



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA

PSICOLOGÍA

RELACIÓN DEL AUTOCONCEPTO EN EL RENDIMIENTO
ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA
SUPERIOR

T E S I S

PARA OBTENER EL TÍTULO DE

LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

PRESENTA

AMBROCIO VELASCO CRISPIN

COMITÉ DE TITULACIÓN

TUTOR: LIC. PEDRO VARGAS AVALOS

SINODALES: DRA. MARIA DEL SOCORRO CONTRERAS RAMIREZ

DRA. MIRNA GARCÍA MÉNDEZ

LIC. SOFÍA IRENE DOMÍNGUEZ VERGARA

LIC. VICENTE CRUZ SILVA



MÉXICO, D.F

2011



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.

*Hay que emparentar a la medicina
con la filosofía, pues el médico filósofo
es el igual de los dioses.*

-HIPOCRATES-

DEDICATORIAS

Al primero al que quiero dedicar y agradecer es a Dios y a la Virgen de Guadalupe ya que mi fe siempre me acompaño en este camino ¡Gracias Dios mío por acompañarme mi carrera y en esta tesis!

GRACIAS, SEÑOR

*Por mis brazos perfectos, cuando hay tantos mutilados.
Por mi voz que habla y canta, cuando tantas enmudecen.
Por mis ojos que disfrutan los colores del mundo, habiendo tantos sin luz.
Por mis manos que trabajan, cuando tantas mendigan.
Por mis pies que caminan, cuando hay tantos sin moverse.
Por mi techo y mi comida, habiendo tantos desamparados y hambrientos.
Por sonreír y reír, cuando hay tantos que lloran.
Por amar, cuando hay tantos que odian.
Por soñar, cuando hay tantos que padecen pesadillas.
Por ser libre y crear, habiendo tantos prisioneros de hábitos y vicios.
Por gozar, cuando hay tantos que sufren.
Por vivir, cuando hay tantos que mueren.*

Y gracias señor por tener tan poco que pedirte y tanto que agradecer

Deseo agradecer sobre todo a mi familia que siempre me ayudo tanto en lo económico como en lo emocional. A mi padre le agradezco el que siempre me haya tenido paciencia y me allá dejado estudiar lo que tanto deseaba, a mi madre que siempre se desvelo para que tuviera todas mis cosas a tiempo le dedico mi trabajo y mi esfuerzo con mucho cariño, le prometo que luchare incansablemente para recompensarla y que olvide todo el sufrimiento y los tormentos que para criarme a mi y a mis hermanos tuvo que pasar, a mis dos padres por ultimo les digo que los amo y que he intentado ser un buen hijo por mis errores les pido perdón a ambos.

A mi hermano Guadalupe le digo gracias por mis primeros años de escuela y además le pido disculpas si es que le he ofendido.

A mi hermano Bulmaro que siempre me educó y me guio por buen camino, le digo gracias y además le guardo el respeto y el cariño que se ha merecido, como mi segundo padre.

A mi hermana Lidia de agradecimiento le beso las manos ya que siempre me ha cuidado y ha visto por mi desde que era niño, su calor matarme siempre me brindo cariño por eso la amo como mi segunda mamá.

A chucho le digo que lo llevo en el alma como a mi hermano.

*Mis hermanos no tuvieron la oportunidad de estudiar y por eso les digo: **YO TERMINE POR TODOS.***

A mis sobrinos Fredy, David, Lupillo, Migue y Montse les quiero decir que yo fui el primero de la familia en ir a la universidad, pero ellos deben ser los siguientes, no se den por vencidos y luchen por sus sueños.

Quiero agradecer al Lic. Javier García Ponce director del Colegio de Bachilleres del Estado de México plantel 04 por las facilidades otorgadas para la realización de esta investigación, a la Lic. María Enriqueta Hernández Villeda orientadora de dicho plantel por el apoyo proporcionado en la aplicación de la prueba, en general a los profesores de la escuela por otorgar tiempo de su clase para la aplicación de los cuestionarios y sobre todo a los alumnos del CoBaEM cuyas respuestas hicieron posible la obtención de los resultados.

Agradezco de manera personal y muy especial a mi tutor el Lic. Pedro Vargas Avalos por su tiempo y asesoría en la realización de esta tesis y sobre todo le viviré por siempre agradecido por compartir su experiencia y conocimientos conmigo, a mis asesoras la Dra. Mirna García Méndez y la Lic. Sofía Irene Domínguez Vergara, les doy las gracias por sus consejos y guías en la realización de esta investigación, a todos ellos les digo que este trabajo es tan mío como de ellos.

*Por ultimo este trabajo también se lo dedico a la gente que NO creyó en mi, a los profesores que no me entendieron, a aquellos que se reían de mi cuando decía que quería estudiar Psicología y a todos los que me hicieron menos y se burlaban de mi cuando lo único que buscaba era estudiar para salir adelante de la única manera que mi familia me enseñó a base de trabajo duro y dedicación, a todas esas personas les digo en su cara **SI PUDE.***

INDICE

RESUMEN.....	1
INTRODUCCIÓN.....	2

CAPITULO 1 **¿QUE FACTORES INFLUYEN EN EL** **APRENDIZAJE ESCOLAR?**

1.1 Autoconcepto.....	7
1.1.1 Dimensión conceptual.....	11
1.1.2 Dimensión estructural.....	15
1.1.3 Dimensión funcional.....	15
1.2 Construcción del autoconcepto: mecanismos y procesos implicados en la adquisición de información autorreferente.....	17
1.3 Fuentes significativas de feedback.....	22
1.4 Funciones del autoconcepto.....	23
1.5 Autoconcepto en la formación de la autoimagen.....	24
1.6 El autoconcepto dentro del ámbito de la personalidad.....	26
1.7 Comentarios finales.....	28

CAPITULO 2 **EL AUTOCONCEPTO EN LA ADOLESCENCIA**

2.1 Desarrollo del autoconcepto en la adolescencia.....	32
2.2 Modelo multidimensional y jerárquico de René Ecuyer.....	34
2.3 Comentarios finales.....	37

CAPITULO 3

APRENDIZAJE ESCOLAR Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

3.1 Rendimiento académico definición conceptual.....	40
3.2 Variables relacionadas con el rendimiento y fracaso escolar.....	43
3.3 La motivación escolar.....	47
3.4 El autocontrol.	49
3.5 Las habilidades sociales.	51
3.6 Predicción del rendimiento académico.....	54
3.7 Investigaciones científicas autoconcepto rendimiento académico.....	55
3.8 El desarrollo académico en México.....	64
3.9 Comentarios finales.....	66

CAPITULO 4

AUTOCONCEPTO FORMA 5

4.1 Elaboración.....	69
4.2 Muestra.....	71
4.3 Justificación estadística.....	71
4.4 Análisis diferenciales.....	73
4.4.1 Académico/laboral.....	73
4.4.2 Social.....	74
4.4.3 Emocional.....	74
4.4.4 Familiar.....	76
4.4.5 Físico.....	76
4.5 Dimensiones de AF5.....	77
4.5.1 Autoconcepto académico/ laboral.....	77
4.5.2 Autoconcepto social.....	78
4.5.3 Autoconcepto emocional.....	78
4.5.4 Autoconcepto familiar.....	79
4.5.5 Autoconcepto físico.....	80

CAPITULO 5

METODO

5.1 Pregunta de investigación.....	81
5.2 Objetivo.....	81
5.3 Hipótesis.....	81
5.4 Variables.....	82
5.4.1 Variable independiente.....	82
5.4.2 Definición conceptual.....	82
5.4.3 Definición operacional.....	82
5.4.4 Variable dependiente.....	83
5.4.5 Definición conceptual.....	83
5.4.6 Definición operacional.....	83
5.5 Diseño.....	83
5.6 Participantes.....	83
5.7 Criterios de inclusión.....	83
5.8 Instrumento.....	84
5.9 Procedimiento.....	84
RESULTADOS.....	86
DISCUSIÓN.....	90
CONCLUSIONES.....	93
REFERENCIAS.....	95
ANEXOS.....	98
Anexo 1.....	99
Anexo 2.....	100
Anexo 3.....	101
Anexo 4.....	102

Resumen

El autoconcepto consiste en un conjunto de juicios tanto descriptivos como evaluativos acerca de uno mismo, puede considerarse como: organizado, multifacético, jerárquico, estable, experimental, valorativo y diferenciable. El objetivo de la investigación fue identificar las relaciones entre las dimensiones del autoconcepto (académico, familiar, social, emocional y físico) y el rendimiento académico en estudiantes de educación media superior. Para ello, la muestra se conformó por 369 estudiantes del Colegio de Bachilleres del Estado de México 04 Valle de Chalco (CoBaEM). Los participantes fueron de los tres grados y de ambos turnos, el rango de edad fue de 15 a 22 años. Se aplicó el inventario de autoconcepto forma 5 (Musito, García & Gutiérrez, 2002). Con los datos obtenidos, se realizó una correlación producto momento de Pearson y una *t* de Student para muestras independientes. Se obtuvo una correlación positiva entre las dimensiones del autoconcepto y el rendimiento académico, lo que sugiere que si el autoconcepto es alto, el rendimiento académico también se incrementará. En cuanto a la diferencia en hombres y mujeres, se obtuvo a través de las medias que las mujeres tienen en promedio un mejor autoconcepto académico ($M = 7.00$) que los hombres ($M = 6.32$), y los hombres tienen un autoconcepto emocional ($M = 6.04$) y físico ($M = 6.89$) más alto que las mujeres respectivamente ($M = 5.50$), ($M = 6.41$). Con estos resultados se concluye que el autoconcepto es uno de los indicadores que influyen en el rendimiento académico.

Palabras Clave: Autoconcepto, Inventario de Autoconcepto Forma 5, Rendimiento Académico.

Introducción

Uno de los principales factores que diferencian al ser humano de los demás animales es la conciencia de sí mismo: la capacidad de establecer una identidad y darle un valor. El problema del autoconcepto está en la capacidad humana de juicio. Una cosa es que nos disgusten ciertos colores, ruidos, figuras o sensaciones pero cuando se rechazan partes de uno mismo, se dañan considerablemente las estructuras psicológicas que literalmente le mantienen a uno vivo.

El juzgarse y rechazarse a sí mismo produce un enorme dolor. Y del mismo modo que uno atendería y curaría una herida física, solemos evitar todo lo que pueda agravar el dolor del rechazo a uno mismo. Sin ello se asumen menos riesgos sociales, académicos o profesionales. Uno tiene más dificultad en relacionarse con la gente, entrevistarse para un trabajo, o perseguir algo en lo que se pudiera no triunfar.

Uno limita su capacidad de abrirse a los demás, expresar su sexualidad, ser el centro de atención, atender a las críticas, pedir ayuda o resolver problemas. Para evitar nuevos juicios y autorrechazos, uno levanta barreras defensivas. Quizás se inculpa y encoleriza, o se sumerge en un empeño perfeccionista, o bien fanfarronea, o se ponen excusas. En ocasiones se recurre al alcohol o las drogas.

Se considera que el autoconcepto constituye una variable basada en la idea que el sujeto tiene de sí mismo, elaborada en base a una observación de sus propias capacidades y limitaciones; observación que puede verse distorsionada por factores externos al sujeto, como son la interacción con los demás, los patrones estéticos que rigen su entorno social, el repertorio biológico con que ha nacido el individuo y las experiencias tempranas en el seno familiar.

El hecho de que un estudiante joven pierda las ganas de estudiar, de trabajar y de salir adelante es algo que siempre preocupa y llama la atención a cualquier educador y mucho más al psicólogo.

El rendimiento académico es algo que en nuestro país está a la baja y se ha especulado mucho sobre las causas de esto, una de las teorías más importantes es el hecho de cómo el alumno se percibe a sí mismo si se ve capaz, competente e inteligente tendrá más confianza para confrontar con valor los retos que le presente la escuela pero si se percibe a si mismo tonto, incapaz e incompetente tal vez no tenga la autosuficiencia para superar los obstáculos.

En este trabajo se busca si el autoconcepto tiene relación con el rendimiento académico, esto con la intención de tener un sustento empírico que nos de una explicación a los altos índices de reprobación en el plantel a estudiar (CoBaEM 04), y esto puede ser una aportación a más estudios que nos enseñen de que manera tratar a los alumnos para hacer eficiente su desarrollo personal y por ende su aprovechamiento escolar.

En el capítulo 1 se parte de la pregunta ¿Qué factores influyen en aprendizaje escolar? Se le da una respuesta basado en lo que comentan distintos autores y se aterriza en la variable de estudio que es el autoconcepto dando las distintas definiciones que se encontraron, además de dar una explicación de cómo este se forma en la vida de una persona también de que manera influye este en su desempeño escolar.

El capítulo 2 se centra en explicar el autoconcepto en la adolescencia es decir cómo se forma en esta etapa de la vida, y cómo es el comportamiento del adolescente cuando tiene un concepto negativo o positivo de si mismo.

En el capítulo 3 se define que es el rendimiento académico y también se hace referencia a varias investigaciones que se han hecho relacionando el desempeño de los alumnos con su autoconcepto, tomando en cuenta esas investigaciones es como se ha planteado el método de estudio.

El capítulo 4 es una recopilación de cómo se diseñó y validó el inventario utilizado para medir el autoconcepto de los participantes, y como define este las distintas dimensiones que mide, esta prueba lleva por nombre "Autoconcepto forma 5" (AF5).

Por fin en el capítulo 5 se expone a detalle el método a utilizar, se trabajó con un modelo cuantitativo aplicando una correlación producto momento de Pearson para saber si existe relación entre las dos variables a estudiar (autoconcepto y rendimiento académico) y una t de Student para muestras independientes para saber si hay diferencia entre hombre y mujeres

Al final se exponen los resultados obtenidos en esta investigación esperando que los resultados encontrados puedan servir para aumentar el conocimiento y pueda servir para el planteamiento de futuras investigaciones con temática similar.

Capítulo 1

¿Que Factores Influyen en el Aprendizaje Escolar?

"Los logros productivos son una consecuencia y expresión de salud y autoestima".

Nathaniel Branden

Por lo general, cuando hablamos de aprendizaje escolar nos referimos a un complejo proceso en el que intervienen numerosas variables. Algunas de ellas merecen ser destacadas como, por ejemplo, las condiciones psicológicas (afectivas y cognitivas) del estudiante para acceder al aprendizaje; la relación con el docente; la metodología de la enseñanza, la valoración social del aprendizaje y el medio socio-económico y cultural (Urquijo, 2002). La lista de las variables relacionadas al rendimiento académico es muy extensa; encontramos explicaciones que van desde las personales a las no personales y que involucran tanto lo familiar cuanto lo educativo y lo social. En la mayoría de los casos suelen ser mixtas, lo que hace necesario que se tenga que hacer una valoración muy cuidadosa para identificar las causas. Asimismo, de acuerdo con Urquijo (2002), es posible pensar que el éxito escolar consiste en el equilibrio entre el éxito académico, el social y el personal. Esto se consigue mediante el trabajo conjunto de padres, profesores y alumnos en torno a un proyecto común, para desarrollar capacidades, hábitos y actitudes (intelectuales, volitivas y sociales). La opinión que los sujetos tengan de su competencia, es fundamental para obtener un buen rendimiento académico. Las experiencias de éxito o fracaso, bajo un juicio de capacidad o incapacidad, crean en el estudiante actitudes que favorecen u obstaculizan el óptimo desarrollo de sus capacidades y potencialidades.

Según Hernández (1991), cuatro son las variables personales que determinan el aprendizaje escolar: el poder (inteligencia, aptitudes), el querer (motivación) y el modo de ser (personalidad), además del *saber hacer* (utilizar habilidades y estrategias de aprendizaje). El modo de describir, analizar e interpretar cada uno de estos constructos ha cambiado significativamente en los últimos años, pudiendo ofrecer actualmente una visión más completa y operativa.

En esta línea, se cree que sigue siendo válido el esquema o modelo presentado por Corno y Snow (Citado en Cardenal, 2002), para describir estructuralmente la vertiente personal del aprendizaje académico. Estos autores proponen tres ámbitos de análisis: la cognición, la conación y el afecto.

El *ámbito cognitivo* estaría definido por dos grandes tipos de variables: las habilidades (que serán distintas según el enfoque desde el cual se contemplen) y los conocimientos previos (tanto la cantidad y tipo de conocimiento disponible como su estructuración y funcionalidad en la memoria).

El *ámbito conativo* estaría integrado por aquellas características de la persona que con el paso del tiempo se conceptualizan como estilos propios de enfrentarse a las tareas de aprendizaje. Dos son los estilos a considerar: los estilos cognitivos (menos dependientes de la tarea específica de aprendizaje y más relacionados con el ámbito de las habilidades cognitivas) y los estilos de aprendizaje (menos relacionados con el ámbito cognitivo y más vinculados al ámbito del comportamiento y de las tareas de aprendizaje).

En tercer lugar, estaría el *ámbito afectivo* en el que encontramos dos tipos de variables relevantes para el aprendizaje escolar: la personalidad (incluyendo constructos importantes como el autoconcepto, ansiedad, etc.), y la motivación académica (también considerada de modo distinto dependiendo de la teoría o modelo teórico que se utilice para su abordaje).

1.1 AUTOCONCEPTO

Byrne y Shavelson (citados en González-Pienda; Núñez y Valle, 2002), nos hablan de cuatro formulaciones diferentes sobre la estructura del autoconcepto (modelos nomotético, jerárquico, taxonómico y compensatorio). Sin duda, los datos más actuales apoyan una perspectiva multidimensional en la construcción de la identidad personal. Dentro de esta perspectiva, uno de los modelos más relevantes es el propuesto inicialmente por Shavelson (1981), (ver **figura 1**) comprobado empíricamente, y siendo revisado en la actualidad en algunos aspectos de interés como, por ejemplo, su organización y claridad estructural concreta, la consistencia de los supuestos fundamentales a través de la edad, el género, las dimensiones (académica, social, artísticas, etc.), o los diferentes ámbitos culturales. En general, la mayoría de los estudios confirman las características de las que ya a mediados de los setenta nos informa Shavelson. Según esto, el modelo presenta las siguientes características:

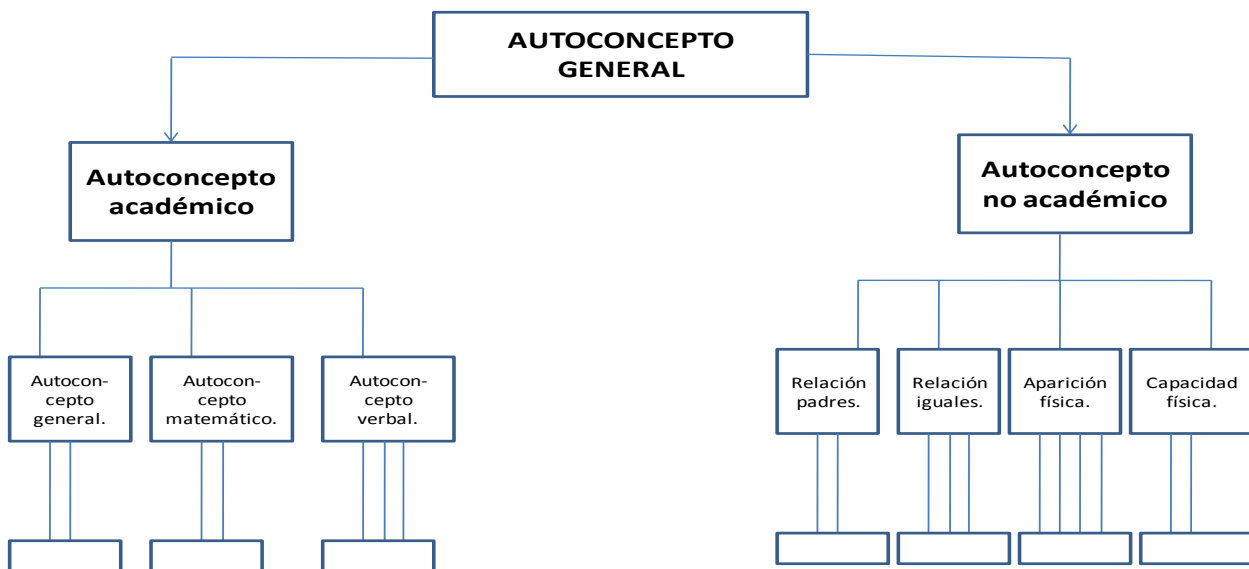


Figura 1. Estructura inicial del autoconcepto elaborada por Shavelson y colaboradores. (1981)

Estructura multidimensional. Las autopercepciones que el individuo construye a lo largo de su vida ni son de la misma naturaleza, ni se encuentran relacionadas linealmente, ni tampoco tienen la misma importancia o valor en la construcción del autoconcepto.

Por el contrario, las autopercepciones se encuentran organizadas según su naturaleza en dimensiones específicas, más o menos amplias. El número de dimensiones que cada sujeto presente formando parte de su autoconcepto dependerá de ciertas variables como, por ejemplo, la edad, el sexo, la cultura de que dispone, el medio social en que se desarrolla, las exigencias profesionales, etc. Así, por ejemplo, a medida que aumenta la edad de los sujetos se van identificando más dimensiones, e incluso, cambiándolas por otras distintas (González- Pienda, Et al, 2002).

Ordenamiento jerárquico. Además de las variables mencionadas anteriormente, el número y naturaleza de las dimensiones tiene que ver con el nivel factorial al que correspondan. Según este modelo, las dimensiones del autoconcepto derivadas directamente de las experiencias concretas se organizan para dar lugar a otras dimensiones más globales, las cuales pueden a su vez reorganizarse a otro nivel, o niveles, más general.

Así pues, las dimensiones se encuentran organizadas jerárquicamente, habiendo tres niveles factoriales, según el modelo de Shavelson. Sin embargo, los resultados derivados de numerosas investigaciones (Fierro, 2000; González- Pienda et al, 2002; Urquijo, 2002), demuestran que la estructura multidimensional y factorial del autoconcepto interacciona significativamente con la edad de los sujetos. En concreto, teniendo en cuenta un tramo de edades comprendido entre 6 y 18 años, según estos trabajos, el autoconcepto avanzaría desde una estructura relativamente simple a los 6 años hasta otra mucho más compleja propia del final de la adolescencia, (ver **Figura 2** que fue citada en Fierro 2000.)

El hecho de que las autopercepciones se estructuren con tanta meticulosidad favorece la hipótesis de que los individuos interpretan la nueva información mediante el marco o dimensión específica a la que haga referencia (también denominado *autoconcepto operativo* o de *trabajo*), y si tal procesamiento ha de suponer variaciones en el nivel del autoconcepto tales variaciones nunca serán generales sino particulares a la dimensión con la que se ha trabajado. Únicamente desde este punto de vista un alumno puede seguir considerándose buen estudiante después de repetidos fracasos en un área académica (p. g, español) sólo con que en otras áreas obtenga éxitos (p. g, matemáticas).

