima, que aunque Harter (1993) argumentó, lo son en la medida que son importantes para el sujeto (el yo), hay que considerar que también lo son en la medida de su desarrollo, como puede ser la imagen física que tenga de sí. Brodie, Bagley y Slade (1994) afirmaron que la imagen del cuerpo está relacionada con la baja autoestima que pueda tener un individuo. En una investigación de sujetos femeninos: 59 preadolescentes de un promedio de edad de 9.3 años, y 41 adolescentes de un promedio de edad de 14.1 años, demostraron a través de una escala que media la satisfacción o insatisfacción de 16 partes del cuerpo, que ambos grupos no obstante tener una percepción exacta de las medidas de su silueta, estaban insatisfechas con la misma, siendo mayor la insatisfacción en las adolescentes. Ambos grupos deseaban tener un cuerpo más delgado. Harter (op.cit.) por su parte, reportó que todos sus estudios hechos sobre la evaluación de la apariencia física, están íntimamente encadenados con la autoestima global. La correlación percibida entre la apariencia y autoestima es alta y robusta a través de toda la vida, típicamente entre .70 y .80.

Por lo tanto la imagen física, mental y moral que pueda tener el sujeto, conjuntamente con su seguridad, aceptación y apoyo en sus relaciones sociales, ya de familiares, amigos o extraños, serán determinantes en su estado general de ánimo. Así la autoestima global, alta o media, indicaría que la persona tiene cierta estabilidad interna, que le hace tener una actitud positiva de logro, porque si bien es cierto que algunos factores o dominios están más altos que otros, no significa que estos últimos estén por debajo de una apreciación desfavorable de la persona, es decir del yo como sujeto

experimentador y agente, ya que como elementos de la estructura afectiva, éstos se interaccionan e integran. Así por ejemplo Song y Hattie (1984) en una investigación con 2,297 coreanos adolescentes entre los 14 y 15 años de edad, de ambos sexos, encontraron que la autoestima tanto en el área académica como social, están relacionadas con su rendimiento escolar. Así es comprensible, que tanto una autoestima específica, como la académica, y una autoestima global, que hace referencia al yo, estén relacionadas aunque en diferente grado, con un desempeño o logro, en este caso del académico. Como de hecho Lyon y MacDonald (1990) demostraron, en un estudio con 122 niños de sexto grado, entre 11 y 13 años de edad, de clase media, al encontrar que su autoestima académica estaba asociada con su desempeño académico; no obstante, aunque en menor grado, también lo estaba la autoestima global. Un análisis múltiple de regresión, también confirmó que el autoconcepto puede predecir el desempeño de los estudiantes. Lo que implicaría por lo tanto, que la autoestima global, también es un elemento importante en el aprendizaje de los estudiantes.

De lo dicho, se sigue la importancia de mantener una perspectiva integradora de la autoestima, para su correcta valoración en el desarrollo del sujeto, evitando el confundir las dimensiones de la autoestima en su correcta interpretación. En este aspecto Rosemberg (citado por Harter, 1983) hizo una crítica a varios investigadores, que confundieron una autoestima específica con una global, al afirmar que algunas minorías tenían baja autoestima, sólo porque tenían una actitud negativa al color de su piel.

La diferencia entre la autoestima global y específica, como ya se mencionó, está en que la primera hace referencia al yo (I), en su aspecto subjetivo como actor y experimentador, que estructura las dimensiones más importantes en las cuales está inmerso el desarrollo de la persona, en tanto que los dominios de la autoestima conforman algún aspecto objetivo de la estructura afectiva, de lo que James, acorde a Harter (op.cit.), artículo del self (me). En este punto Vallerand, Pelletier y Gagne (op.cit.) en una investigación con 134 alumnos de ambos sexos, franco-canadienses, de 4° y 6° grado escolar, con un promedio de edad de 10.12 años, encontraron que los más talentosos en áreas cognoscitivas se perciben a sí mismos más competentes en el área escolar, no así en el de la natación, donde los mejores nadadores se perciben más competentes que sus compañeros.

También se encontró que su autoestima global en el primer grupo no era significativamente superior a los estudiantes regulares.

Por otro lado, los factores de la autoestima, a los que Harter llamó dimensiones, son los elementos que hacen surgir y desarrollar esta autoestima. Así no es posible imaginar, una persona que pueda desarrollar una autoestima sana, si no cuenta con una confianza en sí misma. Bandura (1977) en este sentido, definió la confianza, como la convicción de un sujeto, para producir acciones apropiadas en la consecución de un resultado esperado. Lo mismo dígase si el sujeto no se acepta como tal, con sus dones y limitaciones, o si no es eficaz en las tareas que realiza, es decir, si no logra implementar y organizar las acciones necesarias para conseguir un nivel de logro, que por otro lado, le permitan un locus de control interno, para percibir que sus éxitos, en su mayoría son atribuidos a su propio esfuerzo, y no a la mera casualidad de factores externos (Kaplan y Dranville, 1991). En este sentido Watkins y Gutiérrez (1990) en una investigación con 194 estudiantes filipinos, 70 niños y 124 niñas, de nivel socioeconómico medio y bajo de 11 a 12 años de edad, encontraron que un buen desempeño académico está asociado a la autoestima del sujeto, a través de las atribuciones de habilidad y esfuerzo, en las materias de lectura y matemáticas.

La Autoestima y el rendimiento académico

Algunos autores como Rubin, Maruyama y Kinsburg (citados por Harter, 1983), afirmaron con base en estudios propios, que no existe ningún apoyo para afirmar que se puede mejorar el logro académico, a través del mejoramiento de la autoestima. Dichos estudios consistieron en comparar las variables de logro, autoestima y habilidad entre sí, a través de un estudio longitudinal, en niños de 7, 9 y 12 años de edad. Así encontraron que la habilidad a la edad de 7 años puede predecir autoestima a los 12 años, mientras que logro no tiene una influencia causal en autoestima, ni autoestima a los 12 años tiene una influencia subsecuente en el logro a la edad de 15 años.

Harter (op.cit.) argumentó que ellos estaban en lo correcto, si para ellos autoestima acorde a Coopersmith, significaba el resultado de todos los puntajes de las autoevaluaciones específicas. Lo que era algo infortunado, puesto que en sus investigaciones no incluyeron una medida más específica que midiera la autoevaluación en el logro académico. Así Pereda y Col (1990), en un estudio con 187 alumnos de ambos sexos, de un colegio de Madrid, de 7º y 8º grado, encontraron que el rendimiento académico, estaba relacionado con las variables de autoestima, esperanza de éxito, perseverancia, logro y locus de control. Así se observó que los estudiantes de alta autoestima, presentaron un mejor rendimiento académico, en comparación con los de baja autoestima.

Si bien es cierta la acertada crítica que hizo Harter a los autores mencionados y tácitamente a Coopersmith, por considerar una autoestima con base en el resultado de todas las evaluaciones específicas, ya que existen dominios de la misma que están más vinculadas a ciertas áreas específicas de la persona, también es cierto que Harter erró al considerar que una autoestima general como la que pretendió Coopersmith, no tenga alguna relación, aunque en menor grado, con el desempeño académico. Así Hansford y Hattie (citados por Watkins y Gutiérrez, 1990) en un extenso estudio de meta-análisis, demostraron que el promedio correlacional entre un autoconcepto

general y el logro académico es de .21, esta correlación se eleva a .42 cuando se da el logro y el autoconcepto académico.

El mérito de Coopersmith, está no sólo en haber sido uno de los pioneros en la teoría y aplicación de la autoestima a programas educativos, sino también en el de haber enfatizado los antecedentes de la misma en la familia, afirmando la importancia de la escuela en la construcción de esta autoestima, y vinculándola como factor esencial, al desarrollo integral de la persona, como también Rosemberg (citado por Hoge, Smith y Hanson, 1990) ha sustentado. Es evidente que si la persona no se siente bien consigo misma en su fuero interno, será difícil que lo haga en otras áreas de su desarrollo y desempeño. Así es comprensible que el dominio de la autoestima en el aspecto académico, no sólo esté relacionado con las habilidades cognoscitivas del sujeto para su eficacia en el logro de sus tareas, sino también del medio socioemocional y motivacional del mismo. Lyon y MacDonald (1990) demostraron, como ya se mencionó anteriormente, en un estudio con 122 niños de sexto grado, entre 11 y 13 años de edad, de clase media, que la autoestima académica estaba asociada con su desempeño académico; no obstante, aunque en menor grado, también lo estaba la autoestima global.

No basta entonces capacitar a la persona en habilidades que mejoren ciertos dominios de su autoestima, sino también es necesario promover su autoestima global que le de suficiente confianza y libertad, para afrontar mayores retos en su aprendizaje tanto social como académico. Coopersmith (1981) en este sentido argumentó la importancia, a través de las aulas, de construir una autoestima en estudiantes con baja autopercepción, manteniendo la alta en los que ya la tienen, para crear ambientes cálidos y dinámicos de ayuda mutua, que den respuesta a las tareas académicas por desarrollar.

Johnson, Johnson y Taylor (1993) encontraron en un estudio, con 34 estudiantes de ambos sexos, de 16 y 18 años de edad, de alto rendimiento de 4° y 5° grado de una escuela de primaria, del medio oeste de Estados Unidos, de un nivel socioeconómico medio, que cuando fueron divididos aleatoriamente en dos grupos: uno de trabajo colaborativo y otro individual, el primero en sus resultados finales, no

sólo obtuvieron un mejor rendimiento académico, sino también un incremento de su autoestima académica, que los que trabajaron individualmente.

Hoge, Hanson y Smith (1990) por su parte, en una investigación longitudinal de 2 años, con estudiantes de 6° y 7° grado, de dos escuelas públicas metropolitanas, de una edad de 11 a 13 años de edad, cuando se inició el estudio, encontraron que los estilos de los maestros en la forma de evaluar el trabajo de sus alumnos y el clima sociemocional del colegio, fueron los mejores predictores del mejoramiento de la autoestima global y académica. Así mismo encontraron que los maestros juegan un papel importante en la generación de una autoestima alta en el salón de clases.

