



UNAM IZTACALA

Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Estudios Superiores Iztacala

Autoestima en niños con problemas de aprendizaje

T E S I S I N A
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A (N)

Beatriz Margarita Estrada Espinoza

Directora: Dra. Carmen Yolanda Guevara Benítez

Dictaminadores: Lic. Alfredo López Hernández

Lic. Juan Pablo Rugerio Tapia





Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.

ÍNDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN.....	3
1.-Dificultades de aprendizaje.....	7
1.1. Definición.....	8
1.2. Caracterización.....	9
1.3. Factores relacionados con su origen y desarrollo.....	10
1.4. Evaluación o diagnóstico.....	11
2.- Autoestima conceptos teóricos e importancia.....	19
2.1. Definición de autoestima.....	21
2.2. Caracterización y factores relacionados con su origen y desarrollo.....	22
3.- Investigaciones.....	34
3.1. Estudios que relacionan la autoestima con el rendimiento escolar.....	35
3.2. Estudios que relacionan la autoestima con los problemas de aprendizaje.....	42
4.- Conclusiones y propuesta de investigación- intervención.....	52
Conclusiones.....	66
BIBLIOGRAFÍA.....	68

INTRODUCCIÓN

Datos estadísticos de la Secretaría de Educación Pública (SEP) revelan que en el ciclo escolar 2009-2010 el Sistema Educativo Nacional dio cobertura a 33.9 millones de estudiantes en los diferentes niveles de enseñanza, lo cual representa aproximadamente el 31.5 % de la población total del país, de éstos el 58.1 %, es decir, alrededor de 14.8 millones de niños y jóvenes asisten a la educación primaria.

En este nivel, los índices de reprobación publicados señalan que, dado su bajo rendimiento escolar, aproximadamente 620 mil estudiantes (4.3%) no cubren los objetivos de acreditación (SEP, 2008), aunado a esto los bajos resultados obtenidos de pruebas nacionales como ENLACE hacen evidente el bajo dominio de habilidades relacionadas con los campos de matemáticas, lectura y contenidos científicos, instruidos en los diferentes grados de enseñanza básica (Romano, 2008), lo cual da cuenta de las deficiencias del Sistema educativo en México, llamando la atención para hacer una revisión de los aspectos que influyen en el complejo proceso enseñanza aprendizaje y las consecuencias que esto trae no sólo a nivel social sino individual.

Es claro que la educación en México enfrenta una antigua y grave crisis, ya que está demostrado que ha sido ineficiente no solo para la población estudiantil en general sino también para todos aquellos niños que presentan alguna necesidad educativa especial, en este caso, niños con problemas de aprendizaje.

Es necesario considerar que todo alumno, con o sin problemas de aprendizaje, tiene necesidades educativas individuales debido a que cada persona aprende de forma diferente; sin embargo, las Necesidades Educativas Especiales (NEE) se enfocan a alumnos que deben recibir una atención en mayor o diferente grado que los demás compañeros de su escuela que siguen el currículo escolar normal (González et al., 2007).

Generalmente la falta de habilidades escolares se traduce en repetición de grado y un gran número de deserciones, lo cual conlleva a un alto costo familiar,

social y educativo; además es importante considerar las repercusiones que los problemas de aprendizaje tienen en la vida del niño, en primera instancia en su autoestima.

De acuerdo a Santín (1998) la autoestima es un juicio personal mediante el cual el individuo determina si es digno y valioso o no. Entre la autoestima y la efectividad existe una relación muy estrecha, cuando las personas fracasan en cumplir las tareas que corresponden a su edad se sienten devaluadas, lo que repercute en su motivación, factor indispensable para la superación de dificultades, disminuyendo su sentido de valía.

De esta manera, al presentar problemas de aprendizaje el niño puede llegar a desarrollar una pobre imagen de sí mismo, llegándose a convencer de que es “tonto” y que no puede aprender como los otros niños. Al no poder cumplir tareas escolares que sus compañeros sí pueden realizar, se comenzará a sentir culpable por no ser “inteligente” o por no ser la clase de persona que los demás quisieran que fuera; esto lo conducirá a tener una actitud pesimista y a no hacer el esfuerzo necesario para aprender.

El niño que a causa de sus problemas escolares se siente incapaz, falto de éxito, sin apoyo y sin aceptación exterior, perderá su sentido de valor personal y su autoestima.

Aunado al alto costo que el bajo rendimiento académico tiene en la vida del niño (deserción, baja autoestima, falta de habilidad social, etc. en la vida adulta dificultades significativas en el empleo y adaptación social, etc.) también es importante considerar los costos económicos que tanto la familia como el estado invierten en la formación de ese niño, que por no tener el apoyo pertinente no cumplirá con las expectativas tanto familiares como gubernamentales que le permitan convertirse en un miembro funcional de la sociedad a la que pertenece.

Debido a la importancia que tiene el ámbito escolar en la formación de la autoestima de los niños, resulta imprescindible preguntarnos qué pasa con todos aquellos niños que presentan dificultades para adquirir los conocimientos de las

áreas básicas de lectoescritura y matemáticas, y que día a día se enfrentan desde temprana edad a experiencias en las que se sienten ineficaces.

También es importante considerar que la identificación de niños que presentan problemas de aprendizaje es ineficiente, ya que normalmente no se realizan evaluaciones que permitan identificar si las causas de la deserción, repetición de año, bajo rendimiento académico, etc. se deben a la ineficacia del sistema educativo, a alguna de las múltiples variables que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje, o a que el niño presenta dificultades de aprendizaje. Más difícil aún es contar con datos sobre los niveles de autoestima en la población estudiantil. Es claro que si el sistema no cuenta con un sistema confiable de evaluación académica, mucho menos contará con un sistema de evaluación de autoestima.

El aspecto de la evaluación es fundamental, ya que es a partir de este punto que se plantearán estrategias de intervención que les permitan a los niños mejorar, no sólo su rendimiento académico, sino también la forma en la que se perciben o evalúan a sí mismos.

Debido a las repercusiones que los problemas de aprendizaje ocasionan en el niño y en la sociedad, la presente tesina tiene como objetivo central realizar una revisión de la literatura existente acerca de la autoestima en niños con problemas de aprendizaje, con el fin de definir las estrategias de intervención que, además de estar encaminadas al desarrollo académico de los alumnos, puedan mejorar su autoestima y brindar así un programa de intervención integral.

El trabajo está dividido en cuatro capítulos, en los cuales se abordan los siguientes temas:

- En el capítulo 1 se exponen generalidades sobre los problemas de aprendizaje, su definición, caracterización, factores relacionados con su origen y desarrollo, además de algunas formas de evaluarlos o diagnosticarlos. Se abordan las caracterizaciones y escalas de aprendizaje más utilizadas, tales como las consideradas en el DSM-IV-TR, el Inventario de

Ejecución Académica (IDEA) y una propuesta de evaluación tutorial y psicopedagógica complementaria.

- Capítulo 2. Se presentan algunas definiciones y caracterizaciones de la autoestima, así como factores relacionados con su origen y desarrollo.
- En el capítulo 3 se incluye una revisión de diversas investigaciones sobre autoestima y rendimiento escolar, así como sobre autoestima en niños con dificultades de aprendizaje.
- Capítulo 4. Se presentan las conclusiones de la revisión bibliográfica expuesta en los capítulos precedentes, así como algunos aspectos a considerar para una propuesta de investigación-intervención, dirigida a atender los problemas de aprendizaje y auto-estima en alumnos mexicanos, que toma como base los hallazgos reportados en la literatura psicológica.

CAPÍTULO 1.

DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

Las necesidades educativas especiales (NEE) comprenden un concepto multidisciplinario amplio y complejo que ha evolucionado a lo largo del tiempo. Luque, (2003, cit. en González, Sibelli y Montalbo, 2007) menciona que las NEE son “aquellas necesidades que tiene el alumnado derivadas de discapacidad, dotación, desventaja sociocultural o dificultad específica de aprendizaje, valorándose dentro de una acción educativa que precisa de recursos con carácter extraordinario a los que los centros aportan habitualmente, ante las dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje de algunos de sus alumnos” (p. 2).

De acuerdo al Censo de Población y Vivienda (2010) realizado por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía INEGI, aproximadamente 5 millones 739 mil 270 personas, lo que representa 5.1% de la población mexicana, padece algún tipo de discapacidad por lo que requieren servicios educativos especiales.

La población discapacitada representa un grupo heterogéneo de donde se pueden identificar diversas categorías a partir de condiciones o discapacidades particulares. Formalmente la última categoría de educación especial que surge como área de investigación y tratamiento es la de “problemas de aprendizaje”, dicho término fue acuñado por Samuel Kirk a mediados de la década de los años sesenta (Romano, 1990).

El tema del aprendizaje es muy complejo ya que son diversas las variables que influyen para que un niño obtenga los conocimientos que se considera debe adquirir de acuerdo a su edad, grado escolar y contexto en el que se desenvuelve.

Romano (1990) menciona que el deficiente desempeño de los alumnos en áreas fundamentales como lecto-escritura y cálculo da cuenta de que el niño presenta dificultades de aprendizaje, pero es importante conocer más acerca de este concepto.

1.1. Definición

Las dificultades de aprendizaje indican dificultades en la adquisición y uso del deletreo, habla, lectura, escritura, razonamiento o habilidades matemáticas, pueden estar acompañadas por problemas o déficits en comportamiento auto regulatorio y en la percepción e interacción social (González et al., 2000).

Para Myers y Hamill (1982) el concepto de problemas de aprendizaje se refiere a un grupo heterogéneo de desórdenes manifestados por dificultades significativas en la adquisición y uso de habilidades para escuchar, hablar, leer y escribir, razonar o resolver problemas matemáticos.

Por su parte Fidalgo y Robledo (2010) apoyan la conceptualización de las dificultades de aprendizaje (DA) aprobada en el 2006 por la ley orgánica de educación de España, concordando ésta con las definiciones con más consenso e influencia en el campo de estudio internacional, dicha conceptualización hace referencia a las DA como un grupo heterogéneo de trastornos que se manifiestan por dificultades significativas en la adquisición y uso de la escucha, el habla, la lectura, la escritura, el razonamiento o las habilidades matemáticas. Mencionan que los trastornos son intrínsecos al individuo, si se considera que son debidos a una disfunción del sistema nervioso central, y que pueden ocurrir a lo largo de todo el ciclo vital; además pueden coexistir con problemas en las conductas de autorregulación, percepción social e interacción social, pero no constituyen por sí mismos una DA. También consideran que aunque las dificultades de aprendizaje pueden ocurrir concomitantemente con otras disfunciones discapacitantes, por ejemplo; deficiencia sensorial, retraso mental, trastornos emocionales graves o por influencias extrínsecas, tales como las deficiencias culturales, instrucción inapropiada o insuficiente, no son el resultado de esas condiciones o influencias. Además de los preceptos anteriormente mencionados, la ley orgánica Española también da cuenta de los cambios vinculados al ámbito de las dificultades de aprendizaje, respecto a la importancia de establecer parámetros que guíen las medidas que deberán tomar las diferentes administraciones educativas, así como las líneas de trabajo que se realizarán tanto a nivel científico como educativo,

además de considerar sus implicaciones a nivel práctico (evaluación, intervención, etc.) para los diferentes profesionales del contexto escolar: psicólogos, orientadores, profesores, etc., mismos que es fundamental que todos los países tengan claramente establecidos para guiar su labor.

1.2. Caracterización

Romano, Flores y Backhoff (2001) mencionan que un niño con problemas específicos de aprendizaje presenta dificultades particulares en la adquisición y/o mantenimiento de repertorios académicos básicos, tales como la lectoescritura o las habilidades aritméticas elementales. La presencia de este tipo de problemas se manifiesta como un retraso en el desarrollo escolar del alumno en comparación con el desarrollo regular que muestran otros niños en condiciones similares. Para estos autores, los principios generales y comúnmente aceptados entre los investigadores de este tópico, que caracterizan a los niños con dificultades de aprendizaje, son los siguientes:

- Son diferentes a sus compañeros de clase en la medida en que no aprenden en condiciones regulares de enseñanza.
- Hay discrepancia entre el nivel de funcionamiento esperado y su nivel real de funcionamiento académico y social.
- No existe, necesariamente, una disfunción o patología del sistema nervioso central que justifique las dificultades de aprendizaje
- No se considera a los problemas fisiológicos primarios como causantes de las dificultades de aprendizaje, por lo que no se incluyen en esta categoría a niños con impedimentos visuales, auditivos, patologías del lenguaje, etc.
- No se consideran como entidades causales de las dificultades de aprendizaje, condiciones como: retardo mental, perturbaciones emocionales o desventajas culturales.

1.3. Factores relacionados con su origen y desarrollo

Romano et al. (2001) mencionan que para comprender el origen y desarrollo de las dificultades de aprendizaje, y así poder realizar una planeación de programas preventivos y de desarrollo, hay que tener presente la interacción de tres grandes factores:

1. Factores escolares. Donde se incluyen todas aquellas variables físicas y sociales que se encuentran presentes o ausentes en el proceso enseñanza-aprendizaje, que están vinculadas al medio ambiente escolar del niño. Por ejemplo, aquellos provenientes del maestro, compañeros y ambiente físico.
2. Factores familiares. Son todas aquellas variables tanto físicas como sociales que se relacionan con el niño en su desarrollo familiar, dichas variables pueden estar ausentes o presentes. Se incluyen aspectos relacionados con los padres, hermanos y ambiente físico.
3. Factores personales. Están determinados por la historia de interacciones del niño con su ambiente social, escolar y familiar, lo que determinará su desarrollo psicológico. Las variables personales de carácter biológico y psicológico pueden afectar permanente o disposicionalmente las formas de respuesta, sociales o académicas, adaptativas respecto al proceso enseñanza aprendizaje.

Por su parte, Myers (1996, cit. en Béjar, Béjar, Chimal y Damián, 2010) menciona que hay diferentes factores que pueden estar relacionados al desarrollo y origen de estas dificultades, entre los que se encuentran:

- Fisiológicos. Se relacionan con una disfunción cerebral mínima ubicada en determinadas localizaciones cerebrales.
- Sociológicos. Donde se ubican los aspectos familiares y escolares.

- Psicológicos. Entre los que se ubican los trastornos emocionales que pueden estar asociados a problemas de aprendizaje, así como los niveles madurativos de desarrollo y procesos interactivos del niño.

1.4. Evaluación o diagnóstico

El DSM-IV-TR (2002) establece parámetros tanto para definir como para diagnosticar los trastornos de aprendizaje, los cuales es importante considerar. Menciona que los individuos presentan trastornos de aprendizaje cuando su rendimiento en lectura, cálculo o expresión escrita es inferior al esperado de acuerdo a la edad, escolarización y nivel de inteligencia respecto a datos obtenidos de pruebas normalizadas aplicadas individualmente.

En el manual citado se considera que los trastornos de aprendizaje pueden estar asociados a desmoralización, baja autoestima y déficit de habilidades sociales. La deserción escolar en niños o adolescentes que presentan este trastorno es alrededor del 40%. Por su parte, los adultos con trastornos en el aprendizaje pueden tener dificultades significativas en el empleo y adaptación social.

