

58  
2 ej.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

LA REPRESENTACION MENTAL DEL AUTOCONCEPTO Y LAS FIGURAS DE AUTORIDAD EN ALUMNOS DE PRIMARIA, SECUNDARIA, BACHILLERATO Y PROFESIONAL CON ALTO Y BAJO RENDIMIENTO ACADEMICO

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:  
LICENCIADO EN PSICOLOGIA

P R E S E N T A :

DIAZ DE LEON DELGADO SANDRA



DIRECTORA DE TESIS:  
MTRA. CONSUELO ARCE ORTIZ

ASESOR  
LIC. MIGUEL ANGEL ALVAREZ TORRES

MEXICO, D. F.

TESIS CON FALLA DE CRECEN

1994



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

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

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

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

**A mis padres, Jaime y Luz María que con  
esfuerzo, dedicación y cariño me han enseñado  
que la entrega incondicional por nobles ideales,  
es una de las principales virtudes del ser humano.**

**A mis hermanos, Dalia y Jaime,  
por los lazos fraternos y los  
recuerdos que nos unen.**

**A Jorge,  
Por todo lo que hemos compartido,  
por su cariño, apoyo y paciencia.**

**A mi tía Elizabeth Díaz de León A.  
y a mi abuelita Elvira Soto,  
por su invaluable apoyo en mi estancia  
en esta ciudad, desde que mi familia  
partió a Durango.**

**A la memoria de mi abuelo Guillermo Delgado,  
porque sus palabras de aliento sembraron en mí  
los deseos de superación, y la dedicación al estudio.**

## **AGRADECIMIENTOS**

A la Facultad de Psicología de la UNAM. por haberme dado la oportunidad de adquirir mi formación profesional y el camino de la superación personal.

A mi asesora, la Mtra. Consuelo Arce Ortiz por su amistad y su gran dedicación para la culminación de esta tesis.

Al Lic. Miguel Angel Alvarez Torres, por el ánimo entusiasta que supo infundirme en todo momento, y por sus valiosas aportaciones a la integración de este trabajo.

A mis sinodales:

Mtra. Benilde García C.  
Lic. Patricia Meraz R.  
Lic. Rigoberto León S.  
Lic. Tomás Cortés S.

Por sus oportunos y valiosos comentarios que contribuyeron a mejorar la calidad de esta investigación.

A la Lic. Ana Guadalupe del Rio Portilla que posibilitó la aprobación de las autoridades para aplicar los formatos en el plantel de la escuela primaria.

A la Mtra. Eugenia Padilla Lemus, Directora de la escuela primaria "Alejandro de Humboldt"; al Arq. A. Villacencio, subdirector de la secundaria Técnica No 11; así como a mis profesores, el Mtro. Raúl Avila y el Mtro. Fernando Vazquez, que conformaron la selección de la muestra.

Al Ing. Miguel Angel Guevara por su apoyo en la elaboración de un programa en computadora que facilitó la codificación de los datos.

Al Ing. Jorge Muñiz G. por su dedicación y empeño en la revisión e impresión del documento final de esta tesis.

A mis compañeros Yola y Genaro por su amable ayuda en el uso y manejo del procesador de textos.

Este trabajo se realizó en el laboratorio de sueño de la facultad de Psicología de la UNAM , a cargo de la Dra. María Corsi Cabrera.

Se contó con una beca para Tesis de Licenciatura otorgada por la dirección General de asuntos del Personal Académico (DGAPA) de la UNAM.

## RESUMEN

Uno de los principales problemas en el ámbito educativo, es el bajo rendimiento académico. Este problema ha sido atacado considerando aspectos desde motivacionales hasta didácticos y pedagógicos, sin que hasta el momento se haya encontrado respuesta a la multiplicidad de variables que intervienen en el fracaso escolar.

Es preciso plantear que la forma en que los alumnos responden a las demandas del ambiente incluyen, por una parte factores individuales: respecto a lo que encuentra en sí mismo, el mundo de sus pensamientos, sentimientos, actitudes, estados de ánimo, sus impulsos, aspiraciones y deseos (Byrne, 1984); y por otra parte, factores de contexto, en donde están presentes figuras centrales que ejercen autoridad sobre él y lo ayudan a mantener y guiar su ajuste social con el mundo externo (Martinez, 1980). Es en los contextos familiar y escolar donde se hacen presentes estas figuras que enseñan, establecen normas y exigencias, asignan roles en las relaciones interpersonales: tanto los padres como el profesor toman decisiones y establecen parámetros que ayudan al alumno a conducirse adecuadamente dentro de la sociedad y sus normas.

De lo anterior deriva la importancia de explorar la representación mental del autoconcepto (YO) y las figuras de autoridad (PADRE, MADRE, PROFESOR o PROFESORA) como formadoras, en gran medida, de la cosmovisión del individuo, y observar si dicha representación está asociada al rendimiento académico,

El objetivo del presente trabajo fue explorar a través de la técnica de redes semánticas naturales (Figueroa y cols., 1982) la representación mental que tienen de sí mismos y de las figuras de autoridad, estudiantes con alto y bajo rendimiento académico de primaria, secundaria, bachillerato y profesional.

Participaron 160 estudiantes, 40 de cada nivel de escolaridad, divididos en grupos iguales de alto y bajo rendimiento académico, 20 en cada uno. Se consideró alto rendimiento académico un promedio en el año escolar superior al 9.0 y como bajo un promedio inferior al 7.9 inclusive. A todos los alumnos se les pidió que generaran independientemente y en forma de lista las diez palabras (sustantivos, adjetivos, verbos o adverbios) que mejor definían los siguientes conceptos: YO (sí mismo), MADRE, PADRE Y PROFESOR (A), para jerarquizarlos del 10 al 1 en orden de importancia.

El análisis de datos se realizó conforme al procedimiento de Figueroa y cols. (1982) separando los reportes por concepto, nivel educativo y rendimiento académico.

En los resultados se encontró una incidencia predominante de las características asociadas al éxito académico (inteligente, respetuoso y trabajador) en las representaciones mentales tanto en el autoconcepto, como en las figuras de autoridad de los alumnos con alto rendimiento y de factores tanto emotivos como de relaciones interpersonales (enojon, cariñoso y amigable) en los alumnos de bajo rendimiento.

Lo anterior permite destacar la importancia de la interacción del sujeto con las figuras más significativas de su entorno en la formación de su autoconcepto y la repercusión psicológica de sus representaciones mentales en su desempeño académico

# INDICE

<b>I. INTRODUCCION</b>	<b>1</b>
<b>II. REPRESENTACION MENTAL</b>	<b>4</b>
La memoria semántica	8
Redes semánticas	9
Redes Semánticas Naturales	12
<b>III. AUTOCONCEPTO</b>	<b>15</b>
Perspectiva histórica del autoconcepto	16
El autoconcepto en la teoría del aprendizaje social	18
El sí mismo en relación a los otros	19
Dificultad en la conceptualización del autoconcepto	20
El autoconcepto en los diferentes niveles del desarrollo	21
El autoconcepto en la teoría cognitiva	26
Alternativas para un autoconcepto favorable	27
<b>IV. FIGURAS DE AUTORIDAD</b>	<b>28</b>
La familia y los padres como agentes socializadores del individuo	28
Las figuras de autoridad	29
Implicaciones sociales de la autoridad escolar	34
<b>V. RENDIMIENTO ESCOLAR</b>	<b>35</b>
Los factores del rendimiento escolar	35
Instrumentos del aprendizaje	35
El proceso enseñanza-aprendizaje	37
Motivación	39
Inteligencia	41
Impacto de las relaciones familiares en el rendimiento escolar	42
Repercusiones psicológicas del desempeño académico	44
<b>VI. METODO</b>	<b>46</b>
Introducción	46
Planteamiento del problema	46
Objetivo	46
Tipo de estudio	47

<b>Definición de conceptos</b>	<b>47</b>
<b>Selección de la muestra</b>	<b>47</b>
<b>Material</b>	<b>49</b>
<b>Escenario</b>	<b>49</b>
<b>Procedimiento</b>	<b>49</b>
<b>Análisis de datos</b>	<b>49</b>
<b>VII. RESULTADOS</b>	<b>51</b>
Concepto YO (autoconcepto)	51
Concepto MADRE	54
Concepto PADRE	55
Concepto PROFESOR (A)	57
Figuras de Autoridad en la Familia	61
<b>VIII. DISCUSION</b>	<b>62</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>68</b>
<b>ANEXO 1</b>	<b>76</b>

## I. INTRODUCCION

Al querer estudiar cualquier comportamiento humano o cualquier hecho relacionado con él, es esencial tener en consideración las siguientes premisas: no olvidar el por qué subjetivo de cada comportamiento y que las actitudes, creencias y expectativas, mueven a las personas hacia la realización de una determinada acción. Así, la elaboración subjetiva que cada individuo realiza de una situación, estará conformada por factores únicos e insolubles que le pertenecen en particular.