Por lo tanto el apoyo que pueda dar un maestro, padre o psicólogo educativo a sus alumnos o hijos, tanto en el asesoramiento de habilidades y conocimientos como en el aspecto afectivo, de estímulo y apoyo serán de vital importancia para su buen desempeño académico y educación integral. Shaalvik (1990) en un estudio longitudinal con 575 estudiantes de 10° grado, encontró que un desempeño académico alto está relacionado con una percepción de apoyo y ayuda por parte de sus maestros. Se encontró también que las niñas tienen una autoestima más baja que los niños, en sus atribuciones de logro académico, asimismo estudiantes que se perciben con un desempeño académico pobre, tienen baja autoestima en las áreas escolares.

Por lo tanto los factores cognoscitivos dentro del sistema del aprendizaje, no deben ser disociados de los afectivos y sociales en la educación académica de los alumnos. En este sentido Mufson, Cooper y Hall (1989) en un estudio con 23 estudiantes, de clase media, con un percentil de capacidad de 90-100, encontraron que un desempeño escolar insatisfactorio está relacionado con una autopercepción baja del sujeto, en sus relaciones sociales con sus maestros y compañeros.

De aquí que el aprendizaje y rendimiento académico que se pueda dar en el salón de clases, estará sustentado tanto en los factores cognoscitivos, como en los motivacionales y afectivos del estudiante, en el desarrollo de su eficacia en las tareas que realiza, y su autoestima académica y global, que implicaran un proceso natural y social,

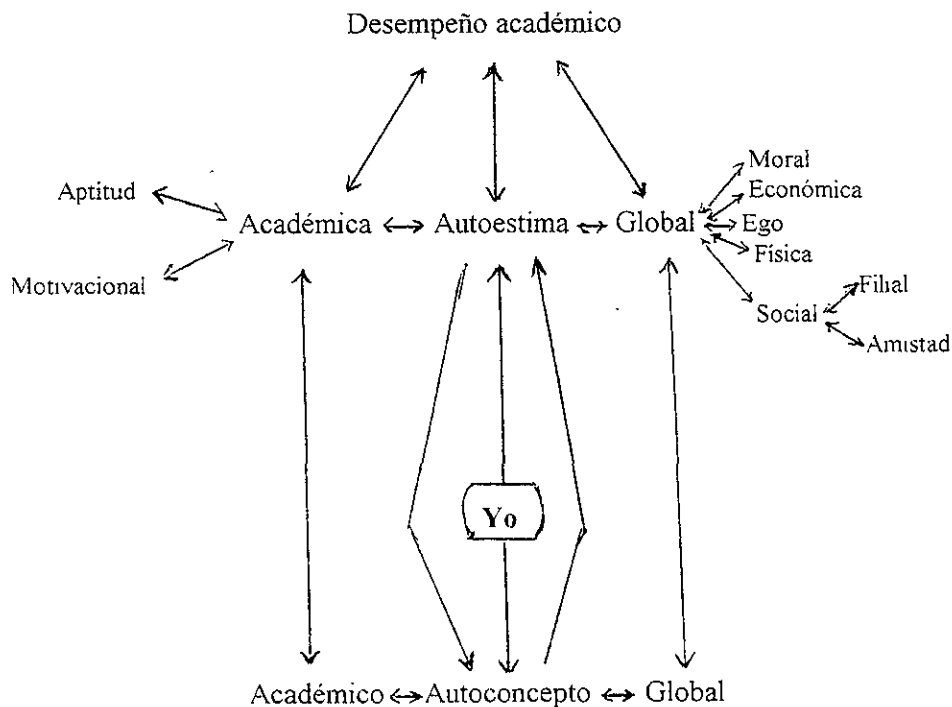
mediante el cual el alumno asimila conocimientos y procedimientos nuevos, dándoles un sentido al incorporarlos a su esquema cognoscitivo (nivel intelectual), comprendiendo lo que son y significan (nivel afectivo), pudiendo en un momento determinado utilizarlos en la vida práctica (nivel motivacional), en bien de sí mismo y los demás.

De todo lo dicho anteriormente se concluye, que los elementos esenciales del modelo teórico que se propone, para comprender la función de la autoestima en el buen desarrollo, aprendizaje y rendimiento académico del estudiante, son: primero un yo existencial, que de acuerdo con Allport (citado por DiCaprio, 1976), es el núcleo de la personalidad del sujeto. Segundo, este yo existencial, de acuerdo con James (citado por Harter, 1983), McCombs y Marzano (1990) y Harter (1983), es el generador y agente de las estructuras afectivas, cognoscitivas, motivacionales y espirituales de la persona, por la cual proyectará ella misma, su potencialidad tanto individual como social, en su desempeño familiar, laboral y académico. Tercero, de lo dicho se sigue que el autoconcepto y la autoestima, son rasgos diferentes de la personalidad del sujeto, que aunque están íntimamente relacionados, son distintos, ya que uno hace relación al aspecto afectivo (autoestima), y el otro al cognoscitivo (autoconcepto); de aquí que la autoestima o el autoconcepto no sean una dimensión uno del otro, sino que ambos tienen su origen en el yo como núcleo central de la personalidad del sujeto. Cuarto, es así, que de acuerdo a Vallerand, Pelletier y Gagne (1991), se pueden considerar 2 facetas de la autoestima, una global que hace referencia al yo de la persona, y otra específica que hace referencia al desarrollo de alguna de las estructuras del sujeto. Quinto, de este modo, de acuerdo a Piaget e Inhelder (1988), se van desarrollando paulatinamente las estructuras individuales, como las cognoscitivas, que no se desarrollan por sí mismas, sino a través, de acuerdo al pensamiento de Vigotsky (1978) y de Coopersmith (1981), de la interacción adecuada de personas significativas, que con su ayuda y apoyo, permiten a la persona su desarrollo esencial para su existencia plena.

En la siguiente página se expone un esquema que sintetiza lo expuesto a través de la teoría propuesta del aprendizaje y el rendimiento académico, con la autoestima, como un sistema funcional inter e intrapersonal

Figura 1.

MODELO INTERACTIVO DE LA AUTOESTIMA Y
EL DESEMPEÑO ACADÉMICO



El apoyo interpersonal, las habilidades competentes para tener éxito en aquello que motiva a la persona, y una identidad madura a través de un autoconcepto positivo, son los tres elementos del desarrollo de una sana Autoestima, que a la vez será un factor importante que ayudará a un buen desarrollo, aprendizaje y rendimiento académico del estudiante.

METODO

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Uno de los problemas acuciantes, con los que actualmente se enfrenta la sociedad mexicana, es la falta de una educación integral, que haga de sus ciudadanos personas competentes para el desarrollo eficaz de sus diferentes actividades sociales, laborales, familiares y académicas. Es un hecho paradójico, que el país teniendo uno de los doce mayores territorios del mundo, con una enorme riqueza en recursos minerales, de flora y fauna, su población esté padeciendo una precaria condición económica en perjuicio de su calidad de vida, en donde la riqueza y el poder político están sólo en unas minorías. El problema apunta no sólo ser de índole ideológico, sino también cultural y educativo. Las escuelas y universidades por lo tanto, como centros sociales de la educación, no sólo deben tener el objetivo de dar conocimientos y habilidades académicas, sino también de proporcionar habilidades sociales, enfatizando una formación afectiva y de valores.

De aquí que el aprendizaje dentro de las aulas, deba ser abordado desde una perspectiva real del individuo: como un proceso interactivo que funciona en su totalidad como un sistema de factores interrelacionados, donde destacan los aspectos cognoscitivos, afectivos, motivacionales y sociales, ya que éstos suponen el proceso básico del aprendizaje y desarrollo de la persona en su educación. Es por esto que la autoestima, como uno de los factores centrales de la personalidad, no sólo está considerada como una variable relacionada con el aprendizaje y rendimiento académico del estudiante, sino como un elemento que forma parte esencial en el proceso del aprendizaje y rendimiento académico del mismo. Por consiguiente, tanto la autoestima académica, que hace referencia a la valoración de las aptitudes y motivación escolar, como la autoestima global, que hace referencia al yo como núcleo central de la personalidad del sujeto, aunque en diferente forma, están asociadas al aprendizaje y rendimiento académico. De aquí que el problema de la presente tesis, se centre en la siguiente pregunta: ¿Existe relación entre la autoestima y el rendimiento académico de grado, es decir las calificaciones de los estudiantes?. Problema y pregunta general que implica las siguientes preguntas específicas:

PREGUNTAS DE INVESTIGACION

- 1) ¿Existe relación entre la autoestima global y el rendimiento académico de grado (las calificaciones) de los estudiantes?
- 2) ¿Existe relación entre una autoestima académica y el rendimiento académico de grado (las calificaciones) de los estudiantes?

HIPOTESIS CONCEPTUAL

La hipótesis que se sustenta, acorde a la aproximación de la teoría revisada, es que el aprendizaje supone un sistema interactivo de factores interpersonales e intrapersonales, ya que tanto los factores del medio social como los internos del sujeto (motivacionales, afectivos y cognoscitivos), operan recíprocamente en conjunción, en la adquisición del aprendizaje y rendimiento académico del estudiante. De aquí que se afirme que la autoestima, como factor interno del sujeto, está relacionada con el rendimiento académico que pueda tener el mismo. Como lo han demostrado previas investigaciones: Amato, 1989; Shaalvick, 1990; Watkins y Gutierrez, 1990; Lyon y MacDonald, 1990; Song y Hattie, 1984; Vallerand, Pelletier y Gagne, 1991; Metallidou y Efklides, 1995; Mufson, Cooper y Hall, 1989; Vermeer, Boekaerts y Seegers, 1995; Hoge, Hanson y Smit, 1990; Johnson, Johnson y Taylor, 1993. Por lo tanto es necesario confirmar, si en adolescentes mexicanos el fenómeno es igual o diferente.

HIPOTESIS ESTADISTICAS

1) H₀ No hay relación entre la autoestima global y el rendimiento académico de los estudiantes.