Pueden existir anormalidades subyacentes del procesamiento cognoscitivo, que suelen preceder o asociarse a trastornos de aprendizaje. Pueden ser anormalidades tales como: déficit de percepción visual, procesos lingüísticos, atención o memoria o alguna combinación de dichos procesos. Aunque hay que considerar que ciertas predisposiciones genéticas, lesiones perinatales y distintas enfermedades neurológicas y médicas pueden estar asociadas al desarrollo de trastornos de aprendizaje, éstas no pueden considerarse un predictor invariable. Sin embargo los trastornos de aprendizaje, frecuentemente están asociados a enfermedades médicas, tales como: envenenamiento por plomo, síndrome alcohólico fetal o síndrome X frágil.

El DSM-IV también toma en cuenta que algunos de los problemas pueden estar asociados a aspectos culturales, por lo que considera que los procedimientos de evaluación de la inteligencia deben tener presentes las

características étnicas y culturales del individuo, es decir, para diagnosticar que un individuo presenta o no trastornos de aprendizaje se requiere siempre la administración de pruebas individualizadas y adaptadas a cada cultura y sociedad.

El trastorno de cálculo o expresión escrita frecuentemente se presenta en combinación con el trastorno de lectura. Cuando se cumplen criterios para más de un trastorno del aprendizaje, deben diagnosticarse todos.

El DSM-IV-TR (2002) considera como características diagnósticas de los trastornos de aprendizaje, los siguientes:

Ψ Trastorno de la lectura

La característica esencial del trastorno de lectura es un rendimiento en lectura (precisión, velocidad y comprensión, evaluadas mediante pruebas aplicadas individualmente) situadas por debajo de lo esperado, en función de la edad cronológica, del coeficiente de inteligencia y de la escolaridad propia de la edad del individuo. La alteración de la lectura interfiere significativamente en el rendimiento académico o ciertas actividades de la vida cotidiana que requieren habilidades para la lectura. En los individuos con trastornos de lectura, también denominado dislexia, la lectura oral se caracteriza por distorsiones, sustituciones u omisiones; tanto la lectura oral como la silenciosa se caracterizan por lentitud y errores en la comprensión.

El trastorno de la lectura es de tipo familiar y más frecuente entre los parientes biológicos en primer grado de los sujetos con trastornos de aprendizaje.

Ψ Trastorno de cálculo

Su característica principal (medida mediante pruebas normalizadas de cálculo o razonamiento matemático aplicadas individualmente) es que el nivel de ejecución se sitúa sustancialmente por debajo de lo esperado en función de la edad cronológica, coeficiente de inteligencia (CI) y escolaridad acordes con la edad del individuo. En el trastorno de cálculo pueden estar afectadas diferentes habilidades, incluyendo las lingüísticas (comprensión o denominación de términos

matemáticos, operaciones o conceptos y decodificación de problemas escritos en símbolos matemáticos), habilidades perceptivas (reconocimiento o lectura de símbolos numéricos o símbolos aritméticos y agrupamiento de objetos), habilidades de atención (reproducir correctamente números o cifras, recordar el añadir números llevando y tener en cuenta los signos operativos) y habilidades matemáticas (seguir secuencias de pasos matemáticos, contar objetos y aprender las tablas de multiplicar).

Ψ Trastorno de la expresión escrita

Se caracteriza principalmente por una inhabilidad para la escritura (evaluada mediante pruebas normalizadas aplicadas individualmente o por evaluación funcional de la habilidad para escribir) que se sitúa sustancialmente por debajo de la esperada dados la edad cronológica del individuo, su coeficiente de inteligencia y la escolaridad propia de su edad. Generalmente se observa una combinación de deficiencias en la capacidad del individuo para componer textos escritos, lo que se manifiesta por errores gramaticales o puntuación en la elaboración de frases, una organización pobre de los párrafos, errores múltiples de ortografía y una grafía excesivamente deficitaria. En general este diagnóstico no se formula si sólo existen errores de ortografía o una mala caligrafía, en ausencia de otras anomalías de la expresión escrita. En comparación con otros trastornos de aprendizaje, se sabe relativamente poco acerca de los trastornos de la expresión escrita y de su tratamiento, particularmente cuando aparecen en ausencia de trastorno de la lectura. Con excepción de la ortografía, en esta área las pruebas normalizadas están menos desarrolladas que las de la lectura o de capacidad matemática, por lo que la evaluación de anomalías en las habilidades para la escritura puede requerir la comparación de distintas muestras de tareas escolares escritas del individuo con el rendimiento esperado en función de su edad y CI.

Para establecer la presencia y amplitud del trastorno, pueden precisarse tareas en las que el niño deba copiar, escribir dictado y escribir espontáneamente.

Ψ Trastorno del aprendizaje no especificado

Esta categoría se refiere a deficiencias observadas en las tres áreas: lectura, cálculo y expresión escrita; que interfieren significativamente en el rendimiento académico aun cuando el rendimiento en las pruebas que evalúan individualmente cada una de estas habilidades no se sitúe sustancialmente por debajo de lo esperado, dado la edad cronológica de la persona, su coeficiente de inteligencia evaluada y la enseñanza propia de su edad.

Además, es importante tener presente que si hay un déficit sensorial, las dificultades para la lectura, cálculo y la expresión escrita excederán lo habitualmente asociado a los trastornos de aprendizaje.

Es difícil establecer la prevalencia de los trastornos de aprendizaje en cada una de las áreas anteriormente mencionadas, debido a que los estudios realizados sobre los trastornos de aprendizaje normalmente se llevan a cabo sin la debida separación entre trastornos específicos de la lectura, el cálculo o la expresión escrita.

Hay que considerar que, aunque los síntomas de los trastornos de aprendizaje pueden aparecer al iniciarse la educación preescolar, dichos trastornos rara vez se diagnostican antes de finalizar esta etapa o de iniciarse el primer curso de enseñanza básica, puesto que la enseñanza de la lectura, escritura y cálculo no comienza en la mayor parte de las escuelas hasta ese momento. Si se realiza un diagnóstico e intervención tempranos, el pronóstico es satisfactorio en un número significativo de casos (DSM-IV-TR, 2002).

Diversos autores de corte conductual coinciden con lo propuesto en el DSM-IV-TR respecto a la importancia de realizar una evaluación oportuna que permita identificar las habilidades y debilidades con las que cuenta el individuo, con el fin de establecer objetivos de intervención que propicien las condiciones apropiadas para el aprendizaje. Por ejemplo, Macotela, Bermúdez y Castañeda (1995) consideran que la evaluación psicológica debe guiar a la enseñanza, dando a los profesores los medios para propiciar el desarrollo y obtención de

conocimiento que permita a los niños adaptarse a su cultura. Una evaluación adecuada permite tomar decisiones educativas que ayuden a una solución efectiva de los problemas.

Aunado a esto, Guevara y Macotela (2006) sostienen que la evaluación es un proceso continuo e inseparable de la enseñanza, siendo necesario evaluar los repertorios conductuales con los que el alumno inicia su instrucción y los avances que va logrando, ya que esto permite observar el desarrollo de habilidades objetivo del programa, aciertos y errores de los alumnos y la efectividad o deficiencia de los métodos elegidos de enseñanza o del mismo programa, permitiendo realizar los debidos ajustes. Las autoras también mencionan que al evaluar si un niño presenta o no dificultades de aprendizaje, se debe tener presente que una ejecución que va disminuyendo a medida que progresa la dificultad de la tarea representa tres posibilidades: a) que el alumno no ha sido sometido aún a la enseñanza de las habilidades implicadas, b) que la instrucción en estas habilidades ha sido limitada o deficiente y c) que el niño presente dificultades para el aprendizaje de las mismas.

Debido a la importancia de la evaluación, además de la propuesta diagnóstica de los trastornos de aprendizaje del DSM- IV- TR es importante considerar otras propuestas educativas que se adecuen a las características de la población en la cual se pretende aplicar. Una prueba a considerar para ser aplicada en la población mexicana (validada en México), es el Inventario de Ejecución Académica (IDEA), diseñado por Macotela, Bermúdez y Castañeda en 1991. Ésta es una forma de evaluación referida a criterio, es decir, mide directamente la ejecución del alumno, en términos de conducta observable; permite evaluar los cambios en la conducta al ser aplicada en dos o más momentos diferentes; además de ubicar qué habilidades ha desarrollado el niño y cuáles aún no. Su objetivo principal es observar el propio avance del alumno, en vez de compararlo con la norma poblacional.

Es una opción de evaluación que está realizada con base en el currículo escolar, por lo que permite estructurar un programa de intervención individualizado

apegado a los objetivos del grado escolar que curse el niño. Está diseñada para evaluar las habilidades del alumno en las áreas académicas prioritarias tales como lectura, escritura y matemáticas de los tres primeros grados de educación primaria, a través de datos cuantitativos y cualitativos (Macotela, Bermúdez y Castañeda, 2003).

Por su parte, Fernández (1995) plantea que es esencial considerar conjuntamente la valoración tutorial y la evaluación psicopedagógica, ya que en un estudio que realizó encontró que la identificación de alumnos con dificultades de aprendizaje en un grupo de 92 alumnos con bajo rendimiento que cursaban 6, 7 y 8 grado, evaluados mediante las escalas Weschler confirmaban un 71% de los casos estimados por los tutores; sin embargo el 50% de los identificados como alumnos con DA por el diagnóstico formal no fueron considerados por sus tutores como alumnos con dificultades de aprendizaje, por lo que considera el carácter complementario de estas dos formas de diagnóstico para evitar la hiperidentificación del modelo psicométrico y la tendencia hacia los valores medios de la percepción tutorial.

Fernández agrega que la valoración del alumnado para su identificación como alumno con dificultades de aprendizaje debe hacerse a partir del modelo de rendimiento académico y no sólo del de aprendizaje, por lo que considera fundamental la relación de las dos variables, capacidad y conocimientos escolares. La combinación de estas y la apreciación de discrepancias entre ellas es una información imprescindible para la organización de procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que uno de los principales objetivos de los educadores es dar respuesta a la diversidad mediante una pedagogía adaptativa y en esta línea, la identificación del alumnado con dificultades de aprendizaje debe procurar poner en funcionamiento estrategias y procedimientos educativos diferenciados.

Por su parte, Sánchez (1997, cit. en Béjar et al., 2010) menciona que para diagnosticar a niños con problemas de aprendizaje, recomienda observar si los niños:

- Presentan habilidades por debajo de las esperadas en niños de su edad.
- Requieren más práctica y repetición que sus compañeros.
- Tienen vocabulario escaso.
- Necesitan más tiempo que sus compañeros para desarrollar sus tareas académicas.
- Exhiben habilidades por debajo del nivel de expectativas de enseñanza.
- Su desempeño es inconsistente y confuso.
- Se desarrollan mejor cuando los temas son muy interesantes para ellos.
- Progresan con consistencia pero más lentamente que los demás.

El autor menciona que toda evaluación debe incluir además de la aplicación de pruebas, un conjunto de fuentes de información que permitan tener un panorama integral respecto al problema.

De esta manera, la meta principal de la evaluación es reunir la mayor cantidad de información concerniente, de modo que se tome la mejor decisión en cuanto a:

1. Si el estudiante tiene capacidad o no para aprender.
2. La naturaleza del problema de aprendizaje
3. Determinar la gravedad de la dificultad para decidir qué clase de programa es más conveniente seguir.

La evaluación significa más que la aplicación de pruebas, debe incluir una revisión de la salud del niño (visión, audición, bienestar social y emocional), además del rendimiento escolar (lectura, escritura y matemáticas). La evaluación debe ser lo más completa posible, de manera que se puedan identificar todas las necesidades del niño en cuanto a servicios de educación especial, entre otros.

Cuando el psicólogo o equipo de evaluación determina que un estudiante tiene problemas de aprendizaje se requiere estructurar un programa de intervención especializado, el cual debe incluir un informe de los niveles de ejecución educativa actual, así como el planteamiento de metas a corto y largo plazo.

El programa debe basarse en el supuesto de que los niños aprenden de manera diferente, y si la enseñanza pretende adaptarse a sus necesidades, debe individualizarse, ajustándolo a sus limitaciones, capacidades, necesidades y características peculiares.

En la programación, se debe contemplar la participación activa de padres y maestros, pues la casa y escuelas son los ámbitos en los que los problemas de aprendizaje tienen lugar. Gearheart (1987, cit. en Béjar et al., 2010).

Para Guevara, Ortega y Plancarte (2001, cit. en Romero et al., 2010) los errores escolares que el niño comete no son permanentes, sino que pueden ser modificados a través de la aplicación apropiada de los principios del aprendizaje. Ya que las habilidades y las debilidades en general, y las escolares en particular, son producto de la interacción entre la persona y el contexto físico y social en el que vive el niño.

A manera de resumen, se puede destacar la importancia de una adecuada y oportuna evaluación para identificar a los niños que presentan dificultades de aprendizaje, así como el origen de éstos; ello hace necesario agregar también una evaluación de factores de la historia interactiva del alumno y de su contexto familiar y escolar, con el objetivo de plantear una intervención que se ajuste a las necesidades de cada alumno, para mejorar no sólo su rendimiento académico sino también contrarrestar o eliminar todos aquellos aspectos que afectan al individuo cuando presenta dificultad en el aprendizaje escolar, tal como puede ser su autoconcepto y autoestima.

CAPÍTULO 2.

AUTOESTIMA

CONCEPTOS TEÓRICOS E IMPORTANCIA

En la última década se ha enfatizado la importancia que tiene la adecuada conceptualización, consideración y evaluación de la autoestima. Por esta razón se han multiplicado los autores que proponen una definición de ésta.

García (1998) considera que, además de definir lo que se entenderá por autoestima, también es importante hacer una distinción entre los constructos de autoconcepto y autoestima, ya que muchas veces son utilizados como si fueran sinónimos, lo cual es un error. Para esclarecer una diferencia entre estos términos, García realizó una recopilación conceptual (incluyendo a autores como Byrne, 1996; Hattie, 1992; Hamachek, 1981; Hughes, 1984), en la que los diferentes autores que consultó concuerdan a grandes rasgos en definir el autoconcepto como la percepción descriptiva del sí mismo y la autoestima como la estimación valorativa de las descripciones del sí mismo.

En un esfuerzo por investigar empíricamente la diferencia entre autoconcepto y autoestima, Burnnet (1994, cit. en García, 1998) realizó un estudio con niños de primaria y encontró que en esta etapa el autoconcepto está compuesto de ideas tanto descriptivas como evaluativas de las características del yo, mientras que la autoestima está compuesta de sentimientos y creencias acerca del yo como persona. Aunque conceptualmente exista evidencia de la distinción entre autoestima y autoconcepto, la investigación de validez de constructo de acuerdo al autor ha sido incapaz de proveer evidencia empírica de esta diferencia.