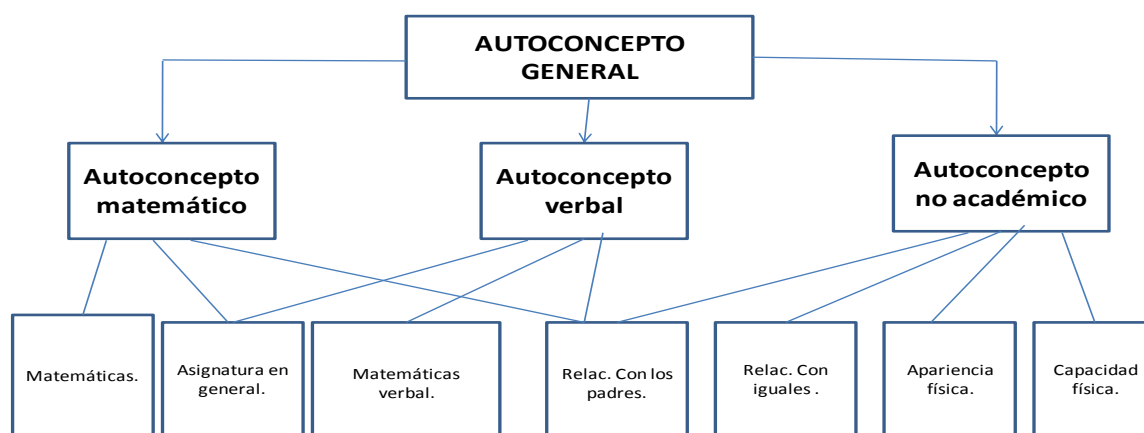


Figura 2. Estructura inicial del autoconcepto según Marsh y Shavelson. (1988)

En función de estos argumentos, también debemos concluir que cierta información concreta únicamente incidirá sobre la dimensión correspondiente, lo cual parece tener especial relevancia a la hora de diseñar programas de intervención para mejorar la propia imagen de los alumnos y, por qué no, de incrementar la motivación para los aprendizajes específicos (matemáticas, lenguaje, hablar en público etc.)

Shavelson (1982), plantea un par dimensiones que sirven para comprender mejor la definición del autoconcepto y poder entender como es que esta ejerce influencia en la persona en su forma de ser y de relacionarse con los demás.

Estabilidad en sus dimensiones más genéricas e inestabilidad en las más específicas. De acuerdo con el modelo de autoconcepto elaborado por Shavelson cuanto más general es una dimensión mayor estabilidad posee. Este supuesto, además de haber sido constatado empíricamente, tiene una lógica explicación. Parece obvio que las dimensiones de primer nivel sean las más inestables ya que están vinculadas directamente con las experiencias cotidianas concretas.

Por otra parte, ya que las dimensiones de segundo nivel están formadas por varias dimensiones de primer nivel, es comprensible que sean más estables que las anteriores y, por el mismo razonamiento, éstas menos estables que el autoconcepto general. Esto implica que un fracaso en una asignatura en un momento dado puede afectar a la dimensión específica, pero es poco probable que por ello, sin más, modifique el autoconcepto general.

Con entidad propia. El autoconcepto es un constructo con entidad propia, y por tanto, diferenciable de otros constructos como, por ejemplo, el rendimiento académico. En diferentes estudios, Marsh y sus colaboradores (citados en Abell y Richards, 2006), han obtenido evidencia de que los sujetos diferencian totalmente entre las percepciones de rendimiento y sentimientos asociados con aquellas y el rendimiento real.

A continuación se sintetizan los aspectos más relevantes del autoconcepto respecto de su dimensión conceptual, luego estructural y, posteriormente, abordamos la perspectiva del proceso o, también denominada, dimensión funcional.

1.1.1 Dimensión conceptual

Existen muchas definiciones de autoconcepto por distintos autores y se mostrarán algunas. Purkey (Citado en Alcaide, 2002, p. 27), define el autoconcepto como “un sistema complejo y dinámico de creencias que un individuo considera verdaderas respecto a sí mismo teniendo cada creencia un valor correspondiente”.

Shavelson, Hubner y Stanton citados en (Citado en Machargo, 2001 p.63).completan la definición anterior indicando que el autoconcepto no es más que “las percepciones que una persona mantiene sobre sí misma formadas a través de la interpretación de la propia experiencia y del ambiente, siendo influenciadas, de manera especial, por los refuerzos y feedback de los otros significativos así como por los propios mecanismos cognitivos tales como las atribuciones causales.”

De acuerdo a Musitu, García y Gutiérrez (1997), el autoconcepto puede entenderse como la percepción que el individuo tiene de sí mismo, basado en sus experiencias con los demás y en las atribuciones de su propia conducta. Involucra componentes emocionales, sociales, físicos y académicos. Se trata de una configuración organizada de percepciones de si mismo, admisible a la conciencia y al conocimiento. Es un esquema cognitivo muy complejo construido a través de experiencias previas con respecto al mundo que lo rodea.

El autoconcepto también puede entenderse como la forma en que cada persona se valora y evalúa a sí misma. Existen dos elementos importantes que lo constituyen y son la confianza y la seguridad que las personas tienen en sí mismas. A su vez, la autoestima puede entenderse como el concepto que tenemos de nuestra valía y se basa en todos los pensamientos, sentimientos, sensaciones y experiencias que, sobre nosotros mismos, hemos ido acumulando durante nuestra vida.

De Narváez (2002), afirma que cuando se tiene un concepto bueno del adolescente, se acepta como es, se le ayuda a mejorar sus debilidades y se resaltan sus cualidades su autoestima se ve fortalecida. Todo lo que los padres dicen o hacen influye en el concepto que los adolescentes se forman de ellos mismos. Si durante mucho tiempo se califica al adolescente como torpe e incapaz, o por el contrario, audaz e inteligente muy probablemente crecerá asumiendo esto como cierto y generando actitudes según estos conceptos.

Según Vera Y Zebadúa (2002), el autoconcepto es la imagen que un sujeto posee de sí mismo, de sus atributos, sus limitaciones y su capacidad potencial de interacción con los demás. Y sostiene, además que tanto los psicólogos sociales como los clínicos estiman que el autoconcepto es el ordenador de todas las manifestaciones conductuales relevantes, en la medida en que la imagen que se tiene de sí mismo influye profundamente en la percepción de los otros y del mundo externo en general.

Además el mismo autor menciona que en un primer intento de definir operacionalmente el constructo del autoconcepto, lo presentó como una gestalt conceptual coherente y organizada, compuesta de percepciones de las características del yo, y de percepciones de las relaciones del yo con los otros y con los diversos aspectos de la vida, junto a los valores asignados a esas percepciones. Klausmeier y Goodwin (Citados en Vera y Zebadúa, 2002), afirman que el autoconcepto o concepto de sí mismo es lo que el individuo entiende como el yo, como la descripción más completa que somos capaces de hacer de nuestro actual yo.

En tanto que Rogers (citado en Vera Zebadúa, 2002) efectuó algunas revisiones sobre el autoconcepto, y llegó a la conclusión en que éstas comparten algunas características básicas. Afirma que la expresión autoconcepto se entiende, más bien, sólo como un aspecto del yo, que coexiste con otros factores como la autoestima o el autorrespeto.

Se destacan el concepto del sí mismo como una estructura cognitiva que consiste en un conjunto de elementos organizados en una relación sistemática, que surge de la interacción entre el organismo humano y su ambiente social.

Branden (1993), sostiene que el autoconcepto no es un simple concepto, sino una combinación de imágenes y perspectivas abstractas con respecto a los diferentes rasgos y características (reales o imaginarias). Así definido, es más amplio que la autoestima: el autoconcepto contiene a la autoestima. Podemos pensar en la autoestima como un círculo encerrado en otro de mayor tamaño correspondiente al autoconcepto.

También considera la autoestima como el componente evaluador del autoconcepto. Además, para este autor, la autoestima representa una evaluación de la mente, la conciencia y, en un sentido profundo, de la persona. No se trata de una evaluación de determinados éxitos o fracasos, tampoco de determinados conocimientos o habilidades. Es decir, uno puede estar muy seguro de sí mismo en el nivel fundamental, y sin embargo sentirse inseguro de sus capacidades en situaciones sociales específicas.

También la psicóloga Madrazo (2001), afirma que la autoestima es la función de evaluarse a uno mismo, por lo que implica por un lado un juicio de valor y por otro un afecto que le acompaña. La autoestima positiva está relacionada con afectos positivos como son el gozo, la confianza, el placer, el entusiasmo y el interés.

La autoestima negativa conlleva afectos negativos como el dolor, la angustia, la duda, la tristeza, el sentirse vacío, la culpa y la vergüenza. Según Papalia y Wendkos (Citados en Madrazo 2001), la autoestima viene a ser el componente afectivo, la imagen positiva o la autoevaluación favorable de sí mismo, importante para el éxito y la felicidad durante la vida; son los sentimientos que uno tiene acerca del mayor o menor valor de su propia persona.

Según Vera y Zebadúa, (2002), la autoestima se considera una necesidad humana profunda y poderosa, básica para la vida sana, con un buen funcionamiento para la autorrealización. Está relacionada con nuestro bienestar en general. Muchos problemas psicológicos que hoy existen como la depresión, los trastornos de conducta, de aprendizaje, el alcoholismo, la drogadicción, trastornos en la alimentación, bajo rendimiento en el trabajo, malos tratos conyugales, el abuso a los niños, la pasividad, el suicidio están relacionados con una autoestima baja o defectuosa.

De la misma manera, puede desenvolverse bien en el trato social y, aún así, ser inseguro y dubitativo en su interior. Montgomery (2003), sostiene que la autoestima del individuo es, en rigor, el sistema de repertorios verbal-emocionales que aquél ha adquirido y tiene, en un momento dado, sobre su propio comportamiento en general y las respuestas efectivas que puede emitir en situaciones impersonales e interpersonales.

Se origina, por un lado, en la autoobservación y en las autoevaluaciones de su eficacia comportamental para el logro de sus objetivos; y, por otro lado, debido al reforzamiento y castigo social que constituye la opinión de aquellas personas significativas y no significativas para él.

Teniendo en cuenta que autoestima y autoconcepto son muy parecidos pero, ciertos autores como Fleming y Courtney; Gecas; Hughes; Kernalegues y Conrad; Rosenberg; Shavelson; Wells y Marwell; y Wylie (citados en Montgomery, 2003), reconocen que el autoconcepto es un término más completo que la autoestima ya que esta queda dentro del concepto total e individuo, para cumplir los objetivos del proyecto se tomará el término autoconcepto ya que es el que se apega más las necesidades de la investigación.

1.1.2 Dimensión estructural

En el trabajo de G. H. Mead (Citado en Markova, 1997). El individuo es tanto conocedor como objeto de conocimiento, un agente que busca información como un agente que la ofrece, alternando su posición en el proceso de conocimiento.

Se podría afirmar que el *agente conocedor* estaría asociado con el *proceso*, mientras que el *agente objeto de conocimiento* lo estaría con la *estructura*. No obstante, a pesar de lo evidente que parece, para muchos psicólogos ha resultado difícil tener en cuenta conjuntamente ambos aspectos del yo (estructura y proceso).

Así pues, aunque resulta importante distinguir entre estructura y proceso es necesario no olvidar que ambos aspectos son complementarios. Las estructuras posibilitan ciertos procesos y cierto conocimiento. La actividad que implica el proceso se desarrolla a través de la *interacción* del sujeto con el mundo físico y social así como de la *reflexión* sobre uno mismo y *evaluación* de las propias acciones.

Este conocimiento puede conllevar cambios para la estructura existente, lo cual permitiría nuevos procesos de interacción y reflexión-evaluación (Markova, 1997). En suma, aunque es importante conceptualizar el yo como un proceso, es también esencial reconocer que un proceso únicamente puede ser comprendido adecuadamente en relación a una estructura.

1.1.3 Dimensión funcional

El autoconcepto es el resultado de un proceso de análisis, valoración e integración de la información derivada de la propia experiencia y del feedback de los otros significativos. Esta información constituye una importante base de conocimiento acerca de nuestras habilidades, logros, preferencias, valores, metas, etc.

La base de conocimiento, y su organización, no es elaborada de forma aleatoria, sino que el proceso de constitución del autoconcepto es selectivo, inventivo y creativo. Desde esta perspectiva, el autoconcepto sería un conjunto de autoesquemas que organizan la experiencia pasada y que son utilizados para reconocer e interpretar la autoinformación relevante procedente del contexto social inmediato así lo definen Markus, Smith y Moreland, (Citados en Almaguer, 1998).

Como se ha visto, este conjunto de autoesquemas tendría una estructura multidimensional y jerárquica. Los autoesquemas se definen como “generalizaciones cognitivas sobre el yo, derivadas a partir de la experiencia pasada, que organizan y guían el procesamiento de la información relevante existente en las experiencias sociales concretas” Brown y Taylor. (Citados en Almaguer, 1998, p. 25).

Esta aproximación al autoconcepto, esencialmente cognitiva, viene a complementar las aportaciones iniciales de Miras (1996), ya que a los aspectos meramente descriptivos y estructurales se le suman los aspectos organizativos y dinámicos (de funcionamiento) estudiados dentro de esta nueva perspectiva. La perspectiva cognitiva asume que los autoesquemas frecuentemente implican y contienen feedback relevante procedente de otras personas (otros significativos). Las estructuras de autoconocimiento, o autoesquemas, se vuelven más elaboradas y diferenciadas a medida que se va obteniendo más información significativa.

Estas generalizaciones cognitivas, como un mecanismo de selectividad, guían al individuo en la elección de aquellos aspectos de la conducta social (propia y de otros significativos) que han de tenerse en cuenta por su relevancia y, además, funcionan como marcos interpretativos para dar significado a su conducta. Desde este punto de vista, podemos hablar de que el autoconocimiento se construye de forma creativa y selectivamente ya que cada nueva información se selecciona, interpreta y asimila en función de los autoesquemas preexistentes.

1.2 CONSTRUCCIÓN DEL AUTOCONCEPTO: MECANISMOS Y PROCESOS IMPLICADOS EN LA ADQUISICIÓN DE INFORMACIÓN AUTORREFERENTE

El sujeto, en su interacción con el medio, busca información que le permita mantener la estabilidad y consistencia de su autoconcepto, al mismo tiempo que desarrollarlo y enriquecerlo. De esta forma, si bien en ocasiones la información resulta coherente, en otras puede ser amenazante, poniendo el autoconcepto en marcha una serie de procesos que le van a permitir integrarla o rechazarla.

Cardenal (2002), Señala que durante el proceso de adquisición de información autorreferente el individuo *organizará* la nueva información y/o experiencia, añadiéndola a la ya existente enriqueciendo la estructura y funcionalidad del autoconcepto, tanto cuantitativa como cualitativamente; *examinará* su estructura para determinar si la nueva información es semejante a la contenida actualmente en las dimensiones del autoconcepto; *investigará* la nueva información para determinar si realza o amenaza el autoconcepto actual; si es necesario *alterará* la nueva información con el propósito de no tener que modificar la presente estructura del autoconcepto y contribuir así a su estabilidad; y para ello puede *elegir* implicarse en, o evitar, las nuevas experiencias dependiendo de si son interpretadas como beneficiosas o negativas para la estructura actual de su autoconcepto; así como *reflexionar* sobre la nueva información de cara a saber cómo ésta puede enriquecer el concepto de sí mismo, reflexión que puede incluso llevar a considerar las consecuencias derivadas de una posible asunción de nuevas dimensiones o identidades.

También puede actuar como una *fuerza motivadora* en la búsqueda de nuevas experiencias que o bien reafirmen la estructura actual del autoconcepto o bien definan cuál sería el camino adecuado para el crecimiento personal; finalmente, *juzgar*, incluso, el propio concepto que se tiene de uno mismo en base a las experiencias y valores personales en un intento por determinar su autoconcepto.

En su interacción con el medio el sujeto recibe tanto información positiva como negativa. En el primer caso, la información será integrada y la estructura del autoconcepto se reforzará, pero en caso de que dicha información resulte incoherente, esta estructura se verá amenazada, generándose una disonancia cognitiva y afectiva que el sujeto tratará de resolver recurriendo a distintos tipos *de estrategias o sesgos cognitivos* que le permiten, más que negarla, evaluarla e integrarla en la estructura ya existente Banaji y Prentice; Deppe y Harackiewicz; Markus y Wurf (Citados en Cardenal, 2002).

Algunas de tales estrategias son, por ejemplo, la tendencia de los sujetos a considerar como más relevante la información coherente con las propias percepciones y a desechar aquella otra que resulta discrepante; la búsqueda de entornos que permitan confirmar las propias percepciones; la distorsión de la información disonante mediante el uso de estrategias como la atención, el recuerdo y la interpretación selectiva; la concesión de suma relevancia a las actividades en la que se es mejor que los demás; la comparación social selectiva; la utilización de determinadas estrategias atribucionales, como la *autoafirmación*, consistente en reforzar una dimensión no amenazada, el fenómeno del *self-handicapping*, que consiste en mostrarse de manera denigrante y con ello disponer de una excusa para poder mantener un autoconcepto positivo, o también el *realzamiento de los otros*.

Estas estrategias se utilizan con el fin de proteger y realzar el autoconcepto. Tales estrategias implican:

- (1) *Egocentricidad* o la tendencia de enjuiciar la información teniendo el yo como punto de referencia de conocimiento.
- (2) La tendencia a *tomar responsabilidad para los éxitos* y no en los fracasos y.
- (3) La tendencia a *mantener las estructuras de autoconocimiento existentes* o, lo que es lo mismo, la resistencia al cambio cognitivo.

Todos estos procesos de decisión y control de la información que, en su interacción con el medio, el sujeto pone en marcha dan lugar a conductas que van a permitir la estabilidad o cambio del autoconcepto.

En relación a esto, Woolfolk, (1995) plantean un modelo explicativo basándose en los conceptos de asimilación y acomodación. Así, señalan cómo la nueva información recibida puede ajustarse a la estructura preexistente o no hacerlo. En el primer caso, dicha información sería incorporada, teniendo lugar su asimilación.

Sin embargo, cuando resulta discrepante, el autoconcepto pone en marcha los mecanismos señalados anteriormente para lograr un ajuste, que, si se consigue, llevará también a la asimilación de la misma. Pero puede ocurrir que la información resulte tan discrepante que estos procesos no sean útiles, surgiendo la inestabilidad y la crisis.

En esta situación, es necesario reestructurar el autoconcepto de manera que sea posible ajustar la información, teniendo lugar en este caso la acomodación. Se añade que estos dos procesos, acomodación y asimilación, actúan continuamente, de manera que al mismo tiempo que se mantiene estable la estructura del autoconcepto, éste se va desarrollando y fortaleciendo. Por otra parte, estos procesos de decisión y control que permiten el ajuste del sujeto a las distintas situaciones están jerarquizados y así, ante una información discrepante, el autoconcepto podrá o bien cuestionarla (es decir, reevaluarla), o bien alterarla o, finalmente, suprimirla.

En cualquier caso, si la información fuera tan discrepante que llegara a modificar de manera considerable la estructura del autoconcepto, esto supondría un cambio tanto en el estilo de vida del sujeto como en su forma de ver el mundo, lo que indica el papel que este constructo ocupa en la personalidad del sujeto, (González-Pienda Et al. (2002)

El énfasis puesto tanto por psicólogos como por sociólogos, en la multiplicidad y multidimensionalidad del autoconcepto ha llevado a la conclusión de que no es apropiado, ni posible, referirnos al autoconcepto.

En cambio, es necesario hablar de un *autoconcepto de trabajo* o *autoconcepto accesible*. La idea es simple: no todas las autorrepresentaciones o identidades que forman parte del autoconcepto serán accesibles al mismo tiempo. El autoconcepto de trabajo, también llamado operativo o del momento, tiene la característica de estar siempre activo, (Montgomery, 2003).

Pueden ser enumeradas varias razones por las que esta aproximación al autoconcepto parece ser apropiada tanto a nivel teórico como a nivel de intervención. De entre todas, sobresale el hecho de que tal aproximación permite dar respuesta a la polémica *estabilidad vs. variabilidad* del autoconcepto a lo largo de la vida del sujeto. Desde esta perspectiva, se considera el autoconcepto como estable y maleable a la vez. Las autorrepresentaciones que forman el autoconcepto tienen distinto grado de centralidad. Las representaciones más centrales deben ser relativamente insensibles a los cambios operados en las circunstancias sociales inmediatas.

Debido a su importancia en la definición del yo y su elevado grado de elaboración, deben ser *permanentemente accesibles*. Otras autopercepciones del autoconcepto, sin embargo, variarán en su accesibilidad dependiendo del estado motivacional del individuo o de las condiciones ambientales prevaletes.

El autoconcepto de trabajo u operativo estaría formado por autorrepresentaciones centrales vinculadas a las circunstancias del momento. En otras palabras, el autoconcepto operativo lo constituiría un determinado subconjunto del total de representaciones contenidas en el autoconcepto general y que son activadas por las características particulares de las circunstancias a las que el sujeto debe responder, (Montgomery, 2003).

Así pues, los mecanismos de procesamiento de la nueva información (cuestionar, alterar, suprimir) son semejantes en cada uno de los posibles autoconceptos de trabajo. Entonces, mientras que el contenido de cada autoconcepto operativo o de trabajo es específico a cada input, los mecanismos de procesamiento son únicos (generales) para cualquier tipo de entrada. En definitiva, la modificabilidad del autoconcepto estaría explicada por los cambios que pudieran producirse en alguno de los posibles autoconceptos de trabajo.

Pero ya que tal cambio, en la mayoría de las ocasiones, no supone demasiada discrepancia para el autoconcepto general, éste permanece estable. Y aún en el supuesto de que la información procesada por un autoconcepto de trabajo concreto signifique una amenaza, los mecanismos de defensa, o sesgos cognitivos, serían entonces los encargados de eliminar dicha amenaza.

La conclusión que se puede extraer de lo dicho podría ser que “la propia estructura organizativa y funcionamiento del autoconcepto son los responsables de que a la vez que la persona va cambiando (enriquece su autoconcepto a medida que va incorporando asimilativamente, y por acomodación, las nuevas experiencias) ello no represente ningún tipo de crisis personal (estabilidad emocional y cognitiva)”. (Machargo, 2001 p. 70).

En conclusión, al estudiar el procesamiento de la información autorreferente se ha recurrido a tres conjuntos de conceptos:

1. Los procesos de equilibración de estructuras cognitivas de autoconocimiento y los principios de asimilación y acomodación.
2. La utilización de *modos* particulares de enjuiciamiento de la información y toma de decisiones.
3. La explicación del *cambio sin crisis*, haciendo referencia a cómo uno puede dar respuesta a distintas situaciones (y dejarse influenciar por ellas) sin que ello implique cambios dramáticos en la estructura de su autoconcepto.

1.3 FUENTES SIGNIFICATIVAS DE FEEDBACK

Aunque existen diversas maneras de clasificarlas, podemos englobarlas en cuatro categorías: 1) Los otros significativos, 2) Proceso de comparación social e interna, 3) La observación de la propia conducta y 4) Los estados afectivo-emocionales propios, (Machargo, 2001).