La manera en que los humanos se representan el mundo, deriva de todas aquellas abstracciones que realizan de las características relevantes de los objetos y fenómenos, substituyendo así la realidad externa. Las representaciones mentales integradas a la estructura cognoscitiva del sujeto, están determinadas e influenciadas principalmente por la experiencia, y por factores biológicos o madurativos en las etapas de su desarrollo (Servin, 1991).

En la memoria semántica es donde se realiza la tarea fundamental de construir una representación interna de la realidad en base a conceptos y significados, en ella se interpretan las experiencias perceptuales, se combinan éstas con el producto de experiencias pasadas, se hacen predicciones, se atribuyen causalidades, se conectan ideas viejas dentro de nuevas combinaciones, y en gran medida, se sintetizan actitudes, creencias, motivaciones, estados emocionales, las propias características de personalidad, las abstracciones de los objetos y eventos de la realidad física y social, que se van a manifestar en la cosmovisión de las personas (Lachman, Lachman y Butterfield, 1979; Figueroa, 1982).

De esta manera la representación en la memoria semántica permite al sujeto actuar propositivamente frente a las demandas del ambiente y lograr así un ajuste óptimo en relación con otras personas y consigo mismo.

En este sentido, es interesante conocer la representación mental que el sujeto tiene de sí mismo, ya que la manera de percibir sus propias ideas, capacidades y expectativas permitirán descubrir muchas de las causas y consecuencias de su conducta (Oñate, 1989).

El constructo del YO (o del SELF) es una realidad aprendida, resultado del

conocimiento y desarrollo personal en un contexto social, en la interacción con otras personas, en la cual el sujeto internaliza la percepción de sí mismo (Bandura, 1977).

Figuras centrales en la socialización de un individuo son las que se encuentran, por una parte, en el núcleo familiar, en donde se satisfacen las necesidades psicológicas que posibilitan el desenvolvimiento físico, moral e intelectual desde sus primeros años de vida: los PADRES (Martínez, 1980); y por otra parte, en el recinto escolar, donde el sujeto ha de adquirir y desarrollar sus capacidades intelectuales: el PROFESOR (Postic, 1979).

Los PADRES y el PROFESOR son los agentes que orientan y dirigen al individuo, permitiéndole el reconocimiento de roles estables y patrones de conducta, que a su vez facilitan la adaptación a normas de convivencia mediante el ejercicio de su autoridad (Parsons, 1986): el estudio de Gómez (1981) sobre autoestima, señala que la baja autoestima en los padres, que anticipa rechazo, lo hace comportarse, débil y pasivo, escatimando el amor y atención hacia sus hijos, y robándoles la oportunidad de enfrentarse a la vida con el coraje necesario. Por su parte, Nunn y Parish (1992) destacaron que existe influencia trascendental del profesor en el desempeño académico de los alumnos.

La forma de autondad que estas figuras lleven a cabo es de vital importancia, ya que en las pautas de interacción social y los valores que de éstas emanan se basa la manera en que el sujeto ha de integrarse a la sociedad.

Sin duda la práctica educativa juega un papel relevante en la preparación de la vida social del individuo; la escuela representa para el alumno el primer lugar en el que su fracaso o éxito alcanza trascendencia social (García, 1983).

El desempeño académico de un alumno tiene repercusiones de trascendencia socio cultural innegable (Ríos, 1973). Puesto que tal desempeño se basa en los antecedentes académicos representados por las calificaciones, éstas pueden provocar consecuencias psicológicas al influir positiva o negativamente en la estimación que los alumnos hacen de sus propias potencialidades. En este sentido el rendimiento académico influirá considerablemente en las futuras actividades de los individuos (Brembeck, 1975).

Por lo anterior, se plantea la exploración de las representaciones mentales que tienen los alumnos de sí mismos (YO) y de las figuras de autoridad (PADRE, MADRE, PROFESOR o PROFESORA), a través de la técnica de redes semánticas naturales que

ha demostrado ser un instrumento eficaz en la medición del significado psicológico de las representaciones mentales y sensible a la estructura dinámica de la representación humana (Figuroa, Carrasco, Sarmiento, 1982), con el propósito de apreciar dichas representaciones en los diferentes niveles de escolaridad (Primaria, Secundaria, Bachillerato y Profesional), y encontrar su relación con el rendimiento académico.

Para cumplir con el objetivo se seleccionó una muestra de estudiantes con alto y bajo desempeño académico (promedio superior al 9.0 e inferior al 7.9 inclusive, respectivamente) de los niveles de escolaridad: primaria, secundaria, bachillerato y profesional, a los que se les pidió, de acuerdo al procedimiento de Figuroa y cols. (1982) que generaran y jerarquizaran las 10 palabras (categorías sociales) que mejor definieran, en su opinión, los conceptos YO, MADRE, PADRE y PROFESOR o PROFESORA, para analizar los parámetros: riqueza conceptual (J), peso semántico (M), conjunto de las 10 definidoras con mayor peso semántico (SAM), peso relativo de las definidoras (FMG), densidad de la red (G) y consenso entre grupos (Q) para cada concepto por separado.

Este trabajo incluye una revisión de los temas de memoria semántica y representación mental, una exploración de las aproximaciones al estudio del autoconcepto, un análisis de la importancia de los padres y profesores en el desarrollo integral del individuo y un estudio de los factores asociados con el rendimiento académico; así como la presentación del trabajo experimental, los resultados encontrados en él y la discusión sobre los mismos.

## II. REPRESENTACION MENTAL

Desde la década de los 70's una de las teorías que ha dado importantes aportaciones en el estudio de los procesos mentales: sus propiedades funcionales y estructurales y la forma de representación del pensamiento es la Psicología Cognoscitiva.

La Psicología Cognoscitiva pretende descubrir cómo las representaciones mentales del individuo determinan su comportamiento; para ello, ofrece una perspectiva nueva, un modo diferente de analizar la conducta desde dentro, diseñando métodos que permitan observar la vida mental, es decir, describir el modo en que la persona almacena y utiliza su conocimiento para actuar de una manera dada (Mayer, 1985).

Bower (1975), argumenta que "la psicología cognoscitiva se centra en el cómo conocen los organismos o cómo ganan conocimiento acerca de su mundo y cómo usan este conocimiento para guiar sus decisiones y ejecutar acciones efectivas" (p.25).

A diferencia de otras corrientes psicológicas, esta teoría postula una relación inversa entre el conocimiento y la acción, es decir, enfatiza el origen mental de toda conducta, que es donde se codifica, organiza y procesa la información.

No obstante, el estudio científico de la mente humana es una tarea tan difícil como interesante. La dificultad deriva de algunas particularidades del objeto de estudio. Los fenómenos mentales son inaccesibles a la observación pública, sólo podemos observar directamente los productos externos del lenguaje, la memoria o el razonamiento. Además, el sistema cognitivo es interactivo, de modo que existe una interdependencia funcional de todos los componentes del sistema; al estudiar algún aspecto particular de la cognición, tal como la naturaleza de las representaciones internas, debemos considerarlo engranado en un sistema total de mecanismos: codificación, representación, recuperación y procesos de respuesta, entre otros (De Vega, 1986).

Sin embargo, es necesario detenemos a considerar lo que el término **representación mental** nos indica como constructo teórico.

En el estudio del cuestionamiento acerca de cómo se representan el mundo los humanos, el énfasis recae en descifrar y entender la relación que guarda el mundo que rodea a las personas, los procesos psicológicos inherentes a los mismos y las teorías que

emanan de dicha interacción.

Dos cuestiones centrales están incluidas en el estudio de los fenómenos cognoscitivos de la **representación mental**: la forma en que las personas almacenan la información y la manera en que utilizan este conocimiento (Rumelhart y Norman, 1983). De esta premisa se derivan dos interrogantes básicas ¿qué es la representación? y ¿cómo se manifiesta?

La respuesta a la primera pregunta se muestra paradójica, no obstante es posible saber a qué se hace alusión cuando nos referimos a ese término. La mayoría de los autores coinciden en lo siguiente: una representación es algo que toma el lugar de otra cosa, esto es, una clase de modelo de la cosa que representa (Hofstadter, 1980). Así, las abstracciones que los individuos realizan de los principios y características definitorias o relevantes de los objetos y fenómenos, substituyen la realidad externa a la persona. Dentro de esta concepción se pueden distinguir las tres instancias esquematizadas en la Tabla 1; las dos primeras son, el mundo a representar y el mundo representado por la persona, entendiéndose por el mundo representado todas aquellas abstracciones que la persona hace de su mundo externo, y por el mundo a representar, aquellos objetos del medio ambiente de la persona. La tercera instancia se refiere a la representación que se hace en las teorías dedicadas al estudio del fenómeno de la representación, en donde las abstracciones de la persona pasan a ser el mundo a representar y las teorías son el mundo ya representado, es decir, son una representación de la representación (Rumelhart y Norman 1983).

Podemos entonces decir, que desde la perspectiva de la psicología cognitiva, prácticamente en todos los procesos mentales utilizamos información antigua fruto de nuestra experiencia, que nos permite actuar propositivamente y formamos una representación mental del mundo que nos rodea; por otra parte, la adquisición de conceptos es lo que permite al ser humano la percepción de su ambiente en forma relativamente sistemática, dándole sentido a cada uno de los estímulos que le afectan. De tal manera que, "cualquier regularidad de eventos reales o imaginarios que pueda describir el sujeto será un concepto" (Ayala y Espejel, 1988).