Por su parte, para González, Núñez y García (1997) el autoconcepto es una de las variables más relevantes dentro del ámbito de la personalidad, tanto desde una perspectiva afectiva como motivacional. Mencionan que las múltiples las estrategias cognitivo-motivacionales implicadas en el aprendizaje y rendimiento académico. Sin embargo, consideran que esta amplia investigación requiere una

síntesis que armonice el cúmulo de información de que se dispone sobre este constructo. Por lo que estos autores ofrecen un punto de vista sobre cómo integrar dicha información (a veces coincidente, a veces contradictoria) dentro de un modelo hipotético, describiendo brevemente sus características o pilares básicos.

Para describir las características fundamentales del autoconcepto utilizaron un modelo hipotético en el que se diferencian tres dimensiones de análisis: conceptual, estructural y funcional.

En la dimensión conceptual destacan las dos vertientes del autoconcepto:

1. Valorativa. Referido al concepto de autoestima, representa la importancia que tiene para mí la autoimagen percibida. Aquí juegan un papel relevante el concepto ideal propio y el concepto ideal para otros significativos.
2. Descriptiva. Referida al concepto de autoimagen, es decir, cómo me veo. Se diferencian dos tipos la privada (identidad personal, yo privado) y la social (el yo desempeñando roles sociales).

A partir de estas dos vertientes, se enfatiza una perspectiva interactiva para comprender correctamente el significado de este constructo, ya que dan lugar a un autoconcepto concreto mediante la relación significativa entre el nivel de autoimagen e importancia de la misma.

En cuanto a la dimensión estructural, observan 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, mencionan las características más relevantes respecto a la dimensión funcional. En ésta destacan la manera en que afrontamos la construcción de nuestro autoconcepto, tanto si el feedback es positivo como si es

negativo, para lo cual utilizan una serie de conceptos para explicar este proceso de construcción y crecimiento del yo (por ejemplo: estrategias cognitivo-afectivas, proceso de asimilación, acomodación, etc., estrategias cognitivas de autorregulación afectiva y motivacional). Así mismo, enfatizan 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. En resumen se destacan las siguientes dimensiones:

- Procesos y estrategias cognitivas y de autorregulación. Para la construcción del autoconocimiento se utilizan una serie de procesos cognoscitivos que posibilitan varias operaciones: aceptar, cuestionar, alterar o suprimir la información, con el propósito de asimilarla o acomodarse a ella.
- Autoconcepto operativo. 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.
- Sus funciones. A nivel general son dos: estabilizadoras y de crecimiento. A nivel más concreto, se identifican cuatro: a) contextualizar, b) integrar la información nueva, c) regular el estado afectivo y, d) motivar la conducta futura.

2.1. Definición de autoestima

Una vez aclarada la diferencia entre los constructos de autoestima y autoconcepto, resulta pertinente ahondar más en las definiciones que se han propuesto del concepto de autoestima. Por lo cual, García (1998) realizó una recopilación, considerando como las más relevantes las siguientes: Maslow en 1962 define la autoestima como el sentimiento de ser capaz de dominar algo del medio ambiente, saberse competente o independiente. Pope y McHale en 1988 mencionan que la autoestima es la combinación de información objetiva de la que dispone un individuo acerca de sí mismo y la evaluación subjetiva y emocional de

dicha información. Para estos autores, la formación de la autoestima se puede examinar por medio del yo percibido y el yo ideal. El yo percibido es una visión objetiva de aquellas habilidades, características y cualidades que están presentes o ausentes. El yo ideal es la imagen de lo que quisiera ser la persona. Cuando el yo percibido y el yo ideal tienen una buena combinación, la autoestima es alta. La autoestima surge de la discrepancia entre el autoconcepto y el yo ideal. En su recopilación García incluyó lo propuesto por UNIFEM-UNICEF quienes definen la autoestima como el aprecio y consideración que las personas tienen de sí mismas. En esta definición se incluye la opinión y el valor que cada persona tiene de sí por lo que es, lo que siente, piensa y hace. Cuando una persona se quiere a sí misma y se valora, es capaz de dar, de recibir, de pedir y/o reclamar si es necesario.

Por otro lado, Lara, Verduzco, Acevedo, y Cortés (1993) también realizaron una recopilación de algunas de las definiciones del concepto de autoestima, entre las que destacan las siguientes: para W. James la autoestima está determinada por la relación entre las aspiraciones y los logros de una persona; M. Mead menciona que ésta deriva de la evaluación de los otros, y A. Maslow la categoriza como una necesidad.

Para Coopersmith 1967, incluido en la recopilación de Lara et al. (1993) la autoestima es “el juicio personal de valía, que es expresado en las actitudes que el individuo toma hacia sí mismo. Es una experiencia subjetiva que se transmite a los demás por reportes verbales o conducta manifiesta” (p. 5).

2.2. Caracterización y factores relacionados con su origen y desarrollo

Coopersmith sugiere que hay cuatro factores que contribuyen al desarrollo de la autoestima: el valor que el niño percibe que los otros le dan al suyo, la experiencia que el niño tiene con el éxito, la definición que el niño hace del éxito y del fracaso, el estilo del niño de lidiar con la retroalimentación negativa o crítica. Este autor considera que la baja autoestima puede llevar a sentimientos de apatía,

aislamiento, poca capacidad de amar y pasividad, mientras que la alta autoestima se relaciona con personas que se encuentran involucradas en vidas más activas, con sentimientos de control sobre las circunstancias, menos ansiosas y con mejores capacidades para tolerar el estrés interno o externo, son menos sensibles a las críticas, suelen tener mejor salud física, disfrutan de sus relaciones interpersonales y valoran su independencia.

Muchas de las posiciones tradicionales que tratan de explicar el origen de la autoestima tienden a enfatizar el aprendizaje social e interpersonal. Básicamente, estos puntos de vista sugieren que los individuos gradualmente adquieren creencias acerca de sí mismos que son reflejo de la forma en que son tratados por su ambiente social. En esencia, las personas se ven y se valoran de manera parecida a como son vistas y valoradas por otros (Lara et al., 1993).

Mruk (1998), retomando a Coopersmith, menciona que la autoestima es una actitud y una expresión de merecimiento. Al hablar de autoestima hace referencia a la evaluación que establece y mantiene habitualmente el individuo en relación a sí mismo: expresa una actitud de aprobación o desaprobación e indica el grado en que el individuo se cree capaz, significativo, exitoso y merecedor. En resumen, la autoestima es un juicio personal del merecimiento que se expresa en las actitudes que el individuo mantiene hacia sí mismo. Es una experiencia subjetiva que el individuo transmite a otros mediante informes verbales y otras conductas expresivas.

El trabajo de Coopersmith está arraigado en los principios de aprendizaje por lo que debe considerarse como representativo de la perspectiva conductual o del aprendizaje. Por ejemplo, la conexión entre los tres principales antecedentes de la autoestima (la aceptación parental, límites claramente establecidos y trato respetuoso) se entienden en términos de mecanismos de aprendizaje. En este sentido, los niños aprenden que son merecedores porque sus progenitores los tratan con afecto. Desarrollan estándares más altos porque estos valores son sistemáticamente reforzados (clásica y operativamente) sobre otros. Y estos niños

se tratan a sí mismos con respeto porque observan cómo actúan sus progenitores hacia las personas y ellos reproducen esas conductas.

Contrariamente, si la autoestima puede aprenderse, la carencia de la misma también se aprende. La indiferencia parental, el exceso o carencia de límites y los modelos indiferentes o degradantes provocan diferentes tipos de autoconstructos y conductas. Igualmente, aprendemos sobre nuestra competencia o incompetencia a través de los diversos éxitos o fracasos que experimentamos en el tiempo. En resumen, esta perspectiva considera la autoestima o su falta como un rasgo adquirido.

Desde una orientación psicológica, Coopersmith parece centrarse en la relación existente entre autoestima, amenaza y defensividad. El autor menciona que sus hallazgos sugieren que la autoestima (aceptación pasiva), la autoestima media (adherencia activa) y la autoestima discrepante (efectividad social reducida) se asocian con diferentes acciones defensivas. La defensividad no es un simple fenómeno asociado a la autoestima baja sino que parece consistir en una variedad de reacciones que reflejan deficiencias de autoestima. Señala que la autoestima y la defensividad interactúan con una multitud de variables ambientales, evolutivas y de aprendizaje para producir patrones de conductas reconocibles.

Coopersmith también se refiere a asuntos prácticos sobre las estrategias terapéuticas para fortalecer la autoestima a nivel individual. En particular, ofrece muchas pautas clínicas generales para fortalecer la autoestima y eliminar los factores detractores. El análisis conceptual plantea cuatro bases principales de autoestima: competencia, significado, virtud y poder. Es decir las personas se evalúan a sí mismas según su grado de pericia en la ejecución de tareas, su grado de aceptación con los patrones éticos o religiosos, el grado en que otros los aman o aceptan y el grado de poder que ejercen. Esto determinará las bases que un individuo emplea para juzgar su merecimiento, puede ser un paso crucial en la determinación de la fuente de sus dificultades y puede servir como pauta de los esfuerzos terapéuticos.

Los niños con autoestima alta tienden a proceder de familias que establecen límites y expectativas claras. Por lo tanto, Coopersmith sugiere que las situaciones terapéuticas estructuradas pueden ser más efectivas para el aumento de la autoestima que las técnicas desestructuradas, lo que es característico del enfoque conductual. Otra consecuencia es que el paciente puede beneficiarse significativamente modelando su conducta según aquella de un individuo efectivo, seguro y competente. La conducta particular que un individuo requiere o necesita seguir, varía indudablemente con cada persona, pero es posible que el estilo de respuesta sea más crítico que la acción particular. Así, un individuo puede observar cómo otro individuo efectivo maneja la ansiedad, resuelve la ambigüedad y adopta decisiones (Mruk, 1998).

Por su parte, Santín (1998) realizó una selección de algunos estudios referentes la autoestima encontrando como relevantes los siguientes aspectos:

Branden, en el año 1993, menciona que la autoestima es la experiencia de ser aptos para la vida y para sus requerimientos, es la confianza en la propia capacidad para pensar y afrontar los desafíos de la vida. Menciona que la autoestima tiene dos aspectos interrelacionados: un sentido de eficacia personal (autoeficacia), y un sentido de mérito personal (autodignidad), ambos constituyen de forma integral la autoestima, es decir la predisposición a experimentarse competente para afrontar los desafíos de la vida y digno de éxito y felicidad. Este autor señala que la autoestima se manifiesta, entre otras, mostrando serenidad al hablar de los propios logros y fracasos de manera directa y honesta; comodidad al dar y recibir cumplidos, expresiones de afecto, aprecio, etc.; apertura a las críticas y comodidad para reconocer errores, armonía entre lo que se dice y se hace; actitud abierta y de curiosidad hacia las ideas, experiencia y posibilidades de vida nuevas, aceptación, dominación y superación de los sentimientos de ansiedad o seguridad; flexibilidad para responder a situaciones y desafíos; capacidad para preservar la armonía y dignidad en condiciones de estrés.

Para este autor lo más importante de la autoestima es la confianza en sí mismo sobre los propios procesos intelectuales, en sus capacidades de aprender, juzgar y decidir. Block y Robins en el año 1993 conciben la autoestima como el resultado de percibirse o sentirse cercano o próximo a la persona que uno desea ser, respecto a cualidades personales y a valores positivos y negativos.

Continuando con la literatura recopilada por Santín (1998), Bandura en 1986, menciona que la autoestima es un tipo de pensamiento autorreferente respecto a la valía y dignidad personal y del ajuste entre la propia conducta y dichos estándares (teniendo presente el valor que la cultura le da a dichas conductas). Bandura menciona que las concepciones personales de influencia primordial en la vida de las personas, son las concepciones que se tienen de autoeficacia, ya que a partir de esto producen su propio futuro; por su parte Reasoner, 1982 apoya lo expuesto por Bandura mencionando que los niños se comportan en modos que reflejan lo que sienten acerca de sí mismos.

Algunas características encontradas por Santín (1998) en la literatura que revisó sobre personas con baja autoestima son: inferioridad, timidez, odio a sí mismo, falta de aceptación personal y sumisión, tienen menor capacidad para resistir la presión social y son menos aptas para percibir estímulos amenazantes, además de que son más sensibles a la opinión ajena y vulnerables a los juicios negativos de los demás.

La baja autoestima incluye también: dependencia, necesidad de aprobación, indefensión, hostilidad enmascarada, apatía, aislamiento, evitación y pasividad. Temor de arriesgarse por temor al fracaso, también se ha encontrado que el desarrollo de la baja autoestima se ha asociado con la excesiva necesidad de aprobación, el perfeccionismo, la evitación de los problemas y la preocupación excesiva.

Entre la autoestima y la efectividad personal existe una estrecha relación, por ejemplo, al fracasar un niño en tareas consideradas adecuadas para su edad se sienten devaluados lo cual los desmotiva, siendo indispensable la motivación para la superación de dificultades, contribuyendo esto a que el niño desarrolle un sentimiento de dignidad y valía.

El niño, ante resultados de fracaso en el aprendizaje escolar, se sentirá incapaz, sin éxito y no aceptado por el exterior, perderá su sentido de valor personal, es decir, su autoestima (Santín, 1998).

En términos generales es importante considerar que la autoestima que ha ido desarrollando el niño se verá afectada o fortalecida cuando ingresa a la escuela, ya que el desempeño académico del niño será altamente valorado, culturalmente el que un niño tenga éxito en la escuela es visto como símbolo de capacidad del niño y eficacia y apoyo de los padres, poniendo en los niños altas expectativas respecto a que avanzarán a altos niveles académicos y que tendrán una mejor calidad de vida.

El desempeño escolar del niño estará influido por los sentimientos que tiene hacia sí mismo. Un niño con alta autoestima se fijará metas y se afanará en lograrlas, y las obtendrá, ya que tendrá la capacidad de enfrentar el estrés que conlleva el aprendizaje, experimentará menos ansiedad, sentirá deseos por aprender y estará motivado.

Para Ramírez, Duarte y Muñoz (2005) la autoestima es un indicador del desarrollo personal fundado en la valoración (positiva, negativa o neutra) personal. Dicha valoración se construye sobre la base de la opinión que cada persona tiene sobre sí misma, a partir de los atributos que le otorgan sus características cognitivas, físicas y psicológicas. Esta opinión es confirmada por cada individuo a partir de la percepción de cómo y cuánto lo valora quien lo rodea y, particularmente, todo aquel que es relevante para él, en su vida cotidiana. Por lo que la autoestima sustenta y caracteriza el comportamiento relacional y el potencial de interacción de un individuo con su medio ambiente.

La exposición de Ramírez et al., considera que el sistema escolar es, para los niños y jóvenes, un espacio de convivencia que los atiende desde temprana edad, la escuela al igual que el entorno familiar inmediato pueden ser factor relevante en la construcción de la autoestima. Considerando el papel del sistema escolar en la formación del niño y del adulto, la sociedad debería esperar que, gracias a ese sistema escolar, los niños que poseen menos condiciones culturales, económicas y sociales, no tengan determinado su futuro por su origen (Ramírez, Duarte y Muñoz 2005).