En el desarrollo de una persona, los dos contextos que más influyen en el autoconcepto de éste son el familiar y el escolar. Por tanto, la información ofrecida por padres, profesores e iguales va a representar una importante fuente a partir de la cual crece el autoconcepto Fantuzzo, Davis y Ginsburg; Scott, Murray, Mertens y Dustin, (Citado en Machargo, 2001). No obstante, no todos los miembros de estos contextos tienen la misma relevancia, ni siquiera la misma persona a distintas edades.

El feedback de los demás significativos, a menudo, y sobre todo en la escuela, conlleva una referencia a otros. En este sentido, el niño no es mejor o peor sin más, lo es respecto a sus compañeros. Este proceso de comparación también constituirá una fuente de influencias para el autoconcepto.

La comparación interna se refiere a la comparación que el alumno realiza entre sus diferentes ámbitos (como estudiante en matemáticas respecto a lengua). La observación de la propia conducta suele ser la fuente de información más importante para la consolidación de un autoconcepto; si bien deberíamos tener en cuenta el grado de dependencia del sujeto respecto a su medio.

Por último, también las sensaciones experimentadas por las experiencias vividas (respecto a un fracaso en una asignatura, etc.) pueden influir considerablemente en el nivel del autoconcepto y esto también traerá consecuencias en su vida tanto personal como laboral y por lo tanto en su desarrollo.

1.4 FUNCIONES DEL AUTOCONCEPTO

Según Machargo (2001) numerosas investigaciones han señalado que una de las funciones más importantes del autoconcepto es regular la conducta mediante un proceso de autoevaluación o autoconciencia, de manera que el comportamiento de un sujeto dependerá en gran medida del autoconcepto que tenga en ese momento. Sin embargo, este proceso de autorregulación no se realiza globalmente sino a través de las distintas autopercepciones o autoesquemas que constituyen el autoconcepto y que representan generalizaciones cognitivas, actuando de punto de contacto entre el pasado y el futuro, pudiendo controlar la conducta presente en función de éste.

Según Miras (1996), estos autoesquemas, también llamados *possible selves* influyen sobre la conducta bien por medio de las expectativas, bien determinando la interpretación de las distintas situaciones en las que se encuentra el sujeto, así como la información que será seleccionada, o bien afectando a las inferencias que se realicen. Las funciones de estos *possible selves* son muy variadas destacando el ser fuentes motivacionales que favorecen los sentimientos de autoeficacia, competencia y de control sobre la propia conducta.

En relación a este papel motivador, recientes investigaciones han puesto de manifiesto que los *possible selves* representan los distintos motivos del sujeto, dando forma cognitiva y cargando de afectividad sus intereses, deseos, objetivos, miedos, etc. Según lo señalado, este constructo constituye el punto de contacto entre los motivos y la conducta, siendo, por tanto, el autoconcepto, a través de ellos, el que la dirige e incentiva, (Lacasa y Martín, 2000).

Por otra parte, como se ha visto, también por medio de estos autoesquemas, el autoconcepto actúa como un filtro a través del cual se selecciona y procesa la información relevante que el sujeto recibe en su interacción con el medio, determinando el resultado de la conducta, (Núñez y González- Pumariega, 2006).

En definitiva, el autoconcepto, por medio de los autoesquemas que lo constituyen, se encarga de integrar y organizar la experiencia del sujeto, regular sus estados afectivos y, sobre todo, actúa como motivador y guía de la vida de cada persona y en cada situación.

1.5 AUTOCONCEPTO EN LA FORMACIÓN DE LA AUTOIMAGEN

En las definiciones mencionadas anteriormente son integrados los aspectos descriptivo y valorativo del autoconcepto, y se le concede a éste cualidades como la de ser dinámico y poseer una organización interna útil para asimilar información, guiar el comportamiento y, si es preciso, acomodarse a las exigencias ambientales.

Ambas aproximaciones conceptuales coinciden también en subrayar la naturaleza afectiva, de carácter muy personal, del autoconcepto. A su vez, la autoimagen que cada uno construimos se encuentra formada tanto por feedback respecto a nosotros como individuos como por información derivada de los roles que desempeñamos en nuestra interacción social.

Por su parte, la autoestima estaría vinculada al autoconcepto ideal, no sólo respecto de lo que me gustaría ser (por tener un gran valor e importancia para mí), sino también de lo que a los demás les gustaría que yo fuese (por el valor que ello tiene para aquéllos). Los contenidos que incluyen tanto el autoconcepto ideal propio como el deseado por los otros significativos pueden ser tanto de naturaleza social como privada; de hecho, frecuentemente coexisten ambos tipos de contenidos. (De Giraldo, 2000)

Cuando existe una gran discrepancia entre la autoimagen percibida y la ideal, tiene lugar una alta probabilidad de que ello genere en el individuo tanta ansiedad que puede llevarle a crear un autoconcepto realmente negativo (aun cuando la autoimagen inicial no fuese negativa) y a un preocupante estado depresivo.

Este estado concreto puede verse agravado si el autoconcepto ideal del sujeto coincide con el de los otros significativos (es decir, el individuo desearía ser de un determinado modo porque, por ejemplo, sus padres o sus amigos así lo desean también).

Todo esto es realmente insostenible para la persona cuando, además de lo dicho, aparece ésta como la única culpable de que exista tal discrepancia. Por tanto, aún siendo importante la imagen que la persona tiene de sí misma en la formación de un determinado nivel de su autoconcepto, también lo es el valor de dicha autoimagen, pues ello modulará dicho nivel así como los efectos de la posible discrepancia entre lo que quiero ser, lo que soy y lo que los demás quieren que sea, (Lacasa y Martín, 2000).

Una importante consideración vendría a señalar que son precisamente los contenidos del polo valorativo quienes modulan considerablemente los valores de la autoimagen. Este último aspecto tiene que ver con el concepto de *hipótesis interactiva* y que alude a la idea de que el autoconcepto final del individuo es el resultado de la interacción significativa entre la autoimagen (más o menos positiva) y la autoestima (más o menos importante para el sujeto).

Como se puede apreciar, el autoconcepto más positivo se logra cuando el individuo se describe muy positivamente (autoimagen alta) y, además, ello tiene un gran valor para éste (alta importancia). Por el contrario, el autoconcepto más negativo se consigue al coincidir una mala autoimagen y un alto valor para el sujeto. Sin entrar más a fondo en esta cuestión, es importante destacar la relevancia que esto tiene de cara a la comprensión de la imagen que cada persona tiene de sí misma y, también, respecto de su evaluación. (Nováez, 1986).

Los instrumentos de medida del autoconcepto de que disponemos en la actualidad no tienen en cuenta este hecho; generalmente se ofrece un criterio de estimación de la puntuación total del autoconcepto en base al cual, en el mejor de los casos,

se suman las puntuaciones del polo descriptivo junto con las del polo valorativo. Por lo comentado, si es cierta la idea que da pie a la *hipótesis interactiva*, este procedimiento es claramente incorrecto, (Vera, 2002)

1.6 EL AUTOCONCEPTO DENTRO DEL ÁMBITO DE LA PERSONALIDAD

Integrando los resultados aportados por la investigación desde diferentes ópticas (teoría de los rasgos, análisis factorial, teoría conductista, principios del procesamiento de la información y teoría de sistemas, principalmente), Royce, (Citado en Villaroel, 2002) han elaborado una teoría de la personalidad en la que se abordan tanto los aspectos estructurales como funcionales del comportamiento humano.

La personalidad se entiende como una organización jerárquica de sistemas, subsistemas y rasgos que translucen, transforman e integran la información. La personalidad total, o suprasistema, está integrado por seis sistemas (sensorial, motor, cognitivo, afectivo, estilos y valores) cada uno de los cuales consta, a su vez, de subsistemas multidimensionales a múltiples niveles que tienen un carácter de rasgos.

Por otro lado, los seis sistemas constituyen ordenamientos jerárquicos de distintos niveles y los constructos de orden superior ejercerán una influencia mayor sobre la conducta y un papel más integrativo que los de orden inferior (de orden inferior a superior: sensorial y motor, cognitivo y afectivo, estilos y valores). De la interacción que se produce entre estos sistemas deriva el sentido personal del individuo, su personalidad, en el que tienen relevancia tres conceptos o dimensiones:

La *visión del mundo*, consecuencia de la interacción entre los sistemas cognitivo y estilos. Los *estilos de vida* del individuo, determinados fundamentalmente por la interacción entre los sistemas afectivos y de valores. La *autoimagen o autoconcepto* que está determinada, en último término, por la interacción de los

sistemas de estilos y valores. Centrándonos en la parte de la teoría que más nos interesa, podríamos afirmar que *el autoconcepto es uno de los tres componentes esenciales del self* (o personalidad integral), siendo la visión del mundo y los estilos de vida los otros dos componentes, (Villarroel, 2002).

El autoconcepto, desde esta perspectiva, se entiende como la imagen que uno tiene de sí mismo y que se encuentra determinada por la acumulación integradora de la información tanto externa como interna, juzgada y valorada mediante la interacción de los sistemas de estilos (o forma específica que tiene el individuo de razonar sobre la información) y valores (o la selección de los aspectos significativos de dicha información con grandes dosis de afectividad).

Esta acumulación de información elaborada proviene de la coordinación entre lo que el sujeto ya dispone y lo nuevo que debe integrar. En consecuencia, podemos afirmar que, al menos desde esta perspectiva, el autoconcepto es una de las variables centrales del ámbito de la personalidad, (González-Pienda Et al, 2002)

Lintunen (2004) menciona que en el campo de la instrucción, destaca el autoconcepto como una de las variables más relevantes dentro de los nuevos modelos de enseñanza y aprendizaje. Lo tienen en cuenta al proponer y examinar un modelo teórico sobre el desarrollo de la actividad de aprendizaje escolar.

En consecuencia con estas aportaciones, no es de extrañar que Pintrich (citado en Lintunen, 2004), recomiende abordar la investigación, dentro del campo de la psicología de la educación, desde un modelo general del aprendizaje en el que estaría incluido el autoconcepto como una de las variables con mayor relevancia en el proceso de aprendizaje. Desde otros ámbitos también se concede gran relevancia a este constructo. Por ejemplo, la importancia de la capacidad para analizarse y conocerse también ha sido destacada actualmente por Gardner (Citado en Pizarro, 2000). Dentro de su teoría de las inteligencias múltiples, como una de las siete inteligencias humanas (inteligencia intrapersonal).

En nuestro país, existe un interés cada vez mayor en su estudio. Esto se encuentra reflejado no sólo en una mayor cantidad de trabajos que lo abordan sino, y sobre todo, en el hecho de que en el texto del modelo actual de enseñanza se establece como un objetivo básico el favorecer y promover en el alumno la construcción de una imagen positiva de sí mismo.

1.7 COMENTARIOS FINALES

Dado que el contenido central de la investigación tiene que ver con aspectos diversos del autoconcepto, ahora se ofrece una síntesis sistematizada de las características relevantes del autoconcepto que, pudiera servir como modelo para reflexiones e investigaciones futuras (ver Tabla 1). En el modelo se diferencian tres *dimensiones* importantes de análisis: la conceptual, la estructural y la funcional. En la dimensión conceptual se destacan las dos vertientes del autoconcepto: valorativa y descriptiva; y se enfatiza una perspectiva interactiva para comprender correctamente el significado de este constructo.

En cuanto a la dimensión estructural, se observa que la mayoría de la investigación realizada al respecto coincide en destacar cuatro aspectos: que su estructura es multidimensional, que las dimensiones se encuentran organizadas de modo jerárquico, que a medida que ascendemos en la jerarquía las dimensiones son más estables y, por ello, menos sensibles a las circunstancias situacionales concretas y, que es un verdadero constructo psicológico con un valor ciertamente relevante dentro de la estructura de la personalidad.

Por último, se resume las características más relevantes respecto a la dimensión funcional. En ésta se destaca la manera en que afrontamos la construcción de nuestro autoconcepto, tanto si el feedback es positivo como si es negativo, para lo cual tomamos prestados una serie de conceptos que podrían ser válidos para explicar este proceso de construcción y crecimiento del yo (estrategias cognitivo-

afectivas, proceso de asimilación, acomodación, etc., estrategias cognitivas de autorregulación afectiva y motivacional).

Así mismo, se enfatiza lo que se denomina *autoconcepto operativo* para explicar de qué modo (estratégico) se enfrenta el autoconcepto general previo a la nueva información y avanzar en el análisis del por qué de la tendencia a mantener las estructuras existentes o, en todo caso, del cambio sin crisis. Por último, se destacan sus funciones generales y específicas.

Tabla 1 Modelo de autoconcepto: síntesis e integración de las características fundamentales del autoconcepto Modelo de autoconcepto: síntesis e integración de las características fundamentales del autoconcepto.

<p>D. CONCEPTUAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Componente Descriptivo ❖ Componente Valorativo ❖ Componente Interactivo 	<ul style="list-style-type: none"> • Referido al concepto de «<i>autoimagen</i>» (cómo me veo). Dos tipos: privada (identidad personal, yo privado) y social (el yo desempeñando roles sociales). • Relativo al concepto de «<i>autoestima</i>» (representa la importancia que tiene para mí la autoimagen percibida). Aquí juegan un papel relevante el «autoconcepto ideal propio» y el «autoconcepto ideal para otros significativos». • La relación significativa entre nivel de autoimagen e importancia de la misma dan lugar a un <i>autoconcepto</i> concreto.
<p>D. ESTRUCTURAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ E. Multidimensional 	<ul style="list-style-type: none"> • Diferentes dimensiones en cada uno de los niveles de generalidad: académico, no académico/matemático, verbal... Social, físico, etc.

	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Ordenación Jerárquica ❖ Estabilidad ❖ Identidad Estructural 	<ul style="list-style-type: none"> • Las dimensiones se organizan según su nivel de generalidad en varios niveles factoriales, siempre de modo jerárquico. • Mayor estabilidad en las dimensiones más generales y mayor inestabilidad en las más específicas (cercanas a la conducta objetiva). • Tiene, por tanto, una estructura definida y diferenciable de cualquier otro constructo.
<p>D. FUNCIONAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Procesos y estrategias cognitivas y de autorregulación ❖ Autoconcepto Operativo ❖ Sus Funciones 	<ul style="list-style-type: none"> • Para la construcción del autoconocimiento se utilizan una serie de procesos cognitivos que posibilitan varias operaciones: aceptar, cuestionar, alterar o suprimir la información, con el propósito de asimilarla o acomodarse a ella. • Es la dimensión del autoconcepto global que a) percibe, procesa e interpreta la información, b) selecciona la respuesta adecuada e inicia la acción y, c) evalúa el desarrollo y resultado final de la misma. • A nivel general son dos: estabilizadoras y de crecimiento. A nivel más concreto, identificamos cuatro: a) contextualizar, b) integrar la información nueva, c) regular el estado afectivo y, d) motivar la conducta futura.

Capítulo 2

El Autoconcepto En La Adolescencia

*“El adolescente es un ser extraño, inocente como un ángel,
orgullosa como un príncipe, valiente como un héroe,
vanidoso como un pavo real, perezoso como un asno,
indomable como un toro, irritable como una damisela.”*

Hall Stanley

La adolescencia es un periodo de la vida en el que el sujeto reformula sus identificaciones, reorganiza íntimamente su mundo social. Los modelos y certidumbres con que venía funcionando pierden el encanto mágico y la seguridad con que eran sustentados en etapas anteriores de la vida.

El individuo, al enfrentarse con los cambios que operan en él, no tiene otra alternativa sino cambiar de estrategia para lograr adecuarse a ellos. Por una parte, el adolescente asiste a una transformación de su cuerpo que pasa de la apariencia física de un niño al pleno desarrollo, fundamentalmente sexual, fisiológico, de un adulto todo ello en un corto periodo de tiempo, (Urquijo, 2002).

Por otra parte, al ir convirtiéndose en un individuo maduro, se comienza a adosarle responsabilidades, de lo que hacer que se sienta útil y utilizado, sujeto socializado y dispuesto para la próxima tarea de socializar. Se anudan los últimos lazos de una socialización exitosa, en el caso de individuos adaptados, (Asakawa, 2000)

Estos aspectos mencionados crean al muchacho, entre otras cosas la necesidad de revisar y reorientar sus esquemas, sus ideales, sus percepciones con respecto al mundo exterior, sus percepciones sobre sí mismo y, en definitiva su identidad social y personal.

Nuevas necesidades, nuevas situaciones y mas diversificados marcos y niveles de relaciones hacen el corto periodo que es la adolescencia, un mundo de reajustes, remodelaciones de estrategias cognitivas y sociales, que son decisiones, muchas veces, en el posterior desempeños personal y social del adulto, (Montt, 2006).

A menudo, la adolescencia es diferenciada de otros periodos evolutivos por su característica crisis de identidad Erikson (Citado en Fierro, 2000). En este periodo, con frecuencia los jóvenes se encuentran intentando responder preguntas tales como ¿Quién soy?, ¿Qué haré con mi vida? y otras muchas de contenido autorreferente.

Este cuestionamiento interno se manifiesta en el intento del joven por desarrollar nuevos roles, identificación de preferencias ocupacionales y, especialmente, en el intento por conseguir la independencia familiar y de otros adultos significativos, aspecto este último que ya se encuentra vinculado a los adolescentes iniciales del periodo de la adultez, (Asakawa, 2000)

2.1 DESARROLLO DEL AUTOCONCEPTO EN AL ADOLESCENCIA

La primera tarea del adolescente es el desarrollo del sentido de la propia identidad, lo cual aporta integración y continuidad al yo, (Urquijo, 2002). Desde una perspectiva más general, para los adolescentes el desarrollo de las relaciones interpersonales es un factor muy influyente sobre las autopercepciones, siendo el atractivo físico una de las variables que condicionan inicialmente la interacción (cantidad y satisfacción) con sujetos del sexo opuesto así como la propia percepción y asignación de atributos a otros Dion; Eagly, Ashmore, Makhijami y Lougo; Patzer; Zucherman y Driver; Zuckerman, Hodgins y Miyake; Zuckerman, Miyake y Hodgins (citados en Piñero, 2003), ya señalaban que la magnitud de la influencia de lo que otros piensan sobre uno en particular depende, entre otros factores, del nivel del autoconcepto de éste último.

Edel (2003), establece diversas etapas en el desarrollo del autoconcepto de las cuales se retomaran las correspondientes al periodo de la adolescencia, denominada por este autor *etapa de la diferenciación del si mismo* y que otros definen como periodo de reformulación del autoconcepto.

Destaca como un componente importante en la formación del autoconcepto principalmente en el preadolescente y progresivamente disminuyendo a medida que avanza la edad, el factor somático. Las trasformaciones del cuerpo del adolescente lo centran sobre su imagen corporal: son numerosas las preocupaciones o intereses relacionados con el propio cuerpo a esta edad. Estas trasformaciones han de ir asumiéndolas e integrándolas en sus esquemas para obtener algo que sea fundamental a lo largo de su vida, la aceptación del propio sexo y del sexo contrario, (Cardenal y Díaz, 2000)

Por lo demás, la confrontación diaria con la vida escolar como preparación de su futuro obliga igualmente al adolescente a diferenciaciones interiores cada vez más precisas acerca de sus capacidades, habilidades, aptitudes, etc., por lo que las percepciones sobre las cualidades y defectos polarizan una porción importante de la autoimagen del adolescente, (Montt et al, 2006).

La búsqueda de una verdadera identidad de si mismos se hace todavía mas patente con la conquista de la autonomía personal. El adolescente busca su afirmación por el desarrollo de líneas de carácter, de forma de pensar y comportarse de maneras más personalizada. Los gustos, intereses, aspiraciones, ideologías, opiniones, etc., sufren las vicitudes de las sucesivas diferenciaciones de padres, familia, compañeros y las paralelas identificaciones. La ambivalencia y la alternancia que delimitan el trazado sinuoso de estos procesos de identificación son frecuentemente, el resultado de las fuertes presiones externas entre las que se debate el adolescente. El periodo culmina cuando se disipa esta ambivalencia y el muchacho consigue encajar en el engranaje social e institucional.

Así, los adolescentes con alto autoconcepto son influenciados menos por las opiniones contrarias (y negativas) a sus autoesquemas de lo que son los jóvenes con pobres autoconceptos. Otro aspecto importante en el periodo de la adolescencia es que la naturaleza de la interrelación entre los jóvenes de diferente sexo es muy distinta, incluso a la propia de la pubertad. En este periodo evolutivo, tanto la naturaleza de la relación sexual como las normas sociales que regulan la misma, posibilitan relaciones con un significado personal crítico.

La importancia de este aspecto para el autoconcepto es notable ya que el resultado de la propia identidad, de la imagen, del autorrespeto, y en definitiva, de la conducta, depende del resultado de si transgrede, o no, las normas (p. g. homosexualidad) y si resuelve las tareas normales de forma satisfactoria. En definitiva, las autopercepciones del adolescente tienen mucho que ver con sus conductas y actitudes. (Cardenal, 2000).

Los esfuerzos del adolescente por desarrollar un autoconcepto claro y positivo chocan frontalmente con la ambigüedad manifiesta de las normas culturales. De suma importancia es el hecho de que el adolescente debe asimilar y demostrar la responsabilidad de un adulto, pero se les niegan los correspondientes privilegios. (Montt et al, 1996).

2.2 MODELO MULTIDIMENSIONAL Y JERÁRQUICO DE RENÉ ECUYER

La elección de este modelo de orientación fenomenológico-individualista obedece fundamentalmente a dos motivos. Lo primero, por que establece basado sobre investigaciones empíricas Ecuier (citado en Alcaide, 2002) que cubren la formación y diferenciaciones del autoconcepto a lo largo de la vida.

El segundo lugar, el modelo tiene intencionalidad claramente integradora respecto de los modelos clásicos, lo que hace que en el se encuentren recogidas muy variadas aportaciones y que estas sirvan para plantear mas interrogantes.

De todo su trabajo teórico y empírico Ecuyer ha concluido que el concepto de si mismo consiste “ en una organización compleja que reúne ciertos elementos fundamentales, o características globales y generales, en torno de los cuales se agrupa un cierto numero de aspectos mas específicos” (Alcaide, 2002 p. 35), esta se articula en tres ejes sucesivos: estructuras fundamentales que delimitan las grandes regiones globales del si mismo; subestructuras, que fraccionan a su vez en un conjunto de elementos mas específicos o categorías. Con estos tres niveles jerarquizados, el autor el autor busca poner en evidencia la existencia de una organización entre esos diversos elementos bajo la forma de percepciones centrales y secundarias y de sus modificaciones a lo largo del desarrollo. El modelo tiene la siguiente organización interna. (**Ver tabla 2**).

Estructura sin material: comprende todas las referencias del cuerpo y las distintas posiciones materiales con las que el sujeto se identifica. Se divide en tres estructuras; a) si somático, b) si posesivo.