Por lo general, las investigaciones sobre algún dominio cognitivo (atención, selección, resolución de problemas, etc.) son de carácter estático y enfocado a un momento particular en la vida de los individuos, sin embargo es interesante obtener una visión dinámica de los procesos cognoscitivos en algunas etapas del desarrollo del ser

humano (por ejemplo, niveles escolares); de esta manera, la estructura cognitiva estará determinada e influenciada principalmente por la experiencia y por factores biológicos o madurativos.

TABLA I. Diferenciación esquemática entre lo que se representa, lo representado en el futuro, y lo que se representa en las teorías (Rumelhart y Norman, 1983).

MUNDO REPRESENTADO	MUNDO REPRESENTADO							
	I	II	III	IV	I	II	III	IV
<p>OBJETOS</p> 	A		15	7				
<p>PROPIEDADES</p> <p>Altura</p> <p>RELACIONES</p> <p>A más alto que B</p>					no directamente representado	largo de la línea	valor numérico	valor numérico
					más alto que (A,B)	más largo que	mayor que	menor que

Al respecto, se han investigado algunos factores que influyen el desarrollo de los procesos de memorización (Chi, 1978; citado en Servín, 1991): el contenido o conocimiento, y las estrategias. El contenido se refiere a una base de datos que contribuye a la generación de más conceptos, así como las relaciones entre los mismos. Las

estrategias contribuyen a la permanencia y uso de esas bases de datos. Este autor propone que las diferencias en la forma de representación de la información en memoria entre un niño y un adulto, se deben a la codificación del estímulo en memoria (Chi, 1987; citado en Servín, 1991). De esta forma, un conocimiento más amplio de una información particular (conceptos: YO, PADRE, MADRE, PROFESOR) llevaría implícitas una mayor riqueza en la representación, lo que repercutiría en accesos y búsquedas más rápidas, además de un mayor repertorio de determinantes psicológicos para describir un fenómeno.

En cualquier caso la representación de conceptos, eventos o episodios, es siempre proposicional; este formato a su vez es igualmente válido para representar el conocimiento declarativo o factual (conceptos y episodios), y su conocimiento procedimental o ejecutivo, es decir, los procesos de comprensión o de respuesta a preguntas (De Vega, 1986).

Para que dichos procesos puedan llevarse a cabo se requiere la mediación de los sistemas de memoria en los que dicha información se almacena y recupera.

La memoria de corto plazo (MCP) y la memoria de largo plazo (MLP) son estructuras propuestas por los psicólogos cognitivosel (Atkinson y Shiffrin; 1968; Hunt, 1971; Rumhart y Norman, 1965), basándose en observaciones empíricas que sugieren la existencia de dos mecanismos de memoria cualitativamente diferentes.

La MCP tiene una capacidad limitada, las investigaciones empíricas han establecido sus límites en 7 unidades de información aproximadamente, sin embargo, este aparente déficit se ve compensado por la existencia de una memoria permanente, un almacén de capacidad y persistencia ilimitada, que permanece habitualmente en un estado inactivo o latente, y sólo recupera fragmentos de información eventualmente, cuando las demandas medioambientales o una determinada tarea así lo exigen: la MLP (De Vega, 1986; Baddeley, 1983; Adams, 1983).

Ambos dispositivos están estrechamente relacionados, pese a sus diferencias funcionales; por una parte, la información retenida en MCP, procedente de la entrada sensorial, ocasionalmente se trasvasa a MLP o por otra parte, cuando deseamos recuperar alguna información de MLP para su uso inmediato, dicha información se activa en MCP (De Vega, 1986).

Dentro de las diferencias sustantivas entre MCP y MLP podemos encontrar formatos de la información diferentes en ambas estructuras. La MCP retiene

fundamentalmente las propiedades físicas de la información (por ejemplo, fonéticas); en MLP se retiene una réplica semántica de ésta, es decir, el significado de los mensajes (Tulving, 1972).

## LA MEMORIA SEMANTICA

Tenemos entonces, bajo esta perspectiva, que la memoria humana es un archivo de conocimientos de gran capacidad. Cada individuo retiene en su memoria de largo plazo un sin fin de contenidos semánticos (significados de las palabras, conceptos sobre el mundo físico y social, conocimientos especializados, etc.); contenidos episódicos (eventos autobiográficos) y destrezas (conducir, nadar, resolver problemas, etc.). Esta ingente cantidad de información permanece habitualmente en un estado de latencia y sólo eventualmente un contenido se activa o recupera en la memoria operativa en función de las demandas del ambiente (De Vega, 1986).

Para el presente estudio nos interesa cómo funciona la **memoria semántica** ya que toma en cuenta la capacidad humana para construir una representación interna de la realidad, a través de la cual se interpretan las experiencias perceptuales, se combinan éstas con el producto de las experiencias pasadas, se hacen predicciones, se atribuyen causalidades, y se conectan ideas viejas dentro de nuevas combinaciones (Lachman, Lachman, y Butterfield, 1979;). Además, la **memoria semántica** contiene información que no está asociada con un tiempo o un lugar particular (Boume, Dominowsky y Loftus, 1979). Este tipo de memoria trabaja fundamentalmente con eventos cognitivos internos, o sea con conceptos y significados (Lachman y cols., 1979; Baddeley, 1983).

La **memoria semántica** está relacionada con los papeles asignados a los símbolos lingüísticos, es decir con sus significados; situados en este contexto la unidad básica y más pequeña en el lenguaje es la palabra, a la que se le atribuye un conjunto de significados, debiendo señalar que una palabra tiene diferentes efectos sobre un sujeto en particular en cuanto a su significado, ya que puede incluir respuestas emocionales, formación de imágenes mentales y respuestas verbales; de esta forma es como las palabras llegan a adquirir significados placenteros o desagradables como resultado de la experiencia de la vida (Gregg, 1973).

## REDES SEMANTICAS

Quillians en 1968, llevó a cabo un trabajo en el cual realizó la propuesta de un modelo de memoria en computadora. en el cual se elaboró un programa titulado "Teachable Language Comprehender" (TLC), y que significa Comprensor Idiomático del Lenguaje. Este programa ordenaba la información en forma de red, que se encontraba completamente interconectada por medio de unos elementos llamados "nodos" (unidades), que eran conceptos, a partir de los cuales se organiza toda la demás información (base de datos). En este programa, se intentó demostrar cómo es que se construía en humanos la estructura semántica, y cómo se procesaba la información, a través de una simulación en computadora. Se postuló asimismo, que la red semántica está ordenada u organizada de una manera jerárquica y lógica, en base a la utilización de una taxonomía elaborada a partir de conceptos superordinados y subordinados (Fig. 1).

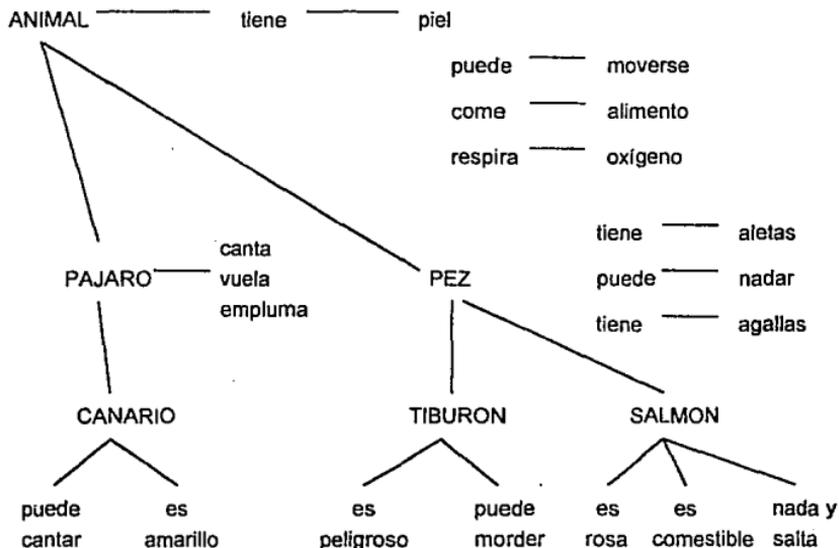


Fig. 1. Representación de una parte de la memoria semántica, de acuerdo a la estructura jerárquica de Quillian (1968), donde se pueden observar conceptos superordinados y subordinados.

A partir de los trabajos de Collins y Quillians (1969), se inicia el desarrollo de una perspectiva de investigación en la que se ha encontrado evidencia de que la información con significado, contenida en la memoria, está organizada semánticamente en forma de redes de conocimiento, en las que las palabras y eventos forman relaciones que en conjunto producen el significado (Paivio, 1971; Lindsay y Norman, 1972), esto es lo que se conoce actualmente como redes semánticas. Se ha demostrado que estos elementos de información son estructuras de conocimiento en donde también están incluidas creencias, valores, actitudes, prejuicios y en suma, toda la experiencia particular del individuo (Figueroa, 1974).