Por ello, y dado que la educación, como sistema de formación, tiene efectos de larga duración que no se cambian fácilmente, los maestros, como actores relevantes del espacio de convivencia que se genera en la escuela, deberían tener presente que la autoestima escolar está relacionada con el rendimiento estudiantil, con la delincuencia, con la drogadicción, etc., por supuesto, sin dejar de lado que estas problemáticas son multicausales.

De acuerdo a esta concepción de la importancia de la escuela en la formación de la autoestima en los niños y jóvenes es que los autores retoman el concepto de autoestima escolar, el cual desde el punto de vista de Fredes (1998, cit. en Ramírez et al., 2005) se puede entender como “el auto-conocimiento y la valoración, positiva o negativa, que el sujeto hace de sí mismo dentro del ambiente escolar, lo cual incluye la socialización que tiene con sus pares, la identificación con su escuela y la relación con sus compañeros, de igual o diferente género, y sus profesores” (p. 104).

Por su parte, García y Cabezas (1999) retoman lo mencionado por la doctora Díaz-Aguado en 1995 respecto a que consideran que existen, fundamentalmente, tres variables que influyen en la autoestima de los niños escolares: 1) Las relaciones con otros significativos, 2) los procesos de comparación social, fundamentalmente los que se establecen en el aula ordinaria en la que están escolarizados y, 3) los éxitos y fracasos de la vida escolar en particular y en otros aspectos de la vida en general.

Consideran los procesos de comparación social, que se establecen entre los compañeros como uno de los principales acontecimientos que se producen en el contexto escolar y que más influyen en el autoconcepto de los alumnos en sus primeros años de escolaridad.

A este respecto Díaz-Aguado, Martínez y Baraja (1992, cit. en García y Cabezas, 1999) señalan que: “los procesos de comparación social representan una de las principales fuentes de información de las que dispone el alumno para desarrollar su sentido de autoeficacia. Conviene tener en cuenta, en este sentido, que la utilización de los compañeros como fuente de información cambia con la edad. Hasta los 7 u 8 años, los alumnos se fijan en sus compañeros para obtener información que les permita realizar mejor su tarea (para imitarles). A partir de dicha edad, el alumno comienza a hacer inferencias sobre su propia competencia a partir de la comparación con el rendimiento que observa en sus compañeros; proceso que parece ser bastante sofisticado y complejo” (p. 106).

De acuerdo a La Teoría de la Comparación Social, aplicada al estudio del autoconcepto de los alumnos con NEE, ofrece inmediatas consecuencias. Esto es, los alumnos con NEE en régimen de integración, al ser una minoría dentro del grupo clase, obtendrán un resultado negativo de los procesos de comparación social. Cada vez que un alumno lance una hipótesis comparativa respecto a algún aspecto concreto de sus rendimientos, con relación a alguno de sus compañeros, el resultado de la comparación, será, con toda probabilidad, negativo, con la consiguiente influencia en su autoconcepto.

Por otro lado, los alumnos de mejor rendimiento verán reforzado su autoconcepto al obtener un resultado positivo de sus procesos de comparación social.

Así, la autoestima se fomenta cuando los alumnos tienen, de forma continuada, experiencias de éxito. Las experiencias de éxito aumentan la

sensación de eficacia y de capacidad ante las tareas a realizar. La ausencia de éxito es una característica común de los alumnos con dificultades para aprender.

Lo anterior es apoyado por De Tejada Lagonell (2010) al mencionar que el ser humano necesita del otro para sobrevivir, el hecho de convivir socialmente demanda de él la necesidad de establecer vínculos afectivos que le provean seguridad, un sentimiento de pertenencia a su grupo social de referencia. Para todo ello precisa de otros, quienes se convierten en sus principales proveedores de mensajes, informaciones y conocimientos que les permitan construir su propia imagen.

De acuerdo a Palacios (2000, cit. en De Tejada Lagonell, 2010) la autoestima puede ser considerada como un producto psicológico que a veces se acompaña de un signo positivo y en otros momentos negativo. Cuando la distancia entre los datos de la realidad y las aspiraciones y los deseos es corto o inexistente, la evaluación de sí mismo es favorable entonces nos sentimos exitosos y motivados a proseguir proyectos y conseguir metas; por el contrario, cuando percibimos que lo que conseguimos o lo que somos capaces de hacer está alejado de nuestras metas e ilusiones, la evaluación es desfavorable y, en consecuencia, detenemos nuestra persistencia en la búsqueda del éxito o la excelencia. De acuerdo a esta autora la autoestima también se puede entender como el conjunto de vivencias y sentimientos generados en el individuo a partir de las experiencias que comparte con personas significativas de su entorno- padres, maestros, hermanos, amigos- y de la observación de sus propias habilidades, a través de las cuales constituyen su seguridad, confianza, sentido de pertenencia a un grupo, grado de aceptación y percepción de ser competente ante las actividades que se le plantean.

Según Palacios, para conocer el desarrollo evolutivo de la autoestima se debe adoptar un punto de vista evolutivo, así señala que en las edades más tempranas de la vida hay cierta dificultad para tener una visión realista de uno

mismo. Durante los primeros años escolares la valoración y exactitud de sí mismo es típicamente positiva hasta los 8 años se encuentra una tendencia a valorarse a sí mismo de forma idealizada y no siempre ello coincide con los datos de la realidad.

Es así como el perfil de autoestima presenta oscilaciones normativas:

- Se muestra elevada de manera irreal en las edades tempranas.
- Se sitúa de manera real en torno a los 8 años; edad a partir de la cual tiende a bajar.
- Poco después aumenta pero al llegar a los 11-13 años tiende a bajar coincidiendo ello con las transformaciones de la pubertad.

La autoestima está también sujeta a oscilaciones circunstanciales relacionadas con experiencias concretas que cada quien tenga en un momento determinado y que sean para el individuo significativas.

Al respecto, Padrón (1992, cit. en De Tejada Lagonell, 2010) menciona que la autoestima se desarrolla en forma continua a lo largo de todo el ciclo evolutivo influenciada por el contexto sociocultural en donde el individuo se desarrolla, tiene un carácter relativamente permanente, cambia, evoluciona, se transforma guardando un núcleo fundamental que permite el reconocimiento de sí mismo, en relación con las interacciones que se establecen con los integrantes del entorno.

La autoestima se puede desarrollar mejor cuando se experimentan positivamente cuatro aspectos:

1. Vinculación: el reconocimiento de ser importante para otros.
2. Singularidad: conocimiento y respeto que sienten por aquellas cualidades o atributos que le hacen especial o diferente.
3. Poder: consecuencia de la disponibilidad de medios, de oportunidad y de capacidades para modificar las circunstancias de su vida de manera significativa.

4. Modelos o pautas los cuales le sirven de referencia para proyectarse ante los demás.

La autoestima es un constructo importante en el ámbito educativo porque lo atraviesa horizontalmente. Se relaciona con el rendimiento académico, con la motivación para aprender, con el desarrollo de la personalidad, con las relaciones sociales, con el contacto afectivo de los niños consigo mismos.

Hausller y Milicic (1996, cit, en De Tejada Lagonell, 2010) plantean que, por lo general, los niños y las niñas con buen rendimiento escolar, tienen una buena autoestima, tienden a confiar en sus capacidades y a sentirse eficaces y valiosos. Reportan que la eficacia académica, es decir, cómo ellos o ellas se perciben a sí mismos en su actuación escolar, tiene un peso importante dentro de la autoimagen global.

Recapitulando lo expuesto en este capítulo, el tema de la autoestima tiene una gran importancia en el ámbito escolar y familiar, dado el papel que juega en el desarrollo académico y personal del individuo en formación.

Durante la etapa escolar los alumnos que tienen un buen desempeño académico, por lo general no presentan problemas con su autoestima, puesto que dados sus logros escolares y la importancia de éstos, tienden a sentirse satisfechos con ellos mismos.

Por el contrario, los escolares con bajo rendimiento académico tienden a presentar baja motivación para aprender, a esforzarse poco para alcanzar sus metas, a quedarse con una sensación de frustración por sus experiencias de fracaso, a sentirse poco eficaces y evitar los desafíos escolares, ya que parten de la creencia errada de que no les irá bien.

En el contexto escolar, la autoestima es considerada una fuerza que impulsa hacia el éxito académico y favorece la conformación de entornos educativos orientados hacia la excelencia.

CAPÍTULO 3.

INVESTIGACIONES

Debido a la importancia de la autoestima en el ámbito escolar se han realizado varios estudios con el fin de sustentar y comprender esta relación, Ramírez, Duarte y Muñoz (2005) llevan a cabo una revisión de investigaciones que se remontan a mediados de la década de los sesenta y hasta la actualidad (incluyendo las de Alpay, 2004; Balaguer y Pastor, 2001, 2002; Brookover, LePere, Hamachek, Thomas y Erickson, 1965; Burns, 1975; Brookover, Thomas y Patterson, 1985; Coopersmith, 1967; Covington, 1987; Holly, 1987; Lawrence, García y Cabezas, 1996, 1998; Walz y Bleuer, 1992; Wylie, 1979). Dichos estudios coinciden en que existe una relación entre autoestima y el rendimiento escolar del niño, prediciendo éste el rendimiento escolar desde los cursos iniciales hasta la enseñanza secundaria. También pudieron identificar que la autoestima de los profesores y de los padres influye en la formación de la autoestima del niño. Además encontraron que la autoestima puede ser modificada a través de la instrucción directa y que dicha instrucción, dirigida a mejorar la autoestima, puede mejorar el logro académico.

Tener presente la importancia de la autoestima en los alumnos permitirá planear cómo aplicar, durante la convivencia escolar, procedimientos que favorezcan la ocurrencia de contingencias positivas, a través de las cuales las actividades escolares ayuden a los estudiantes a valorarse adecuadamente con relación a sus características cognitivas, físicas y psicológicas y, cuya apreciación, conformará el autoconcepto, el cual, puede ser vital para estructurar una alta autoestima, especialmente en aquellos estudiantes que provienen de sectores con carencias culturales, económicas y sociales.

Además de los estudios mencionados por Ramírez et al. (2005), se han realizado otras investigaciones sobre este tema, a continuación se exponen algunas de las más relevantes.

3.1 Estudios que relacionan la autoestima con el rendimiento escolar

Por ejemplo, Núñez et al. (1998) mencionan que existe una gran cantidad de investigaciones que ponen de manifiesto que la implicación activa del sujeto en su proceso de aprendizaje aumenta cuando se siente competente, 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. Esta implicación motivacional influye tanto en las estrategias cognitivas como metacognitivas que pone en marcha a la hora de abordar las tareas, como sobre la regulación del esfuerzo y la persistencia ante situaciones difíciles, influyendo esto de forma directa y positiva sobre el rendimiento académico de los alumnos. Es importante mencionar que en las teorías metacognoscitivas predomina el punto de vista integrativo, y la idea fundamental es que la dimensión afectiva interacciona significativamente con la dimensión motivacional en la determinación del esfuerzo que el alumno esté dispuesto a emplear para la puesta en marcha de las variables de orden cognitivo y metacognoscitivo con el objeto de lograr un aprendizaje óptimo y significativo.

Tomando en cuenta que desde distintas perspectivas se confirma la existencia de una relación significativa entre el autoconcepto y/o autoestima del estudiante y la selección y utilización de determinadas estrategias de aprendizaje, Núñez et al. (1998) realizaron un estudio con el objetivo de profundizar en la comprensión de cómo la imagen que el alumno tiene de sí mismo influye sobre la selección y utilización de estrategias de aprendizaje que impliquen cierto grado de significatividad. Haciendo referencia a (1) la naturaleza de la relación entre autoconcepto y estrategias de aprendizaje teniendo en cuenta el carácter multidimensional de ambos factores y, (2) a la hipótesis de la causación recíproca entre dichas variables, analizada a través de modelos de ecuaciones estructurales.

Participaron en el estudio 371 alumnos con edades entre los 9 y los 13 años. 69 alumnos de 5º de primaria, 94 de 6º y 104 alumnos del primer ciclo de secundaria (1º y 2º), todos provenientes de escuelas públicas de Asturias. El estudio fue de corte transversal.

El instrumento que utilizaron para evaluar las estrategias de aprendizaje fue la escala LASSI (Learning and Studies Skills Inventory) elaborada por Weinstein (1987, citado en Núñez et al. 1998), el cual consta de 10 sub-escalas: actitud, motivación, administración del tiempo, ansiedad, concentración, procesamiento de la información, ayudas para el estudio, autovaloración, selección de ideas principales y estrategias de comprobación.

En los resultados encontraron que existen diferencias significativas en la selección y utilización de estrategias de aprendizaje entre alumnos con un autoconcepto positivo y negativo, ya que el autoconcepto positivo favorece la utilización de procedimientos estratégicos de aprendizaje, respecto a que cuanto mayor sea el autoconcepto del estudiante más estrategias de aprendizaje utilizará, facilitándole un procesamiento profundo de la información. Por lo que a mayor conocimiento y control sobre los procedimientos de aprendizaje mayor autoestima y motivación intrínseca. En este sentido, la enseñanza de estrategias de aprendizaje, en la medida en que potencian la regulación del propio proceso de aprendizaje, favorecen el conocimiento de las propias capacidades y limitaciones y, sobre todo, la posibilidad de actuar sobre ellas.

La enseñanza del uso estratégico de los procedimientos de aprendizaje, en la medida en que favorezca la reflexión consciente, la regulación y la toma de decisiones en relación a las propias habilidades, contribuirá a la mejora del autoconcepto y, a la inversa, un buen conocimiento y control sobre las propias capacidades contribuirá a un mayor nivel de conciencia y regulación, necesarios para conseguir un comportamiento estratégico óptimo.

González et al. (2002) realizaron un estudio con el objetivo de informar sobre la contrastación de un modelo teórico en el cual se postula que las conductas de inducción a la autorregulación académica desplegadas por los padres y madres en sus tareas habituales en el hogar, en general, inciden significativa y positivamente sobre la percepción de competencia como estudiante que van desarrollando sus hijos y éstas, a su vez, sobre el rendimiento académico obtenido en las diversas áreas curriculares. Este estudio lo realizaron no desde una perspectiva general, sino centrándose en una variable crucial de la primera fase de

autorregulación del proceso del aprendizaje: las creencias personales generales acerca de la competencia como estudiante (generalmente denominado como autoconcepto académico). Esto debido a que en investigaciones actuales, se ha comprobado que el autoconcepto académico incide significativa y positivamente sobre la adscripción de una concreta orientación a meta, el uso de estrategias cognitivas de aprendizaje y el rendimiento académico. También exploraron en qué medida este tipo de conducta de los padres puede estar vinculada significativamente con otras dimensiones del auto-concepto (social, personal y general).

El modelo fue analizado con en base a las respuestas dadas por 226 estudiantes (116H y 110M), de educación secundaria, todos los participantes asistían al mismo centro educativo, perteneciente a una zona escolar de nivel social, económico y cultural medio-bajo.