Estructura del si personal: abarca todas las manifestaciones y características más internas del sujeto tales como necesidades, gustos, aspiraciones, sentimientos etc., o más funcionales, status, roles ideología, etc. También incluye subestructuras; a) imagen de si y b) identidad de si.

Estructura del si adaptativo: corresponde a las relaciones del individuo frente a las percepciones de si mismo. Estas reacciones pueden ser de dos tipos y conforman las dos subestructuras que la integran; a) valor de si y b) actividad de si.

Estructura del si social: el sujeto sale de si mismo, se abre a los demás, entra en interacción de los otros. Comprende dos subestructuras: a) actividades sociales y b) referencia al sexo.

Estructura si-no si: agrupa los enunciados donde el sujeto no habla de si como tal, si no de los demás, sin sentirse directamente relacionado. Es una forma de *identificación de contraste* que agrupa dos subestructuras; a) referencia a los demás y b) opiniones de los demás sobre si.

Tabla 2. Cuadro del modelo de René Ecuyer (1978)

1. Sin material.	1. Si somático	<ul style="list-style-type: none"> • Rasgos y apariencias. • Condiciones físicas.
	2. Si posesivo.	<ul style="list-style-type: none"> • Posesión de objetivos. • Posesión de personas.
2. Sin personal.	1. Imagen de si	<ul style="list-style-type: none"> • Aspiraciones. • Enumeraciones de actividad. • Sentimientos y emociones. • Gustos e intereses. • Capacidades y aptitudes. • Cualidades y defectos.
	2. Identidad de si	<ul style="list-style-type: none"> • Denominaciones simples. • Rol y estatus. • Consistencia. • Ideología. • Identidad abstracta.
3. Si adaptativo.	1. Valor de si	<ul style="list-style-type: none"> • Competencia. • Valor personal.
	2. Actitud de si.	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategia de adaptación. • Autonomía. • Ambivalencia. • Dependencia. • Actualización. • Estilo de vida.
4. Si social.	1. Actividades sociales.	<ul style="list-style-type: none"> • Receptividad. • Dominación. • Altruismo.
	2. Referencia al sexo.	<ul style="list-style-type: none"> • Simple referencia. • Atractivo y exp. Sexuales.
5. Si no-si.	1. Referencia al otro.	
	2. Opinión de los otros.	

2.3 COMENTARIOS FINALES

Sin duda el autoconcepto es muy importante para el desarrollo del adolescente ya que esta es una etapa muy importante en su vida y a si mismo es explicable que la adolescencia se vea invadida por un Si social y un Si personal dado que el sujeto de esa edad, se va incorporando cada vez mas al engranaje social, adquiriendo nuevas y mayores responsabilidades institucionales (familia, escuela, trabajo, etc.), a la vez que recibe insistentemente las prescripciones y valoraciones de su entorno (buen o mal amigo, buen o mal estudiante, buen o mal hijo, etc.), que tan determinadamente llegar a marcar su propia imagen.

Todo lo anterior ciertamente no solo lo afecta en no solo en la escuela si no también en su vida y en su manera de relacionarse con otros por lo tanto es un campo de trabajo muy grande que debe de interesarle al psicólogo ya que así podrá seguir asiendo investigaciones para hacer aportes que sirvan para explicar mejor estas conductas y forma en la que el adolescente puede percibirse a si mismo.

Pero sobre todo tendrá mas herramientas para saber intervenir cuando este lo necesite y hacer un mejor trabajo de intervención que ayudara a mejorar su rendimiento académico, socia, familiar, físico etc., y por lo tanto también mejorar su calidad de vida.

Capítulo 3

Aprendizaje Escolar y Rendimiento Académico

*“Si aprendes sólo métodos estarás atado a tus métodos,
pero si aprendes principios
podrás desarrollar tus propios métodos”*

Emerson

Gran parte de la investigación realizada sobre el autoconcepto se dirigió hacia su papel en la conducta académica del alumno o lo que es lo mismo el rendimiento académico. En la vida académica, habilidad y esfuerzo no son sinónimos; el esfuerzo no garantiza un éxito, y la habilidad empieza a cobrar mayor importancia. Esto se debe a cierta capacidad cognitiva que le permite al alumno hacer una elaboración mental de las implicaciones causales que tiene el manejo de las autopercepciones de habilidad y esfuerzo.

Dichas autopercepciones, si bien son complementarias, no presentan el mismo peso para el estudiante; de acuerdo con el modelo, percibirse como hábil (capaz) es el elemento central. En este sentido, en el contexto escolar los profesores valoran más el esfuerzo que la habilidad. En otras palabras, mientras un estudiante espera ser reconocido por su capacidad (lo cual resulta importante para su autoconcepto), en el salón de clases se reconoce su esfuerzo.

De acuerdo con lo anterior se derivan tres tipos de estudiantes según Hernández, (1991). *Los orientados al dominio*. Sujetos que tienen éxito escolar, se consideran capaces, presentan alta motivación de logro y muestran confianza en sí mismos. *Los que aceptan el fracaso*. Sujetos derrotistas que presentan una imagen propia deteriorada y manifiestan un sentimiento de desesperanza aprendido, es decir que han aprendido que el control sobre el ambiente es sumamente difícil o imposible, y por lo tanto renuncian al esfuerzo.

Los que evitan el fracaso. Aquellos estudiantes que carecen de un firme sentido de aptitud y autoestima y ponen poco esfuerzo en su desempeño; para *proteger* su imagen ante un posible fracaso, recurren a estrategias como la participación mínima en el salón de clases, retraso e la realización de una tarea, trampas en los exámenes, etc.

En éste orden de ideas, el juego de valores habilidad-esfuerzo se torna riesgoso para los alumnos, ya que si tienen éxito, decir que se invirtió poco o nada de esfuerzo implica brillantez, esto es, se es muy hábil. Cuando se invierte mucho esfuerzo no se ve el verdadero nivel de habilidad, de tal forma que esto no amenaza la estima o valor como estudiante, y en tal caso, el sentimiento de orgullo y la satisfacción son grandes. Lo anterior significa que en una situación de éxito, las autopercepciones de habilidad y esfuerzo no perjudican ni dañan la estima ni el valor que el profesor otorga. Sin embargo, cuando la situación es de fracaso, las cosas cambian.

Decir que se invirtió gran esfuerzo implica poseer poca habilidad, lo que genera un sentimiento de humillación. Así el esfuerzo empieza a convertirse en un arma de doble filo y en una amenaza para los estudiantes, ya que éstos deben esforzarse para evitar la desaprobación del profesor, pero no demasiado, porque en caso de fracaso, sufren un sentimiento de humillación e inhabilidad. Dado que una situación de fracaso pone en duda su capacidad, es decir, su autovaloración, algunos estudiantes evitan este riesgo, y para ello emplean ciertas estrategias como la excusa y manipulación del esfuerzo, con el propósito de desviar la implicación de inhabilidad, (Jiménez, 2000).

Como se menciona, algunas de las estrategias pueden ser tener una participación mínima en el salón de clases (no se fracasa pero tampoco se sobresale), demorar la realización de una tarea (el sujeto que estudia una noche antes del examen, en caso de fracaso, este se atribuye a la falta de tiempo y no de capacidad), no hacer ni el intento de realizar la tarea (el fracaso produce menos pena porque esto no es sinónimo de incapacidad), el sobreesfuerzo, el copiar en los exámenes y la preferencia de tareas muy difíciles (si se fracasa, no estuvo bajo el control del

sujeto), o muy fáciles (de tal manera que aseguren el éxito). En otras palabras, se fracasa con *honor* por la ley del mínimo esfuerzo.

El empleo desmedido de estas estrategias trae como consecuencia un deterioro en el aprendizaje, se está propenso a fracasar y se terminará haciéndolo tarde o temprano (Benítez, Gimenez y Osicka, 2000), lo que en forma análoga nos recuerda el efecto *Pigmalión* en el proceso educativo, es decir, una profecía de fracaso escolar que es autocumplida.

Resulta evidente, que el abordaje del rendimiento académico no podría agotarse a través del estudio de las percepciones de los alumnos sobre las variables habilidad y esfuerzo, así como tampoco podría ser reducida a la simple comprensión entre actitud y aptitud del estudiante.

La demanda de análisis y evaluación de otros factores permiten infiltrarnos más en el rendimiento académico como fenómeno de estudio, es por ello que en los siguientes apartados se abordarán variables, que van desde su conceptualización, predicción y evaluación hasta la investigación desarrollada en diferentes niveles educativos, refiriéndose también, aunque sólo en forma descriptiva, algunos programas compensatorios implementados en Iberoamérica.

3.1 RENDIMIENTO ACADÉMICO DEFINICIÓN CONCEPTUAL

Probablemente una de las dimensiones más importantes en el proceso de enseñanza aprendizaje lo constituye el rendimiento académico del alumno. Cuando se trata de evaluar el rendimiento académico y cómo mejorarlo, se analizan en mayor ó menor grado los factores que pueden influir en él, generalmente se consideran, entre otros, factores socioeconómicos, la amplitud de los programas de estudio, las metodologías de enseñanza utilizadas, la dificultad de emplear una enseñanza personalizada, los conceptos previos que tienen los alumnos, así como el nivel de pensamiento formal de los mismos, (Benítez et al, 2000).

La complejidad del rendimiento académico inicia desde su conceptualización, en ocasiones se le denomina como aptitud escolar, desempeño académico ó rendimiento escolar, pero generalmente las diferencias de concepto sólo se explican por cuestiones semánticas, ya que generalmente, en los textos. La vida escolar y la experiencia docente, son utilizadas como sinónimos.

Al igual que ocurre con el autoconcepto, el rendimiento ha sido muy estudiado por diferentes autores y existen muchas definiciones de éste. Algunas de ellas son las siguientes: De acuerdo a la normativa educativa vigente, en México el término rendimiento se define como “el proceso alcanzado por los alumnos en función de los objetivos programáticos previstos, y que puede ser medido mediante la realización de actividades de evaluación.” (Martínez, 2002, p.84)

Sin embargo, Jiménez (2000) refiere que se puede tener una buena capacidad intelectual y unas buenas aptitudes y sin embargo no estar obteniendo un rendimiento adecuado, ante la disyuntiva y con la perspectiva de que el rendimiento académico es un fenómeno multifactorial es como se inicia su abordaje.

Si partimos de la definición de Jiménez (2000) la cual postula que el rendimiento escolar es un nivel de conocimientos demostrado en un área ó materia comparada con la norma de edad y nivel académico, encontramos que el rendimiento del alumno debería ser entendido a partir de sus procesos de evaluación, sin embargo. La simple medición y/o evaluación de los rendimientos alcanzados por los alumnos no provee por sí misma todas las pautas necesarias para la acción destinada al mejoramiento de la calidad educativa.

En tanto que Nováez (1986) sostiene que el rendimiento académico es el *quantum* obtenido por el individuo en determinada actividad académica. El concepto de rendimiento está ligado al de aptitud, y sería el resultado de ésta, de factores volitivos, afectivos y emocionales, además de la ejercitación.

El rendimiento académico es entendido por Pizarro (1995, p.25) como “una medida de las capacidades respondientes o indicativas que manifiesta, en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación.” El mismo autor, ahora desde una perspectiva propia del alumno, define el rendimiento como una capacidad respondiente de éste frente a estímulos educativos, susceptible de ser interpretado según objetivos o propósitos educativos pre-establecidos.

El rendimiento académico en adolescentes es “el resultado de la reunión de muchos factores y no es sólo el reflejo de la capacidad intelectual” (Abell, p.249, 2006). El rendimiento académico guarda relación con variables individuales y con variables relacionadas con el entorno.

Según Herán y Villarroel (2000), el rendimiento académico se define en forma operativa y tácita afirmando que se puede comprender el rendimiento escolar previo como el número de veces que el alumno ha repetido uno o más cursos. Afirman que el rendimiento académico es el fin de todos los esfuerzos y todas las iniciativas escolares del maestro, de los padres de los mismos alumnos; el valor de la escuela y el maestro se juzga por los conocimientos adquiridos por los alumnos.

Según Páez (2000, p, 12) define el rendimiento académico como el “producto que da el alumnado en los centros de enseñanza y que habitualmente se expresa a través de las calificaciones escolares, además de eso señala que el grado en que cada estudiante ha alcanzado los objetivos propuestos y las condiciones bajo las cuales se produjo ese logro.”

Por lo tanto rendimiento académico se concibe como un constructo en el que no sólo se contemplan las aptitudes y la motivación del alumno sino también otras variables intervinientes como los aspectos docentes, la relación profesor-alumno, el entorno familiar, etc.

Desde este enfoque multidisciplinar, se entiende que el rendimiento académico es como la productividad del sujeto, el producto final de la aplicación de su esfuerzo, matizado por sus actividades, rasgos y la percepción más o menos correcta de los cometidos asignados.

No obstante, a la hora de operativizar el rendimiento, tal como apunta Musito, González y Gutiérrez (1997), se tiende al reduccionismo, así, en la bibliografía observamos que la mayor parte de las investigaciones toman de él dos tipos de medidas: *las pruebas objetivas y las calificaciones del profesorado* que, como muestran Marrero (citado en Martínez 2002), son entre sí medidas complementarias, así, mientras que las notas recogen variables importantes referidas al individuo, a su contexto y a la interacción entre ambas, las pruebas objetivas miden el conocimiento adquirido sin considerar especialmente otras variables importantes, pero de una forma más objetiva.

3.2 VARIABLES RELACIONADAS CON EL RENDIMIENTO Y FRACASO ESCOLAR

En el mejor de los casos, si pretendemos conceptualizar el rendimiento académico a partir de su evaluación, es necesario considerar no solamente el desempeño individual del estudiante sino la manera como es influido por el grupo de pares, el aula ó el propio contexto educativo.

En este sentido Cominetti y Ruiz (2001), en su estudio denominado *algunos factores del rendimiento: las expectativas y el género* refieren que se necesita conocer qué variables inciden ó explican el nivel de distribución de los aprendizajes, los resultados de su investigación plantean que:

“Las expectativas de familia, docentes y los mismos alumnos con relación a los logros en el aprendizaje reviste especial interés porque pone al descubierto el efecto de un conjunto de prejuicios, actitudes y conductas que pueden resultar

beneficiosos ó desventajosos en la tarea escolar y sus resultados", asimismo que: "el rendimiento de los alumnos es mejor, cuando los maestros manifiestan que el nivel de desempeño y de comportamientos escolares del grupo es adecuado ". (Cominetti y Ruiz 2001, p. 20).

Una de las variables más empleadas ó consideradas por los docentes e investigadores para aproximarse al rendimiento académico son: las calificaciones escolares; razón de ello que existan estudios que pretendan calcular algunos índices de fiabilidad y validez de éste criterio considerado como predictivo del rendimiento académico (no alcanzamos una puesta en común de su definición y sin embargo pretendemos predecirlo).

En la realidad del aula, el investigador incipiente podría anticipar sin complicaciones, teóricas ó metodológicas, los alcances de predecir la dimensión cualitativa del rendimiento académico a partir de datos cuantitativos. Sin embargo, en su estudio análisis de las calificaciones escolares como criterio de rendimiento académico, atribuye la importancia del tema a dos razones principales:

1) Uno de los problemas sociales, y no sólo académicos, que están ocupando a los responsables políticos, profesionales de la educación, padres y madres de alumnos; y a la ciudadanía, en general, es la consecución de un sistema educativo efectivo y eficaz que proporcione a los alumnos el marco idóneo donde desarrollar sus potencialidades.

2) Por otro lado, el indicador del nivel educativo adquirido, en este estado y en la práctica totalidad de los países desarrollados y en vías de desarrollo, ha sido, sigue y probablemente seguirán siendo las calificaciones escolares. A su vez, éstas son reflejo de las evaluaciones y/o exámenes donde el alumno ha de demostrar sus conocimientos sobre las distintas áreas ó materias, que el sistema considera necesarias y suficientes para su desarrollo como miembro activo de la sociedad, (Cascón, 2000).

En contraste, el citado autor, en su estudio denominado *predictores del rendimiento académico* concluye que el factor psicopedagógico que más peso tiene en la predicción del rendimiento académico es la inteligencia y por tanto, parece razonable hacer uso de instrumentos de inteligencia estandarizados (test) con el propósito de detectar posibles grupos de riesgo de fracaso escolar.

La cantidad de variables se incrementa, la evaluación escolar, las calificaciones del alumno y ahora el factor intelectual. Al mencionar la variable inteligencia en relación al rendimiento académico cabe destacar la investigación reciente de Pizarro y Crespo (2000), sobre inteligencias múltiples y aprendizajes escolares, en donde expresan que la inteligencia humana no es una realidad fácilmente identificable, es un constructo utilizado para estimar, explicar ó evaluar algunas diferencias conductuales entre las personas: éxitos/fracasos académicos, modos de relacionarse con los demás, proyecciones de proyectos de vida, desarrollo de talentos, notas educativas, resultados de test cognitivos, etc. Los científicos, empero, no han podido ponerse muy de acuerdo respecto a qué denominar una conducta inteligente.

Resulta importante considerar otro tipo de variables, al margen de las calificaciones y el nivel de inteligencia de los estudiantes, que aparentemente inciden en el rendimiento académico y que valdría la pena mencionar. En su investigación sobre los insumos escolares en la educación secundaria y su efecto sobre el rendimiento académico de los estudiantes, Piñero y Rodríguez (2003) postulan que: la riqueza del contexto del estudiante (medida como nivel socioeconómico) tiene efectos positivos sobre el rendimiento académico del mismo. Este resultado confirma que la riqueza sociocultural del contexto (correlacionada con el nivel socioeconómico, mas no limitada a él) incide positivamente sobre el desempeño escolar de los estudiantes. Ello recalca la importancia de la responsabilidad compartida entre la familia, la comunidad y la escuela en el proceso educativo. (Nováez, 1986).

Un estudio reciente titulado *Atribución Transcultural del Rendimiento Académico: Un Estudio entre Argentina, Brasil y México* (Omar; Uribe; Ferreira; Leal y Terrones, 2002) se abordaron la exploración de las causas más comúnmente empleadas por los estudiantes secundarios para explicar su éxito y/o su fracaso escolar. La verificación se realizó sobre muestras de estudiantes brasileños (N = 492), argentinos (N = 541) y mexicanos (N = 561); alumnos de los tres últimos años del ciclo secundario de escuelas públicas y privadas.

Cada alumno fue seleccionado por sus propios profesores de matemáticas y ciencias sociales en función de su rendimiento escolar. En primer lugar se les solicitó a los alumnos que ordenaran diez causas típicamente adscriptas al rendimiento escolar según la importancia que le atribuían y, posteriormente, que completaran una adaptación del diferencial semántico integrada por tres conceptos-estímulo (dimensiones de estabilidad, control y externalidad) y las diez causas específicas. Se verificó que los alumnos de los tres países consideran al esfuerzo, la capacidad para estudiar y la inteligencia como las causas más importantes sobre su rendimiento escolar.

En lo referente al significado dimensional de las causas específicas, los resultados obtenidos indican que los alumnos exitosos, tanto argentinos, brasileños como mexicanos, coinciden en percibir al esfuerzo, la inteligencia y la capacidad para estudiar como causas internas y estables, brasileños y mexicanos pero no argentinos, también consideran al estado de ánimo como una causa interna y estable.

La dificultad de la prueba, la ayuda de la familia y el juicio de los profesores, fueron evaluadas como causas incontrolables por argentinos y brasileños, aunque no por mexicanos. Frente al fracaso, emergieron esquemas de respuestas singulares. Los hallazgos se discutieron a la luz de los valores socio-culturales y las peculiaridades educacionales de cada país interviniente.

Como se puede observar a lo largo de las diferentes investigaciones citadas, el análisis sobre el rendimiento académico muestra una gran diversidad de líneas de estudio, lo que permite no solo comprender su complejidad sino su importancia dentro del acto educativo.

La motivación escolar, el autocontrol del alumno y las habilidades sociales, las cuales, encuentran una vinculación significativa con el rendimiento académico y que en forma paralela podrían ser analizados en los diferentes niveles educativos con la intención de poder evaluar sus implicaciones en el rendimiento escolar.

3.3 LA MOTIVACIÓN ESCOLAR

La motivación escolar es “un proceso general por el cual se inicia y dirige una conducta hacia el logro de una meta, Este proceso involucra variables tanto cognitivas como afectivas: cognitivas, en cuanto a habilidades de pensamiento y conductas instrumentales para alcanzar las metas propuestas; afectivas, en tanto comprende elementos como la autovaloración, autoconcepto.” (Alcalay y Antonijevic, 2000, p. 29).

Ambas variables actúan en interacción a fin de complementarse y hacer eficiente la motivación, proceso que va de la mano de otro, esencial dentro del ámbito escolar: el aprendizaje. En su obra *Psicología Educativa* Woolfolk (1995), establece cuatro planteamientos generales para la motivación escolar, los cuales se describen a continuación. Los adeptos de los planteamientos conductuales explican la motivación con conceptos como *recompensa* e *incentivo*.

Una recompensa es un objeto o evento atractivo que se proporciona como consecuencia de una conducta particular. Un incentivo es un objeto que alienta o desalienta la conducta, la promesa de una calificación alta es un incentivo, recibir la calificación es una recompensa.

Por tanto, de acuerdo con la perspectiva conductual, una comprensión de la motivación del estudiante comienza con un análisis cuidadoso de los incentivos y recompensas presentes en la clase. La perspectiva humanista enfatiza fuentes intrínsecas de motivación como las necesidades que la persona tiene de *autorrealización*, la *tendencia de actualización* innata Rogers y Freiberg, (citados por Woolfolk, 1995) o la necesidad de *autodeterminación*.

Lo que estas teorías tienen en común es la creencia de que las personas están motivadas de modo continuo por la necesidad innata de explotar su potencial. Así, desde la perspectiva humanista, motivar a los estudiantes implica fomentar sus recursos internos, su sentido de competencia, autoestima, autonomía y realización.

Las teorías del aprendizaje social son integraciones de los planteamientos conductuales y cognoscitivo: consideran tanto el interés de los teóricos conductuales con los efectos y resultados o resultados de la conducta, como el interés de los teóricos cognoscitivos en el impacto de las creencias y expectativas individuales. Muchas explicaciones de la motivación de influencia del aprendizaje social pueden caracterizarse como expectativa de valor teórico, (Cascón, 2000)

Al respecto, Aspira, (2001). En su teoría cognoscitiva social, refiere que la motivación se considera como el producto de dos fuerzas principales, la expectativa del individuo de alcanzar una meta y el valor de esa meta para él mismo. En otras palabras, los aspectos importantes para la persona son, ¿Si me esfuerzo puedo tener éxito? y ¿Si tengo éxito, el resultado será valioso o recompensante?, la motivación es producto de estas dos fuerzas, puesto que si cualquier factor tiene valor cero, no hay motivación para trabajar hacia el objetivo.