Así, de acuerdo a autores como Lindsay y Norman (1977) y Rumelhart (1977), el significado de un concepto está contenido en sus relaciones con otros conceptos en la memoria. Por su parte, Paivio (1971) propone que por lo general, el formato de una definición incluye un número pequeño de relaciones; la clase a la cual pertenece el concepto, las propiedades que tienden a hacerlo único y los ejemplos del mismo; de esta manera las relaciones producen una estructura compleja que incluye a los conceptos y les da significado. Sólo es necesaria una definición de cada concepto, pero deben existir numerosos casos en los que se utilice éste, tal vez de una manera diferente. La primera definición básica es la llamada por Lindsay y Norman (1977) definición primaria y los usos particulares de los conceptos son denominados definiciones secundarias.

Hasta ahora ha quedado claro que la memoria es un proceso activo de reconstrucción y recuperación de la información almacenada (Bartlett, 1932), sin embargo es necesario hablar acerca del carácter dinámico de las estructuras en memoria.

Los procesos selectivos de la memoria determinan el tipo de respuestas dadas, imponiendo restricciones y eligiendo los datos de la base que constituirán la respuesta. Esto confiere al significado la característica de ser un proceso dinámico, la estructura semántica de la red, va desarrollándose y adquiriendo nuevas relaciones y elementos a medida que aumenta el conocimiento general del individuo. El conocimiento adquirido se integra a la estructura presente enriqueciéndola, y es la memoria como proceso activo de reconstrucción la que extrae la información necesaria para formar la red semántica. Este proceso de recombinação de los elementos adquiridos es el responsable de la compleja interrelación de los eventos que le confieren al lenguaje uno de sus principales aspectos: el significado (Figueroa, González, Solís, 1981).

La manera en que un concepto es activado en la memoria a largo plazo ha sido un tema explorado por diversos investigadores; en un sentido amplio la propagación de la activación es el proceso básico de la evocación de información en memoria semántica. Collins y Loftus (1975) postulan que la activación es una especie de flujo de energía que cambia el estado de los nodos conceptuales de la memoria. Cuando la activación de un nodo alcanza un determinado umbral, tiene un correlato fenomenológico al hacerse consciente el concepto.

La activación se propaga en todas direcciones a partir del nodo de origen. Cuanto más tiempo se prolongue el procesamiento de un concepto, ya sea leído, escuchado o repetido mentalmente, más durará la activación que se origina en éste; asimismo, la propagación se ve facilitada por la fuerza o accesibilidad de los eslabones en el trayecto, y limitada en caso contrario, es decir, que en dos conceptos fuertemente asociados o similares (eslabones cortos) la activación se transmite eficazmente, al contrario que en conceptos distantes (eslabones largos).

La activación no es una cuestión de todo a nada, sino que admite grados de intensidad, la fuerza de un nodo y un eslabón depende de la frecuencia con que éste ha sido procesado; de tal manera que la fuerza de una producción, entre otros factores, determina la probabilidad de que sea aplicada (Collins y Loftus, 1975).

Anderson ha enriquecido esta teoría con una propuesta para evitar que la activación se propague indefinidamente por toda la red semántica al evocar un nodo conceptual, este autor nos dice que existe un mecanismo de amortiguamiento que cada cierto tiempo desactiva todos los nodos, excepto los que se hayan activados en la memoria a corto plazo.

Desde una perspectiva evolutiva, Bjorklund (1985) en una serie de investigaciones ha demostrado que con la edad, las relaciones categóricas entre conceptos se hacen más organizadas y aumenta la facilidad con que el niño puede activarlas.

Este autor plantea que la memoria semántica tiende a evolucionar desde las relaciones de asociación (5-6 años) a las relaciones categóricas (13-14 años); este cambio no parece ser debido a una preferencia consciente por un modo u otro de organización, sino más bien refleja cambios automáticos en la memoria semántica de los sujetos, las relaciones asociativas se activan antes y de forma más fácil que las relaciones categóricas.

Lo expuesto anteriormente nos indica claramente la importancia del estudio de estas redes de conocimiento para entender cómo están almacenadas, cómo se activan y la organización lógica de estos eventos que determinan el comportamiento y la cosmovisión del individuo, así como la manera en que facilitan o dificultan la adquisición de nueva información.

## **REDES SEMANTICAS NATURALES**

Los diseños que se han utilizado para simular en proceso de memoria en redes computacionales son arbitrarias y artificiales, por ello es importante destacar, que si bien el acceso y codificación de datos puede ser eficiente, no son sensibles a la estructura dinámica de la representación humana.

Figuroa, Carrasco y Sarmiento (1982), han demostrado y elaborado formas simples y efectivas de cuantificar diferentes aspectos de las redes semánticas: la riqueza conceptual, el valor semántico de los conceptos, la densidad de la red, la distancia semántica a la que se encuentra cada uno de los diferentes conceptos que componen la red, así como la descripción de la red de un concepto en base a los datos generados por un grupo de sujetos y el estudio de las diferencias de las redes semánticas entre grupos.

Por otro lado, es posible también realizar un análisis cualitativo de estos datos; posibilidad basada en dos hechos fundamentales:

**PRIMERO:** Las definidoras generadas no son sólo palabras sino que son categorías sociales, que representan fenómenos, eventos o situaciones; por ejemplo la definidora "alegre", nos trata de comunicar una situación personal ante lo que representa el fenómeno a definir.

Un aspecto fundamental de estas redes es que no son simples asociaciones (Figuroa, González y Solís, 1976) sino que realmente son categorías conceptuales, ya que está demostrado que las definidoras dadas son el resultado de complejos fenómenos de manipulación de información en memoria, desencadenados en los sujetos cuando se les enfrenta a la situación de definir conceptos.

**SEGUNDO:** Considerando que las listas de definidoras son las respuestas más

frecuentes que dan los sujetos, no son, en ningún caso, conceptos incluidos por el investigador, y esa repetición sistemática de las mismas definidoras nos indica las formas consistentes de categorización usando los mismos códigos.

Figuroa, Carrasco, Sarmiento, Bravo y Acosta (1982), propusieron que era necesario estudiar las redes en forma natural, es decir, redes totalmente generadas por los sujetos, lo cual consiste en pedir a los sujetos que generen una lista de palabras definidoras de un concepto, y que posteriormente las jerarquicen, de acuerdo con el concepto que está siendo definido. El análisis de las respuestas dadas por los sujetos, se hace en base al valor que les fue asignado a cada una de las "definidoras" que generaron. Estos valores permiten, como se expuso anteriormente, un análisis cuantitativo y cualitativo de la forma en que los sujetos tienen representada la información, algunos de estos aspectos serían, el valor semántico de los conceptos, la densidad de la red, la distancia semántica a la que se encuentra cada uno de los diferentes conceptos que componen la red, así como la descripción de la red de un concepto en base a los datos generados por un grupo de sujetos y el estudio de las diferencias de las redes semánticas entre grupos (Figuroa, 1981).

Cabe señalar que el método de *redes semánticas naturales* ha sido empleado en múltiples problemas de investigación, lo cual le otorga además de su fundamento teórico-metodológico, una base empírica suficientemente sólida. Meraz y Rodríguez (1982), lo utilizaron para hacer la evaluación de un sistema de prácticas de la UNAM; Marmolejo, López y Álvarez (1983), lo emplearon para vislumbrar la representación que tienen los niños de las partes del cuerpo; Coreño y Vázquez (1985), realizaron un estudio sobre la representación social del Psicólogo Social y otro sobre la representación social del Político Mexicano; Valdéz y Hernández (1986) lo utilizaron para conocer la concepción de padre, madre, dios y virgen en adolescentes de diferentes estratos económicos; Vargas y Figuroa (1989) lo manejaron para estudiar cuál es la representación social de conceptos relacionados con salud y enfermedad en diferentes poblaciones mexicanas; Bravo, Arce, Alvarez, Sarmiento, y Pelcastre (1990), lo utilizaron para explorar las nociones conceptuales de la materia de Psicología en estudiantes de Bachillerato; Alvarez y Arce (1992) exploraron la utilidad de las Redes semánticas naturales en la evaluación de las estructuras de conocimiento en las materias de Matemáticas, Física, Química y Biología; Alvarez y Ortega (1992), realizaron un trabajo acerca de la representación social de la mujer en estudiantes de bachillerato; Alvarez y Vázquez (1993), exploraron el concepto Violación Sexual en grupos de Violadores y No-Violadores; Andrade y Camacho, (1993) estudiaron el significado de familia, el padre y la madre en estudiantes.

De esta manera las redes semánticas se plantean como una aproximación a la explicación de la representación de la información en memoria, que da pie a la posibilidad de explorar el significado psicológico de las representaciones mentales, definido éste como "La unidad fundamental de la organización cognoscitiva compuesta de elementos afectivos y de conocimiento; que crean un código subjetivo de reacción, el cual refleja la cosmovisión del individuo" (Szalay, 1973).