Utilizaron dos instrumentos de medida: 1) El Cuestionario de Evaluación de la Inducción Parental a la Autorregulación, elaborado por Martínez-Pons (1996, citado en González et al., 2002) que consta de cuatro sub-escalas (modelado, estimulación, facilitación y refuerzo de las conductas propias del proceso de autorregulación del aprendizaje) y 2) El SDQ-II para la evaluación de las Dimensiones Académica, General, Social y Personal del Autoconcepto, instrumento que permite obtener cuatro dimensiones generales del autoconcepto: a) académica general (dimensiones matemática, verbal y resto de asignaturas), b) social (relación con los iguales del mismo sexo y de sexo opuesto, capacidad física y apariencia física, c) personal (relación con los padres, honestidad y estabilidad emocional), y d) general (la dimensión primaria general). También tomaron en cuenta el rendimiento al final de curso en varias áreas académicas. Encontraron datos que apoyan el supuesto de que la percepción que muestran los hijos en relación a las conductas de autorregulación de sus padres incide significativamente sobre los niveles de la dimensión académica de su auto-concepto (cómo se perciben de competentes como estudiantes). Los modelos de autorregulación del aprendizaje atienden a la implicación de los padres en la inducción a la autorregulación en sus hijos en términos de cuatro tipos de conductas: modelado (los hijos perciben que

sus padres cotidianamente muestran motivación para aprender, fijan objetivos a alcanzar, utilizan estrategias para su logro, dirigen, revisan y ajustan su comportamiento), estimulación (ante el fracaso inicial a la hora de imitar el comportamiento autorregulado de los padres, los hijos reciben estimulación para la persistencia), facilitación (los padres prestan soporte y ayuda en cuanto a los recursos necesarios para poder realizar un comportamiento autorregulado: modos de organizarse, materiales, estrategias, etc.) y refuerzo (recompensa por parte de los padres de las conductas de sus hijos indicadoras de un comportamiento autorregulado).

Los resultados confirmaron la hipótesis de que los estudiantes que mayor comportamiento autorregulado perciben en sus padres creen más en sí mismos como estudiantes y, finalmente, obtienen un mayor rendimiento en las diferentes áreas académicas.

Debido a estos hallazgos plantean la posibilidad de entrenar a los padres de los estudiantes en la realización de un comportamiento autorregulado en sus quehaceres cotidianos con el fin de que sean ellos quienes también fomenten un comportamiento autorregulado en los hijos, mejoren el concepto que tienen de sí mismos como estudiantes y obtengan un mejor rendimiento académico.

Por su parte Ramírez, Duarte y Muñoz (2005) realizaron una investigación con el propósito de probar un tratamiento basado en un programa de refuerzo de intervalo variable, cuya finalidad era modificar la autoestima escolar de niños definidos como de “alto riesgo” por presentar altos índices de repetición de cursos, ausentismo y deserción.

El marco teórico que sustentó el tratamiento que seleccionaron para modificar la autoestima escolar se basó en la teoría conductual. Desde esta perspectiva teórica, el estudio del fenómeno autoestima–refuerzo puede guiar la consideración de contingencias escolares que orienten a los docentes de enseñanza básica durante el ejercicio de su función pedagógica, guiándolos hacia la introducción sistemática de programas de refuerzo, que intenten mejorar niveles de autoestima escolar, eventualmente deprimidos.

Participaron 180 alumnos, de entre 10 y 11 años, estudiantes de la escuela municipal E-97, de la comuna de Antofagasta. Todos cursaban el quinto año de primaria. Seleccionaron a los grupos 5° A y 5° C (designados como grupo control y grupo experimental respectivamente), debido a que fueron identificados como los grupos más regulares en cuanto a la asistencia y por el interés y disposición que demostraron los profesores que estaban a cargo de ambos grupos.

El instrumento que utilizaron para medir la autoestima en el ambiente escolar fue el test de Aysén diseñado por Pedro Ramírez Peradotto (1994, citado en Ramírez, Duarte y Muñoz, 2005), los 30 reactivos que lo componen miden la autoestima escolar en función de tres categorías: dominio en la interacción, seguridad en sí mismo y autovaloración de su posición. Los resultados globales de las tres categorías permiten clasificar la autoestima escolar, en tres niveles: alta, media y baja.

La investigación fue cuasi-experimental, de tipo correlacional causal, con pretest y posttest. El diseño empleado fue definido por la naturaleza de grupos predeterminados de observaciones en tiempos distintos.

De acuerdo a su marco teórico los autores consideraron que en un ambiente escolar hay, al menos, tres fases esenciales que debe considerar un tratamiento basado en el uso sistemático de reforzadores, estos son: Identificar el comportamiento final que se desea consolidar como resultado de aprendizaje y sus conductas componentes, identificar reforzadores pertinentes para quien los recibirá y seleccionar entre los reforzadores identificados como pertinentes aquellos más eficaces para el o los sujetos que los recibirán. Con estas bases llevaron a cabo una intervención de 20 sesiones, una por semana, con duración de 45 min., en las cuales reforzaban, en los niños del grupo experimental conductas de comunicación interpersonal y de seguridad en sí mismos. Para lo cual, establecieron actividades individuales y grupales, fomentaron relaciones positivas y cooperativas, además de estimular el logro de metas resolubles.

Los resultados de la posevaluación indicaron que no hubo diferencias entre los grupos, en lo relativo a la autoestima, y que ésta no varió en el grupo

experimental con respecto a los niveles obtenidos en preevaluación. En suma, los resultados de la intervención no parecen haber sido exitosos.

Peralta y Sánchez (2003), retomando la definición propuesta por Shavelson, Hubner y Stanton en 1976, mencionan que el autoconcepto es la percepción que cada uno tiene de sí mismo, que se forma a partir de las experiencias y las relaciones con el entorno, en el que las personas significativas para ellos desempeñan un papel importante. Estos autores focalizaron la relación del término de autoconcepto en función de 7 características: Su dimensión psicológica, su carácter multidimensional, su organización jerárquica, su estabilidad, aunque es preciso considerar que conforme baja su jerarquía el autoconcepto se hace más específico y más susceptible de cambio. Las diferentes facetas del autoconcepto se van diferenciando entre sí con mayor precisión con la edad y la experiencia. Incluye aspectos tanto evaluativos como descriptivos.

Debido a la importancia del autoconcepto, la psicología educativa ha venido estudiando tanto la asociación como la predicción, que existen entre autoconcepto y rendimiento académico. A partir de este enfoque los autores realizaron un estudio con el objetivo de comprobar el grado de asociación que puede haber entre el autoconcepto académico y el rendimiento académico general y específico de las áreas instrumentales, así como comprobar el grado de predicción que puede haber tomado las medidas de autoconcepto como factor fijo y las medidas de rendimiento académico como variable dependiente.

En su estudio participaron 245 alumnos que cursaban el 6° grado de educación primaria (122 hombres y 123 mujeres) con edades de entre 11 y 13 años. Todos eran estudiantes de escuelas públicas.

Los instrumentos que utilizaron fueron:

*Escala SDQ de Marsh, Parker y Smith. Fue adaptado a la población Española por Elexpuro en 1992. Está dividido en: autoconcepto académico (en matemáticas y asignaturas escolares en general –a nivel cognitivo y afectivo-, autoconcepto en lectura y autoconcepto en relación con los padres), autoconcepto

no académico (en apariencia física, habilidad física y deportes, así como relación con los compañeros) y autoconcepto total.

*El nivel de rendimiento académico lo midieron a partir de la calificación asignada por los tutores de los alumnos, de acuerdo a una escala del 1 al 5, donde el primer valor se asignaba a los alumnos no aprobados y el último a los alumnos sobresalientes. Las pruebas fueron aplicadas en aulas con 25 alumnos, de forma individual y sin límite de tiempo.

Encontraron que el autoconcepto total predice el rendimiento académico, el autoconcepto no-académico predice de forma negativa el logro escolar en lengua y matemáticas, mientras que el autoconcepto académico predice de forma potente y positiva tanto el logro general, como el de lengua como el de matemáticas. Por lo que los autores consideran pertinente proporcionar a los alumnos tratamiento encaminado a mejorar su autoconcepto y autoestima, siendo oportuno ofrecer al profesorado orientación metodológica para trabajarlos a lo largo del proceso educativo.

En todos los estudios anteriormente mencionados se muestra la clara relación que guarda el autoconcepto (y/o autoestima) con el rendimiento académico. Además, se mencionan algunas de las variables que intervienen en dicha relación, como son: la importante influencia de los profesores, padres e iguales como personas significativas que participan en la conformación de la autoestima del niño, la cual es más fácil modificar a menor edad y experiencia. Por ello, se considera importante formar en edades tempranas una autoestima global positiva en general y una autoestima escolar positiva en particular.

Tomando en cuenta lo anterior resulta fundamental prestar especial atención a los niños que por las dificultades de aprendizaje que presentan, también han visto mermada su autoestima, toda vez que su rendimiento no es el deseado, a este respecto se han realizado diversas investigaciones en las que han estudiado el autoconcepto y/o la autoestima en niños con dificultades de aprendizaje.

3.2 Estudios que relacionan la autoestima con los problemas de aprendizaje

Por ejemplo, González et al. (2000) mencionan que los resultados de investigaciones psicológicas realizadas hasta la fecha en muestras de estudiantes con dificultades de aprendizaje (DA) respecto a variables tales como el autoconcepto, la motivación o los procesos de atribución causal son, en muchos casos, contradictorios. Ya que mientras que unas investigaciones aportan datos a favor de la existencia de un patrón motivacional-afectivo inadecuado tanto en niños como en adolescentes con DA, los resultados de otro grupo de investigaciones indican que no todos los sujetos con DA presentan un patrón atribucional desadaptativo.

Revisiones recientes apuntan a una doble explicación de este hecho: por una parte, el tipo de instrumento utilizado para evaluar estas variables y, por otro lado, estaría la comparación de resultados de grupos de estudiantes con DA escolarizados en contextos distintos (clases inclusivas, apoyo fuera de clase ordinaria, etc.). Debido a esto, los autores realizaron un estudio con el objetivo de profundizar en el análisis de esta situación.

Participaron 259 estudiantes con DA y 243 sin DA, con edades entre los 9 y 14 años, todos asistían a colegios públicos. El nivel socioeconómico familiar de ambas muestras era entre medio y bajo. Respecto al modelo de integración, todos los niños con dificultades de aprendizaje seguían el mismo currículum que sus iguales sin DA. Por otra parte, los alumnos con DA recibían el apoyo que necesitaban en el aula ordinaria salvo una hora semanal que recibían el refuerzo en el aula de apoyo. Según los informes psicopedagógicos, los alumnos diagnosticados con DA presentaban un retraso en las áreas académicas deficitarias equivalente a dos o más años.

Los instrumentos de evaluación que utilizaron fueron multidimensionales, de contrastada fiabilidad y validez:

- Self Description Questionnaire: SDQ-I. Elaborado por Marsh (1988, citado en González et al., 2000), consta de 76 ítems relacionados con cada una de las ocho dimensiones del auto-concepto (general, académicas (general, matemáticas, verbal), sociales (relación con los padres, relación con los iguales) y físicas (aspecto físico, capacidad física)).
- Sydney Attribution Scale: SAS. Elaborado por Relich (1993, citado en González et al., 2000) evalúa las percepciones de los sujetos sobre las causas de sus éxitos y fracasos académicos, adoptando una perspectiva disposicional. Los 24 supuestos incluyen: 2 áreas académicas (matemática, verbal), 3 tipos de causas (habilidad, esfuerzo, causas externas) y 2 resultados con valencia contraria (situaciones que implican éxito y situaciones que implican fracaso).
- Cuestionario de Metas Académicas. Elaborado a partir de un cuestionario experimental utilizado por Hayamizu y Weiner (1991, citado en González et al. 2000), evalúa metas de aprendizaje (interés por aprender como meta prioritaria), metas de rendimiento (interés por obtener un determinado logro como objetivo prioritaria) y orientación motivacional hacia la adquisición de refuerzo y reconocimiento social.

Los resultados del estudio muestran que los estudiantes con DA, en relación a sus iguales sin dificultades, presentan una imagen de sí mismos más negativa a nivel general y, especialmente, en las áreas académicas, aunque también en las dimensiones de naturaleza social (sintiéndose significativamente rechazados e ignorados por sus iguales sin DA y escasamente comprendidos por sus padres); atribuyen sus fracasos más a causas internas que externas y se responsabilizan menos de sus éxitos, aunque en ambos casos consideran el esfuerzo como factor fundamental de cara a sus resultados académicos; y, finalmente, se encuentran menos motivados hacia el aprendizaje escolar y la búsqueda de aprobación social.

Los niños con DA, debido a sus repetidas experiencias de fracaso, tienden a desconfiar de su capacidad y desarrollar bajas expectativas de autoeficacia.

Los datos obtenidos coinciden con una parte importante de las investigaciones realizadas que hasta la fecha han llevado a la conclusión de que un niño o adolescente con DA tiende a manifestar un estilo atribucional desadaptativo, bajas

expectativas de logro, escasa persistencia ante tareas escolares y desarrolla una baja autoestima. Tales actitudes, a su vez, reducen la motivación y generan sentimientos negativos respecto del trabajo académico y de sí mismos.

Por su parte, Nuñez, González y González (1995) mencionan que debido a la relevancia que las variables cognitivo-motivacionales tienen en el aprendizaje escolar, es preciso estudiar el autoconcepto. Definen a éste como el conjunto de percepciones que el sujeto desarrolla acerca de sí mismo y que actúan como marco de referencia para controlar y dirigir su conducta. Los autores refieren que diversas investigaciones han reportado que los niños con problemas de aprendizaje muestran niveles más bajos en variables cognitivo-motivacionales que sus iguales sin dificultades de aprendizaje, por lo que consideran pertinente ahondar más en este tema, argumentando lo siguiente:

Los repetidos fracasos escolares que experimentan algunos niños con dificultades de aprendizaje (DA), desde sus primeros años de ingreso a la escuela, pueden propiciar que ellos desarrollen creencias negativas respecto a sus capacidades, pensar que todo esfuerzo es inútil, surgiendo así la frustración y la baja autoestima. Como resultado se ven minimizadas sus expectativas de logro y motivación ante las tareas escolares, además de que pueden comenzar a mostrar conductas poco adaptativas como escasa atención y baja persistencia, que repercutirán negativamente en su rendimiento académico. El estudiante así seguirá fracasando, reforzando esto su creencia de que es incompetente e incapaz, llevándolo a un círculo vicioso de desamparo aprendido.

Debido a lo anterior, los autores realizaron un estudio con el objetivo de conocer: cómo se organizan las percepciones que constituyen el constructo de autoconcepto, si existen diferencias en esta variable entre los dos grupos de sujetos considerados y cómo se relaciona este constructo con el rendimiento académico; para lo cual participaron 502 sujetos, 259 con problemas de aprendizaje y 243 sin dificultades, 203 niñas (90 con DA y 113 sin DA) y 229 niños (169 con DA y 130 sin DA), cuyas edades se ubicaron entre los 8 y 16 años. Todos estudiantes de escuelas públicas.