Este breve panorama de la implicación de la motivación en el rendimiento académico nos lleva a la reflexión inicial, considerando las diferentes perspectivas teóricas, de que el motor psicológico del alumno durante el proceso de enseñanza

aprendizaje presenta una relación significativa con su desarrollo cognitivo y por ende en su desempeño escolar, sin embargo no deja de ser genérica la aproximación inicial hacia el objeto de estudio, lo que demanda penetrar más en el factor motivacional para desentrañar su significado e influencia, es así que, se destaca la necesidad de encontrar algún hilo conductor para continuar en la investigación y comprensión del fenómeno, razón por la cual se aborda *el autocontrol del alumno* como el siguiente subtema.

3.4 EL AUTOCONTROL

Las teorías de atribución del aprendizaje relacionan el locus de control, es decir, el lugar de control donde la persona ubica el origen de los resultados obtenidos, con el éxito escolar.

De acuerdo con Almaguer (1998) si el éxito ó fracaso se atribuye a factores internos, el éxito provoca orgullo, aumento de la autoestima y expectativas optimistas sobre el futuro. Si las causas del éxito o fracaso son vistas como externas, la persona se sentirá *afortunada* por su buena suerte cuando tenga éxito y amargada por su destino cruel cuando fracase. En este último caso, el individuo no asume el control o la participación en los resultados de su tarea y cree que es la suerte la que determina lo que sucede

Se ha encontrado que los individuos con más altas calificaciones poseen un locus de control interno. Para comprender la inteligencia, sostiene Goodnow, (citado en Almaguer 1998), no debemos tener en cuenta los test mentales, las tareas cognitivas o las medidas basadas en la fisiología, sino más bien las atribuciones que hacen las personas sobre sí mismas y sobre los demás en lo referente a la inteligencia.

Por otra parte, existen autores como Lintunen, (2004), quien en su artículo *Auto eficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes* relaciona el rendimiento académico con la inteligencia emocional y destacan el papel del autocontrol como uno de los componentes a reeducar en los estudiantes: “La inteligencia emocional es una forma de interactuar con el mundo que tiene muy en cuenta los sentimientos, y engloba habilidades tales como el control de impulsos, la autoconciencia, la motivación, el entusiasmo, la perseverancia, la empatía, la agilidad mental” (Lintunen, p.190). Ellas configuran rasgos de carácter como la autodisciplina, la compasión ó el altruismo, que resultan indispensables para una buena y creativa adaptación social.

El rendimiento escolar del estudiante depende del más fundamental de todos los conocimientos: aprender a aprender. Los objetivos a reeducar como clave fundamental son los siguientes:

1. Confianza. La sensación de controlar y dominar el propio cuerpo, la propia conducta y el propio mundo. La sensación de que tiene muchas posibilidades de éxito en lo que emprenda y que los adultos pueden ayudarle en esa tarea.
2. Curiosidad. La sensación de que el hecho de descubrir algo es positivo y placentero.
3. Intencionalidad. El deseo y la capacidad de lograr algo y de actuar en consecuencia. Esta habilidad está ligada a la sensación y a la capacidad de sentirse competente, de ser eficaz.
4. Autocontrol. La capacidad de modular y controlar las propias acciones en una forma apropiada a su edad; sensación de control interno.
5. Relación. La capacidad de relacionarse con los demás, una capacidad que se basa en el hecho de comprenderles y de ser comprendidos por ellos.
6. Capacidad de comunicar. El deseo y la capacidad de intercambiar verbalmente ideas, sentimientos y conceptos con los demás. Esta capacidad exige la confianza en los demás (incluyendo a los adultos) y el placer de relacionarse con ellos.
7. Cooperación. La capacidad de armonizar las propias necesidades con las de los demás en las actividades grupales.

En virtud de lo anterior, la síntesis reflexiva gira en torno a educar en el autocontrol, ya que la capacidad de controlar los impulsos aprendida con naturalidad desde la primera infancia constituiría una facultad fundamental en el ser humano, lo que nos lleva a pensar que dicha habilidad debe potenciarse en el proceso de enseñanza aprendizaje con los alumnos, si el propósito es que lleguen a ser personas con una voluntad sólida y capaces de autogobernarse. Sin embargo, desde la perspectiva del autor, considerar la dimensión motivacional del rendimiento académico a través del autocontrol del alumno y destacar su importancia en los procesos de enseñanza aprendizaje, no es suficiente para impactar de manera significativa en el desempeño escolar, también debe considerarse el desarrollo de las habilidades sociales para el logro del éxito académico.

3.5 LAS HABILIDADES SOCIALES

Al hacer mención a la educación, necesariamente hay que referirse a la entidad educativa y a los diferentes elementos que están involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje como los estudiantes, la familia y el ambiente social que lo rodea. La escuela brinda al estudiante la oportunidad de adquirir técnicas, conocimientos, actitudes y hábitos que promuevan el máximo aprovechamiento de sus capacidades y contribuye a neutralizar los efectos nocivos de un ambiente familiar y social desfavorables.

En su estudio sobre el clima escolar: percepción del estudiante De Giraldo y Mera, (2000) concluyen que si las normas son flexibles y adaptables, tienen una mayor aceptación, contribuyen a la socialización, a la autodeterminación y a la adquisición de responsabilidad por parte del estudiante, favoreciendo así la convivencia en el colegio y por tanto el desarrollo de la personalidad; por el contrario si éstas son rígidas, repercuten negativamente, generando rebeldía, inconformidad, sentimientos de inferioridad o facilitando la actuación de la persona en forma diferente a lo que quisiera expresar.

Mientras que las relaciones entre los compañeros de grupo son sólo uno de los muchos tipos de relaciones sociales que un alumno debe aprender, no es de sorprenderse saber que los estudios que analizan el estilo en que los padres educan a sus hijos nos permitan tener algunos indicios que ayudan entender el desarrollo de capacidades sociales dentro de un grupo social de niños.

En su investigación sobre el papel de los padres en el desarrollo de la competencia social, McClellan (2006) refiere que los padres se interesan por las interacciones más tempranas de sus hijos con sus compañeros, pero con el paso del tiempo, se preocupan más por la habilidad de sus hijos a llevarse bien con sus compañeros de juego.

McClellan (2006), también postula que en la crianza de un niño, como en toda tarea, nada funciona siempre. Se puede decir con seguridad, sin embargo, que el modo autoritario de crianza funciona mejor que los otros estilos paternos (pasivo y autoritativo) en lo que es facilitar el desarrollo de la competencia social del niño tanto en casa como en su grupo social.

Los altos niveles de afecto, combinados con niveles moderados de control paterno, ayudan a que los padres sean agentes responsables en la crianza de sus hijos y que los niños se vuelvan miembros maduros y competentes de la sociedad. Probablemente, los niños de padres autoritativos, es decir, aquellos cuyos padres intentan evitar las formas de castigo más extremas (ridiculización y/o comparación social negativa) al criarlos, puedan disfrutar de éxito dentro de su grupo social.

De acuerdo con McClellan (2006) durante las últimas dos décadas se han acumulado un convincente cuerpo de evidencia que indica que los niños alrededor de los seis años de edad al alcanzar un mínimo de habilidad social, tienen una alta probabilidad de estar en riesgo durante su vida.

Lintunen *et al* (2004), sugiere que las relaciones entre iguales contribuye en gran medida no sólo al desarrollo cognitivo y social sino, además, a la eficacia con la cual funcionamos como adultos, asimismo postula que el mejor predictor infantil de la adaptación adulta no es el cociente de inteligencia (CI), ni las calificaciones de la escuela, ni la conducta en clase, sino la habilidad con que el niño se lleve con otros.

Los niños que generalmente son rechazados, agresivos, problemáticos, incapaces de mantener una relación cercana con otros niños y que no pueden establecer un lugar para ellos mismos en la cultura de sus iguales, están en condiciones de alto riesgo, (Hernández, 1991).

Los riesgos son diversos: salud mental pobre, abandono escolar, bajo rendimiento y otras dificultades escolares, historial laboral pobre y otros. Dadas las consecuencias a lo largo de la vida, las relaciones deberían considerarse como la primera de las cuatro asignaturas básicas de la educación, es decir, aunada a la lectura, escritura y aritmética.

En virtud de que el desarrollo social comienza en los primeros años, es apropiado que todos los programas para la niñez y posteriormente la adolescencia incluyan evaluaciones periódicas, formales e informales, del progreso de los niños en la adquisición de habilidades sociales, (Hernández, 1991).

Asimismo en las instituciones educativas es una práctica común los exámenes de ingreso ó admisión, diferentes escuelas secundarias, preparatorias y universidades en México evalúan las habilidades de razonamiento verbal y matemático estimándolos como factores predictivos del futuro rendimiento académico de sus aspirantes, quedando la evaluación de sus habilidades sociales en el olvido, (Edel, 2003).

3.6 PREDICCIÓN DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO

Estos mismos autores (Edel, 2003; Hernández, 1991; Lintunen, 2004 y McClellan, 2006) analizaron el poder predictivo de las distintas aptitudes, mediante regresión múltiple, concluyendo que la más importante predictora del rendimiento académico es la verbal, seguida de la aptitud numérica y del razonamiento, ocupando los últimos lugares de la jerarquía las aptitudes mecánica y espacial.

El autoconcepto y la autoestima cumplen un papel importante en los éxitos y los fracasos, la satisfacción, el bienestar psíquico y el conjunto de relaciones sociales. El autoconcepto favorece el sentido de la propia identidad, constituye un marco de referencia para interpretar la realidad externa y las propias experiencias, influye en el rendimiento académico y social, condiciona las expectativas y la motivación, y contribuye a la salud y al equilibrio psíquico.

Tener un autoconcepto positivo ayuda a aceptar desafíos, a no tener miedo de desarrollar habilidades, a arriesgarse y a probar cosas nuevas. En cambio, un autoconcepto negativo genera falta de confianza en sí mismo, bajo rendimiento académico y social, una visión distorsionada de sí mismo y de los demás, y una vida personal infeliz (Musitu, García y Gutiérrez, 2002). El autoconcepto tiene especial importancia desde el punto de vista educativo. Los sujetos con bajo autoconcepto tienden a desmerecer su talento, son influenciables, eluden situaciones que le provocan ansiedad y se frustran con mayor facilidad.

Numerosos autores Abouserie; Byrne; Cooley y Ayres; Covington y Beery; Covington y Omelich; Chapman y Boersma; Hamachek; Kifer; Leondari; Markus, Cross y Wurf; Musitu, García y Gutiérrez; Purkey; Villarroel Henríquez; Winne, Woodlands y Wong, (citados en Musitu et al, 2002) confirman la importancia que tiene el autoconcepto sobre el rendimiento académico ya que sus investigaciones exponen resultados en los estudiantes de autoconcepto bajo tienen mal rendimiento académico.

3.7 INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS AUTOCONCEPTO RENDIMIENTO ACADÉMICO

La literatura científica presenta numerosos trabajos que exploran las relaciones entre el autoconcepto y el rendimiento académico. Trabajos como el de Villarroel-Henríquez (2002) apoyan la asociación lineal entre autoconcepto y rendimiento académico, la influencia recíproca entre las expectativas del profesor, el autoconcepto y el rendimiento del alumno, y el efecto que tiene el rendimiento logrado por el alumno sobre la percepción que el profesor tiene de él. Otros trabajos como los de Byrne; Covington y Omelich; Hamachek; Kifer y Leondari; Markus, Cross y Wurf; Purkey, (citados en Villarroel-Henríquez, 2002) permiten sustentar la idea de que la cognición y los sentimientos al respecto de si mismo son factores determinantes en el éxito académico de los individuos.

Sep (2001) examinó las diferencias de edad y género en autoconceptos globales, académicos, atléticos y sociales en un grupo de alumnos con edades comprendidas entre los doce y los dieciocho años. Los resultados indicaron diferencias significativas con respecto al género. Los varones obtuvieron puntuaciones significativamente más altas en autoconceptos globales y atléticos mientras que las chicas obtuvieron puntuaciones significativamente más altas en autoconcepto social. No se encontraron diferencias entre chicos y chicas con respecto al autoconcepto académico.

Por el contrario, Abell y Richards, (1994) encontraron diferencias significativas entre sexos en el autoconcepto académico y las aspiraciones educativas, de forma que las chicas presentaban niveles más bajos que sus compañeros varones.

Muchos de esos estudios tienen base en los trabajos de Covington y Beery (citados en Sep, 2001). Que consideran que una percepción positiva de si mismo y de las habilidades que cada uno tiene, son esenciales para un buen desempeño escolar y el consecuente logro académico.

Algunas investigaciones como las de Abouserie; Cooley y Ayres; Chapman y Boersma; Winne, Woodlands y Wong (citados en Sep, 2001), han generado evidencias empíricas de que los niños con dificultades crónicas de aprendizaje tienen un concepto académico de si mismos más bajo que sus compañeros con desempeño académico normal.

También existen algunos estudios que evaluaron el autoconcepto general en adolescentes con dificultades en áreas específicas del conocimiento y encontraron una tendencia a generalizar las imágenes parciales negativas a una imagen negativa general Black; Chapman y Boersma; Butkowsky y Willow, Otros estudios, como los de Rosemberg, Schooler y Schoembach, (citados en Núñez y Gonzales-Pienda, 2004) comprobaron la existencia de una relación causal bidireccional entre autoestima y depresión asociada a la delincuencia juvenil y a un desempeño académico pobre.

Según Lintunen, (2004), los sujetos con alto grado de autocrítica muestran mayor depresión que se asocia con dificultades en el desempeño académico y el funcionamiento interpersonal esto se ve reflejado en malas calificaciones en problemas de conducta y la forma en la que socializan ya sea con autoridades y con gente de su edad.

Los resultados obtenidos por Fierro, (2000), han permitido fundamentar la idea de que el éxito en las tareas académicas se encuentra altamente relacionado con características positivas de la personalidad y que el fracaso escolar se encuentra estrechamente vinculado a bajos niveles de autoconcepto y bajos niveles de capacidad o habilidad.

En 1995, Rosemberg, Schooler, Schoenbach y Rosemberg (Citados en Fierro, 2000), encontraron que la autoconcepto académico es un buen predictor del rendimiento escolar. En esa misma dirección, un estudio realizado por Abouserie (citado en Aguedelo, 2002) sobre el efecto del fracaso académico y las

atribuciones causales sobre la desesperanza aprendida de quienes tienen bajo desempeño académico, indicó que los varones tienen más experiencias de fracaso académico y desesperanza aprendida que las mujeres.

Por el contrario, los resultados de Aguedelo, (2002) sugieren que, para las mujeres, los grados medios pueden ser ocasión de una significativa disminución de su autoconcepto y desempeño académico. Las razones de ello no están claras, pero involucran a varios factores. Uno de ellos, sería el trato preferencial que los varones reciben en la clase, comparadas con los varones, las adolescentes padecen mayores niveles de estrés, tienen mayor probabilidad de ser depresivas y de cometer suicidio. La depresión en las jóvenes se halla asociada a sentimientos negativos acerca de su cuerpo y apariencia.

Esto ha sido así no sólo por la relevancia del logro escolar, sino también por la importancia del contexto escolar en el desarrollo del estudiante. En la mayoría de estas investigaciones se ha encontrado relacionado, más o menos, el autoconcepto y las experiencias y/o logros escolares de los alumnos. Una vez constatada dicha relación, la discusión se ha centrado en saber cómo es la relación entre ambos constructos (unidireccional, recíproca) y, conocido esto, cuáles son los mecanismos y/o procesos que hacen posible tal relación.

Los resultados de las investigaciones más relevantes no son concluyentes. Mientras que, por ejemplo, Marsh (citado en Martínez, 2002), encuentra que el autoconcepto determina causalmente el rendimiento del alumno, Chapman y Lambourne (citados en Martínez, 2002) afirman que son las experiencias de logro académico quienes determinan el autoconcepto de los alumnos, e incluso Skaalvik y Hagtvet (citados en Martínez, 2002), obtienen una determinación recíproca.

Otros trabajos, como los de Helmke y van Aken (citados en Martínez, 2002) incrementan aún más la incertidumbre al afirmar que sus datos apoyan la hipótesis de la influencia del rendimiento sobre el autoconcepto aunque esto puede variar si

tenemos en cuenta la edad de los sujetos (7-8 años en este estudio) así como el tipo y número de estimaciones del rendimiento (si sólo se utiliza un procedimiento el autoconcepto influye sobre el rendimiento, mientras que si se utilizan dos -test y notas- el rendimiento influye sobre el autoconcepto).

En general, los datos disponibles parecen ofrecer más apoyo a la hipótesis de la supremacía de la influencia del autoconcepto sobre el rendimiento del alumno, que al contrario; aunque esto se encuentra mediatizado por la edad de los estudiantes, la relevancia personal del área académica utilizada, y los tipos de estimadores del rendimiento. Estos resultados demuestran dos hechos fundamentales.

El más notable se refiere a que efectivamente el autoconcepto es fuente de motivación que incide directa y significativamente sobre el logro del adolescente. Pero, ya que una de las fuentes principales de información para la formación del autoconcepto es el resultado del comportamiento de los demás hacia uno mismo y el de la propia conducta, los resultados del aprendizaje escolar, necesariamente, tienen que incidir sobre el autoconcepto del estudiante, aunque se piensa que esta influencia no es directa y pasiva, sino el resultado de una elaboración cognitivo-afectiva previa por parte de la dimensión correspondiente del autoconcepto.

Es decir “la influencia del autoconcepto sobre el rendimiento puede ser inmediata, mientras que la incidencia del logro académico sobre el autoconcepto se encontraría mediatizada por la elaboración cognitivo-afectiva del propio autoconcepto”. (Lacasa, 2000 p.630).

Es probable que una de las posibles razones de la divergencia de los resultados de los trabajos realizados hasta ahora quizá esté en que tanto el rendimiento como el autoconcepto están sujetos a la influencia de otras variables que, con frecuencia, no suelen ser tenidas en cuenta, (Núñez 2002)

Una variable posiblemente implicada serían las *expectativas de logro*. Los resultados del estudio de Piñero et al (2003), indican que el autoconcepto académico no se encuentra relacionado directamente con el rendimiento, sino que su influencia se manifiesta a través de las expectativas de logro. En este mismo trabajo, las atribuciones causales influyen sobre el autoconcepto directamente (e indirectamente sobre el rendimiento). Cuando el individuo se encuentra motivado o interesado por conocerse tal como es y no se siente angustiado por la posibilidad de obtener información negativa, una vez que se logra información autorreferente, se busca la causa que ha originado tal resultado.

La naturaleza de la causa encontrada como responsable más directo de lo sucedido puede implicar cambios en alguna de las dimensiones del autoconcepto, aunque casi nunca en la imagen global que se posee. En consecuencia, estamos hablando de la dependencia del autoconcepto del tipo de atribución causal que se realice, encontrándonos ante los planteamientos de la teoría motivacional (Piñero, 2003). De otro lado, en ocasiones (por determinadas circunstancias) algunos individuos utilizan los procesos atribucionales de una manera sesgada con el propósito de seguir manteniendo una imagen positiva de sí mismos.

Una de estas estrategias más investigada es la tendencia a realizar atribuciones internas sobre resultados positivos de la propia conducta y atribuciones externas sobre los resultados negativos. En este caso, el autoconcepto previo, constituye la variable de referencia para la búsqueda de causas de nuestra conducta y, así, los procesos atribucionales son un instrumento del autoconcepto para su defensa ante información no agradable.

La estrecha relación entre aprendizaje, rendimiento, autoconcepto, procesos de atribución y expectativas de logro se pone de manifiesto de manera especial cuando ocurren alteraciones o déficits en el logro escolar del alumno (Glasser, 1995).

Por lo que hace referencia al autoconcepto, en la mayoría de los trabajos en los que se considera alguna muestra de adolescentes con problemas en su aprendizaje escolar, se ha observado que generalmente cuando éstos presentan estas dificultades también tienen déficits en su autoconcepto, no obstante, esta relación tiene lugar sólo cuando ha transcurrido el tiempo suficiente para desarrollarse. (González-Pienda Et al, 2002).

Por otra parte, parece que no son, sin embargo, las experiencias de fracaso en sí mismas quienes deciden la suerte de los niveles del autoconcepto, sino más bien la naturaleza de las causas a las que el sujeto recurre para explicar su fracaso. Y es aquí también, en la interpretación de la conducta de logro académico, donde el autoconcepto vuelve a jugar un papel sumamente significativo, ya que es éste quien decide cómo ha de ser juzgado el input. A su vez, el modo de juzgar las experiencias de éxito o fracaso (la causa encontrada como responsable) podría contribuir a la aparición de dificultades en el aprendizaje.

En definitiva, estas investigaciones ponen de manifiesto que la implicación activa del sujeto en el proceso de aprendizaje aumenta cuando se siente autocompetente, es decir, cuando confía en sus propias capacidades y tiene altas expectativas de autoeficacia, valora las tareas y se siente responsable de los objetivos de aprendizaje. Todo ello influye tanto sobre las estrategias cognitivas y metacognitivas que pone en marcha a la hora de abordar las tareas como sobre la regulación del esfuerzo y la persistencia, lo que a su vez incide de forma directa y positiva sobre el rendimiento académico de los alumnos

Para finalizar este apartado, puede ser oportuno indicar que si bien son realmente importantes las variables de tipo motivacional y afectivo en el resultado del aprendizaje escolar, no se debe olvidar la vertiente cognitiva del mismo. En este sentido, Abell y Richards (2006), señalan que hasta fechas recientes los investigadores trataban los aspectos motivacionales y cognitivos del aprendizaje de modo independiente.

Por un lado, los modelos puramente motivacionales aportan información sobre el *por qué* del trabajo de los estudiantes, de su actividad, su esfuerzo y su persistencia ante las tareas escolares. Por otro lado, los modelos cognitivos del aprendizaje intentan describir *cómo* los estudiantes llegan a comprender y dominar tales tareas mediante la utilización de diversas fuentes cognitivas (p. g, conocimientos previos) y destrezas (p. g, estrategias cognitivas y de autorregulación del aprendizaje).

Se estará de acuerdo con estos autores cuando señalan la necesidad de crear y probar modelos complejos en los que se tenga en cuenta la interacción entre cognición y motivación en el contexto escolar, puesto que ambos factores operan conjuntamente para crear las condiciones óptimas de aprendizaje y rendimiento académico. El autoconcepto es una de las variables más importantes dentro del ámbito motivacional, el cual incide significativamente en el correcto funcionamiento del ámbito cognitivo (p. g, sobre la activación de diversas estrategias cognitivas y de autorregulación del aprendizaje escolar). (Glasser, 1995).

En éste, diferenciamos los dos ámbitos (cognitivo y motivacional), tanto en lo que hace referencia a los componentes básicos como respecto a los procesos y estrategias (metacognitivas y motivacionales) y de autorregulación del aprendizaje y rendimiento académicos. Centrando el análisis en la variable objeto de este trabajo, observamos como el *autoconcepto* es uno de los tres componentes motivacionales destacados por lo tanto es vista la importancia que este tiene en la manera en que un alumno se puede desarrollar en clase.