### III. AUTOCONCEPTO

El autoconcepto es un constructo multidimensional en el cual se incluye la forma en que la persona actúa, la manera en que se percibe y se estima (Wells y Marwell; 1976), además de la influencia de las percepciones que otros tienen hacia él y de la imagen de lo que le gustaría ser (James, 1890; citado en la Rosa 1986), el autoconcepto está compuesto por tres aspectos fundamentales: el cognitivo (el contenido psicológico de la actitud), el afectivo (una evaluación relacionada al contenido), y el connotativo (respuestas comportamentales de la actitud) (La Rosa, 1986).

En el área de motivación, en efecto, tienen una especial relevancia los modelos actitudinales hacia la propia persona (autoconcepto, autoestima, autoevaluación) y su incidencia sobre las causas y consecuencias de la propia conducta y la de los otros (locus de control, atribución causal).

Una de las más significativas y recientes interpretaciones de la personalidad humana está localizada en el constructo del SELF. Gran número de psicólogos contemporáneos asignan al autoconcepto una función importante en la integración de la personalidad, la motivación del comportamiento y el desarrollo de la salud mental (Oñate, 1989).

Quizá de todas las razones existentes en el interés por el estudio del comportamiento humano ninguna sea tan importante como el deseo de los individuos de saber más acerca de "sí mismos". El concepto del SELF surge como el más importante objeto de la experiencia de cada individuo a causa de su primacía, continuidad y ubicuidad en todos los aspectos del comportamiento (Burns, 1979).

Una de las perspectivas humanistas más importantes de nuestro tiempo acerca del autoconcepto es la de Fromm (1976). En el concepto del SELF, él afirma que el hombre trasciende todas las formas de vida, desde que solamente él es consciente de su propia existencia y está atento a este discurrir vital.

En opinión de Oñate (1989), es necesario distinguir al autoconcepto de su aspecto evaluativo; una cosa es la capacidad objetiva que yo poseo y otra puede ser lo que considero que soy capaz. Lo que pienso que soy, condiciona lo que yo haga y lo que de hecho sea en el futuro. Me comportaré como creo que soy.

Se plantea el problema de contrastar las hipótesis que afirman que la incidencia de los factores motivacionales que forman parte del autoconcepto del individuo, no solo facilitan el rendimiento en las tareas de almacenamiento y procesamiento adecuados de la información, sino que puede dar lugar a una manera distinta de llevar a cabo estas operaciones, facilitando o entorpeciendo el aprovechamiento escolar

## PERSPECTIVA HISTORICA DEL AUTOCONCEPTO

En la antigua Grecia, Platón inicia el estudio del SELF entendido como alma; Aristóteles, por su parte en el s. III a. C. es el primero que hace una descripción sistemática de la naturaleza del YO, pero va a ser San Agustín el que describe el primer atisbo de introspección de un SELF personal. Durante la Edad Media, la cuestión del conocimiento del SELF permaneció en manos de los pocos pensadores que subsistieron en el escaso terreno cultural de la época. Más tarde, con el renacer de la cultura Europea en el s. XVII, el concepto del SELF se reflejaría en el pensamiento de Descartes, Hobbes y Locke abordado principalmente como una esencia propia del ser humano (Musitu y Román, 1982).

Descartes en 1637, con su frase "pienso, luego existo" reconoce al sí mismo como una substancia cuya esencia o naturaleza es ser consciente:

"Así, este SELF, es decir el alma, por la que soy lo que soy, es completamente distinto del cuerpo e incluso es más fácilmente conocido" (Descartes, 1986; p. 99).

Hobbes en el año de 1651, no coincidía con algunas nociones de Descartes, él junto con Locke, atribuía mayor énfasis a la experiencia sensorial, hasta el punto de considerarla propiamente el SELF; el autoconcepto era concebido como parte del medio ambiente, el mundo de las sensaciones y percepciones actuales.

En el s. XVIII Hume siguió el argumento de sentido basado en la identidad. En Condillac (1715-1780), el autoconcepto no fue solamente la suma de las percepciones del hombre sino que incluyó lo que las unía.

Posteriormente, Kant en 1781, introdujo la distinción del autoconcepto como sujeto y objeto; entendió al SELF tratado por Locke y Hume como unidad obtenida por la síntesis: el SELF empírico. También lo consideró como agente: el puro EGO.

En la Psicología Fisiológica del s. XIX la esencia del autoconcepto aparece en el sustrato físico de la conciencia (Musitu y Román, 1982).

Sería en este nuevo siglo, cuando los datos somáticos proporcionaban las bases para el sentido de la identidad personal en que W. James pondría las semillas que brotaron en el estudio posterior del SELF,;

"En cualquier cosa que esté pensando, yo estoy teniendo al mismo tiempo conciencia de mi mismo, de mi existencia personal" (Oñate, 1989; p. 16).

Para James, el concepto de sí mismo, que llamó YO empírico, está relacionado con todo aquello que se designa con los pronombres YO y MIO. El YO o MI está formado por tres constituyentes:

- El SELF MATERIAL, que incluye el cuerpo, familia, amigos, hasta la casa y el dinero.
- El SELF SOCIAL o las opiniones que los demás tienen de él y el reconocimiento que se tiene ante los demás.
- El SELF ESPIRITUAL, con habilidades y rasgos dirigidos por el propio EGO, el YO, se refiere a las facultades o disposiciones psíquicas.

Merleau-Ponty (1945) ha tratado el aspecto sujeto-cuerpo del SELF haciendo énfasis en la base física de esta unidad en el papel que juega en la percepción y en la comunicación interpersonal. El acercamiento fenomenológico tuvo gran atractivo también para los Gestaltistas, Köhler en 1929, igual que Merleau-Ponty, identificó el SELF experimentado y la percepción corporal.

Harry Stack Sullivan (1953), Karen Homey (1965) y Alfred Adler (1956) enfatizan la interacción del niño con personas significativas, específicamente la madre, para la formación del autoconcepto. El niño internaliza los valores y prohibiciones en la forma en que son expresados por su núcleo familiar. Cuando un niño es rechazado o minusvalorado por otros, él internaliza estos valores como suyos y se valora acordeamente.

Lecky (1945; citado por Epstein, 1973) identificó al autoconcepto como el núcleo de la personalidad. Afirmó también, que el sujeto continuamente busca mantener una unidad en su personalidad y cualquier amenaza a ésta le produce sentimientos de estrés.

Allport (1954) consideró un código ético centrado en el SELF como un heraldo de la

## **Psicología Social y de las teorías modernas de la autoestima.**

Curiosamente durante cincuenta años, entre 1915 y 1965 el SELF fue marginado de la Psicología Experimental; el rechazo de la conciencia, por parte del conductismo, como un concepto legítimo en la Psicología se extendió también al SELF como agente y como objeto de la conciencia. Aunque ausente de la Psicología Experimental, el estudio del SELF persistió en otros campos; así en la Psicología de la Personalidad, los estudios se centraron en las discrepancias entre el SELF ideal y el SELF real, y en los aspectos evaluativos del SELF. En la Psicología Social, el SELF persistió como un concepto clave en el Interaccionismo Simbólico de la Escuela de Chicago.

Actualmente el autoconcepto es considerado como la percepción que la persona tiene de sí misma en cuanto a actitudes, sentimientos y conocimientos respecto a sus propias capacidades, habilidades, apariencia y aceptación social (Byrne, 1984).

## **EL AUTOCONCEPTO EN LA TEORIA DEL APRENDIZAJE SOCIAL**

En la Teoría del aprendizaje social, el YO es una realidad aprendida, ya que se adquiere o se modifica a través de intercambios y relaciones interpersonales; su principal exponente es Bandura (1977) quien introduce dos variables en el estudio del SELF: autorecompensa y autocastigo; lo que en conjunto denomina autorefuerto.

El autoconcepto o cualquier concepto del SELF depende de la frecuencia de autorefuerto, y su desarrollo se puede considerar como un caso específico de los procesos de cambio de actitud. Estos procesos serían: el condicionamiento clásico y el operante. En el primero, el SELF se puede comparar con un suceso u objeto que provoca una reacción de emoción placentera. En el operante la consecuencia asociada a las diferentes manifestaciones del SELF aumentará o disminuirá la frecuencia de su aparición. La naturaleza y frecuencia de estas manifestaciones o respuestas constituye el autoconcepto de cada persona.

Bandura (1977) utiliza conceptos que se refieren a procesos simbólicos o cognitivos en la descripción del proceso de socialización en el que está inmerso el SELF o es una consecuencia; enfatiza los procesos vicarios, simbólicos o autorreguladores en el aprendizaje humano (Musitu, Pastor y Román, 1980).

## **EL SI MISMO EN RELACION CON LOS OTROS**

Situados en un contexto fenomenológico, el YO tiene atributos en posición relativa al "otro", al ambiente social que lo rodea, ya que de esta manera pueden reconocerse las referencias contenidas en sí mismo.

Desde este punto de vista, se trata de investigar la influencia que ejercen "el otro" o "los otros" en la formación del autoconcepto; de esta manera consideramos aspectos importantes en la formación del autoconcepto:

- 1.- La manera como percibe el mundo determina su conducta.
- 2.- La percepción de sí mismo determina su autoconcepto y éste guía su conducta.
- 3.- La manera como el individuo percibe las respuestas de los otros para con él, influye en su conducta.
- 4.- Las respuestas reales de otros individuos determinan la manera como éste se ve a sí mismo.