H₁: Si hay relación entre la autoestima global y el rendimiento académico de los estudiantes.

2) H₀: No hay relación entre la autoestima académica y el rendimiento académico de los estudiantes.

H₁: Si hay relación entre la autoestima académica y el rendimiento académico de los estudiantes.

DEFINICION CONCEPTUAL DE VARIABLES

Autoestima global: este término implica el sentimiento de valoración integral que el sujeto tiene de sí mismo (self), centrado en un yo (I) que experimenta la satisfacción de ser y hacer lo que de suyo le agrada, conjuntamente con las áreas esenciales a su desarrollo (me). Fundamentalmente, en el desarrollo del niño a la adolescencia , se encuentran las siguientes áreas: la física, académica, moral, filial, de amistad y económica.

Autoestima física: este término implica los sentimientos de valoración perceptiva que tiene el sujeto en sus atributos corporales.

Autoestima académica: este término implica los sentimientos de valoración que tiene el sujeto en sus habilidades cognoscitivas y aprendizaje escolar.

Autoestima moral: este término implica los sentimientos de valoración axiológica que tiene el sujeto en su normatividad personal.

Autoestima filial: este término implica los sentimientos de valoración que tiene el sujeto con sus padres.

Autoestima con amigos: este término implica los sentimientos de valoración que tiene el sujeto con sus compañeros significativos.

Autoestima económica: este término implica los sentimientos de valoración que tiene el sujeto sobre sus bienes materiales.

Rendimiento académico de grado: el nivel de aprovechamiento escolar que tiene el alumno en las materias que se le enseñan, expresado a través de calificaciones mensuales o bimestrales, que hace el maestro, a través de exámenes y-o de trabajos escolares, u otro tipo de evaluación, como la participación en clase.

DEFINICION OPERACIONAL DE VARIABLES

Autoestima global: El grado de percepción valorativa integral que la persona tiene de sí misma en su yo y las dimensiones de su autoestima, de acuerdo a una

escala de diferencial semántico de autoestima de 55 reactivos, hecha a partir de una prueba de autoconcepto de Andrade y Pick (1986).

Autoestima física: El grado de percepción valorativa que la persona tiene de sí misma en sus atributos físicos, de acuerdo a una subescala de diferencial semántico de autoestima, hecha a partir de una prueba de autoconcepto de Andrade y Pick (op.cit.)

Autoestima académica: El grado de percepción valorativa que la persona tiene de sí misma en sus habilidades cognoscitivas y aprendizaje escolar, de acuerdo a una subescala de diferencial semántico de autoestima, hecha a partir de una prueba de autoconcepto de Andrade y Pick (op.cit.)

Autoestima moral: El grado de percepción valorativa que la persona tiene de sí misma en sus aspectos éticos, de acuerdo a una subescala de diferencial semántico de autoestima, hecha a partir de una prueba de autoconcepto de Andrade y Pick (op.cit.).

Autoestima filial: El grado de percepción valorativa que la persona tiene de sí misma en relación con sus padres, de acuerdo a una subescala de diferencial semántico de autoestima, hecha a partir de una prueba de autoconcepto de Andrade y Pick (op.cit.)

Autoestima con amigos: El grado de percepción valorativa que la persona tiene con sus amigos, de acuerdo a una subescala de diferencial semántico de autoestima, a partir de una prueba de autoconcepto de Andrade y Pick (op.cit.)

Autoestima económica: El grado de percepción valorativa que la persona tiene con sus bienes, de acuerdo a una subescala de diferencial semántico de autoestima, hecha a partir de la adquisición de adjetivos bipolares, del Diferencial Semántico del Idioma Español de Díaz Guerrero y Salas (1975).

Rendimiento académico de grado: El promedio en puntajes (calificaciones) de los tres últimos bimestres del año escolar, que el profesor dió a través del promedio de exámenes y trabajos de los alumnos, en cada una de las materias básicas curriculares, del primer año de secundaria: Matemáticas, Geografía, Civismo, Biología, Química, Tecnología, Español e Historia.

SUJETOS

200 estudiantes, preadolescentes del primer año de secundaria, de ambos sexos, de clase socioeconómica media y media baja, pertenecientes a una escuela pública de la Delegación de Tlalpan, en la Ciudad de México, ubicada en una zona semirural de la misma.

MUESTRA

No probabilística, intencional, ya que el estudio se llevó a cabo en la escuela que lo autorizó. La selección tomó a todos los alumnos de los seis grupos del primer año inscritos en la secundaria.

DISEÑO DE INVESTIGACION

De una muestra, correlacional, entre autoestima y rendimiento académico de grado.

TIPO DE ESTUDIO

Estudio no experimental, confirmatorio, de campo y transversal. No experimental (expost-facto), porque ninguna variable fue manipulada. Confirmatorio, porque lo que se pretendió fue confirmar o rechazar las hipótesis sustentadas. De campo, porque la investigación se llevó a cabo en el medio natural de los sujetos, y transversal, porque se llevó a cabo en un tiempo determinado, del desarrollo del sujeto.

INSTRUMENTOS

Rendimiento académico de grado: se utilizó el promedio de las calificaciones, de los tres últimos bimestres, para registrar su nivel de aprovechamiento del año en curso, de cada uno de los alumnos a través de sus boletas de calificaciones.

Autoestima: se utilizó para la presente investigación, la Escala de Autoestima Modificada para Adolescentes (EAMA) de diferencial semántico, elaborada con base en la Escala de Autoconcepto de Andrade y Pick (op.cit.). La cual mide la autoestima: percepción afectiva del preadolescente, en referencia a su ego y cuerpo, relaciones sociales como amigo e hijo, conjuntamente en su aspecto moral, económico y de estudiante. Consta de 55 adjetivos bipolares con

cinco opciones de respuesta: 7 para la dimensión del yo, 7 más para la de amigo, 8 para la de moral, 8 para la de hijo, y 9 para la económica y de estudiante respectivamente (anexo 1).

Se tomó la Escala de autoconcepto de Andrade y Pick, para la construcción de la de autoestima, porque se consideró importante partir de investigaciones ya hechas sobre la eficacia de un instrumento en población mexicana. Dicha escala mide el autoconcepto que los niños tienen de sí mismos, en su aspecto físico (7 reactivos), moral (8 reactivos), emocional (7 reactivos), relaciones como amigo (7 reactivos), como estudiante (9 reactivos), y como hijo (8 reactivos).

Esta Escala de Autoconcepto de 43 reactivos, para Niños de Andrade y Pick (op.cit.), fue construida y validada con 251 sujetos mexicanos, 100 niñas y 151 niños de quinto y sexto año de primaria, de escuelas públicas (41.4%) y privadas (58.6%) de la Ciudad de México, fluctuando la edad de los niños entre los 9 y 15 años. Para la construcción de la Escala, se hicieron entrevistas grupales con los niños, a los cuales se les pidió que dijeran que adjetivos positivos y negativos utilizarían para describir los estímulos que se les presentaban, así por ejemplo, se les preguntaba: ¿cuál adjetivo usarían para describirse como estudiantes?. Una vez que se tuvieron los adjetivos, se escogieron 10 para cada subescala, que los niños prefirieron con mayor frecuencia. Posteriormente se aplicó la Escala a 184 niños y se analizó la discriminación de los reactivos a través de frecuencias y pruebas "t", eliminándose aquellos no significativos. Para conocer la validez de constructo de las subescalas se aplicaron análisis factoriales con rotación varimax. La obtención de la consistencia interna de cada subescala, fue a través de alpha de Cronbach, obteniéndose para el primer factor del área de amigos una confiabilidad de .73, y para el segundo de .65; para el de estudiante de .80 y .73 respectivamente; para el de hijo de .85 y .86 respectivamente; para el de moral de .87 y de .72, y finalmente para el emocional de .73 y .61. Para el área física no se encontró una consistencia interna alta.

La construcción de la Escala (EAMA) se originó por el tipo de la muestra, que fue de preadolescentes y no de niños, así como el constructo de autoestima y no de autoconcepto. Es por esto que en todas las subescalas se cambió el requerimiento original yo soy, que hace referencia a la valoración cognoscitiva, por la de yo siento, que hace relación a la valoración afectiva.

Así mismo la pregunta de la subescala yo emocionalmente soy, se cambió por yo me siento conmigo mismo, ya que el aspecto emocional está implicado en los

sentimientos de la persona, además el reactivo bipolar cariñoso-frío fue sustituido en dicha subescala, por el de responsable-irresponsable más acorde al contenido de la pregunta. Finalmente se aumentó una nueva subescala económica, a partir de categorías semánticas ya estandarizadas, del Diferencial Semántico del Idioma Español, de Díaz-Guerrero y Salas (1975), ya que de acuerdo a investigaciones de Harter (1993), los aspectos económicos son relevantes en la autoestima de los adolescentes.

Por todos los anteriores cambios, se hizo necesario realizar nuevamente un análisis factorial con rotación varimax, y prueba de consistencia interna (Alpha de Crombach), para determinar la validez y confiabilidad del instrumento EAMA (De Vellis, 1991), confiabilizado y validado primeramente, con la muestra de los 200 adolescentes.

Es importante notar también, que se conformó un instrumento de diferencial semántico para medir autoestima, por sus cualidades de precisión en las medidas de la conducta, economía en tiempo y esfuerzo, su fácil comprensión y versatilidad en su manejo. Y aunque la utilización de este tipo de instrumentos es relativamente reciente a partir de los años 60s, en comparación con el desarrollo de la psicología, sus raíces lingüísticas y filosóficas se remontan al nacimiento de la cultura occidental en Grecia.

La filosofía subyacente al diferencial semántico se inicia en el siglo IV A.C., cuando Aristóteles (1982) descubrió las 10 categorías básicas, que se pueden afirmar de cualquier ente real, así por ejemplo, se puede afirmar que este psicólogo (substancia), que tiene 38 años (tiempo), que está casado (relación), que pesa 71 kg. (cantidad), que es inteligente (cualidad) y sano (pasión), está sentado (situación) en la sala de cómputo (lugar), escribiendo (acción) en la computadora, su anteproyecto de tesis, que copia de unas hojas que tiene (estado) en la mano (8).