Por otro lado, los tres procesos y/o estrategias de autorregulación motivacional (self-handicapping, self-serving biases y self-affirmation) se encuentran directamente vinculados con los niveles del autoconcepto del individuo; es decir, son estrategias que tienen funciones motivacionales bien de crecimiento, bien de estabilización (mediante la defensa) del yo. (Glasser, 1995).

Desde una perspectiva más general, también se destaca en el modelo que el proceso de aprendizaje de una determinada tarea comienza por un análisis de la misma tanto de tipo cognitivo (utilización de las capacidades básicas y conocimientos previos ajustados a la tarea con el fin de obtener una comprensión inicial de la misma y las posibilidades cognitivas de realizarla con éxito) como motivacional (¿Supone un riesgo para el status de mi autoconcepto, o bien, una ocasión para reafirmarlo?, ¿Va en la dirección de mis metas académicas u orientación motivacional? ¿Dispongo de la voluntad suficiente para mantener el esfuerzo necesario?, ¿Me considero capaz de abordarla con éxito?, ¿Sé que pasos debo dar para lograr su finalización con éxito?).

Si esta valoración resultara positiva es cuando se ponen en marcha todos los recursos necesarios (cognitivos, motivacionales y de autorregulación) para asegurar el éxito. El proceso de autorregulación (cognitiva y motivacional) acompaña a la actividad básica a lo largo de todo el proceso, (Glasser, 1995).

Finalmente, los resultados del aprendizaje y, con mucha frecuencia, del rendimiento inciden muy significativamente tanto sobre el ámbito cognitivo (reafirmando estructuras de conocimiento o mejorándolas, automatizando y ampliando estrategias de aprendizaje, verificando y certificando la utilidad de los procesos y estrategias de autorregulación, etc. -en el caso de éxito-, o disminuyendo el umbral de utilización de contenidos y estrategias existentes en caso de fracaso), como sobre el motivacional reforzando la imagen positiva de sí mismo, generando autoconfianza y responsabilidad en el resultado logrado, incidiendo positivamente en la definición de una orientación motivacional hacia la tarea y el aprendizaje, etc., o forzando la utilización de estrategias de autorregulación encaminadas a la defensa del yo (p. g, la estrategia *self-serving biases* que implica no tomar responsabilidad en el resultado o *self-handicapping* que supone denigrarse con el fin de poder soportarse- y la consiguiente reducción motivacional intrínseca y extrínseca, etc., en caso de fracaso, (Glasser, 1995).

Pero, tal y como inicialmente hemos dicho, lo cognitivo y lo motivacional no funcionan por separado. Al contrario, si el análisis cognitivo de la tarea es negativo generará un hándicap para el despliegue de las fuerzas motivacionales, lo cual incidirá negativamente sobre la puesta en marcha de los procesos y estrategias cognitivas necesarias para la realización correcta de la tarea.

Si la tarea no va en la dirección de sus intereses motivacionales o no supone una ocasión idónea para engrandecer el yo, el ámbito cognitivo carecerá de la fuerza motivacional para su óptimo funcionamiento. Así pues, en la interacción cognitivo-motivacional se encuentra la clave para explicar la conducta de aprendizaje escolar.

Resumiendo, el rendimiento académico es un indicador del nivel de aprendizaje alcanzado por el alumno, por ello, el sistema educativo brinda tanta importancia a dicho indicador. En tal sentido, el rendimiento académico se convierte en *una tabla imaginaria* de medida para el aprendizaje logrado en el aula, que constituye el objetivo central de la educación.

Sin embargo, en el rendimiento académico, intervienen muchas otras variables externas al sujeto, como la calidad del maestro, el ambiente de clase, la familia, el programa educativo, etc., y variables psicológicas o internas, como la actitud hacia la asignatura, la inteligencia, la personalidad, el autoconcepto del alumno, la motivación, etc.

La literatura especializada revela un esfuerzo sistemático por explorar y determinar las relaciones entre el autoconcepto y algunos aspectos de la educación. Los trabajos citados se caracterizan por confirmar la existencia de relaciones significativas entre el desempeño escolar y el autoconcepto, (Glasser, 1995).

3.8 EL DESARROLLO ACADÉMICO EN MÉXICO

Probablemente pueda entenderse la situación actual del desempeño académico en los niveles superiores de educación, si se hace un análisis retrospectivo de las acciones emprendidas en el sector de la educación elemental de nuestro país.

Gajardo (2001), hace un estudio en el que dice que desde 1991 el gobierno mexicano ha diseñado y aplicado varios programas compensatorios para revertir los efectos del rezago educativo, principalmente en el medio rural e indígena:

- El programa para abatir el rezago educativo (PARE, 1991 – 1996).
- El programa de apoyo a escuelas en desventaja (PAED, 1992 –1996).
- El proyecto para el desarrollo de la educación inicial (PRODEI, 1993 – 1997).
- El programa para abatir el rezago en la educación básica (PAREB, 1994 – 1999).
- El programa integral para abatir el rezago educativo (PIARE, 1995 – 2000).
- El programa para abatir el rezago en la educación inicial y básica (PAREIB, 1998 – 2006)

Tal parece que la lista podría continuar cambiando lemas y fechas, sin embargo ¿Cuáles son los efectos de su implementación, en los niveles educativos medio y medio superior?, siguen los estudiantes acusando carencias en los fundamentos de su formación y por ende manifestando dificultades académicas, las cuales pueden observarse desde una mala ortografía hasta la incapacidad para llevar a cabo procesos de pensamiento elementales, tales como el análisis, la síntesis ó un proceso de evaluación, por citar algunos.

Al igual que en la educación básica, en los niveles de educación secundaria y preparatoria, se trata de compensar las carencias citadas a través de programas de apoyo para alumnos que presentan dificultades escolares. Lo anterior no sólo es característico en las instituciones oficiales, sino que podría probablemente reconocerse, desde el punto de vista del autor, como un evento social que permea con la misma intensidad a las instituciones educativas particulares.

Contrariamente a la tendencia tradicional de explicar el rezago educativo por los factores extraescolares pobreza, regímenes políticos desinteresados en la educación, en estos casos las acciones buscan mejorar principalmente los factores intraescolares, para ello, han diseñado programas concebidos en forma integral, que abordan desde los materiales y textos escolares, hasta la capacitación y estímulos para los docentes, pasando por inversiones en infraestructura, fortalecimiento institucional y mayor compromiso de la comunidad y de las familias con el proceso educativo, (Gajardo, 2001).

Los programas de apoyo académico ó escolar se extienden desde América Latina y el Caribe hasta Europa, sin pretender ser exhaustivos ó discriminar los de mayor significancia, es que se describen a continuación las experiencias de tres países: Puerto Rico, México y España, como un marco referencial sobre sus características y alcances.

ASPI Inc., de Puerto Rico ayuda a más de 20,000 niños, estudiantes y jóvenes adultos cada año en las escuelas y comunidades localizadas en más de 40 municipios en Puerto Rico, con una serie de programas de desarrollo en educación, liderato y familia (Aspira, 2001).

Dentro de los programas que se ofrecen en Puerto Rico destaca el Programa de búsqueda de talento y consejería educativa (*talent search*), éste programa estimula a la juventud de escasos ingresos a resumir y/o terminar sus estudios de escuela superior y aspirar a una educación postsecundaria.

Los consejeros educativos proveen incentivos a los estudiantes para permanecer en la escuela, lograr un mejor aprovechamiento de su experiencia educativa, definirse vocacionalmente y mejorar su desarrollo personal (Aspira, 2001).

En las últimas décadas, en México se han implementado dos generaciones de programas compensatorios; los que pertenecen a la primera generación son administrados por organismos pertenecientes al sector educativo, y pretenden mejorar la calidad de la educación mediante el ofrecimiento de determinados apoyos destinados a las escuelas y a sus respectivos maestros.

En cambio, el que pertenece a la segunda generación, conocido como el PROGRESA (Programa de Educación, Salud y Alimentación; a cargo de la SEDESOL), pretende mejorar los resultados de la escolaridad mediante la canalización de determinados apoyos destinados a los niños y a sus familias (Sep, 2001).

Otro ejemplo es el Programa de Educación Compensatoria que existe, en Madrid, el cual destina recursos específicos, materiales y humanos, a garantizar el acceso, la permanencia y la promoción en el sistema educativo del alumnado en situación de desventaja social.

Dentro del programa de educación compensatoria existen grupos específicos de compensación educativa y también aulas de compensación educativa, en el primero de ellos la finalidad es prevenir el abandono prematuro del sistema educativo y favorecer la integración al centro educativo, por lo que respecta a las aulas de compensación educativa, el alumnado es aquel que está en el segundo ciclo de Educación

Secundaria Obligatoria y que además de acumular desfase curricular significativo en la mayoría de las áreas, valora negativamente el marco escolar y presenta serias dificultades de adaptación o ha seguido un proceso de escolarización tardía o muy irregular, que hace muy difícil su incorporación y promoción en la etapa.

3.9 COMENTARIOS FINALES

Haciendo hincapié en lo expresado en párrafos anteriores, la investigación sobre el rendimiento académico muestra una gran riqueza en cuanto a líneas de estudio se refiere, lo cual nos permite aproximarnos a su complejidad en vías de comprender su significado, dentro y fuera del acto educativo. Es por ello que las consideraciones finales del presente capítulo, en vías no sólo de su congruencia discursiva sino de su interés de aportación, se enmarcan dentro de las tres vertientes abordadas en su contenido.

En primera instancia, y considerando las distintas perspectivas teórico-metodológicas sobre el fenómeno de estudio, se conceptualiza al rendimiento académico como un constructo susceptible de adoptar valores cuantitativos y cualitativos, a través de los cuales existe una aproximación a la evidencia y dimensión del perfil de habilidades, conocimientos, actitudes y valores desarrollados por el alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Lo anterior en virtud de destacar que el rendimiento académico es una intrincada red de articulaciones cognitivas generadas por el hombre que sintetiza las variables de cantidad y cualidad como factores de medición y predicción de la experiencia educativa y que contrariamente de reducirlo como un indicador de desempeño escolar, se considera una constelación dinámica de atributos cuyos rasgos característicos distinguen los resultados de cualquier proceso de enseñanza aprendizaje.

Por otra parte, la investigación sobre rendimiento académico, la segunda vertiente y la que evidentemente alimenta al cuerpo de conocimiento sobre el objeto de estudio, se relaciona con todas aquellas acciones dirigidas a la explicación del fenómeno, en este sentido, el aporte es la reflexión sobre los hilos conductores propuestos para aproximarse a la investigación a través del análisis específico de las variables habilidad social y autocontrol, con los cuales se abre un espacio para la reflexión en materia de evaluación y diseño curricular para las instituciones educativas, así como una oportunidad de llevar a cabo estudios en el área de construcción de técnica e instrumentos para su predicción .

Lejos de pugnar que su práctica se convierta sólo en el aislamiento permanente de variables para su comprensión, se plantea la investigación del rendimiento académico como comprensión integrada de manera inductiva y deductiva a través de una perspectiva holista. Con respecto a la última vertiente de estudio, el reconocer la existencia de programas compensatorios en el marco mundial de las instituciones educativas públicas ó privadas, resulta una antítesis a la tan anhelada, argumentada y pretendida calidad educativa.

Los indicadores del rezago, deserción escolar y eficiencia terminal, al menos en nuestro país, México, dan cuenta de un panorama que acusa niveles de rendimiento académico deficientes como una de sus principales variables explicativas, lo que conduce a la reflexión final acerca de la necesidad imperante de la transformación en el liderazgo educativo de México, y de manera específica en relación con sus políticas de administración, planeación, diseño, implementación e investigación en el ámbito educativo.

Capítulo 4

Autoconcepto Forma 5

“Enseñar es aprender dos veces”

Joseph Joubert

Autoconcepto forma 5 (AF5), fue elaborada por los psicólogos García, Gutiérrez y Musito en el año 2002 la administración puede ser individual o grupal, tiene una duración de 15 minutos aproximadamente, incluyendo la aplicación y corrección es apta para alumnos de secundaria, bachillerato, universitarios y adultos escolarizados en el momento de la aplicación y para la baremación se usaron muestras escolares y adultos no escolarizados en el momento de la aplicación.

4.1 ELABORACIÓN

El procedimiento utilizado para elaborar el cuestionario AF5 ha sido, esencialmente, evaluar 5 dimensiones (social, académico/profesional, emocional, familiar y físico) con 6 ítems cada una de ellas, procurando obtener la máxima información relevante con el mínimo número de ítems.

Cada una de las cinco dimensiones se puede evaluar con un gran número de ítems: la elección de los 6 ítems que componen cada una de las cinco dimensiones del instrumento se ha realizado partiendo de la base de que cada ítem sea representativo de la dimensión que tiene que evaluar (validez convergente) y que no está relacionado con otras dimensiones (validez discriminante). No obstante, tratándose de todos los casos de ítems que evalúa el autoconcepto, parece razonable suponer que existiera cierta relación entre ellos. Asimismo, se ha pretendido que los ítems se han validados para evaluar un amplio espectro de personas. El presente protocolo se ha aplicado desde niños de 9 años hasta adultos de 62.

Para seleccionar los ítems que configuran el AF5 se utilizó el procedimiento del juicio de expertos, a partir de un total de 335 ítems construidos por las definiciones de sí mismo aportado por 315 sujetos. El proceso de selección lo realizaron 15 expertos siguiendo tres factores.

1. Estipularon las dimensiones fundamentales que evaluaban los ítems: Académico/laboral, Social, Emocional, Familiar y Física.
2. Determinaron que dimensión o dimensiones evaluaba cada uno de los ítems. Para esta fase, se elabora una matriz de doble entrada con los enunciados de los ítems y las cinco dimensiones; cada experto elaboró una escala de 10 puntos, el grado en que cada ítem representaba a cada dimensión.
3. Se seleccionaron 6 ítems para cada dimensión siguiendo el criterio de que tuviese la máxima puntuación promedio en una dimensión y la menor en la media del resto. Una vez se dispuso de los 30 ítems finales se comprobó, con otro grupo de 20 expertos, su validez discriminante, constatando que el porcentaje de acuerdo al clasificar los ítems en las dimensiones era del 96%.

Un problema común en las escalas de autoinforme es la deseabilidad social. En ocasiones, las personas que responden a las cuestiones no contestan lo que realmente piensan o sienten sino que sus respuestas obedecen, más bien, al yo ideal. Para intentar corregir este sesgo se ha instado a los encuestados para que respondan de la forma más sincera posible.

Por otro lado los ítems se evalúan en una escala con 99 alternativas de respuesta, desde 1 a 99; con esta medida se pretende que el sujeto responda con más exactitud, puesto que los guiones de la respuesta son ahora de 99 en lugar de cuatro, o poco más, de los instrumentos de mal uso.

4.2 MUESTRA

La muestra utilizada para la elaboración del AF5 se compone de 6,483 sujetos de ambos sexos (2,859 varones y 3,624 mujeres), con un rango de edad entre 10 y 62 años. Se aplicó por una parte a personas escolarizadas desde 5º de EPO (antiguo 5º) hasta recién licenciados, y por otra, a personas adultas que en el momento de la aplicación con cursaban estudios.

Para la elaboración de los baremos se ha dividido la muestra de los estudiantes por ciclos de estudios: 5º y 6º de EPO, 1º y 2º de ESO, 3º y 4º de ESO, 1º y 2º de Bachillerato y universitarios. La muestra escolar procede de centros públicos y privados de la comunidad Valenciana, comunidad Castellano-Manchega y Euskadi. La muestra de adultos se encuentra fuera del sistema educativo procede en su totalidad e la Comunidad Valenciana.

4.3 JUSTIFICACIÓN ESTADÍSTICA

En primer lugar se aplicó el análisis factorial para contrastar empíricamente la validez teórica de los cinco componentes. Se utilizó el programa SPSS 7.5 y se extrajeron los factores mediante el método PFA-análisis de componentes principales, aplicando la rotación oblimin con normalización de Káiser, por tratarse de dimensiones relacionadas. Se asigna un máximo de 999 iteraciones para la extracción y otras tantas para la rotación; 5 de límite de las dimensiones, para controlar el número de componentes, y -20 al valor de delta para la rotación.

Esta misma estructura factorial se confirmó en las tesis doctorales de (Lila; Ayora; Marchetti; Cava, citados en Musito y otros 2002). En el trabajo de Lila (aplicó el instrumento a una muestra colombiana y otra española y se obtuvo la misma estructura; También Marchetti Se obtuvo resultados confirmatorios en un estudio intercultural con muestras de Italia y España.

Los contenidos semánticos de los ítems asignados a cada componente coinciden con los factores racionales definidos mediante la técnica de asignación racional por expertos. Todos los ítems saturan en la dimensión asignada con puntuaciones superiores a 0.5 a excepción del ítem 22 (0.420) y del 15 (0.492), lo que indica las garantías de la replicación de la misma estructura factorial con otras muestras son muy altas.

En la mayoría de los cuestionarios de autoconcepto publicados, resulta muy difícil replicar las dimensiones teóricas que proponen los autores mediante el análisis factorial y en otros cuestionarios, se defienden al unidimensionalidad del autoconcepto ante la dificultad de contrastar las dimensiones teóricas.

Pese a que la estructura factorial es muy nítida, confirmando satisfactoriamente las dimensiones teóricas, los componentes explican el 51% de la varianza total y coeficiente alfa de consistencia interna es de 0.815. En el análisis detallado por subescalas se comprueba que la dimensión Académica/Laboral explica la mayor proporción de varianza (18.1%) y tiene, también, el mayor índice de consistencia interna (0.88).

En las otras cuatro dimensiones, la consistencia interna de cada subescala resulta inferior a la que se obtiene en el conjunto con los 30 ítems del instrumento. La menor consistencia interna de las 5 subescalas corresponde a la dimensión Social, que es de 0.70, aunque la proporción de varianza explicada es del 10.2, la segunda en orden importante.

Para estimar la consistencia temporal, se aplicó el AF5 a 478 sujetos de la muestra con un intervalo temporal de seis meses –test-retest-. Se calculó la correlación de Pearson entre las puntuaciones de cada una de las dimensiones. La mayor puntuación se obtiene en el componente académico (0.700), seguido por el físico (0.660), el familiar (0.565), el Social (0.536) y el Emocional (0.526).

4.4 ANÁLISIS DIFERENCIALES

Se han analizado las diferencias entre género y grupo normativo para cada una de las cinco dimensiones utilizando un diseño factorial 2x6. Previamente, se aplicó el mismo diseño entre los cursos académicos de cada grupo normativo y no se obtuvieron diferencias significativas ($\alpha=0.05$). Los diseños factoriales y las pruebas de Tamhane entre pares de medidas para grupos desiguales sin asumir la homogeneidad de las varianzas, se han realizado con el programa SPSS 7.5.

4.4.1 Académico laboral

En este componente aparecen diferencias estadísticamente significativas ($\alpha=0.005$) en los efectos principales de grupo y sexo, aunque no resulta significativo el efecto de la interacción entre los dos factores. Como no es significativo el efecto de interacción, los perfiles de varones y mujeres siguen tendencias paralelas a lo largo de los grupos, permitiendo analizar independientemente los efectos principales de cada factor.

Existen, por tanto diferencias entre géneros ($F_{1,6471}=44.340$; $p<0.05$) siendo la medida de mujeres en el componente Académico/laboral (6056) mayor que la de los varones (6.21); al no existir interacción esta tendencia sigue el mismo sentido dentro de cada grupo normativo.

También se han detectado diferencias significativas en el efecto principal del factor grupo ($F_{5,6471}=107.200$; $p<0.05$). se aplica la prueba de Tamhane entre las medidas de cada grupo ($\alpha=0.05$) y se obtienen tres niveles diferenciados entre sí (marcados con a, b y c): el primer nivel, con mayor autoconcepto académico/laboral que el resto, corresponda a los adultos (7.87); en el segundo, diferenciado del primero y tercero, se encuentran los universitarios (6.36) y el grupo de EPO (6.49); y el tercero, por debajo del primero y segundo, los que estudian Bachillerato (5.85) y en enseñanza Secundaria Obligatoria (5.96 el grupo 3º y 4º y 5.80 el de 1º y 2º).

Por lo tanto se comprueba que el autoconcepto académico/laboral es superior en las mujeres que en los varones. La línea evolutiva a lo largo del ciclo vital demuestra que se produce un periodo crítico en la adolescencia que se remonta a la universidad. La coma de este componente se alcanza con la integración en el mundo laboral.

4.4.2 Social

En esta dimensión solo aparecen diferencias estadísticamente significativas ($\alpha=0.05$) en el efecto principal del grupo; no resulta significativo el efecto de interacción de los dos factores, como tampoco el efecto principal del sexo.

Existen, por tanto, diferencias significativas en el efecto principal del factor grupo ($F_{5,6471}=11.467$; $p<0.05$). Para determinar entre que pares de medias existen diferencias estadísticamente significativas se aplica la prueba de Tamhane ($\alpha=0.05$) obteniendo claramente que los universitarios tienen menor autoconcepto social que el resto (6.89). Por otra parte, se aprecia que los alumnos de Bachillerato tienen también menor autoconcepto social (7.16) que sus compañeros de los últimos dos cursos de la enseñanza Secundaria.

La evolución del componente Social es la misma para los dos sexos. Entre los grupos normativos se observa que el componente Social permanece en general constante durante todo el ciclo educativo y laboral, a excepción de un descenso que se empieza a apreciar en el Bachillerato, y que alcanza el mínimo valor en la universidad, donde la competitividad y el individualismo alcanza su máxima expresión.

4.4.3 Emocional

En este componente aparecen diferencias estadísticamente significativas ($\alpha=0.05$) tanto en el efecto de interacción como en los principales de grupo y sexo. ($\alpha=0.05$) tanto en el efecto de interacción como el con los principales de grupo y sexo.

Por tanto existirán diferencias en el autoconcepto emocional que dependerán de combinaciones específicas de género y grupo (Musito et al, 2002). Para determinar entre que combinaciones de sexo y grupo existen diferencias significativas se aplicó de la prueba de Tamhane ($\alpha=0.05$) a las 12 medidas que resultan de combinar los niveles de los dos factores. Como resultado de esta prueba se obtienen tres niveles bien diferenciados (a, b y c).

El primero corresponde a los varones adultos que con una media de 6.58 superan en autoconcepto emocional al resto de la muestra; el segundo nivel corresponde a las mujeres del grupo de adultos (5.85) y a todos los varones estudiantes; y en el tercero, con el menor autoconcepto emocional, se encuentran todas las mujeres estudiantes. Asimismo, se observa que los varones de Bachillerato (589) y segunda etapa de ESO (575) tienen un autoconcepto emocional mayor que los varones de 5º y 6º de la EPO (533).

Aunque el efecto de interacción es significativo, indicando que los perfiles de los dos sexos no son paralelos, la media del componente emocional de los varones es superior en todos los grupos normativos al de las mujeres. La evolución de los dos sexos sigue una tendencia igual, en el sentido de que el grupo de adultos de cada sexo tiene mejor autoconcepto emocional que sus estudiantes del mismo sexo, siendo para los dos sexos el autoconcepto emocional mayor en los adultos que en el grupo de estudiantes.