Por lo tanto, las respuestas reales de otros individuos serán importantes para determinar cómo éste se percibirá a sí mismo; esta percepción influirá en su autoconcepto, el cual a su vez guiará su conducta (Oñate, 1989)

Entre algunos de los teóricos más destacados que han señalado la importancia del sí mismo en relación a los otros se encuentran:

Rogers (1972, 1976), quien señaló que el autoconcepto se refiere a aquellas características de personalidad de las que el sujeto es consciente y sobre las que experimenta control. La autoimagen sirve para mantener y guiar el ajuste con el mundo externo. Rogers, al igual que otros autores, afirma que el autoconcepto se desarrolla sólo en función de la interacción social. Concluye argumentando que el sujeto se autovalora en función de la aceptación o rechazo que otros muestran hacia él.

Por otra parte, autores como Newcomb, Sherwood, Sherriff y Sherriff, Rosenberg y Fittz (citados por La Rosa en 1986), han coincidido en que la imagen del sí mismo es un componente importante de la personalidad, que se estructura en interacción con otras personas significativas. El sujeto tiende a autovalorarse en función de sus internalizaciones, producto de dichas interacciones.

Resumiendo, parece haber un acuerdo sobre que el autoconcepto se refiere a la percepción de sí mismo, es decir, a las actitudes, sentimientos y conocimientos de las habilidades, apariencia y aceptación social (Byrne, 1984) y que surge de la asimilación de valores al interactuar con otras personas importantes para el sujeto, ya sea en la sociedad o en el núcleo familiar.

## **DIFICULTAD EN LA CONCEPTUALIZACION DEL AUTOCONCEPTO**

La autoestima es el componente o dimensión evaluativa del autoconcepto, es decir, que mientras éste último incluye descripciones de sí mismo, la autoestima se refiere a los juicios evaluativos acerca de tales descripciones (Fleming y Courtney, 1984).

Aún cuando existe un acuerdo entre los teóricos en cuanto a la conceptualización anterior, en la práctica ha existido dificultad para distinguir entre autoconcepto y autoestima (Acuña L, 1991). Por una parte, las revisiones de la literatura han mostrado que conceptualmente ha sido difícil distinguir entre ambos términos; como ejemplo, Zirkel (1971) encontró 15 diferentes definiciones explícitas de autoconcepto y otras más implícitas en los instrumentos o en los diseños de las investigaciones. En estas definiciones se sobreponían diferentes términos, como Autoconcepto, Autoestima, Autoimagen, Valía Personal, Autopercepción y Autorreporte. Por su parte Shavelson, Hubner y Stanton (1976), encontraron que había 17 dimensiones conceptuales diferentes, y que dada la amplitud de las definiciones existentes, hay un gran traslape entre los términos autoconcepto y autoestima. De tal manera que algunos teóricos los ven como dos constructos independientes y otros consideran que la autoestima es una dimensión más del autoconcepto. Shavelson y cols. (1976) nos dicen que la distinción entre el aspecto descriptivo (autoconcepto) y el evaluativo (autoestima) no es clara, deben considerarse como equivalentes, debido a que cómo se ve una persona, determina el cómo se siente o evalúa.

Por otra parte, se ha visto que en los instrumentos mismos para medir autoconcepto y autoestima y en el uso que se les ha dado, también ha habido una tendencia a traslapar ambos constructos (Zirkel, 1971; Shavelson, y cols. 1976). Fleming y Courtney (1984) señalaron que algunos inventarios de autoconcepto contienen reactivos tanto de identidad y conductuales, que se refieren al autoconcepto, como de autoaceptación, que tienen que ver con la autoestima (como son la Escala de Autoconcepto de Tennessee de Fittz y la Escala de Autoconcepto para niños de Piers-

Harris).

En México, se cuenta con una escala de autoconcepto multidimensional (La Rosa, 1986), desarrollada y validada con una población mexicana (estudiantes de preparatoria y licenciatura). En este trabajo se encontraron cuatro dimensiones básicas en el estudio del autoconcepto: social, emocional, ocupacional y ética, las cuales se correlacionaron positiva y significativamente entre sí ( $r = 0.40$ ,  $p < 0.001$ ). La escala evalúa aspectos del autoconcepto relevantes a la cultura mexicana, es decir, ofrece dos ventajas, el ser multidimensional y ser adecuada a los valores socioculturales de nuestro país; además, atestigua la existencia de factores integrativos de la unidad del ser humano.

Sin duda Stanley Coopersmith (1967) es uno de los teóricos más completos en cuanto a la definición de la autoestima, este autor se basa en diferentes enfoques teóricos para explicar tanto el aspecto evaluativo, como el actitudinal y el afectivo que acompañan a la autoestima.

En las palabras de Coopersmith (1967), "la autoestima es un juicio personal sobre la dignidad de uno, expresado en las actitudes que el individuo mantiene hacia sí mismo; es además, la extensión en que la persona cree ser capaz, significativa, exitosa y digna" (p. 5). Este autor distingue también dos aspectos importantes en la autoestima: la expresión subjetiva, o sea, la autodescripción y autopercepción individual, y la expresión comportamental de la autoestima que el sujeto pone a disposición de otros observadores.

Por último este autor refiere que la verdadera autoestima ocurre cuando la persona se siente digna y portadora de valor, y la autoestima defensiva se da cuando el individuo se siente indigno, aunque no pueda admitir tal información por ser amenazante.

## **EL AUTOCONCEPTO EN LOS DIFERENTES NIVELES DEL DESARROLLO**

A pesar de que el estudio del autoconcepto es tan extenso y apasionante, los estudios sobre el sí mismo, han sido especialmente dispersos y fragmentarios. Una de las razones de esta situación hay que situarla en los múltiples significados que pueden extraerse de "sí mismo": el cuerpo, el yo psíquico y social, la conciencia, la identidad personal, la autoestima, la personalidad, etc. Y si a esta dispersión conceptual le añadimos las dificultades metodológicas que entraña el estudio de este tipo de temas, no es extraño

que haya existido un cierto bloqueo en las últimas décadas en los intentos por clarificar y organizar un campo tan amplio y tan impreciso.

Otra de las posibles causas de esta relativa dispersión puede situarse en la extendida línea de pensamiento que ha venido planteando la estrecha similitud existente entre el conocimiento de uno mismo y el conocimiento de los otros:

Esta estrecha e indisoluble relación entre la conciencia de sí mismo y de los otros ha sido revisada por autores como Damon y Hart (1982) que expresan la diferente orientación de uno mismo y de los otros en tanto que la comprensión de uno mismo se centra principalmente en las situaciones en las que nuestra acción se realiza, mientras que en la percepción de los otros es mucho más sencillo comprobar y seguir el curso de la acción; de tal manera que la información recibida sobre uno mismo es asimilada cognitiva y afectivamente de manera distinta a la información recogida sobre otras personas.

Los estudios realizados señalan que el auto-reconocimiento se produce de forma clara entre los 18 a los 24 meses. El esquema del cuerpo que el niño posee es muy general, sin que exista todavía la discriminación y articulación que alcanzan posteriormente (Palacios, Marchesi, Carretero, 1985).

Kagan (1981) señala que a la edad de 18 a 24 meses cuando el niño pone en acción sus propias habilidades, y realiza juegos de una mayor complejidad, está adquiriendo conciencia de su poder sobre los objetos. El niño obtiene satisfacción cuando es capaz de realizar sus objetivos y se entristece y enfada cuando fracasa; todo esto contribuye a un progreso significativo en la conciencia de sí mismo.

Franco (1985) considera que a los dos años se inicia en el niño la conciencia sexuada, se va "sabiendo" niño o niña por introyección de los comportamientos de las personas de su entorno especialmente los más significativos para él -los padres o quienes hacen su papel-. Este "saberse niño o niña" lo va interiorizando inconscientemente con una gran carga emocional -positiva o negativa- según se vea, de hecho, la valoración del sexo masculino o femenino en su entorno familiar y según se estime a nivel familiar el hecho de ser él niño o niña.

Allport (1943) publicó un artículo sobre el YO en la Psicología contemporánea, donde realizó importantes aportaciones acerca del desarrollo del concepto de sí mismo. El distingue dos momentos:

a).- Los tres primeros años de vida en que se forma el sí mismo inicial y que abarca tres aspectos al darse cuenta de sí mismo:

1. Sentido de sí mismo corporal.
2. Sentido de una continua identidad del sí mismo.
3. Estimación de sí mismo.

b).- De los 4 a los 6 años profundiza en las conquistas logradas y aparecen dos nuevos aspectos del sí mismo que se añaden a los anteriores:

1. Extensión del sí mismo
2. Imagen de sí mismo

Hasta aquí, cuatro aspectos, cuya importancia se modifican a lo largo de la edad, han sido subrayadas como constituyentes del sí mismo: Físico, Activo, Social y Psicológico. Los dos primeros predominan claramente en la concepción de los niños menores de 8 a 9 años; los dos últimos van progresivamente imponiéndose desde estas edades hasta el final de la adolescencia (Selman, 1980).