Utilizaron la escala SDQ (Self Description Questionnaire), para medir el autoconcepto en tres dimensiones: Capacidad física, dimensión académica y no académica obteniéndose de estas la tercera dimensión referente al autoconcepto general. También utilizaron la escala BADYG-E y la WISC las cuales fueron aplicadas a sujetos con DA, también aplicaron un cuestionario de rendimiento al profesor u orientador.

Encontraron que la estructura del autoconcepto está constituido por distintas facetas, siendo por tanto multidimensional. Dichas facetas no son siempre iguales ya que van evolucionando a medida que el individuo crece haciéndose más diferenciadas, específicas y complejas, así tanto los individuos sin como con DA construyen su propia imagen basándose, en edades tempranas, en información concreta y de distinta naturaleza, mientras que a mayor edad desarrollan sus autopercepciones basándose en aspectos más abstractos (rasgos psicológicos, actitudes, etc.) discriminando y almacenando la información en distintas dimensiones que se van modificando tanto cuantitativa como cualitativamente conforme crece el individuo.

En lo referente a las características de autoconcepto encontraron diferencias en ambos grupos tanto a nivel general como específico (académica y social fundamentalmente) siendo estas más favorables y significativas a medida que pasan los años para los individuos sin DA. Por lo tanto, la escuela juega un importante papel en el desarrollo de la propia imagen, al vivir los alumnos experiencias de capacidad y competencia o de fracaso, además esto también puede afectar al alumno en el ámbito social ya que si fracasa constantemente creará que se reduce su valía y su forma de interactuar con profesores e iguales se verá afectada.

Al estudiar el campo de las dificultades de aprendizaje es importante no sólo tomar en cuenta variables cognitivas sino también afectivas, una de estas variables considerada fundamental es el autoconcepto ya que repercute no sólo en la forma en que el individuo se enfrenta a las tareas escolares sino también en la forma en que interactúa con los demás, mediando la conducta en general. A la luz de estos hallazgos los autores consideran importante que los educadores favorezcan el

desarrollo de sentimientos de competencia y confianza que repercutan sobre la propia imagen y valoración general de los alumnos desde edades tempranas.

Por su parte, Cerrillo (2002) presentó los resultados de la primera aplicación del programa experimental CORAL (Cuadernos Orientados al desarrollo del Razonamiento Lógico) diseñado para alumnos de primer ciclo de enseñanza secundaria obligatoria que presentan dificultades de aprendizaje por no poseer las herramientas necesarias para acceder a un curriculum obligatorio.

Dicho programa fue aplicado a alumnos con dificultades de aprendizaje provenientes de un entorno desfavorecido, que revelan cómo una interacción socio-cognitiva adecuada no sólo desarrolla la inteligencia, sino que además mejora el autoconcepto académico. El programa perseguía desarrollar la capacidad de razonamiento lógico (observar, clasificar, analizar, deducir, inferir, resolver problemas, relacionar y representar) y valores como la solidaridad y la tolerancia. Se sustenta en el paradigma sociocognitivo y sobre un modelo didáctico de enseñanza-aprendizaje, que estima necesario mediar para que los individuos aprendan a aprender.

Para la aplicación de este programa, la autora propone la siguiente hipótesis: “Si se somete a un entrenamiento en el programa CORAL a un grupo de adolescentes (grupo experimental) y se comparan los resultados obtenidos con los alcanzados por otro grupo de características homogéneas al que no se entrena (grupo control), se observará una mejora significativamente superior en el autoconcepto académico de los sujetos del grupo experimental con respecto a los del grupo control” (p.6).

Participaron 99 sujetos divididos en dos grupos, uno grupo control y uno experimental, cuyos puntajes de C.I era de mínimo 70 y máximo 105.

Tuvieron 60 sesiones con una duración de 50 minutos cada una. La duración del entrenamiento fue de un curso escolar. El procedimiento seguido en cada sesión constaba de cuatro fases: Discusión introductoria, trabajo independiente, trabajo en grupo y síntesis final.

Para la evaluación de los resultados del programa utilizaron el instrumento de autoconcepto AFA, además del diario del mediador y de los alumnos, una carta anónima escrita al final de la experiencia y un cuestionario de evaluación sobre la aplicación del programa.

Los resultados obtenidos le permitieron a la autora confirmar su hipótesis, poniendo de manifiesto que los aumentos de C.I. observados en el grupo experimental de la aplicación son superiores a los del grupo control, y además que los alumnos del grupo experimental son conscientes de su avance, alcanzando resultados significativamente superiores en el test de autoconcepto AFA, así como logrando un amplio registro de los avances que los alumnos y el mediador fueron reportando conforme transcurrían las sesiones.

Uno de los aspectos que consideraron más significativos a rescatar en este estudio fue los diarios realizados por los alumnos y el mediador realizados desde el inicio y hasta finalizar el programa, ya que se pone de manifiesto cómo va mejorando la motivación intrínseca de los alumnos, su autoconcepto positivo y cómo se van sintiendo más seguros de que pueden aprender si se esfuerzan por hacerlo, ya que se conciben más capaces.

Observaron la importante relación que existe entre el autoconcepto y los logros escolares, encontraron que al favorecer el autoconcepto positivo se favorece el logro académico, notándose dicho cambio conforme avanzaban las sesiones volviéndose más seguros, expresando sus dudas, mostrándose más persistentes, considerándose más capaces, aumentaron su grado de interés en lo académico, reconocieron sus propios errores con más naturalidad sin importar el juicio de los demás, valoraron positivamente su trabajo, mostrando más confianza en sí mismos, en sus compañeros y en la mediadora.

Los autores resaltan la importancia de tener experiencias de éxito en el aula, partiendo de aprendizajes sencillos a más complejos, estos pequeños logros eventualmente le permitirán al alumno tener un autoconcepto positivo y mejorar su autoestima.

Otro estudio es el realizado por Pequeña y Ecurra (2006) quienes mencionan que la autoestima es la valoración y el conocimiento que cada persona tiene de sí misma, así como el sentido de responsabilidad personal por el desarrollo de su relación consigo mismo y con los demás. Esta se expresa en una actitud de aprobación o desaprobación, que revela el grado en que una persona se siente y se sabe capaz, exitoso y digno, actuando como tal. La autoestima supone la adopción de una actitud hacia uno mismo y presenta tres componentes básicos: el cognitivo, afectivo y conductual.

En su estudio los autores mencionan lo significativo de las implicaciones de la autoestima como núcleo de la personalidad ya que condiciona el aprendizaje, ayuda a superar dificultades personales, fundamenta la responsabilidad, apoya la creatividad, determina la autonomía personal y permite relaciones sociales saludables, abiertas y asertivas. También garantiza la proyección futura de la persona, pues en la medida en que se valora crecen las expectativas por su desempeño escolar, laboral o social, etc. aspirando a metas superiores.

Cuando el niño inicia su vida escolar ya tienen formada una imagen de sí mismo, basada en las relaciones más significativas que ha tenido, generalmente con su familia, esta imagen puede alterarse por sucesivas experiencias con profesores y compañeros de clase.

Mencionan que, con frecuencia, los niños que tienen dificultades de aprendizaje también tienen problemas de autoestima y que es necesario que experimenten una elevación de la misma si se quiere que estos niños aumenten su rendimiento escolar. En esta tarea los padres y profesores juegan un papel crucial, por el enorme significado que tienen para los niños, por lo que es fundamental que asuman un rol activo en el desarrollo de una autoestima positiva y tomen conciencia de los efectos emocionales que tienen su aprobación o rechazo.

Los autores hacen énfasis en la importancia de la autoestima académica, ya que en diversos estudios se ha demostrado la existencia de una estrecha relación entre autoestima y rendimiento escolar. La autoestima académica, tiene un peso muy importante dentro de la autoestima global. Así, durante la etapa escolar, los niños que tienen un buen desempeño académico, por lo general no presentan

problemas en su autoestima, puesto que, dados sus logros escolares y la importancia de estos, tienden a sentirse bien con ellos mismos. Mientras que los niños con bajo rendimiento escolar, tienden a presentar una baja motivación por aprender, a esforzarse poco, a quedarse con una sensación de frustración por sus experiencias de fracaso, a sentirse poco eficaces y a evitar los desafíos escolares, puesto que parten pensando que no les va ir bien. Estos alumnos presentan generalmente una autoestima baja. Cuando logran tener algún éxito, lo atribuyen a factores externos: y sus fracasos, a su falta de habilidad. Este tipo de atribución, además de tener un alto costo emocional y ser un fracaso para el desarrollo de la autoestima, dificulta la superación académica, ya que el alumno asume una actitud desesperanzada por falta de motivación y energía para el trabajo.

Mencionan que se ha demostrado que los niños que presentan trastornos de aprendizaje logran mantener una autoestima adecuada cuando su grupo familiar está cohesionado, hay una aceptación del trastorno de aprendizaje, reciben apoyo emocional y cuando hay una compensación activa en las áreas deficitarias.

Con base a estas consideraciones, elaboraron un programa de autoestima con el fin de conocer el efecto de dicho programa en el mejoramiento de la autoestima en niños de 8 a 11 años con problemas específicos de aprendizaje. Aplicaron un diseño de investigación experimental con grupo de control con pretest y post-test. Participaron 30 niños (15 grupo experimental y 15 grupo control) de 8 y 11 años que cursaban el 3° y 5° de primaria, asistían al Departamento de Discapacidades de aprendizaje del Instituto Nacional de Rehabilitación.

Utilizaron la Escala de Autoestima de Coopersmith para escolares, la cual evalúa los siguientes aspectos: el sí mismo, hogar, escuela, pares y la Autoestima total.

El programa constó de nueve sesiones de dos horas semanales. Cada sesión estuvo dividida en tres partes: motivación, desarrollo de la actividad básica, despedida y evaluación de la sesión. La metodología del programa fue participativa, buscando lograr el intercambio de alternativas y experiencias entre los participantes así como el aprendizaje en forma grupal.

El objetivo general del programa de mejoramiento de la autoestima fue: Promover, desarrollar e incrementar los niveles de autoestima en niños que presentan problemas específicos de aprendizaje.

Los objetivos específicos fueron:

1. Fomentar la integración, comunicación y socialización entre los participantes y coordinadores, así como iniciar el conocimiento de la autoestima.
2. Desarrollar la capacidad de autoconocimiento de los aspectos positivos y negativos de su personalidad así como de las otras personas.
3. Conocer y mejorar las ideas irracionales acerca de sí mismo y de los demás.
4. Fomentar la capacidad de aceptar su forma de ser, sus habilidades y destrezas que le permiten obtener logros.
5. Fomentar el manejo y el reconocimiento de sus necesidades y valores. Así como la expresión de sus sentimientos y emociones que lo hagan sentirse orgulloso de sí mismo.
6. Mejorar el nivel de autoestima en el área hogar de los niños que presentan problemas específicos de aprendizaje.
7. Mejorar el nivel de autoestima en el área escuela de los niños con problemas específicos de aprendizaje.
8. Reforzar las actividades realizadas y brindar al niño un mensaje que lo anime a poner en práctica lo aprendido acerca de la autoestima.

Encontraron que el programa de mejoramiento de autoestima fue efectivo, presentando los niños del grupo experimental mayor desarrollo en el área de sí mismo, en el área de hogar, escuela, pares y en el de autoestima total.

Sus resultados dan cuenta de la importancia de aplicar programas dirigidos a mejorar la autoestima de los niños en el ámbito escolar, sobre todo cuando presentan dificultades de aprendizaje ya que como se mencionó anteriormente la autoestima, ya sea positiva o negativa, tiene un impacto importante no solo en su rendimiento académico sino también en su vida en general. Hay que recordar que la autoestima académica, tiene un peso muy importante dentro de la autoestima global, por lo que una intervención oportuna y adecuada es fundamental.

A lo largo de los años se han venido realizando diversas investigaciones, y aunque se presentan algunas diferencias entre las definiciones y operacionalización de los constructos, se ha establecido una clara relación entre autoconcepto y logro escolar, entre autoestima y rendimiento, entre problemas de aprendizaje y autoestima, entre otras.

Atendiendo a la clara relación que los estudios revisados muestran que existe entre autoestima con los problemas de aprendizaje, se considera importante retomar los datos y propuestas de dichos estudios para realizar investigación y programas que sean creados y aplicados con base a las condiciones y necesidades que la población infantil mexicana demanda.

CAPITULO 4.

CONCLUSIONES Y PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN- INTERVENCIÓN

La literatura revisada muestra una amplia relación entre aspectos motivacionales, –donde pueden ubicarse el autoconcepto y la autoestima-, y el rendimiento académico de los alumnos con y sin problemas de aprendizaje, aunque es importante tener presente que la mayoría de esas investigaciones han sido realizadas en países como España.

En México, la nueva reforma educativa recientemente ha puesto mayor énfasis en el aspecto emocional, pero sólo en la forma de reconocimiento y no se señala una intervención directa como tal. De los aspectos emocionales o motivacionales que comienzan a mencionarse en dicha reforma, la autoestima aún no es considerada como un factor importante para lograr que los estudiantes mejoren su rendimiento académico, más aún tampoco es considerada al crear programas para intervenir, no sólo con niños que presentan dificultades de aprendizaje sino con los estudiantes en general, ya que éste puede ser un factor que contrarreste otras de la muchas variables que afectan el proceso de enseñanza aprendizaje.

Además de darle mayor importancia a factores motivacionales como autoestima y autoconcepto, dentro del sistema educativo mexicano se requiere llevar a cabo investigaciones que guíen la intervención dentro de las aulas regulares y de apoyo psicopedagógico. Investigaciones que han de realizarse con alumnos y personal docente mexicano. Para guiar tales investigaciones, pueden considerarse los estudios ya realizados.

De la revisión aquí mostrada, no pueden obtenerse datos que indiquen si es mejor intervenir en un programa para mejorar autoconcepto y autoestima (esperando que

esto mejore la ejecución académica de los alumnos), o si se requiere trabajar directamente con los problemas académicos (y mejorar con esto el autoconcepto y la autoestima de los alumnos). Tal vez la mejor manera sea intervenir tanto en los aspectos motivacionales mencionados, como en los problemas académicos; asegurando así un resultado con mayores alcances en los ámbitos académico y psicológico.

En tales circunstancias, y como una derivación de la problemática mexicana y la revisión de investigaciones en el campo, se propone llevar a cabo una investigación que ponga en juego tres hipótesis:

1.- Si se aplica un programa para modificar el autoconcepto y autoestima cambiará también la calificación de la ejecución académica de los alumnos.

2.- Si se aplica un programa para trabajar los problemas académicos variará también el autoconcepto y autoestima de los alumnos.

3.- Si se aplica un programa integral en el que se intervenga simultáneamente los problemas académicos y motivacionales se lograrán mayores alcances tanto a nivel personal como escolar.