(8) Las categorías aristotélicas, son las características básicas de cualquier objeto que exista (ente o ser en lenguaje metafísico) Por ejemplo, una característica de cualquier mujer, es su capacidad de ser madre. Así cuando Aristóteles mencionó la categoría de cantidad, hizo referencia a que cualquier objeto o ente que exista en la realidad, tiene una masa y por lo tanto un peso, lo mismo al referirse al tiempo, lugar, etcétera. La utilidad de este tipo de distinciones, es para poder hacer con mayor facilidad, cualquier tipo de definiciones, divisiones o clasificaciones, con un orden coherente y congruente (lógico), tarea con la que se inicia cualquier ciencia.

De aquí se infiere, que toda palabra tiene un sentido semántico de lo que significa la realidad a la cual se refiere (en términos de Aristóteles (1980), la realidad óntica). Si existe la palabra vaso, es porque en la realidad existe un vaso. Dietrich (1993) en este sentido, argumentó que las estructuras mentales son una metáfora de las estructuras de la realidad. Así se puede hablar del pensamiento como un lenguaje de la realidad. La mente crea sus propias representaciones; sin embargo, la verdad corresponde a la realidad en la mente del hombre.

De lo dicho se puede deducir, que toda palabra en un contexto particular, al referirse a una realidad específica, produce una representación también particular a la realidad que se refiere, en el sujeto que la escucha, y por lo tanto se puede generar en el mismo una actitud o conducta determinada.

Osgood (citado por Díaz-Guerrero y Salas, 1975) en este punto, buscando un marco teórico sustentado en evidencia experimental, propuso la hipótesis de la mediación: en donde los significados que personas distintas pudieran tener sobre las palabras (signos), son diferentes en la medida que varíen en sus conductas hacia los objetos que representan, la frecuencia con que el objeto y la palabra se asocien, y la frecuencia de la asociación de una palabra con otra. La mediación no es otra cosa entonces, que el significado de la palabra, que produce la variación de las conductas hacia los objetos representados. De aquí que las palabras ya no sean meras representaciones, sino también estímulos para las personas. En este sencillo supuesto teórico, se fundamentan los instrumentos del diferencial semántico.

Para obtener palabras estímulo y calificativos universales, aplicables a determinada población de algún país o países, que respondan en idéntica manera a dichos significados, algunos investigadores han venido desarrollando Diferenciales Semánticos (DS) propios, es decir, grupos de palabras estandarizadas que pueden ser utilizadas para configurar instrumentos de medida, que incluya objetividad, validez, sensibilidad, comparabilidad y utilidad. Así Snider y Osgood (citados por Díaz-Guerrero y Salas, op.cit.) desarrollaron el Atlas Norteamericano de Significados y Díaz-Guerrero y Salas (op.cit.) el Diferencial Semántico del Idioma Español.

PROCEDIMIENTO

Se hizo una cita con el director de la escuela y el personal de los servicios sociales y educativos de la misma, a los que se les explicó el propósito del estudio, para que se permitiera la aplicación de la Escala y la obtención de las boletas de calificaciones. Así mismo se les pidió su colaboración, para el control de la disciplina de los alumnos y la entrega y recogimiento de las pruebas.

Se aplicó el cuestionario de autoestima a los adolescentes en sus respectivos salones, en las primeras horas de clase. Se les explicó que se estaba haciendo una investigación, en la que su opinión resultaría importante. Así mismo se les dijo que sus respuestas no serían enseñadas a nadie, respetándose la confidencialidad de cada uno de éstas, además se les dio un ejemplo de como contestar la escala, avisándoles que si existía alguna duda, podían preguntar con confianza. La escala fue contestada en un máximo de 20 minutos.

ANALISIS DE DATOS ESTADISTICOS

Para probar las hipótesis, de la relación entre el rendimiento académico de grado (las calificaciones), y las diferentes dimensiones de la autoestima (global y académica), se utilizó la prueba de Correlación r de Pearson, ya que permite no sólo observar la relación, sino también la dirección de la misma (Levin, 1979). Además para el instrumento, se llevó a cabo un análisis factorial para cada subescala con rotación varimax, y prueba de consistencia interna (Alpha de Crombach), que permitió observar la validez y confiabilidad del mismo: Escala Modificada de Autoestima para Adolescentes (EAMA). Finalmente se hizo un análisis descriptivo de frecuencias y medias, de los 6 grupos de la muestra en rendimiento académico de grado. Se utilizó para el análisis de datos, un programa estadístico para microcomputadoras, el SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) de Windows.

Resultados

A continuación se presentan las tablas de los resultados obtenidos de la validación del instrumento de autoestima, de la muestra de preadolescentes, sobre los objetivos investigados.

Los resultados no sólo hacen referencia a las preguntas de investigación, sino también a otros elementos que enriquecen el estudio de la investigación.

Validación del Instrumento de autoestima EAMA.

La validación del instrumento EAMA se llevó a cabo, haciendo primero un análisis factorial con rotación varimax, para cada una de las subescalas del instrumento, con sus respectivos ítems, ya que acorde a la teoría (Nunnally, 1973), son los grupos de ítems llamados factores, los que miden de una forma indirecta un atributo específico, en este caso de la autoestima (atributo general) del preadolescente. La validación por lo tanto de un instrumento, se fundamenta en que realmente los ítems o reactivos, estén relacionados con el constructo en cuestión. Y la confiabilidad del mismo, en que estos ítems estén relacionados entre sí, de aquí que a mayor número de ítems correlacionados, mayor confiabilidad del instrumento.

Es por lo anterior que el segundo paso, fue el de confiabilizar EAMA, a través de la prueba Alpha de Cronbach, que permite observar el grado de correlación que tienen los ítems entre sí, tomando en consideración que una confiabilidad aceptable debe ser mayor a .50, ya que la confiabilidad tiene un rango de 0 a 1, aceptándose por regla general la confiabilidad de .75 como moderada, y una de .40 como baja.

Tabla 1.

Análisis factorial de l Escala: "Yo me siento como amigo"

Reactivos	Factor 1	Factor 2
R1. Aburrido-Divertido	.35054	-.66536
R2. Mentiroso-Sincero	.68984	.13890
R3. Bueno-Malo	.65999	.09624
R4. Solitario-Amigable	.71373	.24101
R5. Compartido-Egoista	.28931	.60818
R6. Simpático-Sangrón	.66456	.39395
R7. Presumido-Sencillo	.76401	.17874
Alpha = .7500		

Se tomaron los reactivos con mayor peso factorial, ya que son los que explican más varianza. El factor 2 no tuvo suficientes reactivos.

Tabla 2.

Análisis factorial de la escala: "Yo me siento conmigo mismo"

Reactivos	Factor 1	Factor 2	Factor 3
R1. Sencillo-Complicado	.61078	.02664	.32461
R2. Serio-Jugueton	.03778	-.00554	.95070
R3. Seguro-Inseguro	.76636	.11240	-.02864
R4. Sentimental-Insensible	.22437	.85547	.06614
R5. Triste-Feliz	.50447	.55530	.14364
R6. Decidido-Indeciso	.64007	.08651	-.03894
R7. Activo-Inactivo	.62700	-.14327	-.16897
Alpha = .6346			

Los reactivos del factor 1, marcados con negritas, fueron tomados para hacer el análisis de confiabilidad alpha, ya que indican mayor relación.

Tabla 3.
Análisis factorial de la escala: "Yo me siento como estudiante".

Reactivos	Factor 1	Factor 2
R1. Estudioso-Flojo	.55968	.46751
R2. Lento-Rápido	.60029	-.01040
R3. Tonto-Listo	.65086	.19952
R4. Bueno-Malo	.48634	.43390
R5. Burro-Aplicado	.80964	.12901
R6. Cumplido-Incumplido	.07045	.77846
R7. Flojo-Trabajador	.58763	.44879
R8. Organizado-Desorganizado	.06798	.75255
R9. Atrasado-Adelantado	.34637	.57024
Alpha factor 1=.6558 y 2=.6108		

Al hacer el análisis factorial se encontraron dos dimensiones de la autoestima académica. El reactivo 1, 2, 3 y 5 hacen referencia a una autoestima académica de aptitud: estudioso, aplicado, listo y rápido. Y los reactivos 6, 7 y 8, del factor 2, a una autoestima de motivación: organizado, cumplido y adelantado.

Tabla 4.
Análisis factorial de la escala: "Yo me siento como hijo".

Reactivos	Factor 1	Factor 2
R1. Malo-Bueno	.58640	.20936
R2. Sincero-Mentiroso	.70860	.10090
R3. Obediente-Desobediente	.75988	.05652
R4. Platicador-Callado	.23090	-.78518
R5. Rezongon-Educado	.52074	.38459
R6. Agradable-Desagradable	.66422	-.22256
R7. Travieso-Calmado	.29106	.71184
R8. Responsable-Irresponsable	.67330	-.01241
Alpha = .7420		

Como puede observarse, la mayoría de los reactivos tuvieron mayor peso en el factor 1.

Tabla 5.
Consistencia interna de la escala: "Yo me siento físicamente".

Reactivos	Factor 1	Factor 2	Factor 3
R1. Fuerte-Débil	.16183	.75175	-.18290
R2. Flaco-Gordo	-.53285	.27115	-.29426
R3. Alto-Bajo	.76060	.10676	-.25465
R4. Guapo-Feo	-.25372	.73613	.17071
R5. Chico-Grande	.69731	-.02451	.12702
R6. Activo-Inactivo	.00217	-.15042	.60582
R7. Enfermo-Sano	-.06896	.15645	.77462
Alpha =			

Aunque se obtuvieron 3 factores de la escala, sólo los reactivos 2, 3, y 5 del primer factor, lograron la confiabilidad más alta de .4873, lo que no es suficiente para una consistencia interna aceptable, ya que no es mayor a .50. Esto acorde con los propios resultados del instrumento de Autoconcepto de Andrade Y Pick (1986), en donde tampoco se obtuvo una confiabilidad aceptable.