Hasta los 8 años aproximadamente los niños tienen una concepción física y activa del yo. El sí mismo se considera parte del cuerpo y no se produce una distinción entre la realidad externa y la experiencia psíquica interna. En este nivel, los niños se distinguen unos de otros por sus características corporales: altura, color de piel o de ojos, etc. (Selman, 1980).

A partir de los 8 años, la dimensión psíquica y social prevalece en la autocomprensión del yo. El niño no solo distingue entre las características físicas y mentales, sino que comprende que uno mismo puede conocer y controlar mejor que los otros sus propias experiencias y aparentar sentimientos e intereses diferentes a los que realmente se están viviendo. Se produce, por tanto en estos años un cambio evolutivo importante en el conocimiento de sí mismo desde una percepción más física a una percepción más psicológica. Junto con esta progresiva orientación hacia los niveles psíquicos, el niño va valorando cada vez más los aspectos sociales de su yo, su pertenencia a determinados grupos sociales, familiares o amistosos (Palacios, Marchesi y Carretero, 1985).

A la edad de 10 a 12 años, el niño mira hacia adentro y encuentra en sí mismo el mundo de los pensamientos, de los sentimientos, de los estados de ánimo, de las

emociones, de los impulsos, de las aspiraciones y de los deseos. es decir, descubre su YO psíquico. Y como consecuencia se despierta en él una tendencia a la reflexión sobre sí mismo y a la autocrítica (Brueckner, 1975).

En la niñez, la imagen del niño abarca la realidad exterior; en la etapa cercana a la pubertad, abarca también la realidad interior psíquica. La cercanía a la pubertad, señala una profundización de los sentimientos que favorece la autorreflexión (Brueckner, 1975).

A lo largo de la adolescencia, los distintos estudios realizados muestran una gran coincidencia al señalar un aumento de los conceptos psíquicos y sociales utilizados en la descripción del yo y una integración creciente de los distintos aspectos del sí mismo en una totalidad que, al paso del tiempo, irá adquiriendo organización, estabilidad y coherencia (Palacios, Marchesi y Carretero, 1985).

Llegado a este punto, observaremos con mayor detenimiento las características del autoconcepto del adolescente ya que es un típico pertinente al estudio de esta investigación.

La adolescencia es considerada generalmente como un período de cambio y también de consolidación en el concepto de sí mismo. Existen para ello diversa razones. En primer lugar, los importantes cambios físicos que se verifican ocasionan un cambio en la propia imagen corporal al iniciarse la pubertad, y con ella una serie de transformaciones físicas que van desde la forma y tamaño de órganos y diversas partes del cuerpo, hasta el funcionamiento del aparato reproductor que permite el desarrollo de los caracteres sexuales secundarios. Por lo anterior es necesario asimilar nuevas experiencias corporales, ya que el aspecto de identidad es afectado profundamente con este despliegue de intensas modificaciones corporales (Coleman, 1985).

En segundo lugar, el desarrollo intelectual durante la adolescencia posibilita un concepto más complejo y sofisticado acerca de sí mismo, que implica un número mayor de dimensiones, abarcando tanto posibilidades como realidades. En tercer término, es necesario que se produzca un desarrollo del concepto de sí mismo como consecuencia de la creciente independencia emocional y la necesidad de adoptar fundamentales decisiones sobre trabajo, valores, comportamiento sexual, elección de amistades, etc. Por último, la naturaleza transitoria del período adolescente y en especial los cambios de papel experimentados en dicha época parecen hallarse asociados con cierta modificación del concepto de sí mismo (Coleman, 1985).

Hemos de hacer constar que un enfoque teórico por tradición destaca el carácter tensional de la adolescencia: el psicoanalítico; dicho planteamiento llama la atención sobre la probabilidad de que la vulnerabilidad individual durante este período se refleje en un trastorno del concepto de sí mismo.

Según el enfoque psicoanalítico, en la primera parte del desarrollo de la adolescencia, surge una tarea primordial establecida por Erickson (1976), la identidad vs difusión de la identidad. En este período surgen problemas característicos que movilizan a los jóvenes a tomar decisiones sobre su identidad sexual, el trabajo y su futuro; llevándolo a establecer variados logros en las diversas áreas de su vida y a determinar una separación parcial de los padres. La preocupación fundamental de los adolescentes radica en lo que parecen ser ante los demás en comparación con lo que ellos mismos sienten que son.

Erickson plantea que "si los padres, en la influencia de sus hijos les proporcionaron un reconocimiento franco y consistente de logros reales, esto es, de logros que poseen significado en su medio cultural, generará una identidad aumentada. Y si el niño es privado de las formas de expresión que le permitan desarrollarse e integrar el nuevo paso en su identidad del ego, ésta será inadecuada" (p. 123).

Llegada la etapa de la juventud (adulto-joven, 19 a 25 años) surge la búsqueda de la identidad consistente y su insistencia en ella. El individuo está dispuesto a fundir su identidad con la de otros, es decir, está preparado para la intimidad, para entregarse a círculos sociales concretos, desarrollar la fuerza ética necesaria y cumplir con tales compromisos. La evasión de tales experiencias puede conducir a un profundo sentimiento de aislamiento (Erickson, 1976).

La consistencia es otra característica importante de la estructura de sí mismo en esta etapa de la vida, de tal modo que un comportamiento inconsistente con el autoconcepto, genera tensiones psicológicas y malestar físico, mientras que una tonalidad emocional positiva hacia el sí mismo procede de una conducta consistente (Festinger, 1957; citado en La Rosa, 1986).

## EL AUTOCONCEPTO EN LA TEORIA COGNITIVA

Como afirmamos en el Capítulo II, el Cognoscitivismo asume que al comprender o predecir la conducta del individuo, debemos comprender primero cómo es que éste representa cognitivamente el mundo, es decir, comprender su marco de referencia. Neisser (1976) llama esquemas a estas estructuras cognitivas y las define como estructuras internas del perceptor, modificables por la experiencia y modelos para la acción. Así, los esquemas son las bases de la selectividad que opera en el procesamiento de la información. Una de las características es que existen en interdependencia dinámica con el entorno, dirigiendo la actividad relevante a ellos mismos y siendo a su vez modificados por esta actividad, de tal forma que los esquemas son cambiados y actualizados continuamente.

Los teóricos del enfoque cognitivo como Kelly (1955), Sarbin (1968), Epstein (1973) y Coopersmith (1977) entre otros, han considerado el SELF como una estructura o conjunto de estructuras cognitivas que organizan, modifican e integran funciones de la persona, también lo asumen como modelo para la acción (proceso) y modelo de acción (estructura).

El ejemplo más ilustrativo entre estos autores es sin duda el de Coopersmith, quien definió al sí mismo como una abstracción que un individuo desarrolla en relación con los atributos, capacidades, objetos y actividades que posee o persigue. Esta abstracción está representada por el símbolo YO, que es la idea o representación mental que una persona tiene de sí misma. El autoconcepto, según este autor, surge en función de la observación de la propia conducta y de las reacciones de otros hacia el comportamiento, es decir se desarrolla en la interacción social.

Para Coopersmith el autoconcepto es un constructo multidimensional, siendo que las distintas dimensiones reflejan la diversidad de experiencias, atributos y capacidades. Una de estas dimensiones se refiere a la actitud evaluativa que el individuo mantiene hacia sí mismo, es decir, la autoestima.

Importante en los análisis cognitivos del autoconcepto es la idea de que la gente es diferente porque sus estructuras cognitivas o sistemas de esquemas son diferentes. Así en términos de autoconcepto, tenemos esquemas sólo de aquellos aspectos de nuestra conducta que son relevantes para nosotros y que nos describen como personas (Markus, 1977).

## ALTERNATIVAS PARA UN AUTOCONCEPTO FAVORABLE

Felker (1974) señala varias claves para ayudar al sujeto a construirse un concepto de sí mismo más positivo:

Propone que padres y profesores enseñen a los niños a "alabarse a sí mismos" en el sentido de destacar sus aciertos y festejar sus acciones correctas, esto con el fundamento de contrarrestar la tendencia contraria, a autocriticarse.

En segundo lugar, aconseja, ser realistas en sus objetivos y en la evaluación de sí mismos. Los objetivos inalcanzables son, con frecuencia, el origen de los sentimientos de incapacidad; la autoevaluación realista y específica de acciones y capacidades concretas evita la tendencia a generalizar el fracaso que se da en algunos individuos a partir de limitaciones concretas e intrascendentes.

Coopersmith (1957) postula cuatro grupos de variables como importantes en la determinación de la autoestima: valores, éxitos, aspiraciones y defensas.

Este autor afirma que tres son las condiciones fundamentales para desarrollar un alto nivel de autoestima en los niños: (1) que los niños sean aceptados por sus padres; (2) que los padres pongan límites claramente definidos para los hijos, y (3) respeto, por parte de los padres, de la iniciativa individual de los niños, dentro de los límites y del espacio propuesto.