Pero, mientras que el grupo mujeres estudiantes no se aprecian variaciones asociadas con el ciclo de estudios, en los varones se aprecia un incremento significativo entre los dos últimos cursos de la EPO con respecto de los dos últimos de la Enseñanza secundaria Obligatoria y los de Bachillerato. Se contentan variaciones evolutivas diferentes del autoconcepto emocional en función del sexo.

4.4.4 Familiar

En este componente también aparecen diferencias estadísticamente significativas ($\alpha=0.05$) en el efecto de interacción y en los efectos principales de grupo y sexo.

Al resultar significativo el efecto de interacción se ha aplicado la prueba de Tamhane entre las combinaciones de los dos factores para determinar que pares resultaban significativos ($\alpha=0.05$). El efecto de interacción se puede resumir en un descenso que el autoconcepto familiar de los varones que estudian en la universidad (7.49) y Bachillerato (7.63) respecto del resto del grupo, aunque hay que matizar que el grupo de Bachillerato no se diferencia significativamente del grupo de varones de 3º y 4º de Eso, ni el de mujeres universitarias, encontrándose en una posición estadísticamente indiferenciada respecto de estos dos grupos.

En el autoconcepto familiar se aprecia una evolución diferente de los géneros. Mientras que las mujeres tienen una continuidad a lo largo de todo su ciclo vital, en los varones se observa un descenso que empieza a manifestarse en la época de Bachillerato, y se define claramente en la universidad. En el resto de los periodos analizados el autoconcepto de los varones permanece en unos promedios equivalentes de la línea estable de las mujeres.

4.4.5 Físico

De nuevo aparecen diferencias estadísticamente significativas ($\alpha=0.05$) en el efecto de interacción y en los dos efectos principales de grupo y sexo.

Como resulta significativa la interacción, se aplica la prueba de Tamhane entre las combinaciones de los dos factores ($\alpha=0.05$). Los resultados de la prueba Tamhane indican que el amor autoconcepto físico corresponde a los varones más jóvenes, los que cursos 5º y 6º de EPO (6.01), que se diferencian del resto del grupo. En una posición intermedia se encuentran las mujeres más jóvenes de 5º y 6º de EPO (6.01) junto con el resto de grupo de varones.

Las mujeres de los dos primeros cursos de ESO se encuentran en un nivel de significación estadística indiferenciado respecto de los varones de Bachillerato y mayores. El menor autoconcepto físico corresponde a los grupos de mujeres de 3º y 4º cursos de Enseñanza Secundaria Obligatoria y mayores.

La diferencia más clara que se aprecia en el componente físico del autoconcepto es que todos los grupos el perfil de medias de los varones está por encima del de las mujeres. Aparte de esta diferencia según el sexo, también se produce una tendencia descendente con la edad para varones y mujeres.

4.5 DIMENSIONES DEL AF5

4.5.1 Autoconcepto académico/ laboral

Se refiere a la percepción que el sujeto tiene de la calidad del desempeño de su rol. Como estudiante y como trabajador. La dimensión hace referencia a dos ámbitos o escenarios: el académico y el laboral, que en realidad, en este caso específico, es más una diferenciación de periodos cronológicos de desempeño de roles, puesto que ambos contextos –laboral y académico- son dos contextos de trabajo.

Semánticamente, la dimensión gira entorno a dos ejes: el primero se refiere al sentimiento que el estudiante o trabajador tiene del desempeño de su rol a través de sus profesores o superiores (buen trabajador, buen estudiante...) y, el segundo, se refiere a cualidades específicas colocadas especialmente en ese contexto (inteligente, estima, buen trabajador/a).

Esta dimensión correlaciona positivamente con el ajuste psico social, el rendimiento académico/laboral, la calidad de la ejecución del trabajo, la aceptación y estima de los compañeros, el liderazgo y la responsabilidad; y, negativamente, con el absentismo, académico/laboral y el conflicto

4.5.2 Autoconcepto social

Se refiere a la percepción que tiene el sujeto de su desempeño en las relaciones sociales. Dos ejes definen esta dimensión: el primero hace referencia a la red social del sujeto y a su facilidad o dificultad para mantenerla y ampliarla; el segundo eje, se refiere a algunas cualidades importantes en las relaciones interpersonales (amigable y alegre).

El autoconcepto social correlaciona positivamente con el ajuste psicosocial, con el bienestar social, con el rendimiento académico y laboral, con la estima de profesores y superiores, con la aceptación y estima de compañeros y superiores, con la conducta prosocial y estima de compañeros, con la conducta prosocial y con los valores universalistas; y negativamente, con los comportamientos disruptivos, la agresividad y la sintomatología depresiva Chel; Broderick; Poms; Lila; Molpeceres; Herrero Marchetti; Gutierrez, (Citados en Musito, 2002)

En niños y adolescentes, esta dimensión está relacionada muy positivamente con las prácticas de socialización parental de afecto, comprensión y apoyo; y negativamente, con la coerción, la negligencia y la indiferencia

4.5.3 Autoconcepto emocional

Hace referencia a la percepción del sujeto de su estado emocional y de sus respuestas a situaciones específicas, con cierto grado de compromiso e implicación en su vida cotidiana y de cada persona para un mejor criterio. El concepto tiene dos fuentes de significado: la primera hace referencia a la percepción general de su estado emocional (soy nervioso, me susto con facilidad) y la segunda a situaciones más específicas (cuando me pregunta, me hablan etc.), donde la otra persona implicada es de un rango superior (profesor, director, etc.).

Un autoconcepto emocional alto no significa que el sujeto tiene control de las situaciones y emociones, que responde adecuadamente y sin nerviosismo a los diferentes momentos de su vida, y lo contrario sucede, normalmente, con un

autoconcepto bajo. El autoconcepto emocional correlación positivamente con las habilidades sociales, el autocontrol, el sentimiento de bienestar y la aceptación de los iguales; y, negativamente, con la sintomatología depresiva, con la ansiedad, con el consumo del alcohol y cigarrillos y con la pobre integración social en el aula y en el ámbito laboral.

En niños ya adolescentes, esta dimensión correlaciona positivamente con las practicas parentales de afecto, comprensión, inducción y apoyo, mientras que lo hace negativamente con la coerción verbal y física, la indiferencia, la negligencia y los malos tratos Broderick; Pinazo; Gracia; Lila; Herrero; Cava; Linares; Musito, Roman y Gutiérrez; Gracia y Musito, (citados en Musito, 2002).

4.5.4 Autoconcepto familiar

Se refiere a la percepción que tiene el sujeto de su ampliación participación e integración en el medio familiar. El significado de este factor se articulo entorno dos ejes. El primero se refiere específicamente a los padres en dos dominios importantes de las relaciones familiares como son: la confianza y el afecto.

El segundo eje hace referencia a la familia y al hogar con cuatro variables, dos de ellas formuladas positivamente –me siento feliz y mi familia me ayudaría- aluden al sentimiento de felicidad y apoyo y la otras dos, formuladas negativamente –min familia esta decepcionada y soy muy criticado- hacen referencia al sentimiento de no estar implicado y de no se aceptado por los otros miembros familiares.

Es factor que es uno de los mas importantes del autoconcepto, correlaciona positivamente con el rendimiento escolar y laboral, con el ajuste psicosocial, con el sentimiento del bienestar, con la integración escolar y laboral, con la conducta prosocial, con valores universalistas, y con la percepción de salud física y mental. También correlaciona negativamente con la sintomatología depresiva, la ansiedad y el consumo de drogas.

En niños y adolescentes el autoconcepto familiar se relaciona positivamente con los estilos parentales positivamente con los estilos parentales de afecto; y negativamente con al coerción, violencia, indiferencia y negligencia.

4.5.5 Autoconcepto físico

Este factor hace referencia a la percepción que tiene el sujeto de su aspecto físico y de su condición física. El factor gira alrededor de dos ejes que son complementarios en su significado. El primero alude a la práctica deportiva en su vertiente social *me buscan, soy bueno*. El segundo hace referencia al aspecto físico *atracción, gustarse, elegante*.

Un autoconcepto físico alto significa que se percibe físicamente agradable, que se cuida físicamente y que puede practicar adecuado y con éxito. Lo contrario se podría decir de su autoconcepto físico bajo. El autoconcepto físico correlaciona positivamente con la percepción de salud, con el autocontrol, con la percepción del bienestar, con el rendimiento deportivo, con la motivación de logro y con la integración social y escolar.

A si mismo, el autoconcepto físico correlaciona negativamente con el desajuste escolar, la ansiedad y, el menor grado, con la presencia de problemas con los iguales.

Capítulo 5

Método

“El universo no nos juzga, solo nos provee de consecuencias, lecciones y de oportunidades para equilibrarnos y aprender a través de la ley de la causa y el efecto.”

C.G. Jung

5.1 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Existe relación entre el autoconcepto y rendimiento académico en estudiantes de educación media superior?

5.2 OBJETIVO

Establecer la relación entre las dimensiones del autoconcepto y el rendimiento académico en estudiantes del CoBaEM 04 (Colegio de Bachilleres del Estado de México Plantel 04 Valle de Chalco).

5.3 HIPÓTESIS

Ha: Existe correlación estadísticamente significativa entre el autoconcepto y el rendimiento académico en estudiantes de educación media superior.

Ho: No existe correlación estadísticamente significativa entre el autoconcepto y el rendimiento académico en estudiantes de educación media superior.

Ha: Existen diferencias en hombre y mujeres referentes a las dimensiones del autoconcepto.

Ho: No existen diferencias en hombre y mujeres referentes a las dimensiones del autoconcepto.

5.4 VARIABLES

5.4.1 Variable independiente: Autoconcepto.

5.4.2 Definición conceptual:

El autoconcepto es la percepción que el individuo tiene de si mismo, la cual se basa directamente en sus experiencias en relación con los demás y en las atribuciones que el mismo realiza de su propia conducta. Consiste en un conjunto de juicios tan descriptivos como evaluativos de uno mismo, en el se expresa el modo en que la persona se representa, conoce y valora ella misma. (Musito, 1997)

5.4.3 Definición Operacional:

Se refiere a medir la percepción que el individuo tenga de su autoconcepto, basado en 5 dimensiones; dimensión académica, dimensión social, dimensión emocional, dimensión familiar y dimensión física.

Autoconcepto Académico: Se refiere a la percepción que el sujeto tiene de la calidad del desempeño de su rol, como estudiante a través de sus profesores.

Autoconcepto Social: Se refiere a la percepción que tiene el sujeto de su desempeño en las relaciones sociales.

Autoconcepto Emocional: Hace referencia a la percepción del sujeto de su estado emocional y de sus respuestas a situaciones específicas, con cierto grado de compromiso e implicación con su vida cotidiana.

Autoconcepto Familiar: Se refiere a la percepción que tiene el sujeto de su implicación; participación e integración en el medio familiar.

Autoconcepto Físico: Este factor hace referencia a la percepción que tiene el sujeto de su aspecto físico y de su condición física.

5.4.4 Variable dependiente: Rendimiento Académico.

5.4.5 Definición Conceptual:

Es el proceso alcanzado por los alumnos en función de los objetivos programáticos previstos, y que puede ser medido mediante la realización de actividades de evaluación. (Martínez, 2002)

5.4.6 Definición Operacional:

Consiste en tomar como indicador los promedios obtenidos por los estudiantes de educación media superior en un rango 5.0 a 9.9.

5.5 DISEÑO

Diseño correlacional con la finalidad de identificar la relación entre las dimensiones del autoconcepto y el rendimiento académico de jóvenes estudiantes del CoBaEM

5.6 PARTICIPANTES

Los participantes fueron 360 hombres y mujeres, estudiantes del CoBaEM 04 plantel Valle de Chalco Solidaridad, con un rango de edad 14 a 22 años ($M = 16.07$, $DE = 1.12$) de un nivel socioeconómico medio-bajo. La muestra es no probabilístico intencional con procedencia de los siguientes municipios: Valle de Chalco, Chalco, Ixtapaluca, Tlahuac, Los Reyes la paz y Netzahualcóyotl, en su mayoría solteros y en un porcentaje menor que no rebasa el 5% viven en unión libre o son padres solteros, según el último censo elaborado por el plantel.

5.7 CRITERIOS DE INCLUSIÓN

Estar inscrito como alumno del CoBaEM

Ser alumno regular (sin recursamiento de materias)

5.8 INSTRUMENTO

El instrumento de medida utilizado fue el Test Auto concepto forma 5 de Musito, García y Gutiérrez (2002), el instrumento fue elegido ya que diversos autores han utilizado esta misma prueba para estudios en los que se buscaba relacionar el autoconcepto con el rendimiento académico (Alcaide, 2002; Cardenal y Fierro, 2005; Montt y Ulloa, 1996 y Urquijo, 2002).

Se integra por 30 reactivos que explican el 51% de varianza con un alfa de Cronbach de .81 El cuestionario consta de 5 dimensiones (emocional, social, familiar, académico y físico). En este cuestionario hay que tener en cuenta lo siguiente: el autoconcepto global se obtiene con la suma de sus autoconceptos (académico, social, familiar, emocional y físico) y a través del cual se obtiene la puntuación directa y los percentiles.

Tipificación de TEA ediciones, I-D en muestras escolares. La administración es individual o colectiva. Tiene una duración de 15 minutos, aproximadamente, incluyendo la aplicación y corrección. Y tiene aplicación para alumnos de Primaria, Secundaria y Bachillerato.

5.9 PROCEDIMIENTO

La prueba fue aplicada a los estudiantes en su salón de clases y en horas de escuela, algunos grupos se encontraban en horas libres lo cual no representó problema alguno, en otros casos se tuvo que pedir permiso a sus profesores para que permitieran aplicar el cuestionario.

Al llegar al aula se le pidió a los alumnos que se sentaran y guardaran silencio mientras que se les leía las instrucciones,¹ al terminar y después de preguntar si tenían alguna duda, se les decía que podían voltear la hoja y contestar, mientras respondían el investigador estaba presente en el salón para la aclaración de

¹ Para ver la hoja de instrucciones revisar anexo 1.

cualquier duda, como iban terminando se les recogía la prueba, al finalizar todo el grupo, se les daba las gracias a todos los participantes, para la muestra se buscó que fuera el mismo número de hombres que de mujeres y en la mayoría de los casos hubo más muchachas que muchachos por lo tanto se tomaban todos los jóvenes que había en el salón y después solo se emparejaba el número de las mujeres que había, aunque varias se quedaron sin contestar cuestionario así se busco hacer el equilibrio en los dos sexos.

La mayoría de los alumnos fueron del turno matutino ya que es en la mañana donde los grupos son más numerosos pero también se complementaron con grupos del turno vespertino, cabe señalar que siempre se tuvo el acompañamiento y el apoyo de una orientadora del plantel.

Resultados

Tabla 1. Frecuencia de sexo.

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
HOMBRE	183	49.6
MUJER	186	50.4
Total	369	100.0

Se observa el número total de hombre y mujeres que se utilizó para la prueba como se puede notar solo hubo una diferencia de tres personas entre mujeres y hombres.

Tabla 2. Frecuencia de edades.

Edad	Frecuencia	Porcentaje
14	13	3.5
15	112	30.4
16	123	33.3
17	89	24.1
18	20	5.4
19	5	1.4
20	4	1.1
21	3	.8
Total	369	100.0

Se puede observar la frecuencia de edades de los participantes como se puede ver la mayoría son de 15 y 16 años, la población esta en los rasgos de la edad que se espera para la gente de este nivel educativo.

Tabla 3. Frecuencia de calificaciones.

Calificaciones	Frecuencia
5.0 a 5.9	25
6.0 a 6.9	58
7.0 a 7.9	135
8.0 a 8.9	110
9.0 a 9.9	41
Total	369

La mayoría de los alumnos tuvieron un promedio de 7.0 a 8.9 se puede sugerir que la mayoría de la muestras tuvo un rendimiento académico bueno. La calificación minino que hubo fue de 5.0 la mayor de 9.7 con una $M = 7.65$ y una desviación típica de 1.04.

Para identificar la relación entre el AC (Auto Concepto) y RM (Rendimiento Académico) se realizó una prueba de correlación producto momento de Pearson. Los resultados se presentan en la Tabla 3.

Tabla 4. Correlación entre autoconcepto y rendimiento académico (promedio general).

	AC Académico	AC Social	AC Emocional	AC Familiar	AC Físico	Promedio General
AC Académico	1					
AC Social	.272**	1				
AC Emocional	-.062	.214**	1			
AC Familiar	.233**	.334**	.117*	1		
AC Físico	.430**	.435**	.009	.318**	1	
Promedio General	.404**	-.064	-.012	.157**	-.042	1

$P^*.05$

$P^{**}.01$

Como se puede observar entre mejor AC social mejor AC académico, entre mejor AC emocional mejor AC social, el AC familiar tiene relación con el AC académico, social y emocional, el AC físico tiene relación con el AC académico, emocional y familiar y el promedio general tiene relación por el AC académico y familiar, todas las correlaciones son positivas lo cual es un indicador de que a mayor auto concepto, y tiende a incrementar el rendimiento académico. Por lo tanto podemos decir que la primera hipótesis se cumple porque se establece que hay relación entre el autoconcepto y el rendimiento académico.

Con la finalidad de identificar las diferencias en hombres y mujeres se realizó una prueba *t* de Student para muestras independientes.

En la dimensión académica del autoconcepto se encontraron diferencias por sexo [($t = 3.463$), $p < .01$]. A través de las medias se observa que las mujeres tienen mayor puntuación ($M = 7.00$) en la dimensión académica que los hombres ($M = 6.32$).

En la dimensión emocional del autoconcepto también se obtuvieron diferencias significativas por sexo [($t = 2.39$), $p < .05$]. A través de las medias se obtuvo que los hombres obtuvieron mayor puntuación ($M = 6.04$) que las mujeres ($M = 5.50$).

En la dimensión física del autoconcepto se obtuvieron diferencias por sexo [($t = 2.31$), $p < .05$]. A través de las medias se encontró que los hombres obtuvieron una mayor puntuación ($M = 6.89$) que las mujeres ($M = 6.41$)

Estos resultados se pueden observar en la **figura 1**.

Por lo tanto la segunda hipótesis también se cumple ya que se obtiene información que si hay diferencia en el autoconcepto entre hombres y mujeres. En las dimensiones social y familiar no hubo diferencias significativamente estadísticas de ninguna índole.

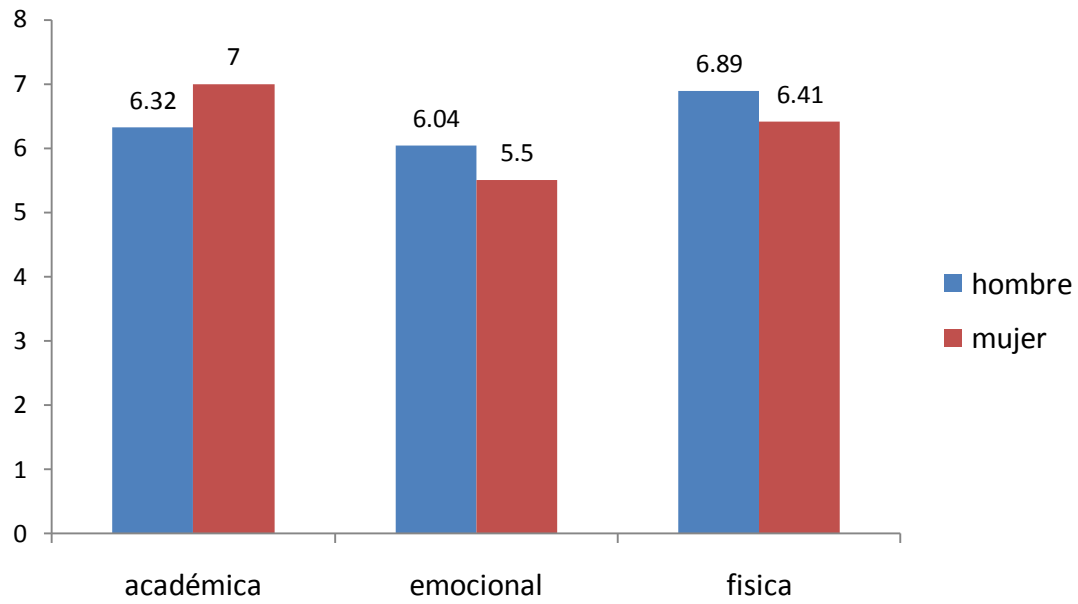


Figura 1. Diferencias en las medias de la puntuación en el autoconcepto académico, emocional y físico entre hombre y mujeres.

Discusión

Esta investigación se propuso averiguar si existe relación entre el autoconcepto dividido en 5 dimensiones (académico, emocional, familiar, social y familiar) y el rendimiento académico en estudiantes de educación media superior para saber que factores influyen en su desempeño escolar

Tanto a partir de la revisión de la literatura sobre el tema como del estudio empírico se ha podido comprobar que existe una correlación positiva entre el autoconcepto del alumno y su rendimiento académico.

En los resultados de investigación se encontró que a mejor autoconcepto mejora el rendimiento académico. El instrumento que se utilizó permite evaluar al participante en diferentes dimensiones, una de ellas es la parte emocional, en esta se encontró que si el estado emocional del adolescente es alto también lo es su rendimiento académico, este resultado es congruente con los estudios revisados como los de Díaz; Prados y López, (2002) en los cuales la presencia de síntomas depresivos se asoció de forma estadísticamente significativa con el peor rendimiento escolar. Así mismo en esa investigación aparecen diferencias por género en tal asociación, pues son las mujeres las que presentan una relación lineal, es decir, más síntomas depresivos a peor rendimiento. Aunque la depresión es un tema más complicado que sólo un autoconcepto emocional, el resultado de que entre peor se sienta el alumno tendrá mas bajas calificaciones se encuentra tanto en esa investigación como en la actual, donde también se encontraron diferencias entre sexos en esta relación.

En el estudio de Urquijo (2002) en los que se encontró correlaciones estadísticamente significativas entre diversas formas de autoconcepto y el desempeño académico, tanto en lengua cuanto en matemáticas respaldan los

datos obtenidos por esta investigación ya que aquí se evaluó el promedio general de los alumnos y se obtuvieron resultados similares, además de que es una población del mismo rango de edad que la utilizada por Urquijo

Hay otras investigaciones que ocuparon el mismo instrumento que esta investigación como la de Alcaide (2002), en las que sus conclusiones son muy parecidas a las obtenidas y son similares en las siguientes conclusiones:

1. Las mujeres tienen un autoconcepto académico más alto que los hombres.
2. Las mujeres tienen un autoconcepto emocional más bajo que los hombres.
3. Tanto los hombres como las mujeres tienen un autoconcepto físico bajo, pero en los hombres es más bajo que en las mujeres.
4. Igual que la anterior tanto hombres como mujeres tienen un autoconcepto social bajo, aunque los hombres lo tienen más bajo que las mujeres.
5. Las mujeres obtienen mejores resultados académicos que los hombres.