Se puede llevar a cabo el siguiente esquema en la investigación sugerida (Ver tabla 1).

Tabla 1. Estructura de los programas que se llevarán a cabo en la investigación

N° y tipo de sesión	Estructura de la investigación			
	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4
	Programa de Dificultades de aprendizaje	Programa de Autoestima	Programa Dificultades de aprendizaje y autoestima	Grupo control
p r e e v a l u a c i ó n	<p>Aplicación del Inventario de ejecución académica (IDEA). Aplicación de la escala de autoestima de Coopersmith para escolares.</p>	<p>Aplicación del Inventario de ejecución académica (IDEA). Aplicación de la escala de autoestima de Coopersmith para escolares.</p>	<p>Aplicación del Inventario de ejecución académica (IDEA). Aplicación de la escala de autoestima de Coopersmith para escolares.</p>	<p>Aplicación del Inventario de ejecución académica (IDEA). Aplicación de la escala de autoestima de Coopersmith para escolares.</p>
	<p>A partir del llenado del protocolo de registro, hojas de integración de datos y cuadro de concentración de errores del IDEA se obtendrá la siguiente información:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Descripción de los errores y tipo de errores que presentan los niños en las áreas de escritura, lectura y matemáticas. -Establecimiento de objetivos. 	<p>Establecimiento de objetivos en base a las características del grupo y de los puntajes obtenidos en las pruebas de evaluación.</p>	<p>A partir del llenado del protocolo de registro, hojas de integración de datos y cuadro de concentración de errores del IDEA se obtendrá la siguiente información:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Descripción de los errores y tipo de errores que presentan los niños en las áreas de escritura, lectura y matemáticas. -Establecimiento de objetivos. <p>Programa de autoestima Establecimiento de objetivos en base a las características del grupo y de los puntajes obtenidos en las pruebas de evaluación.</p>	

P r o g r a m a	<p>Grupo experimental entrenamiento en corrección de errores académicos</p> <p>-Corrección de errores en lectura, escritura y aritmética.</p> <p>-Técnicas a utilizar: Establecimiento de reforzadores: sociales, materiales. Retroalimentación, instigación física y verbal, modelamiento, moldeamiento, etc.</p> <p>-Evaluación semanal de los avances registrados.</p>	<p>Grupo experimental Entrenamiento en mejoramiento de autoestima</p> <p>Refuerzo positivo, economía de fichas, contrato de contingencias, modelado, moldeamiento por aproximaciones sucesivas, resolución de problemas, juego de roles, dinámicas cuentos y canciones</p>	<p>Entrenamiento en corrección de errores académicos y autoestima.</p> <p>-Técnicas a utilizar: Establecimiento de reforzadores: sociales, materiales. Retroalimentación, instigación física y verbal, modelamiento, moldeamiento, etc.</p> <p>-Evaluación semanal de los avances registrados</p> <p>Entrenamiento en mejoramiento de autoestima</p> <p>Refuerzo positivo, economía de fichas, contrato de contingencias, modelado, moldeamiento por aproximaciones sucesivas, resolución de problemas, juego de roles, dinámicas cuentos y canciones</p>	
P e s t i m o n	<p>Aplicación del Inventario de ejecución académica (IDEA).</p> <p>Aplicación de la escala de autoestima de Coopersmith para escolares</p>	<p>Aplicación del Inventario de ejecución académica (IDEA).</p> <p>Aplicación de la escala de autoestima de Coopersmith para escolares.</p>	<p>Aplicación del Inventario de ejecución académica (IDEA).</p> <p>Aplicación de la escala de autoestima de Coopersmith para escolares.</p>	<p>Aplicación del Inventario de ejecución académica (IDEA).</p> <p>Aplicación de la escala de autoestima de Coopersmith para escolares.</p>

Método

Participantes

Para la selección de los participantes se empleará una técnica de muestreo no probabilístico intencional.

Considerando los siguientes criterios:

- 1) Ser estudiantes de educación primaria de una escuela pública perteneciente a una zona escolar de nivel social, económico y cultural medio-bajo.
- 2) Cursar el tercer grado de educación primaria con la finalidad de que cumplan los parámetros de edad y escolarización de aplicación de ambas pruebas.
- 3) Se seleccionará a los participantes que obtengan un nivel menor o igual al 60% de respuestas correctas de ejecución en los dos instrumentos que se les aplicarán (IDEA e inventario de autoestima de Coopersmith).

Los participantes serán asignados de manera aleatoria a uno de cuatro grupos de investigación. El primer grupo estará expuesto al programa de dificultades de aprendizaje, en el cual los participantes recibirán entrenamiento en corrección de errores académicos; con base en los resultados obtenidos de la aplicación del Inventarios de Ejecución Académica (IDEA), el segundo grupo experimental estará expuesto al programa para el mejoramiento de la autoestima y el tercer grupo recibirá ambos entrenamientos, es decir el entrenamiento en corrección de errores académicos y el de mejoramiento de la autoestima, los alumno asignados al cuarto grupo, es decir al grupo control, sólo se les aplicarán ambos instrumentos pero no recibirán ningún tipo de entrenamiento.

Escenario

El programa se llevará a cabo en las instalaciones de la escuela en la que se realice la selección, en los salones que sean asignados.

Instrumentos

Ψ Para evaluar el desempeño académico de los alumnos se utilizará el Inventario de Ejecución Académica (IDEA), de Macotela, Bermúdez y Castañeda (2003). Este instrumento mide directamente la ejecución del alumno, en términos de conducta observable, permite evaluar los cambios en la conducta al ser aplicado en dos o más momentos diferentes, permite ubicar cuáles habilidades conductuales ha desarrollado cada niño y aquellas de las cuales carece, y observa el propio avance del alumno en vez de compararlo con la norma.

Evalúa conductas relacionadas directamente con los programas educativos y está estructurado a partir de un análisis de tareas. Fue diseñado para evaluar las habilidades de lectura, escritura y matemáticas en alumnos de primero, segundo y tercer grado de primaria.

El IDEA permite evaluar la ejecución de las áreas académicas prioritarias, a través de datos cuantitativos y cualitativos.

Los reactivos del instrumento se convierten en objetivos instruccionales cuando se trata de una intervención. Para un programa instruccional, es necesario multiplicar los estímulos que se utilicen e incorporar elementos de aprendizaje estratégico. Sin embargo la secuencia instruccional debe respetar el criterio de dificultad creciente.

Criterio de análisis

Las respuestas de los alumnos a cada reactivo serán revisadas bajo los criterios de respuestas correctas e incorrectas que marca el instrumento IDEA. Además de los datos cuantitativos del instrumento, el avance académico de los niños se evaluará analizando los productos permanentes del IDEA, es decir las hojas de respuesta.

Ψ Para medir la autoestima se utilizará el inventario de Autoestima de Coopersmith.

Ψ El inventario de autoestima de Coopersmith fue hecho por Stanley Coopersmith en 1975, fue desarrollado bajo los lineamientos y resultados obtenidos en el trabajo que realizó llamado “Desarrollo y motivación de autoestima en niños “.

Coopersmith sugiere que hay cuatro factores que contribuyen al desarrollo de la autoestima: el valor que el niño percibe que los otros le dan al suyo, la experiencia que el niño tiene con el éxito, la definición que el niño hace del éxito y del fracaso, el estilo del niño de lidiar con la retroalimentación negativa o crítica.

El Inventario de autoestima de Coopersmith, fue diseñado para evaluar actitudes hacia el yo social, académico, familiar y áreas de experiencia personal.

La forma escolar validada y confiabilizada en población mexicana (Verduzco, Lara-Cantú, Lancelota y Rubio, 1989) es utilizada con estudiantes de entre 8 a 15 años. Está constituido por 58 ítems, en los cuales el sujeto responde “así soy” o “así no soy”. El inventario mide actitudes evaluativas hacia el sí mismo en cuatro áreas y una escala de mentira, las subescalas son: autoestima general, autoestima social, autoestima familiar y autoestima académica. Los reactivos se distribuyen de la siguiente forma: 50 reactivos que cuestionan acerca de autoestima y 8 constituyen la escala de mentira, la cual se interpreta como una medida defensiva del sujeto.

El cuestionario puede ser administrado individualmente o en grupos, sin límite de tiempo.

Criterio de análisis

Se califica por medio de planillas, anotando el número de respuestas correctas, según el número que aparece en la planilla. La calificación global se obtiene de la suma de las respuestas correctas del total de los 50 reactivos que corresponden al área de autoestima; después se multiplican por dos para obtener una puntuación sobre 100 puntos. Por lo tanto, la calificación mínima es 0 y la máxima 100, donde a mayor puntaje mejor autoestima.

Las áreas del cuestionario se miden por separado sumando el número de respuestas correctas correspondientes a cada una de ellas. También se pueden

sumar todos los puntajes (menos la escala M de mentira) para obtener un indicador de la apreciación global que el sujeto tiene de sí mismo.

Si el puntaje total obtenido resulta muy superior al promedio, ($T = 67$ o más), significaría que las respuestas del sujeto son poco confiables e invalidan la aplicación del inventario.

Ambos instrumentos, es decir el IDEA y el inventario de autoestima de Coopersmith fueron elegidos debido a que están diseñados para medir la ejecución académica y la autoestima en escolares respectivamente, arrojan datos cuantitativos y están validados y confiabilizados en la población mexicana, por lo que se considera se ajusta a los objetivos de este trabajo y a las características de la población con la que se pretende trabajar. El IDEA, cumple, además, con los requisitos de la evaluación referida a currículum, al estar basado en el programa de estudios de tercer grado de primaria.

Procedimiento.-

Se llevarán a cabo catorce sesiones de una hora por semana, correspondientes aproximadamente a un bimestre.

© Sesiones del Grupo 1 (Programa de dificultades de aprendizaje)

Sesión 1 y 2. Preevaluación. Aplicación del Instrumento IDEA (material correspondiente al segundo grado) y del inventario de Autoestima de Coopersmith.

Sesiones de la 3 a la 12. Para la estructuración del programa se realizará un análisis tanto cuantitativo como cualitativo de los productos permanentes para ubicar el desempeño del niño, para lo cual se considerarán dos tipos de problemática: bajo rendimiento académico y problemas de aprendizaje.

La intervención será de lo más sencillo a lo más complejo. Los reactivos del instrumento se adaptarán como objetivos instruccionales de acuerdo a las necesidades de cada participante.

Posibles áreas de intervención

Escritura: Copia y comprensión de palabras, enunciados y de un texto conformado por enunciados relacionados; dictado y comprensión de palabras, de enunciados y de un texto conformado por enunciados; redacción de un cuento a partir de las imágenes de un dibujo (considerando legibilidad, tipo de texto, extensión, nivel sintáctico, coherencia y uso de convenciones).

Lectura: lectura oral y comprensión de palabras, enunciados y de un texto conformado por enunciados relacionados; lectura en silencio y comprensión de palabras, de enunciados y de un texto conformado por enunciados.

Matemáticas: Numeración, sistema decimal, operaciones y solución de problemas.

Sesión 13 y 14. Postevaluación. Aplicación del Instrumento IDEA y del inventario de Autoestima de Coopersmith

© Sesiones del Grupo 2 (Programa de autoestima)

Sesión 1 y 2. Preevaluación. Aplicación del Instrumento IDEA (material correspondiente al segundo grado) y del inventario de Autoestima de Coopersmith.

Sesiones 3. Se les proporcionará información acerca de lo que es la autoestima, se pondrán ejemplos y se realizará una dinámica para que los alumnos evalúen su propia autoestima (ejemplo: dinámica de la olla vacía).

Sesión 4 y 5. Dinámicas y ejercicios de autoconocimiento (ejemplo. Ejercicios: quiero conocerte, mi escudo, completar frases, etc.).

Sesiones de la 6 a la 12. Aplicación de diversos ejercicios y dinámicas para mejorar su autoestima, mediante la utilización de diversas técnicas conductuales. (Ejemplo. Contrato conductual, moldeamiento, etc.).

Sesión 13 y 14. Postevaluación. Aplicación del Instrumento IDEA y del inventario de Autoestima de Coopersmith.

© Sesiones del Grupo 3 (Programa de problemas de aprendizaje y autoestima)

Sesión 1 y 2. Aplicación del Instrumento IDEA (material correspondiente al segundo grado) y del inventario de Autoestima de Coopersmith.

Sesiones de la 3 a la 12. Combinación de los dos programas anteriores, ajustando la intervención a las áreas con menor puntaje. Una sesión se trabajarán los objetivos del programa de autoestima y la siguiente los objetivos del programa de problemas de aprendizaje. Reforzándose en cada programa ambos constructos.

Sesión 13 y 14. Postevaluación. Aplicación del Instrumento IDEA y del inventario de Autoestima de Coopersmith.

© Grupo 4 (grupo control)

Aplicación del Instrumento IDEA (material correspondiente al segundo grado) y del inventario de Autoestima de Coopersmith.

Técnicas a utilizar en el programa de problemas de aprendizaje

Retroalimentación. Se refuerzan solo las instancias de una clase conductual con la finalidad de incrementar su probabilidad de ocurrencia y no se refuerzan las respuestas que se considere que no son parte de la clase conductual definida. Se clasifica a la retroalimentación de la ejecución en: 1) aquella cuyo efecto es el incremento de la frecuencia de alguna morfología conductual; 2) aquella cuyo efecto es el decremento de la frecuencia de alguna morfología conductual y 3) aquella cuyo efecto es la diferenciación de alguna morfología conductual (Ribes, 1984).

Reforzador. Es todo aquello que aumenta la probabilidad de ocurrencia de una respuesta (Se entregarán reforzadores materiales y sociales) (Ribes, 1984).

Reforzamiento positivo. Efecto conseguido con un procedimiento particular que consiste en administrar una consecuencia tan pronto se emite una conducta determinada (Ribes, 1984).

Moldeamiento por aproximaciones sucesivas. Esta técnica se utiliza cuando el sujeto no posee una determinada conducta en absoluto. El primer paso consiste en definir de la manera más precisa posible cuál es la conducta final que se desea obtener. Una vez que se ha definido dicha respuesta terminal, se comienza por elegir una conducta más amplia dentro de la cual esté incluida la que hemos previsto, o que tenga alguna semejanza formal con ella, Luego de elegida aquella conducta que el sujeto debe mostrar dentro de su repertorio se le refuerza consistentemente hasta que se presenta con frecuencia. El paso siguiente consiste en restringir la amplitud de la conducta y hacerla cada vez más parecida a la conducta deseada, mediante un reforzamiento de índole diferencial (Ribes, 1984).

Discriminación. Es la tendencia de la conducta aprendida a ocurrir en una situación pero no en otra. El organismo discrimina o diferencia las situaciones (Ribes, 1984).

Estímulos discriminativos. Son estímulos precedentes que acompañan a una conducta que va seguida de una consecuencia, su función es aumentar la probabilidad de que la conducta en cuestión ocurra (Ribes, 1984).