Tabla 6.
Análisis factorial de la escala: "Yo me siento moralmente".

Reactivos	Factor 1	Factor 2
R1. Bueno-Malo	.63985	.12748
R2. Obediente-Desobediente	.72299	.18528
R3. Educado-Grosero	.71639	.16688
R4. Sincero-Mentiroso	.55502	.30067
R5. Egoista-Compartido	.07734	.86747
R6. Tramposo-Honesto	.27318	.80799
R7. Responsable-Irresponsable	.65688	.02103
R8. Respetuoso-Irrespetuoso	.66639	.16242
Alpha = .7671		

Como puede observarse, la mayoría de los reactivos tuvieron mayor peso en el factor 1.

Tabla 7.
Consistencia interna de la escala "Yo me siento con mi dinero".

Reactivos.	Factor 1	Factor 2
R1. Abundante-Escaso	.11619	.68314
R2. Compartido-Egoista	.60881	.23113
R3. Cumplido-Incumplido	.56655	.37457
R4. Organizado-Desorganizado	.44695	.46825
R5. Optimista-Pesimista	.54250	.07620
R6. Responsable-Irresponsable	.58878	.43455
R7. Tramposo-Honesto	.71707	-.22613
R8. Grandioso-Insignificante	.38989	.51232
R9. Admirable-Despreciable	.16866	.66243
Alpha = .6929		

Al igual que la escala de estudiante, también la autoestima económica dio dos dimensiones, en el factor 1 con los reactivos 2, 3, 5, 6 y 7, con una dimensión personal. En el factor 2, con los reactivos 1, 8 y 9, que hacen referencia a una dimensión social. No obstante el factor 2 no dio una confiabilidad aceptable ($\alpha=.4117$), que fuera mayor a .50.

Resultados obtenidos en la investigación de la muestra

Tabla 8.
Ocupación de los padres.

Padres	Campesinos	Obrero	Empleado	Comerciante	Profesional
Número	30	59	53	24	9
Porcentaje	15%	29 %	26%	12%	5%

Madres	En el hogar	Fuera del hogar
Número	164	29
Porcentaje	82 %	14.5 %

Como puede observarse el mayor número de padres trabaja como obrero, y el menor número como profesionales. Así mismo el mayor número de madres trabaja en el hogar.

Tabla 9.

Distribución de la muestra por sexo.

Sexo	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 6	Total
Masculino	1	15	24	25	18	26	109
Femenino	29	26	13	7	11	5	91
Total	30	41	37	32	29	31	200
Porcentaje	15%	20.5 %	18.5%	16%	14.5%	15.5%	100%

Como puede observarse el grupo 1 tiene el mayor número de mujeres y el menor número de hombres, contrariamente al grupo 6, que tiene el mayor número de hombres y el menor número de mujeres.

Tabla 10.

Distribución de la muestra por edad y sexo.

Sexo/Edad	11 años	12 años	13 años	14 años	15 años	16 años
Masculino	0	22	48	23	8	2
Femenino	3	30	41	12	4	1

Como puede observarse en la tabla, el mayor número de estudiantes tanto masculinos como femeninos, tiene una edad de 13 años.

Tabla 11.

Promedio general de calificaciones y estudiantes con años reprobados de los seis grupos.

	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 6
Prom-cal.	7.94	7.91	7.48	7.86	7.55	7.72
Años-repro	10 %	14%	18 %	15%	51%	35%

Como puede observarse, el grupo 1 tiene la mayor media en su promedio de calificaciones, contrariamente al grupo 3, que tiene la menor media.

Tabla 12

Correlaciones de la autoestima global, con el rendimiento académico de grado, de las diferentes materias, y el promedio general de las mismas (PGC), de los estudiantes.

General.

	Esp.	Mat.	Geo.	His.	Civ.	Quim.	Bio.	Tec.	PGC
A. Glo.	.2147✓	.2641✓	.2350✓	.3098✓	.2976✓	.3244✓	.2397✓	.2912✓	.3191✓

✓ $P \leq .05$ * $P > .05$

Masculinos.

Mascu.	Esp.	Mat.	Geo.	His.	Civ.	Quim.	Bio.	Tec.	PGC
A. Glo	.3369✓	.2615✓	.1796✓	.3990✓	.3523✓	.2833✓	.2715✓	.2910✓	.3384✓

✓ $P \leq .05$ * $P > .05$

Femeninos.

Femen.	Esp.	Mat.	Geo.	His.	Civ.	Quim.	Bio.	Tec.	PGC
A. Glo	.1177*	.2912✓	.3132✓	.2605✓	.2811✓	.3872✓	.2431✓	.3140✓	.3328✓

✓ $P \leq .05$ * $P > .05$

Como puede observarse en la tabla 12, la autoestima global correlacionó positiva y significativamente con el rendimiento académico de grado (las calificaciones), de las diferentes materias de los alumnos. Salvo en Español con los estudiantes femeninos, que no alcanzaron una probabilidad significativa.

También se puede observar, que los estudiantes masculinos tuvieron una mayor correlación, en su autoestima global, en las calificaciones de Español, Civismo, Biología e Historia, en comparación con sus compañeras. Así mismo las mujeres, una mayor correlación en su autoestima global, en las calificaciones de las materias de Matemáticas, Geografía, Química y Tecnología, que sus compañeros.

Tabla 13.

Correlaciones de la autoestima académica de aptitud (AAP) y motivación (AAM), con el rendimiento académico de grado, de las diferentes materias y el promedio general de las mismas (PGC), de los estudiantes.

General.

	Esp.	Mat.	Geo.	His.	Civ.	Quim.	Bio.	Tec.	PGC
AAP	.2075✓	.3196✓	.2749✓	.2806✓	.2272✓	.2791✓	.2111✓	.2153✓	.3004✓
AAM	.2392✓	.1914✓	.2446✓	.2701✓	.2975✓	.3142✓	.2838✓	.3026✓	.3148✓

✓P ≤ .05 * P > .05

Mascullinos.

Mascu.	Esp.	Mat.	Geo.	His.	Civ.	Quim.	Bio.	Tec.	PGC
AAP	.2905✓	.3374✓	.2946✓	.3792✓	.2567✓	.2829✓	.2790✓	.1998✓	.4300✓
AAM	.2838✓	.1407*	.1756✓	.2809✓	.2784✓	.2488✓	.2365✓	.2676✓	.2738✓

✓P ≤ .05 * P > .05

Femeninos.

Femen.	Esp.	Mat.	Geo.	His.	Civ.	Quim.	Bio.	Tec.	PGC
AAP	.1291*	.3091✓	.2514✓	.1861*	.2116✓	.2784✓	.1452*	.2423✓	.2673✓
AAM	.2013✓	.2726✓	.3521✓	.2829✓	.3525✓	.4176✓	.3726✓	.3629✓	.3933✓

✓P ≤ .05 * P > .05

Como puede observarse en la tabla 13, tanto la autoestima académica de aptitud como la de motivación, correlacionaron positiva y significativamente con prácticamente todas las materias. Salvo en matemáticas con la autoestima académica de motivación en los estudiantes masculinos. Así mismo en los estudiantes femeninos, en las materias de Español, Historia y Biología con la autoestima académica de aptitud.

También se puede observar, que los estudiantes masculinos tuvieron una mayor correlación, en la autoestima académica de aptitud con el promedio general de calificaciones, en comparación con sus compañeras. Así mismo las mujeres, una mayor correlación en su autoestima académica de motivación con su promedio general de las calificaciones, que sus compañeros.

Tabla 14.

Intercorrelaciones de la autoestima en los preadolescentes

	A.Ego	A.Global	A.Moral	A.Hijo	A.Econom.
A Ego	1,000				
A Global	.9957 √	1,000			
A Moral	.3543 √	.8108 √	1,000		
A.Hijo	.4400 √	.8134 √	.6865 √	1,000	
A.Econom.	.3481 √	.7586 √	.6091 √	.5731 √	1,000
A.Amigo	.2827 √	.5851 √	.3445 √	.3672 √	.3792 √

√ $P \leq .05$

Como puede observarse, las 2 correlaciones más altas de la autoestima del Ego (yo), fueron con la autoestima como hijo y global.

Así mismo las correlaciones más altas de la autoestima global, fueron con la autoestima moral y como hijo.

Tabla 15.

Las medias, desviaciones estandar y rangos, de las distintas dimensiones de la autoestima, en la muestra de los preadolescentes

Autoest.	Ego	Moral	Hijo	Amigo	Econom.
Media	3.60	3.81	3.53	3.99	3.75
DS	1.14	1.01	1.10	1.41	1.08
Rango	1 a 5	1 a 5	1 a 5	1 a 5	1 a 5

Como puede observarse, el mayor promedio en la autoestima de los estudiantes fue con la dimensión de amigos, y el menor promedio en la dimensión de hijo.

Discusión y conclusiones

Los objetivos de la investigación acorde a la teoría revisada y propuesta, han sido demostrados. Tanto la autoestima académica como la global, correlacionaron positivamente con el rendimiento académico de grado de los estudiantes.

Y aunque la autoestima global correlacionó en menor grado, que la autoestima académica, no por ésto, lo dejó de estar de una manera significativa, tanto en el promedio general de las calificaciones, como prácticamente en todos los puntajes académicos de las materias de estudio de los alumnos, salvo en español, donde la correlación no fue significativa con los estudiantes femeninos (Lyon y MacDonald, 1990; Pelletier Y Gagne, 1991).

El que la autoestima académica correlacione más con el desempeño académico, se debe a que está directamente relacionada con el mismo. No así la autoestima global, que se encuentra indirectamente relacionada con el desempeño académico, ya que acorde a la teoría propuesta, el yo (I), como agente organizador de las estructuras de la persona (me), también se encuentra involucrado en otras áreas importantes del funcionamiento de la misma, como pueden ser las sociales o motivacionales de su propio aprendizaje (Harter, 1983; McCombs y Marzano, 1990).