Todo lo mencionado anteriormente muestra hallazgos congruentes con la investigación presentada en que se tiene la misma temática y método para respaldar los resultados.

El análisis estadístico realizado para este trabajo arrojó datos que sirven para confirmar las hipótesis presentadas. En la correlación vemos que si hay una influencia directa entre autoconcepto y rendimiento académico parece ser que entre mejor autoconcepto aumenta el rendimiento. En el autoconcepto social y familiar no hubo diferencias significativas entre ambos sexos.

Como se puede ver, la forma en como una persona se percibe a sí misma tiene relación en su desempeño académico, por ello es hora en que los psicólogos tengan un trabajo mas cercano con los profesores de todos los niveles para que

los estudiantes tengan una mejor orientación y puedan mejorar su rendimiento en la escuela y por consiguiente mejorar su calidad de vida.

Cabe aclarar que la literatura revisada en el marco teórico no sólo menciona al autoconcepto como variable que sea determinante en el aprovechamiento de un alumno pues hay otras tantas como la forma del profesor en dar la clase, el hecho de que el alumno este bien nutrido o no, la capacidad intelectual, el que este en la escuela de su preferencia o la forma de impartir la clase del profesor (Urquijo, 2002).

Un hecho importante es que los artículos utilizados para esta investigación son de origen extranjero de países como España y parte de Sudamérica como Argentina y Chile, y no se encontró investigaciones que se hayan elaborado en nuestro país. Para empezar a intervenir y trabajar en el área de educación es necesario tener una buena base empírica que nos hable de cómo se comporta la población en México, en este caso la población estudiantil de adolescentes ya que estos datos nos darán un reflejo de la realidad de nuestra población y la intervención será mas realista y efectiva que cuando se utilizan datos de una población extranjera.

Pudiera parecer que lo aquí encontrado no significa nada nuevo, no reseña nada extraordinario ni parece haber ningún descubrimiento. Sin embargo es a través de estas prácticas que podemos llegar a entender los altos índices de reprobación que hay en nuestro país. Al poder entenderlo y saber lo que lleva a que un alumno fracase en la escuela, sabremos como poder intervenir para ayudar a este tipo de estudiantes. Se sugiere que estudios como este ayudan a conocer a la población en la que trabaja y con sus resultados se pueden implementar programas de intervención que sirvan para prevenir índices de reprobación en los adolescentes, para que mejoren su autoestima, autoconcepto y en general la manera de cómo se sientan y perciban ellos mismos. Y de esta manera se espera que obtengan un mejor desempeño escolar.

Conclusiones

En las escuelas Mexicanas los alumnos de todos los niveles han vivido por parte de los profesores ya sea por ignorancia o mala fe, rechazo por tener un bajo rendimiento académico, incluso han sido objeto de adjetivos peyorativos como burro, flojo, desastroso etc. (Abell y Richards, 2006). Todo esto sin duda lleva a que el estudiante sin importar la edad descienda en su autoconcepto, como consecuencia de ello es normal que la persona se sienta poco capaz de realizar las metas que se ha propuesto.

Una meta importante para la mayoría de la gente es ser una persona realizada, con estabilidad económica y haciendo lo que más le gusta, y un camino para alcanzar esa realización es el tener una preparación académica lo bastante amplia para poder tener acceso a las posibilidades que le permitan llegar a cumplir su plan de vida.

Pero el camino no es fácil ya que está lleno de obstáculos, algunos difíciles pero no imposibles de superar, pero para hacerlo la persona tiene que confiar en sí mismo y estar seguro de que puede superar las dificultades que se le presenten, si no cuenta con estas habilidades difícilmente podrá realizarse.

Para los fines del estudio puedo decir que el objetivo se cumplió ya que se pudo establecer que sí existe relación entre el grado de autoconcepto que el adolescente y su desempeño académico, además de eso también se pudo describir que hay categorías de autoconcepto que le importan más a las mujeres que a los hombres, como por ejemplo la categoría académica, y otras que tienen mayor peso en los hombres más que en las mujeres como la categoría emocional y física.

Sugiero que para futuras investigaciones se pueda complementar haciendo entrevistas a los participantes ya que esto nos dará más información de cómo es su vida y empezar a descubrir que es lo que sienten con estos, datos se podrán diseñar programas de orientación educativa que busquen que el alumno no solo aumente sus calificaciones si no que también mejoren su vida personal abarcando diferentes dimensiones de su vida como la familia, pareja ya amigos.

También se sugiere que estudios de esta índole se apliquen a buscar relaciones con otras variables, como la actitud de profesor al dar la clase, el programa de estudio, la nutrición del alumno, su capacidad intelectual así como sus talentos y gustos, todo esto con el objetivo conocer que otras variables además del autoconcepto influyen en su rendimiento académico.

Por ultimo sólo diré que el trabajo me dejó mucho en mi desenvolvimiento profesional y personal, ya que profesionalmente después de 9 semestres de carrera me doy cuenta que apenas empiezo a comprender el comportamiento de la gente, pero lo que si se es que me seguiré esforzando día a día para ser mejor porque me doy cuenta de que aquí no es el final de estudio si no que apenas empieza, por el lado personal me siento capaz de llevar con orgullo y dignidad mi profesión y espero mi investigación no termine aquí sino que en el futuro pueda complementarla con las preguntas y sugerencias que me planteé y que mis resultados puedan ser utilizados para mejorar.

Referencias

- Abell, A y Richards, R. (2006). La predicción del rendimiento académico: regresión lineal versus regresión logística. *Psicothema*. 12 (2) 248-252.
- Aguedelo, A. (2002). *Valores y socialización: Un estudio transcultural*. Tesis Doctoral. Facultad de Psicología. Universidad de Valencia. España.
- Alcaide, M. (2002). Auto concepto y rendimiento académico en alumnos de 1º de bachillerato según el género. *Revistareid.com*. 2, 27-44.
- Alcalay, L. y Antonijevic, N. (1987). Variables afectivas. *Revista de Educación*, 144, 29-32.
- Almaguer, T. (1998). *El desarrollo del alumno: características y estilos de aprendizaje*. México: Trillas.
- Asakawa, B y Csikszentmihalyi, D. (2000) *Auto eficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes*. *Perspectivas en Psicología*. 1 (2) 183-194.
- Aspira, I. (2001). *Autoconcepto y rendimiento académico*. Recuperado de: http://pr.aspira.org/prog_pr_span.html.
- Benítez, M; Giménez, M. y Osicka, R. (2000). *Las asignaturas pendientes y el rendimiento académico: ¿Existe alguna relación?* .Recuperado en: <http://fai.unne.edu.ar/links/LAS%20EL%20RENDIMIENTO%20ACADEMICO.htm>
- Branden, N. (1993). *El respeto hacia uno mismo*. Barcelona. Editorial Paidós.
- Cardenal y Díaz, (2000). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema.com*. 19 (1) 108-113.
- Cardenal, (2002). Inducción parental a la autorregulación, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*. 14 (4) 853-860.
- Cascón, I. (2000). *Análisis de las calificaciones escolares como criterio de rendimiento académico*. Recuperado en: <http://www3.usal.es./inico/investigacion/jornadas/jornada2/comunc/cl7.html>
- Cominetti, R; Ruiz, G. (2001). Algunos factores del rendimiento: las expectativas y el género. Human Development Department. LCSHD Paper series, 20, 15-25 , *The World Bank, Latin America and Caribbean Regional Office*.
- De Giraldo, L.; Mera, R. (2000). *Clima social escolar: percepción del estudiante*. Recuperado en: <http://colombiamedica.univalle.edu.co/Vol31No1/clima.html>
- De Narváez, M. T. (2002). *Aprendiendo y creciendo juntos. Volumen III*. Editora contusalud.com. Extraído de: www.contusalud.com/wedside/folder/sepa_psicología-autoestima.htm.
- Díaz, F, Prados, M y López, S. (2002). *Relación entre rendimiento académico, síntomas depresivos, edad y género en una población de adolescentes*. *Psiquiatría.com*. 6 (2) 37-38.

- Edel, R. (2003). El desarrollo de habilidades sociales ¿determinan el éxito académico? *Revista electrónica: Red Científica: Ciencia, Tecnología y Pensamiento*. Recuperado en: <http://www.redcientifica.com/doc/doc200306230601.html>.
- Fierro, (2000). Percepción de rendimiento académico y síntomas depresivos en estudiantes de media vocacional de Bucaramanga, Colombia. *Arch Pediatr urug*. 76 (1) 21-26.
- Gajardo, M. (2001). Programa de promoción de la reforma educativa en América Latina y el Caribe. Partnership for Educational *Revitalization in the Americas*. Chile: Formas y reformas de la educación. Serie mejores prácticas.
- Glasser, W. (1995). *Escuelas sin fracasos*. México: Pax-México.
- González-Pianda, J.A., Núñez, J.C. y Valle, A. (2002). Influencia de los procesos de comparación interna/externa sobre la formación del autoconcepto y su relación con el rendimiento académico. *Revista de Psicología General y Aplicada*. 45, 73-82.
- Herán, A., y Villarroel, J. (2000). *Caracterización de algunos factores del alumno y su familia de escuelas urbanas y su incidencia en el rendimiento de castellano y matemáticas en el primer ciclo de enseñanza general básica*. Chile. CPEIP.
- Hernández, P. (1991). *Psicología de la instrucción*. México: Trillas.
- Jiménez, M. (2000). Competencia social: intervención preventiva en la escuela. *Infancia y Sociedad*. Psicothema, 24, 21-48.
- Lacasa, P. y Martín Cordero, J.I. (2000). El desarrollo del autoconcepto. *En Journal of Educational Psychology*, 87, (4), 624-637.
- Lintunen, N; Leskinen, M; Oinonen, P y Salinto, T. (2004). Auto eficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes. *Perspectivas en Psicología*. 1 (2) 183-194.
- Machargo Salvador, J. (2001). Eficacia del feedback en la modificación del autoconcepto académico. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 45 (1), 63-72.
- Madrazo Cuellar, M^a J. (2001). *La autoestima en los niños*. Extraído de: www.mipediatria.com.mx/infantil/autoestima.htm.
- Markova, D. y Powell, A. (1997). *Cómo desarrollar la inteligencia de sus hijos*. México: Selector.
- Martínez, Pérez (2002). *Claves del rendimiento escolar*. Artículo en Tribuna Libre. *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*. 1 (2) 83-94.
- McClellan, D. y Katz, L. (2006). *El desarrollo social de los niños: una lista de cotejo*. En: <http://ericecece.org/pubs/digests/1996/cotej96s.html>.
- Miras, M. (1996). Aspectos afectivos y relacionales en los procesos de interacción educativa. En A. Barca, J.A. González-Pianda, R. González y J. Escoriza (Eds.). *Psicología de la Instrucción, Vol. 3: Componentes contextuales y relacionales del aprendizaje escolar*. Barcelona: EUB.
- Montgomery, U. (2003). *La asertividad: autoestima y solución de conflictos interpersonales*. Lima. Editorial círculo de Estudios Avanzados.

- Montt, M.E y Ulloa, F. (2006). Autoestima y salud mental en los adolescentes. *Salud mental*. 19 (3) 30-36.
- Musitu, G., García, F. & Gutiérrez, M. (1997). *Autoconcepto Forma A (A.F.A). Manual*. Madrid. TEA Ediciones.
- Musitu, G., García, F. y Gutiérrez, M. (2002). *Autoconcepto Forma 5 (A.F.5). Manual*. Madrid. TEA Ediciones.
- Nováez, M. (1986). *Psicología de la actividad*. México. Editorial iberoamericana.
- Núñez, J.C. (2002). *El autoconcepto: Características estructurales, diferencias evolutivas inter e intraindividuales y su relación con el rendimiento académico en alumnos de 6 a 11 años*. Tesis Doctoral. Departamento de Psicología. Universidad de Oviedo. España.
- Núñez, J.C. y González-Pienda, J.A. (2004). *Determinantes del rendimiento académico*. Oviedo: SPU.
- Núñez, J.C. y González-Pumariega, S. (2006). Procesos motivacionales y aprendizaje. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 45 (1), 63-72.
- Omar, A.; Uribe, H.; Ferreira, M.C.; Leal E.M. y Terrones, A.J.M. (2002). Atribución Transcultural del Rendimiento Académico: Un Estudio entre Argentina, Brasil y México. *Revista de la Sociedad Mexicana de Psicología*, 17 (2). 45-50
- Páez De Marín, A (2000). *Rendimiento estudiantil en química en el primer año de ciencias del nivel de educación media diversificado y profesional*. Distrito Maracaibo. Sector Público. Universidad de Zulia. Maracaibo.
- Piñero, L.J.; Rodríguez A. (2003). *Los insumos escolares en la educación secundaria y su efecto sobre el rendimiento académico de los estudiantes*. Human Development Department. LCSHD Paper series, 36. The World Bank. Latin America the Caribbean regional Office
- Pizarro, R. (1995). *Rasgos y actitudes del profesor efectivo*. Tesis para optar el Grado de Magíster en Ciencias de la Educación Pontificia. Universidad de Chile. Chile.
- Pizarro, R y Crespo, N. (2000). *Inteligencias múltiples y aprendizajes escolares*. Recuperado en: <http://www.uniacc.cl/talon/antiores/talonaquiles5/tal5-1.htm>
- Sep (2001). *Observatorio ciudadano de la educación. Programas compensatorios. ¿Apoyo a la escuela ó a la familia?* Recuperado en: <http://www.observatorio.org/comunicados/comun05.html>.
- Shavelson, R.J (1981). Autoconcepto: interpretación de la teoría y del método. *Journal of educational Psychology*. 74 (1) 3-17.
- Urquijo, S. (2002). Auto-concepto y desempeño académico en adolescentes. Relaciones con sexo, edad e institución. *Psico-USF*. 7 (2) 211-218.
- Vera, M. V. Y Zebadúa, I. (2002). Contrato pedagógico y autoestima. *Colaboraciones libres*.2 (23), 45-55.
- Villarroel Henríquez, V. A. (2002). Relación entre Autoconcepto y Rendimiento Académico. Universidad Católica de Chile. *Revista Psykhe*. 10(1), 56-65.
- Woolfolk, A. (1995). *Psicología Educativa*. México: Prentice Hall Hispanoamericana, S.A.

ANEXOS



ANEXO 1

Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza



El siguiente cuestionario es parte de un estudio que se lleva a cabo por parte de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (FES Zaragoza) de la Universidad Nacional Autónoma de México. El propósito del estudio es conocer si existe relación entre el autoconcepto y rendimiento académico en estudiantes de educación media superior con la finalidad de apoyar programas de intervención para alumnos del Colegio de Bachilleres del Estado de México (CoBaEM).

La información que usted nos proporcione será tratada con absoluta confidencialidad, en forma anónima por ello se le pide que conteste en forma honesta y sincera. Por favor haga un esfuerzo por contestar todas las afirmaciones, recuerde que no hay respuestas correctas e incorrectas, solo nos interesa conocer el nivel de su autoconcepto.

DATOS PERSONALES

Sexo: Masculino () Femenino () Edad: _____ años
Grado: _____ Grupo: _____ N° de cuenta: _____

INSTRUCCIONES

A continuación encontrará una serie de frases. Lea cada una de ellas cuidadosamente y conteste con un valor entre 1 y 99 según su grado de acuerdo con cada frase. Por ejemplo, si una frase dice "La música ayuda al bienestar humano" y Ud. Esta muy de acuerdo, contestará con valor alto, como por ejemplo el 94. Vea como se anotaría en la hoja de respuestas.

"La música ayuda al bienestar humano"..... 9 4

Por el contrario si Ud. Esta muy poco de acuerdo, elegirá un valor bajo, por ejemplo el 9, y lo anotará en la hoja de respuesta de la siguiente manera.

"La música ayuda al bienestar humano"..... 0 9

No olvide que dispone de muchas opciones de respuesta, en concreto puede elegir entre 99 valores. Escoja el que más se ajuste a su criterio.

NOTA. Se han redactado las frases en masculino para facilitar su lectura. Cada persona deberá adaptarse a su propio sexo.

AGADECEMOS DE ANTEMANO SU COOPERACIÓN

Puede volver la hoja y comenzar.

ANEXO 2

Nº 265

AF5

CONTESTE DE 1 A 99 EN LAS CASILLAS CORRESPONDIENTES A CADA PREGUNTA

1	Hago bien los trabajos escolares (profesionales)		
2	Hago fácilmente amigos		
3	Tengo miedo de algunas cosas		
4	Soy muy criticado en casa		
5	Me cuido físicamente		
6	Mis superiores (profesores) me consideran un buen trabajador		
7	Soy una persona amigable		
8	Muchas cosas me ponen nervioso		
9	Me siento feliz en casa		
10	Me buscan para realizar actividades deportivas		
11	Trabajo mucho en clase (en el trabajo)		
12	Es difícil para mí hacer amigos		
13	Me asusto con facilidad		
14	Mi familia está decepcionada de mí		
15	Me considero elegante		
16	Mis superiores (profesores) me estiman		
17	Soy una persona alegre		
18	Cuando los mayores me dicen algo me pongo muy nervioso		
19	Mi familia me ayudaría en cualquier tipo de problemas		
20	Me gusta cómo soy físicamente		
21	Soy un buen trabajador (estudiante)		
22	Me cuesta hablar con desconocidos		
23	Me pongo nervioso cuando me pregunta el profesor (superior)		
24	Mis padres me dan confianza		
25	Soy bueno haciendo deporte		
26	Mis profesores (superiores) me consideran inteligente y trabajador		
27	Tengo muchos amigos		
28	Me siento nervioso		
29	Me siento querido por mis padres		
30	Soy una persona atractiva		

NO DESPEGUE ESTE EJEMPLAR O LA APLICACIÓN QUEDARÁ INVALIDADA

**POR FAVOR, COMPRUEBE QUE HA
CONTESTADO TODAS LAS PREGUNTAS**

ANEXO 3

Instrucciones generales

Se tendrán en cuenta los siguientes aspectos:

El local debe reunir condiciones, suficiente amplitud, temperatura iluminación y ventilación. Los sujetos se situaran de forma que puedan trabajar con independencia.

Es conveniente aplicar la prueba cuando los sujetos no estén cansados- perfectamente en las primeras horas de clase, o de la jornada laboral. La aplicación se debe realizar en una sola sesión.

El profesional que pалиque la prueba tendrá que preparar todo el material antes de comenzar la aplicación. Durante el desarrollo de la misma, el examinador debe estar presente para solucionar las posibles dudas que pudieran surgir, aunque no es conveniente proporcionar información accesoria sobre los ítems con el fin de no variar la homogeneidad de la presentación de los mismos.

Si surgiera alguna duda una vez comenzada la prueba, es conveniente resolverla individualmente con el fin de no distraer al resto de examinados. Es conveniente crear un clima de confianza para que los sujetos trabajen con tranquilidad y seguridad, evitando tensiones y agobios.

Es importante, además de garantizar una adecuada aplicación, que el profesional que aplique el AF5 a niños y a adolescentes, ilustre en el encerado las instrucciones antes de iniciar la prueba, sirviéndose antes de iniciar la prueba, sirviéndose, por ejemplo, del dibujo de un termómetro con una escala de medida de 1 a 99 que puede ayudarles a avalorar las frases del cuestionario de forma mas precisa e intuitiva. En ningún caso debe empezar hasta que no tenga la convicción que todos lo han comprendido.

ANEXO 4

Normas de Corrección

Los pasos para calcular las puntuaciones directas de cada factor son:

Se inviertan las respuestas de los ítems 4, 12, 14 y 22. Para ello se resta de 100 la respuesta dada por el sujeto. Por ejemplo, si en el ítem 4 responde 25, la respuesta transformada será el resultado de $100-25=75$. Se suman las respuestas a los ítems que componen cada dimensión (recuérdese que los ítems 4, 12, 14 y 22 se suma la puntuación invertida. Como todos los ítems de la tercera dimensión están expresados en sentido inverso, no se invierte la puntuación de uno en uno sino que se le resta 600 el valor de la suma de los seis ítems. Se divide por 60 cada una de las sumas obtenidas en cada factor. El cociente es la puntuación directa en cada factor.

Para la elaboración de los baremos se han tenido en cuenta las diferencias estadísticamente significativas entre los dos sexos. Cuando en un grupo de edad no se han encontrado diferencias significativas en algún favor en función del sexo, se ha elaborado un único baremo para los dos sexos. No obstante, para facilitar la tarea de baremar las puntuaciones directas, se ha optado por elaborar tablas independientes para cada sexo, a sabiendas de que algunos baremos son iguales para hombres y mujeres.

Para garantizar que los cantiles proporcionados en la tabla tengan la mínima estabilidad que garantiza su uso, se ha estimado la banda percentil de cada uno, comprobando que no se sobrepone con la banda percentil del siguiente, ni con la anterior (Martínez, 1995). Para establecer la banda percentil de una puntuación directa asociada con un percentil se tiene en cuenta el error típico de medida de la escala en puntuaciones directas (E_{tm}), calculando el rango percentil del límite superior ($P_d + E_{tm}$) y el límite inferior ($P_d - E_{tm}$).

Se ha seguido un proceso iterativo para asegurar que las bandas percentiles de las tablas no se superpongan. En primer lugar, se ha dividido la distribución en diez partes mediante el cálculo de las puntuaciones deciles (y centil y 10, 20, 30, 40, 50, 60, 70 80, 90). Para cada una de las 9 puntuaciones directas (Pd) obtenidas, se calcularon las bandas percentiles, y se comprobó que estas bandas no se superponían. En todos los barremos se proporcionan todos los deciles puesto que no se encontraron superposiciones en ninguna de las escalas.

El siguiente paso fue estimar los centiles intermedios entre los nueve deciles (5, 15, 25, 35, 45, 55, 65 75, 85 y 95). Únicamente se proporciona las puntuaciones directas de estos segundos centiles intermedios cuando su bando percentil no se superpone con el decil anterior ni posterior. Esta segundo división no fue posible para todos los casos porque algunos se superponían con los deciles, especialmente cuando el tamaño de la muestra fue menor y mayor de desviación típico de la escala.

Finalmente, cuando se pudo asegurar el centil 5 y 95, se procedió a establecer los centiles inferiores de al distribución 7, 3 y 1, y los superiores 93, 97, 99. El centil 7 y el 93 se proporcionan si sus bandas no se superponen con las del 5-10 y 90-95, respectivamente. Para el 1 y el 3 –y superiores 99 y 97- se intento determinar en primer lugar, si la banda más extrema (1 o 99) no se superponía con la del intermedio (5 o 95); si esto es así, si proporciona la puntuación directa correspondiente a este centil. El 3 y 97 se proporciona si se ha establecido el mas extremo (1 o 99) y no se superpone con la banda del intermedio (5 o 95); o si, en el caso de que no se haya podido establecer el mas extremo (1 o 99), no se superpone su banda percentil con del intermedio (5 o 95).