Modelamiento. Se utiliza un modelo que ejecute conductas verbales y/o motoras que se espera después realice el niño, mientras éste observa y/o escucha. Este modelaje puede ser en vivo o por medio de filmaciones (modelaje simbólico). Para el uso eficaz del modelamiento se deben seleccionar modelos competentes, la complejidad de la conducta modelada debe ser apta para el nivel de comportamiento del niño, se utilizan refuerzos positivos luego de emitir la conducta esperada (Kazdin, 1978).

Economía de fichas o puntos: es un programa de refuerzo sistemático donde se premia con fichas a los sujetos que presentan conductas deseadas, las fichas ganadas pueden cambiarse por alimentos, actividades o privilegios, el sistema de economía de fichas tiene como ventajas: la disminución del número de reforzadores que se administran y las fichas entregadas inmediatamente después

de la conducta esperada permiten llenar el espacio de tiempo entre la respuesta y la entrega del reforzador (Kazdin, 1978).

Instigación: es una ayuda especial que se le da al paciente durante la intervención para incrementar el éxito en la actividad. Las instigaciones pueden clasificarse en físicas y verbales. La instigación física se utiliza para obtener del niño respuestas motoras, se le toma la mano al paciente y se le guía en la ejecución de las respuestas motoras componentes de la destreza en la técnica que se está enseñando. En la medida en que el niño demuestre una ejecución más diestra, se procede a disminuir gradualmente la ayuda física, hasta lograr que el paciente realice la técnica solo de manera adecuada. Las instigaciones verbales son sugerencias auditivas adicionales (Kazdin, 1978).

Instrucciones verbales: son normas o pautas específicas que indican a la persona el comportamiento concreto a producir, es decir qué resultados y bajo qué circunstancias en particular. Las instrucciones verbales específicas aceleran el proceso de aprendizaje. Consiste en decirle al paciente exactamente lo que va a hacer, en una situación donde pueda tener dificultades para ejecutar o recordar la ejecución. Las instrucciones deben ser sencillas, cortas y deben contener palabras que sepamos que el niño comprende y evitar términos técnicos o en tal caso aclararle muy bien el significado, para obtener la respuesta esperada (Kazdin, 1978).

Técnicas a utilizar en el programa de autoestima

- Refuerzo positivo. Efecto conseguido con un procedimiento particular que consiste en administrar una consecuencia tan pronto se emite una conducta determinada (Ribes, 1984).
- Economía de fichas. es un programa de refuerzo sistemático donde se premia con fichas a los sujetos que presentan conductas deseadas, las fichas ganadas pueden cambiarse por alimentos, actividades o privilegios, el sistema de economía de fichas tiene como ventajas: la disminución del

número de reforzadores que se administran y las fichas entregadas inmediatamente después de la conducta esperada permiten llenar el espacio de tiempo entre la respuesta y la entrega del reforzador (Ribes, 1984).

- contratos de contingencias. Es un acuerdo establecido entre el niño y el terapeuta, donde se establecen clara y concisamente la cantidad, tipo y situación de realización de determinadas conductas por parte del niño y/o sus padres y el tipo de refuerzo que obtendrá por dicha actividad ejecutada. Es conveniente reforzar las ejecuciones de modo inmediato y realizar contratos de dificultad crecientes, maximizando las posibilidades de éxito (Ribes, 1984).
- Modelado. Se utiliza un modelo que ejecute conductas verbales y/o motoras que se espera después realice el niño, mientras éste observa y/o escucha. Este modelaje puede ser en vivo o por medio de filmaciones (modelaje simbólico). Para el uso eficaz del modelamiento se deben seleccionar modelos competentes con estatus o prestigio, la complejidad de la conducta modelada debe ser apta para el nivel de comportamiento del niño, se utilizan refuerzos positivos luego de emitir la conducta esperada (Kazdin, 1978).
- Moldeamiento por aproximaciones sucesivas. Esta técnica se utiliza cuando el sujeto no posee una determinada conducta en absoluto. El primer paso consiste en definir de la manera más precisa posible cuál es la conducta final que deseamos obtener. Una vez que se ha definido dicha respuesta terminal, se comienza por elegir una conducta más amplia dentro de la cual esté incluida la que hemos previsto, o que tenga alguna semejanza formal con ella, Luego de elegida aquella conducta que el sujeto debe mostrar dentro de su repertorio se le refuerza consistentemente hasta que se presenta con frecuencia. El paso siguiente consiste en restringir la amplitud de la conducta y hacerla cada vez más parecida a la conducta deseada, mediante un reforzamiento de índole diferencial (Ribes, 1984).

- Resolución de problemas. Se identifican los problemas, los sujetos reciben nuevas alternativas a probar, reciben feedback sobre sus intentos y después pueden aplicar las nuevas alternativas en la vida real hasta que estas nuevas destrezas se convierten en hábitos.
- Juego de roles. Los niños representan el personaje que se les asigna, con el fin de que experimenten otras formas de actuar y ser.

Análisis de datos

El análisis estadístico de los puntajes obtenidos por los participantes en los diferentes instrumentos se realizará mediante un Análisis Factorial de varianza ANOVA para lo cual se utilizará el paquete estadístico SPSS, versión 12. A partir de la información obtenida de dicho análisis se verificará la veracidad o falsedad de las hipótesis anteriormente planteadas.

CONCLUSIONES

La escuela no sólo interviene en la transmisión del saber científico culturalmente organizado; es decir del aprendizaje de hechos, conceptos, principios y procedimientos, etc., sino que influye también en todos los aspectos relativos a los procesos de socialización e individuación del niño, como son: el desarrollo de las relaciones afectivas, la habilidad para participar en situaciones sociales, la adquisición de destrezas relacionadas con la competencia comunicativa, el desarrollo del rol sexual, la adquisición de valores, actitudes, etc., que eventualmente lo llevarán a la autonomía, la madurez personal; en general al desarrollo de la propia identidad personal.

Los estudios revisados en este trabajo han dejado claro que la autoestima constituye una variable importante a ser considerada en el contexto escolar. Esto debido –entre otras razones- a que la escuela juega un importante papel en el desarrollo de la propia imagen, al vivir los alumnos experiencias de capacidad y competencia o de fracaso. Cuando un niño se siente incompetente se puede ver afectado también en el ámbito social ya que si fracasa constantemente creará que se reduce su valía, y su forma de interactuar con profesores e iguales se verá afectada.

Al resaltar la importancia que el contexto escolar tiene en la formación general del alumno resulta preocupante darnos cuenta que el sistema escolar no está respondiendo a las necesidades que demanda la sociedad actual, la cual forma parte de un escenario internacional desafiante, competitivo y complejo.

De tal manera que la educación debe preparar a los alumnos, para enfrentar los retos de la vida actual y responder eficazmente a los contextos y tensiones a los que se enfrentan y enfrentarán, en un mundo donde se presenta de manera constante una serie de transformaciones sociales, culturales y económicas (Baños, Vázquez, Juárez, Molina, Rodríguez, y Pérez, 2011).

Dicha preparación deberá atender y adaptarse a las diferencias de la población a la que atiende, para lo cual el sector educativo deberá apoyarse en diversos aspectos que le permitan ser eficiente y eficaz.

Uno de los aspectos que se consideran fundamentales para mejorar la calidad educativa en México, tanto la impartida a alumnos considerados dentro de la norma como para aquellos que presentan alguna necesidad educativa especial, como es el caso de los problemas de aprendizaje, es la investigación, tanto la realizada en otros países pero sobre todo aquella realizada en nuestro país ya que dicha investigación permitirá establecer parámetros que guíen las medidas que deberán tomar las diferentes administraciones educativas, así como las líneas de trabajo que se realizarán tanto a nivel científico como educativo, además de considerar sus implicaciones a nivel práctico (evaluación, intervención, etc.) para los diferentes profesionales del contexto escolar: psicólogos, orientadores, profesores, etc.

Apostar a la mejora de la educación permitirá no solo formar personas con un amplio conocimiento científico que sean capaces de resolver problemas, sino también seres humanos seguros de sí mismos, que confíen en sus capacidades, que se valoren positivamente, lo que les permitirá formarse como personas felices y preparados que construirán una mejor sociedad.

BIBLIOGRAFÍA

- Béjar, C., Béjar, F., Chimal, J. y Damián, M. (2010). *Educación especial y rehabilitación. Guía de lectura teórica III*. Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FESI).
- Baños, J., Vázquez, Ma. T., Juárez, A., Molina, E., Rodríguez, M. y Pérez, M. (2011). *Curso Básico de formación continua para maestros en servicio 2011*. México: Secretaria de Educación Pública (SEP): 67.
- Cerrillo, R. (2002). Mejora del autoconcepto en niños de un entorno desfavorecido. *Revista Psicodidáctica*, 14, 1136-1034.
- De Tejada Lagonell, M. (2010). Evaluación de la autoestima en un grupo de escolares de la gran Caracas. *Liberabi. Revista de Psicología*, 16, 01, 95-103.
- DSM-IV-TR. (2002). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. España: Iserier Masson.
- Fernández, S. (1995). La percepción del profesor como indicador de dificultades de aprendizaje. *Pisicothema*, 7, 002, 309-316.
- Fidalgo, R. y Robledo, P. (2010). El ámbito de las dificultades específicas de aprendizaje en España a partir de la Ley Orgánica de Educación. *Papeles del Psicólogo*, 31, 02, 171-182. Recuperado el 27 de octubre de 2011, de la base de datos Redalyc.
- García, B. (1998). Autoestima: Traducción y validación del inventario de autoestima de Coopersmith forma escolar para niños de colegios de estrato socioeconómico medio de la ciudad de Guatemala. Universidad Francisco Marroquín: 1-56. Recuperado 23 de noviembre de 2011, de <http://www.tesis.ufm.edu.gt/pdf/2428.pdf>.

- García G., A. y Cabezas M., M. J., (1999). Programa para la mejora de la autoestima y de las habilidades sociales. Primer premio Joaquín Sama 1998 a la Innovación Educativa, categoría B: nivel de Educación Secundaria. Noviembre 11 de 1999. Mérida. España: 1-182.
- González, J. Núñez, C. González, S y García, S. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9, 002. 271-289.
- González, C., Sibelli, A. y Montalvo, D. (2007). Integración académica y social de individuos con problemas de aprendizaje. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 12,02, 237-257.
- González, J., Núñez, J., Álvarez, L., González-Pumariega, S., Roces, C., González, P., Muñiz, R. y Bernardo, A. (2002). Inducción parental a la autorregulación, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 14, 04, 853-860.
- González, J., Núñez, C., González, S., Álvarez, L., Roces, C., García, M., González, P., Cabanach, R. y Valle, A. (2000). Autoconcepto, proceso de atribución causal y metas académicas en niños con y sin dificultades de aprendizaje. *Psicothema*, 12, 04, 548-556.
- Guevara, Y. y Macotela, S. (2006). Evaluación del avance académico en alumnos de primer grado. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 32, 002, 129-153.
- Instituto Nacional de estadística y Geografía INEGI. Censo de Población y Vivienda (2010). Recuperado el 24 de enero de 2012, de <http://www.inegi.org.mx/sistemas/sisept/default.aspx?t=mdis04&c=27717&s=est>.

- Kazdin, A. (1978). *Modificación de la conducta y sus aplicaciones prácticas*. México. El manual moderno.
- Lara, M. A. Verduzco, M. A., Acevedo, M. y Cortes, J. (1993). Validez y confiabilidad del inventario de autoestima de Cooper Smith para adultos, en población mexicana. *Revista Mexicana de Psicología*, 25, 002: 247-255.
- Macotela, S., Bermudez, P. y Castañeda, R. I. (1995). Evaluación de problemas de aprendizaje y bajo rendimiento. *Programa de publicaciones de material didáctico*. Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Macotela, S., Bermúdez, P. y Castañeda, I. (1991). *Inventario de Ejecución Académica: un modelo diagnóstico-prescriptivo para el manejo de problemas asociado a la lectura, escritura y matemáticas*. Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Macotela, S., Bermúdez, P. y Castañeda, I. (2003). *Inventario de Ejecución Académica (IDEA)*. Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Mruk, C. (1998). *Auto-Estima investigación teoría y práctica*. New York. Descleé de Brouwer.
- Myers, P. y Hamill, D. (1982). *Métodos para educar a niños con dificultades de aprendizaje*. México: Limusa.
- Núñez, J., González, S. y González, J. (1995). Autoconcepto en niños con y sin problemas de aprendizaje. *Phisicothema*, 7, 3, 587-604.

- Núñez, J., González, J., García, M., González–Pumariega, S., Roces, C., Álvarez, L. y González, M. C. (1998). Estrategias de aprendizaje, rendimiento académico y auto-concepto. *Pisicothema*, 10, 01, 97-109.
- Peralta, F. y Sánchez, M. (2003). Relaciones entre el autoconcepto y el rendimiento académico, en alumnos de educación primaria. España. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 1, 1, 95-120.
- Pequeña, J. y Ecurra, L. M. (2006). Efectos de un programa para el mejoramiento de la autoestima en niños de 8 a 11 años con problemas específicos de aprendizaje. *Revista IIPSI*, 9, 01, 9-22.
- Ramírez, P., Duarte, J. y Muñoz, R. (2005). Autoestima y refuerzo en estudiantes de 5ª básico de una escuela de alto riesgo. *Anales de la Psicología*, 21, 001, 102-115.
- Ribes, E. (1984). *Técnicas de modificación de conducta. Su aplicación al retardo en el desarrollo*. México. Trillas.
- Romano, H. (1990). Programa de niños con problemas específicos de aprendizaje, de la materia de Psicología Aplicada Laboratorio V (práctica de educación especial y rehabilitación). Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FESI). Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
- Romano, H., Flores, M. A. y Backhoff, E. (2001). La enseñanza correctiva de niños con problemas de aprendizaje. En E. Galindo (Comp.). *Psicología y educación especial*. México. Libro en prensa. México. Trillas.

- Romano, H. (2008). Factores sociales y académicos que influyen en el rendimiento académico: éxito y fracaso escolar. En Y. Guevara (Comp.). *Fracaso escolar. Investigación y propuesta de intervención* (pp. 1-38). México. Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Romero, M., Ortega, N., Ramos, L., Islas, M., Meneses, A. y Martínez, J. (2010). Aprendizaje mediado en niños con dificultades de aprendizaje escolar. Instituto de Ciencias de la Salud (ICSA). México. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Santín, H. L. (1998). Autoestima y fracaso escolar. En: L. Aragón (1998). *Dislexia, fundamentos teóricos, evaluación y tratamiento* (pp. 49-59). México. Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Secretaría de Educación Pública (2011). Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras 2009-2010. Recuperado el 15 de enero de 2012
en:http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1899/1/images/principales_cifras_2009_2010.pdf.
- Tavernal, A. y Peralta, O. (2009). Dificultades de aprendizaje. Evaluación dinámica como herramienta diagnóstica. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 11,02, 113-139.
- Verduzco, M.A., Lara-Cantú, M.A., Lancelota, G. y Rubio, S. (1989). Validación del inventario de autoestima de Coopersmith para niños mexicanos. *Revista Internacional de Psicología y Educación*, 7,55-64.