Así mismo se encontraron, a través del análisis factorial del instrumento de Autoestima, en la subescala: "Yo me siento como estudiante", dos factores de la dimensión académica, en la autoestima de los estudiantes. Así los reactivos del primer factor: 1, 2, 3 y 5, hacen referencia a una autoestima académica de aptitud: estudioso, aplicado, listo y rápido. Y los reactivos 6, 7 y 8 del segundo factor, a una autoestima de motivación: organizado, cumplido y adelantado. De donde se infiere que en los sentimientos, de acuerdo a la teoría propuesta del yo existencial implicado en los pensamientos, afectos y motivos del sujeto, subyacen aspectos tanto cognoscitivos como volitivos. Los primeros hacen referencia a las aptitudes del sujeto en su habilidad, como aplicado y estudioso, y los segundos hacen referencia a su motivación, como cumplido y organizado.

Así se observó que tanto la autoestima académica de aptitud, como la de motivación, correlacionaron positiva y significativamente en prácticamente todas las materias de estudio, salvo la autoestima académica de motivación, en los estudiantes masculinos con su materia de matemáticas. Así mismo los estudiantes femeninos, en las materias de español, historia y biología, con la autoestima académica de aptitud. Lo que sugiere, que la autoestima académica de las mujeres, está más en los aspectos motivacionales, y la de los hombres en los de aptitudes. Aunque ciertamente ambos aspectos, no pueden ser separados, ya que implican la autoestima académica como tal.

Lo anterior confirma, la importancia de los factores afectivos que se puedan dar a través de la autoestima, en el desempeño académico de los estudiantes. De aquí surge la necesidad de considerar, tanto el desarrollo de una autoestima académica, a través del gusto por el estudio de las materias curriculares, presentando éstas de una forma dinámica e interesante (Kaplan y Dranville, 1991), como del desarrollo de una autoestima global, a través de las relaciones cálidas entre los estudiantes y sus maestros (Nereci, citado por Iteriano, 1990), que se dan por medio del diálogo y la participación activa de los estudiantes en la planeación de sus estudios.

Es por ésto, que dentro de las funciones del maestro están, no sólo las de ser un informador e instructor de conocimientos, sino también las de ser un motivador del aprendizaje y las aptitudes académicas, promoviendo así la autoestima de sus alumnos, para mantenerla en los que ya la tienen y desarrollarla en aquellos que la tienen baja (Coopersmith, 1981).

Las expectativas y estilos de enseñanza de los maestros, serán por lo tanto cruciales en las interacciones apropiadas, para el buen rendimiento y éxito académico de los estudiantes (Saracho, 1991; Vigotsky, 1978). Puesto que este aprendizaje y rendimiento, se encuentran inmersos en un contexto de factores cognoscitivos, motivacionales, afectivos, axiológicos y sociales interrelacionados, de tal manera que no actúan independientemente uno de otro, sino que el buen o mal funcionamiento de alguno de ellos incide en los demás, a través del sistema del cual forman parte, dando como resultado un positivo o negativo aprendizaje y rendimiento escolar, que a la vez desarrollará o inhibirá la educación eficaz y competente del sujeto, como

estudiante y como persona, que finalmente tendrán repercusiones importantes en el progreso de un pueblo o sociedad (Suárez, citada por Vega, 1996).

Es así que dentro de la cultura de la educación, no sólo deben ser considerados los factores cognoscitivos como relevantes al aprendizaje y rendimiento académico (como de hecho lo son), sino también los otros factores como los afectivos, que dentro de una autoestima académica o global, promoverán o inhibirán, como se mencionó anteriormente, el buen desempeño académico de los estudiantes (Coopersmith, 1981).

Autoestima global, que por otro lado, no funciona como una suma de puntajes de las diferentes dimensiones de la autoestima del sujeto, en lo que podría ser llamada una autoestima general. Sin ningún contenido real que explique el porque, esta sumatoria tenga que incidir en la conducta de la persona. Sino que como constructo formulado coherentemente, está cimentado en la explicación congruente de un modelo teórico de la personalidad del individuo: a saber un yo existencial, agente y organizador de las estructuras cognoscitivas, motivacionales, axiológicas y afectivas del sujeto, que está implicado en lo que de suyo le es más importante (Harter, 1983; McCombs y Marzano, 1990 ; Allport, citado por DiCaprio, 1976). Un yo que como se observó, tuvo en su autoestima la correlación más alta con la autoestima global, siendo significativa ($r=.5957$, $p=.00$). Por otro lado, esta teoría explica eficientemente el porque de la diferencia entre la autoestima global que hace referencia al yo, y la autoestima específica que hace referencia a un dominio de la estructura de este yo (Vallerand, Pelletier y Gagne, 1991).

Así mismo tanto la autoestima global como la del ego, tuvieron las correlaciones más altas con la autoestima como hijo. Lo que sugiere, la importancia de los padres en el involucramiento de los asuntos de sus hijos, tanto académicos (Snodgrass, 1991; Ehrlich, 1981), como personales, en el desarrollo del yo de los mismos (Sullivan, citado por Bednar, Wells y Peterson, 1991), en la retroalimentación positiva de una personalidad sana (Ainsworth, 1978; Coopersmith, 1981).

Si se quieren por lo tanto personas competentes, tanto a nivel social como académico, se hace entonces necesario educarlos en todos los aspectos de su naturaleza humana, sean éstos sociales, sexuales, morales, afectivos, cognoscitivos o motivacionales, ya que como se mencionó en un capítulo de

la presente tesis, no se puede dividir al hombre entre su aprendizaje y su desarrollo, en él se da una unidad de procesos integrados (Howell, Fox y Morehead, 1993; Vigotsky, 1978, Piaget, 1984; Cairns, 1979; Freud, 1993; Kohlberg, 1987).

El aprendizaje y rendimiento académico, están por lo tanto condicionados al medio, tanto interno como externo, con el cual el estudiante interacciona. Rendimiento académico, que como se analizó a través del estudio de la presente investigación, expresa el aprendizaje de los objetivos curriculares, que al ser evaluados por el profesor, a través de exámenes y-o trabajos, arrojan un resultado en puntajes o calificaciones, comúnmente llamadas de grado. Calificaciones o puntajes de grado, que expresan el aprendizaje de los estudiantes cuando han sido bien evaluados por sus profesores, por medio de exámenes apropiados, trabajos y participación en clase. Pudiendo, estas calificaciones aun predecir futuro rendimiento académico, como lo podría hacer cualquier prueba de aprendizaje para tal propósito (Eisiman, Melville y Andrie, 1992; Allen y col, 1990). De aquí que el rendimiento académico de grado, sea un indicador confiable de un buen desempeño académico.

De todo lo dicho se infiere, la importancia de la capacitación de los profesores, por parte de los psicólogos de la educación, para que puedan tener las herramientas necesarias, tanto para la evaluación correcta de sus alumnos, como para ser motivadores, de los aspectos relevantes del aprendizaje en el alumno. De aquí que "enseñar a enseñar," sea también una meta relevante en la educación de la persona, ya que no se pueda dar una división entre aprendizaje y enseñanza, ya que ambos implican un proceso unificado. La formación de buenos maestros se hace entonces indispensable, pues sin ellos no se dará una buena educación, base necesaria par el desarrollo de la persona y la renovación de la sociedad.

Acorde con la teoría propuesta, del sistema interactivo inter e intrapersonal (binario) del aprendizaje, los aspectos sociales, en donde interviene la enseñanza, no se pueden separar de los cognoscitivos, motivacionales y afectivos, del aprendizaje (interno) del sujeto.

Las futuras investigaciones que se hagan por lo tanto del aprendizaje y la enseñanza, deberán contemplar un horizonte integral del mismo, para que se

puedan comprender cabalmente los procesos académicos y sociales del estudiante, en su aprendizaje y buen rendimiento académico. De aquí que el estudio integral de los factores afectivos, motivacionales, físicos y sociales, serán relevantes para comprender mejor los mecanismos subyacentes a los procesos del aprendizaje y rendimiento académico.

Dentro de estos factores relevantes, está la autoestima, que aunque parecía un tópico plenamente estudiado, se hace necesario seguirlo investigando para comprender mejor como funciona en la personalidad del estudiante, que como sujeto del aprendizaje, es condicionado por su propia autoestima, en la manera de aprender.

Finalmente, en relación al instrumento EAMA (Escala de Autoestima Modificada para preadolescentes) de diferencial semántico, se encontró que 6 de las 7 dimensiones del mismo: global, moral, de hijo, estudiante, amigo y económica, tuvieron una validez y confiabilidad aceptable, salvo en la dimensión física, donde no se dio un factor con suficiente consistencia interna aceptable, esto acorde con la propia investigación de Andrade y Pick (op.cit.) sobre su instrumento de Autoconcepto, lo que demuestra la poca probabilidad de encontrar un factor consistente en la dimensión física, dada la variedad de prototipos que se presentan en la sociedad. Ya que puede haber por ejemplo, una jovencita guapa y alta, y otra guapa y baja, no obstante esta cuestión está abierta a futuras investigaciones.

Es importante mencionar en este sentido, el mérito de Díaz-Guerrero y Salas (1975), por haber creado un atlas del Diferencial Semántico del Idioma Español, que permite tomar categorías ya estandarizadas, para la construcción fácil y rápida, de instrumentos o subescalas de pruebas ya hechas en base a los adjetivos bipolares del diferencial semántico, que son de alta objetividad y consistencia interna, permitiendo a los investigadores, un ahorro considerable de tiempo y esfuerzo en la construcción y validación de los mismos, acordes a las necesidades particulares de la investigación.

REFERENCIAS

Adelman, S.M. y Taylor, L.(1993) *Learning problems and learning disabilities: moving for ward*. California, Brook-Cole. Cap.3.

Ainsworth, M.D.S., Blehar, M.C., Waters, E. y Wall, S. (1978) *Patterns of atachment: A psychological study of strange situation*. Newjersey, Lawrence Erlhaum Associates Publishers. Cap. 1 y 2.

Andrade, P. y Pick de Weiss (1986) Una escala de autoconcepto para niños. *Trabajo presentado en el II Congreso Mexicano de Psicología social*. La Trinidad Tlaxcala.

Amato, R. P. (1989) Family processes and the competence of adolescents and primary school children. *Journal of Youth and Adolescence*, 18 (1), 39-53.

Amato, R.P. y Ochieltree, G (1986) Family resources and developmental child competence. *Journal of Marriage and the Family*, 48,47-56.

Aristóteles (1988) *Acerca del alma*. Madrid, Gredos.

Aristóteles (1982) *Tratados de lógica*. México, Porrúa.

Aristóteles (1981) *Etica Nicomaquea*. México, Porrúa.

Aristóteles (1980) *Metafísica*. Madrid, Espasa Calpe.

Ausubel, D.P., Novak, D.J. y Hanesian,H. (1983) *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México, Trillas.

Bandura, A. (1977) Toward a unifying theory of behavioral change: Self-efficacy. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215.

Bandura,A.(1986) *Social fundations of thought and action. A social cognitive theory*. Englewood Clifs,N.J., Prentice Hall. Cap.1.

- Barsono, A.M. y Renati, C. (1994) El intercambio verbal en el aula: las interacciones de los niños en relación con el estilo de interacción del maestro. *Infancia y Aprendizaje*, 67-78.
- Bednar, L.R., Wells, G.M. y Peterson, S.R. (1991) *Self-esteem: paradoxes and innovations in clinical theory and practice*. Washinton, APA.
- Biblia de Jerusalem* (1975). España, Desclee de Brower.
- Blaine, B. Y Crocker, J. (1993) *Self-esteem and self-serving biases in reactions to positive and negative events*. En Baumeister, R.F. (Eds) *Self-esteem. The puzzle of low self-regard*. New York, Plenum Press.
- Bohrnstedt, W.G. y Felson, B.R. (1983) Explaining the relation among children's actual and perceived performance and self-esteem: A compararison of several causal models. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(1), 43-56.
- Boyle, J.G. (1997) Effects of menstrual cycle moods and symtoms on academic performance: A study of senior scondary school students. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 37-49.
- Brodie, A.D., Bagley, K. y Slade, P.D. (1994) Body-image perception in pre-and post adolescent females. *Perceptual and Motor Skills*, 78, 147-154.
- Cairns, B. R. (1979) *Social development: the origen and plasticity of interchanges*. San Francisco, Freman.
- Carr, M., Borkowski, G.J. y Maxwell, E.S. (1991) Motivational components of underachievement. *Developmental Psychology*, 27 (1), 108-118.

- Cohen, S.J. y Westhues, A. (1995) A comparison of self-esteem, school achievement, and friends between intercountry adoptees and their sibling. *Early Child Development and Care*. 106, 205-224.
- Coll, C.S. (1990) *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Argentina, Paidós.
- Coll, C.S., Martínez, E., Mauri, T., Mauras, M., Onrubia, J., Sole, Y. y Zabala, A. (1993) *El constructivismo en el aula*. Barcelona, Biblioteca Aula.
- CONACYT (1983) *Información Científica y Tecnológica*, 5 (77), 12-13.
- Coopersmith, S. (1981) *Self-esteem inventories*. California, Consulting Psychologists Press.
- Coopersmith, S. (1959) A method for determining types of self-esteem. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 59 (1), 87-95.
- Copleston, F. (1969) *Historia de la Filosofía*. México, Ariel. (tomos 1)
- Copleston, F. (1992) *Historia de la Filosofía*. México, Ariel. (tomos 4)
- Daly, A.J., Kreisser, O.P. y Roghaar, A.L. (1994) Question-asking comfort: Exploration of the demography of communication in the eighth grade classroom. *Communication Education*, 43, 27-41.
- De Corte, E. (1995) Fostering cognitive growth: A perspective from research on mathematics learning instruction. *Educational Psychologist*. 30(1), 37-46.
- De Vellis, F.R. (1991) *Scale development*. California, SAGE. Cap.5.
- DiCaprio, A. (1976) *Teoría de la Personalidad*. México, Interamericana.

- Díaz-Guerrero, R. y Salas, G. (1975) *El diferencial semántico del idioma español*. México, Trillas.
- Dietrich, O. (1993) Cognitive and communicative development in reality free representation *Cognitive*, 5 (2), 219-243.
- Dixon-Krauss, A.L. (1995) Partner reading and writing: peer social dialogue and the zone of proximal development . *Journal of Reading Behavior*, 27 (1), 45-63.
- Duns, E.J. (1960) *Prólogo al Comentario*. Madrid, BAC. (Parte primera).
- Dweck, S.C. (1986) Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 4 (10), 1040-1048.
- Ehrlich, M.I. (1981) Parental involvement in education: A review and synthesis of the literature. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 7 (1), 49-68.
- Eisenman, R., Melville, L.C. y Andrie, F.C. (1992) Academic performance in reading a text as related to course grades: Student performance when studying is impossible. *Bulletin of the Psychonomic Society*, 30 (6), 511-512.
- Fleming, S.J. y Courtney, E. B. (1984) The dimensionality of self-esteem: II. Hierarchical facet model for revised measurement scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46 (2), 404-421.
- Freud, S. (1992) *El yo y el ello*. México, Alianza Editorial.
- Freud, S. (1993) *Tres ensayos sobre teoría sexual*. México, Alianza Editorial.
- Freud, A. (1974) *El yo y los mecanismos de defensa*. Argentina, Paidós.

Gary, L., Wooddard, A.E., Jones, J.R., Terranova, M., Morgan, B.B.(1990) Measures of learning rate and scholastic aptitude as predictor of performance in training-oriented academic courses. *The Journal of General Psychology*, 117 (3), 277-293.

Ginsburg, S.G. y Bronstein, P.(1993) Family factors related to children intrinsic extrinsic motivational orientation and Academic performance. *Child Development*, 64, 1461-1474.

Harter, S. (1983) Developmental perspectives on the self-system. En Mussen, H.P.(Ed) *Child Psychology*. New York, John Wiley e Hijo.

Harter,S.(1993) *Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents*. En Baumeinster, R.F. (Eds) *Sel-esteem. The puzzle of low sel-regard*. New York, Plenum Press.

Harter, S. y Jackson, B. (1992) Trait vs nontrait conceptualization of intrinsic/extrinsic motivational orientation. *Motivation and Emotion*, 16 (3), 209-232.

Harter, S., Marold, B.D., Whitesell, R.N. y Cobbs, G. (1996) A model of the effects of percived parent and peer support on adolescent false self. *Child Development*, 67, 360-374.

Harter, S. y Monsour, A. (1992) Developmental analysis of conflict caused by opposing attributes in the adolescent self-portrait. *Developmental Psychology*, 28 (2), 251-260.

Harter, S. y Pike, R. (1984) The pictorical scale of percived competence and social acceptance for young children. *Child Development*, 55, 1969-1982.

Harter, S. y Whitesell, R.N. (1996) The interpersonal context of emotion: Anger with close friends and classmates. *Child Development*, 67, 1345-1359.

- Harter, S., Whitesell, R.N., Kowalski, P. (1992) Individual differences in the effects of educational transitions on young adolescent's perceptions of competence and motivational orientation. *American Educational Research Journal Winter*, 29 (4), 777-807.
- Heller, A. (1989) *Teoría de los sentimientos*. México, Fontamar. Caps. 1 y 2.
- Hernández, G.L. y Sánchez, S.J.J. (1991) Prevención primaria del deterioro psicológico: factores de riesgo y análisis etiológico a través de un modelo interactivo. *Revista Mexicana de Psicología*, 8 (1y2), 83-90.
- Hoge, R.D., Smit, K.E. y Hanson, L.S. (1990) School experiences predicting changes in self-esteem of sixth and seventh-grade students. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 117-127.
- Howell, K.W., Fox, S.L. y Morehead, M.K. (1993) *Curriculum-based evaluation. Teaching and decision making* California, Brooks-Cole Publishing.
- Iteriano, O.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 grado de primaria*. Tesis de Psicología, UNAM, México.
- Johnson, D. W. , Maruyama, G. , Jhonson, R. , Nelson, D. y Skon, J. (1981) Effects of cooperative, competitive, and individualistic tool structures on a development: a meta-analysis., *Psychological Bulletin*, 89, 47-62.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. y Taylor, B. (1993) Impact of cooperative and individualistic learning on high-ability students' achievement, self-esteem acceptance. *Journal-of-Social-Psychology*, 133(6), 839-844.

- Jiménez, H.M.E. (1994) *Ambiente familiar y rendimiento escolar*. Tesis de maestría, México, UNAM, Facultad de Psicología.
- Karoly, P. (1993) Mechanism of self-regulation: a systems view. *Annual Review of Psychology*, 44, 23-52.
- Kaplan, J. y Dranville, B. (1991) *Beyond behavior modification: A cognitive-behavioral approach to behavior management in the school*. Austin, Pro-Ed.
- Kolberg, L. (1987) *The development of moral judgment and moral action*. En Kolberg y col. (Eds) *Child psychology and childhood education. A cognitive-development view*. New York, Longman.
- Lamborn, D. S. , Mounts, S. N. , Steinberg, L., y Bornbusch, M. S. (1991) Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 62, 1049-1065.
- Lampe, R.J., Rooze, G.E. y Tallent-Runnels, M. (1996) Effects of cooperative learning among hispanic students in elementary social studies. *Journal of Educational Research*, 89 (3), 187-191.
- Levin, J. (1979) *Fundamentos de estadística en la investigación social*. México, HARLA.
- Lyon, M. y Mac. Donald, N. (1990) Academic self-concept as a predictor of achievement for a sample of elementary school students. *Psychological Reports*, 66, 1135-1142.
- Magnusson, D. (1988) *Individual development from an interactional perspective: A longitudinal study*. Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum Associates. Caps. 1 y 2.

- Martínez-Guerrero, J. y Sánchez-Sosa, J.J. (1993) Estrategias de aprendizaje: Análisis predictivo de hábitos de estudio en el desempeño académico de alumnos de bachillerato. *Revista Mexicana de Psicología*, 10 (1), 63-73.
- Mac Donald, K. y Parke, R. D. (1984) Bridging the gap: Parent-child play interaction and peer interactive competence. *Child development*, 55, 1265-1277.
- McCombs, L.B. (1989) *Self-regulated learning and academic achievement: Phenomenical view*. En B.J. Zimmerman y H.D. Shunk (Eds) *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research and practice*. USA, Springer-Verlag.
- McCombs, L.B. y Marzano, R. (1990) Putting the self in self-regulated learning as agent in integration will and skill. *Educational Psychologist*, 25 (1), 51-64.
- Meltzer, J.L. (1993) *Strategy assessment and instruction for students with learning disabilities*. Austin, Pro De.
- Mettallidou, Y. y Efklides, A. (1995) Cognition, metacognition and affect: Their interaction along with development. *6th. Conference EARLI*, Nijmegen-Netherlands.
- Meyers, A.W., Cohen, R. y Schlessler, R. (1989) *A cognitive behavioral approach to education: adopting a broad based perspective*. En Hughes, J.N. y Hall, R.J. (Eds) *Cognitive behavioral psychology in the schools: a comprehensive handbook*. New York, The Guilford Press.
- Montessori, M. (1997) *El niño: el secreto de la infancia*. Diana, México.
- Morvitz, E. y Motta, W.R. (1992) Predictions of self-esteem: the roles of parent-child perceptions, achievement, and class placement. *Journal of Learning Disabilities*, 25 (1), 72-80.

- Mufson, L., Cooper, J. y Hall, J. (1989) Factors associated with underachievement in seventh-grade children. *Journal of Educational Research*, 83(1), 5-10.
- Neill, A.S. (1986) *Summerhill: un punto de vista radical sobre la educación de los niños*. México, FCE.
- Ovejero, A. (1990) *Métodos de aprendizaje cooperativo*. En el aprendizaje cooperativo. Barcelona, Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Owens, D.J. (1969) Efecto Pigmalión. USA, CRM Productions. (Videocasete, Facultad de Psicología, Biblioteca), UNAM.
- Pereda, S., Menéndez, C.Ma., Mori, A., Mendez, J., Conesa, P.J. y Nuñez, A. (1990) Motivo de logro, Locus de control, OTF y Rendimiento académico. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 43 (2), 217-224.
- Philippot, P. y Feldman, S. R. (1990) Age and social competence in preschoolers decoding of facial expression. *British Journal of Social Psychology*, 29, 43-54.
- Piaget, J. E Inhelder, B. (1988) *Psicología del niño*. Madrid, Morata.
- Platón (1976) *Diálogos*. México, Porrúa.
- Pope, W.A., McHale, S.M. y Craighead, W.E. (1988) *Self-esteem: enhancement with children and adolescents*. New York, Pergamon press.
- Portes, P.R. (1991) Assessing childrens cognitive enviorement through parent-child interactions. *Journal of Research and Development in Education*, 24 (3), 31-37.
- Russell, B. (1978) *La perspectiva científica*. México, Ariel

- Saracho, W.O. (1991) Teacher expectation of student's performance: a review of the research. *Early Child Development on Care*, 76, 27-41.
- Shaalvick, M. E. (1990) Attribution of perceived academic results and relations with self-esteem in senior high school students. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 34(4), 259-268.
- Simpson, J.R. y Galvo, J.J. (1986) Interaction and learning: Theorizing on the art of teaching. *Interchange*, 17 (4), 37-51.
- Scott, A.W. y Scott, R. (1989) Family correlates of high-school student adjustment: a cross-cultural study. *Australian Journal of Psychology*, 41(3), 269-284.
- Shakespeare, W. (1994) *Tragedias de Shakespeare*. España, RBA Editores.
- Snodgrass (1991) The parent connection. *Adolescence*, 26 (101), 83-87.
- Song, I. y Hattie, J. (1984) Home environment, self-concept, and academic achievement: A causal modeling approach. *Journal of Educational Psychology*, 76(6), 1269-1281.
- Sternberg (1997) The concep of intelligence and its role in life long learning and succes. *American Psychologist*, 52 (10), 1030-1037.
- Stone, C.A. y Conca, L. (1993) *The origen of strategy deficits in children with learning disabilities: A social constructivist perspective*. En Meltzer, L.J. (Eds) Strategy assessment and instruction for students with learning disabilities: from theory to practice. Austin Texas, Pro-Ed.
- Swanson, H.L. (1993) *Principles and procedures in strategy use*. En Meltzer, L.J. (Eds) Strategy assesment and instruction for students with learning disabilities: from theory to practice. Austin, Pro-Ed.

- Schunk, D.H. (1991) *Goal setting and self evaluation: A social cognitive perspective on self-regulation*. En Maher, M.L. y Pintrich, P.R. (Eds) *Advances in motivation and achievement*. Greenwich, JAI Press, Vol.7.
- Tennen, H. y Glenn, A. (1993) *The puzzle of self-esteem. A clinical perspective*. En Baumeister, R.F. (Eds) *Self-esteem. The puzzle of low self-regard*. New York, Plenum Press.
- Vauras, M., Lehtren, E., Olkinuora, E. y Salonen, P. (1993) Devices and desires: integrative strategy instruction from a motivational perspective. *Journal of Learning Disabilities*, 26 (6), 384-391.
- Vega, M (1996) Gaceta UNAM (mayo). México, UNAM.
- Vigostky, L.S. (1978) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México, D.F., Grijalbo.
- Vigotstky, L.S. (1992) *Pensamiento y lenguaje*. México, Quinto Sol.
- Vallerand J. R. , Pelletier, G. L. y Gagne, F. (1991) On the multidimensional versus unidimensional perspectives of self-esteem: A test using the group-comparaison approach. *Social Behavior and Personality*, 19(2), 121-132.
- Vermeer, H., Boekaerts, M. Y Seegers, G. (1995) Affective processes during mathematical problem solving. Netherlands, *Paper presentation EARLI*.
- Watkins, D. y Gutierrez, M. (1990) Causal relationships among self-concept, attributions, and achievement in filipino students. *The Journal of Social Psychology*, 130(5), 625-631.
- Webb, M.W. (1983) Predicting learning from student interaction: Defining the interaction variables. *Educational Psychologist*, 18 (1), 33-41.

Nombre.....Edad.....Sexo.....Grado escolar.....
 Años reprobados.....Ocupación del padre.....y de la madre.....

EAMA

Instrucciones:

A continuación hay un grupo de frases y palabras, que se te pide califiques de acuerdo a tu forma de sentir. Así debajo de la frase se encuentran dos adjetivos opuestos, uno al principio y otro al final de una escala, separados por cinco espacios que tu podrás marcar, así: Bien Mal. Debes poner una cruz (X) en el espacio que este más cerca del adjetivo, que mejor exprese lo que tu sientes. El primer espacio indica que te sientes muy bien, el segundo poco bien, el tercero ni bien ni mal, el cuarto poco mal y el quinto muy mal. Entre más cerca pongas la cruz (X) del adjetivo, es que te sientes mejor con éste. Recuerda no existen respuestas correctas o incorrectas. Contesta todas las escalas con rapidez pero con cuidado. Gracias.

YO ME SIENTO FISICAMENTE

YO ME SIENTO CONMIGO MISMO

- 1. Fuerte () () () () () Débil
- 2. Flaco () () () () () Gordo
- 3. Alto () () () () () Bajo
- 4. Guapo () () () () () Feo
- 5. Chico () () () () () Grande
- 6. Activo () () () () () Inactivo
- 7. Enfermo () () () () () Sano

- 1. Sencillo () () () () () Complicado
- 2. Serio () () () () () Jugueton
- 3. Seguro () () () () () Inseguro
- 4. Sentimental () () () () () Insensible
- 5. Triste () () () () () Feliz
- 6. Decidido () () () () () Indeciso
- 7. Activo () () () () () Inactivo

YO ME SIENTO MORALMENTE

YO ME SIENTO COMO HIJO

- 1. Bueno () () () () () Malo
- 2. Obediente () () () () () Desobediente
- 3. Educado () () () () () Grosero
- 4. Sincero () () () () () Mentiroso
- 5. Egoísta () () () () () Compartido
- 6. Tramposo () () () () () Honesto
- 7. Responsable () () () () () Irresponsable
- 8. Respetuoso () () () () () Irrespetuoso

- 1. Malo () () () () () Bueno
- 2. Sincero () () () () () Mentiroso
- 3. Obediente () () () () () Desobediente
- 4. Platicador () () () () () Callado
- 5. Rezonón () () () () () Educado
- 6. Agradable () () () () () Desagradable
- 7. Travieso () () () () () Calmado
- 8. Responsable () () () () () Irresponsable

YO ME SIENTO COMO ESTUDIANTE

1. Estudioso () () () () () Flojo
2. Lento () () () () () Rápido
3. Tonto () () () () () Listo
4. Bueno () () () () () Malo
5. Burro () () () () () Aplicado
6. Cumplido () () () () () Incumplido
7. Flojo () () () () () Trabajador
8. Organizado () () () () () Desorganizo
9. Atrasado () () () () () Adelantado

YO ME SIENTO CON MIS AMIGOS

1. Aburrido () () () () () Divertido
2. Mentiroso () () () () () Sincero
3. Bueno () () () () () Malo
4. Solitario () () () () () Amigable
5. Compartido () () () () () Egoísta
6. Simpático () () () () () Sangrón
7. Presumido () () () () () Sencillo

YO ME SIENTO CON MI DINERO

1. Abundante () () () () () Escaso
2. Compartido () () () () () Egoísta
3. Cumplido () () () () () Incumplido
4. Organizado () () () () () Desorganizado
5. Optimista () () () () () Pesimista
6. Responsable () () () () () Irresponsable
7. Tramposo () () () () () Honesto
8. Grandioso () () () () () Insignificante
9. Admirable () () () () () Despreciable

PUNTAJES:

Físicamente.....
Ego.....
Moralmente.....
Como hijo.....
Estudiante.....
Como amigo.....
Globalmente.....
Económica.....