## IV. FIGURAS DE AUTORIDAD

### LA FAMILIA Y LOS PADRES COMO AGENTES SOCIALIZADORES DEL INDIVIDUO

En cada uno de los momentos de su desarrollo, el individuo es un organismo activo, dotado de características específicas y promotor o agente de interacciones, además de receptor de las que sobre él ejercen. Queda claro, por lo demás, que el adulto tiene más capacidad de influencia sobre el niño de la que éste tiene sobre aquel, en este sentido, cabe destacar el hecho de que los padres configuran el clima familiar que constituyen, en función de algunas variables que inciden sobre ellos. Las más relevantes de entre estas variables tienen que ver con determinantes culturales y sociales.

Durante la primera infancia, el niño establece su identidad a partir de la confianza y solidez de sus objetos externos (fundamentalmente los padres), y de los internos, es decir, de las representaciones mentales conscientes e inconscientes que hagan referencia a sí mismo. Las actitudes de los adultos respecto a él son de gran importancia (Martínez, 1980).

Es razonable postular que unos padres se diferencian de otros en su manera de ser padres, y por lo tanto, de organizar y poner en marcha una familia, en gran medida por la forma en que conciben su papel y por sus expectativas respecto al desarrollo, la educación y el futuro de sus hijos. Así, por ejemplo, hay padres que presentan respecto al calendario de desarrollo de sus hijos, ideas que implican una gran precocidad, mientras que otros se inclinan por hacer previsiones más bien poco optimistas; difieren también en lo que conciernen a sus actitudes educativas, es decir, respecto a lo que consideran aceptable o reprochable, respecto a lo que valoran o desapruueban. Relacionado con esto, se encuentra el hecho de que algunos padres se muestren más proclives a servirse de unas ciertas estrategias educativas (castigo, riña) mientras que otros parecen más bien inclinados a utilizar estrategias educativas diferentes (dar explicaciones, razonar) (Enciclopedia Práctica de Pedagogía, 1989).

Por lo anterior, es importante para nuestro estudio considerar que hay padres que creen que sus hijos obtendrán éxito académico, mientras que otros podrán tener pronósticos menos optimistas. Lo que resulta interesante es que este conjunto de ideas y expectativas que los padres tienen respecto al desarrollo, el futuro y la educación de sus

hijos pueda influir en el comportamiento y desempeño escolar de estos, pero aún más importante es el explorar cómo percibe el niño a esas dos figuras tan importantes en su desarrollo integral.

Además nos interesa el papel que la relación padres-hijos desempeña en la elaboración del clima afectivo familiar. Este puede ser favorable o desfavorable a la buena educación y marcha psicológico-evolutiva del niño, y tendrá su repercusión -también favorable o desfavorable- en los resultados académicos porque, citando a Brembeck (1975) "el aprendizaje no tiene lugar en sí mismo sin ser afectado por la situación humana en la que transcurre" (pag. 32).

## **LAS FIGURAS DE AUTORIDAD**

La socialización es un proceso o conjunto de procesos que permiten al individuo la interiorización de las normas sociales, es decir, el proceso por medio del cual la persona convierte la cultura que le rodea, o sus aspectos fundamentales en algo propio (Parsons, 1986). Dos instituciones sociales son consideradas la piedra angular sobre la cual ha de erigirse la socialización de todo individuo: la familia y la educación escolar.

En cualquier momento de la vida de un individuo pueden localizarse diversos procesos de socialización que discurren en paralelo, como los asuntos gubernamentales, la vida religiosa o los medios de comunicación, pero ninguno de estos tienen la importancia ni eficacia como el núcleo familiar y la formación académica. Una de las razones preponderantes es, por supuesto, su autoridad.

La autoridad de la familia se fundamenta en las relaciones de afecto y dependencia de los hijos respecto a sus padres, mientras que la autoridad de la escuela se basa en la necesidad de transmitir un saber necesario para la reproducción de la sociedad (Durkheim, 1985).

Dentro de este marco de referencia, las figuras centrales que ejercen esta autoridad sobre el individuo y les permiten el reconocimiento de roles estables y patrones de conducta, que a su vez facilitan la adaptación a normas de convivencia, son los PADRES y el PROFESOR (A).

La necesidad del niño surgida de su falta de madurez física y de su corta

experiencia para actuar en la vida se satisface mediante el ejercicio que los padres hacen, de alguna forma de autoridad; pues es necesario que lo protejan de los peligros y lo guíen dándole consejos indispensables para que sepa actuar en diferentes situaciones; la influencia de los padres es de fundamental importancia para la construcción de la vida de su hijo y produce efectos sobre éste desde su nacimiento, desde el momento en que su carácter empieza a formarse (Guardado, 1985).

La clase de autoridad a la que el niño es sometido, la forma como él interpreta y se enfrenta a los conflictos emanados entre su personalidad y la frecuente autoridad de sus padres dejan una huella de carácter que determina las reacciones con las cuales se relacionará consigo mismo y con los demás (Guardado, 1985).

Fromm (1976) considera que el término "autoridad" no es una cualidad poseída por una persona en el mismo sentido de la propiedad de bienes o dotes físicos, sino que se refiere a una relación interpersonal en la que una persona se considera superior a otra.

La "autoridad racional" se apoya en la capacidad de enseñar, establecer normas y exigencias y asignar tareas. Un individuo al que se le respeta su autoridad, ejerce competentemente su función en la tarea que le confían aquellos que se la confieren (Fromm, 1976).

En el caso de los padres, la autoridad racional se fundamenta en la necesidad que tienen los niños de ser orientados y dirigidos en su aprendizaje y en su socialización. Esta es válida únicamente en tanto el niño necesita de ella, pues representa una situación de características provisionales que tiende a disminuir conforme el niño adquiere experiencias y capacidades convenientes. El propósito de este tipo de autoridad es favorecer el despliegue de las capacidades del niño, así como el fortalecimiento de su voluntad (Guardado, 1985).

Por otro lado la "autoridad irracional", igualmente descrita por Fromm, no se basa en la capacidad, sino en la necesidad neurótica de poder, ya sea físico o mental, sobre la gente. Al mismo tiempo, no permite la crítica, su carácter es de permanencia y, por su misma naturaleza, se basa en la desigualdad, implicando diferencias de valores. Cuando los padres la ejercen, el propósito es mantener al hijo supeditado a los intereses de ellos.

El manejo que las personas hacen de la autoridad es el reflejo de la forma característica que cada uno tiene para relacionarse con el mundo, con las personas y

consigo mismo.

Por todo lo anterior podemos resaltar que la importancia del ejercicio de la autoridad que realicen los padres y la forma de educación que proporcionen a sus hijos radica precisamente en las pautas de interacción social y los valores que de estos emanan.

Toro (1981) plantea la existencia de errores educativos tales como la educación punitiva y la sobreprotectora, en la primera nos habla del ejercicio de la autoridad de los padres a través del castigo, destaca la ansiedad como propiedad inherente a todo castigo; cuando el castigo es sistemático, la angustia se acumula y crece, pudiendo llevar como consecuencia una paralización general de varios comportamientos: el niño pierde iniciativa, no tiene interés por el estudio, se encierra en su habitación, etc.

La educación sobreprotectora en la mayoría de los casos es originada por conflicto conyugal, separaciones matrimoniales, falta de acuerdo entre la pareja en cuestiones de educación de los hijos, etc., los cuales pueden ser motivo de tensión y angustia en los progenitores. Estos tratarán a veces -si su grado de madurez psicológica no es la adecuada- de "descargarla" en sus hijos, bien en forma de agresión (educación punitiva) o bien de sobreprotección exagerada, como compensación a las carencias afectivas.

Una de las características por excelencia de este tipo de Educación es el privar al niño de todas aquellas experiencias que comportan un cierto riesgo para su persona; experiencias por otra parte, propias de la edad infantil y básicas para que el chico logre desarrollarse tanto personal como socialmente.

Algunas de las anomalías que pueden darse con este tipo de educación son:

**Autoimagen negativa.** En primer lugar se sentirá diferente a los demás; sus compañeros de escuela lo rechazarán al no verle capaz de realizar acciones corrientes para su edad. En segundo lugar no gozará suficientemente de experiencias gratificantes; por otra parte y acercándonos más al contexto escolar, donde el chico deba realizar las tareas por sí mismo. Si está acostumbrado a que todo se lo hagan y que le eviten todo tipo de insatisfacciones, chocará con la institución escolar. En ella, los alumnos deben aprender a valerse por sí mismos y están expuestos a todo tipo de choques sociales con los compañeros. Si esto no puede superarlo, la escuela y todo lo que en ella se realice se le antojará odioso, afectando esto negativamente a la buena marcha de su quehacer académico.

La repercusión de la autoridad de los padres en el rendimiento escolar es manifiesta; ya que los factores de personalidad, autoconcepto, motivación, relación social, etc., han sido ampliamente estudiados como influyentes decisivos en los resultados escolares, de tal forma que si tales factores se encuentran alterados o desequilibrados, los resultados académicos también lo estarán, formándose así un nuevo círculo vicioso: las malas calificaciones serán causa de reproches, castigos y malos tratos (Toro, 1981).

Todo esto, nos permite observar que la educación que los padres imparten en su familia, tiene repercusiones psicosociales en la formación del individuo, ya que las consecuencias nocivas sobre el rendimiento académico del hijo pueden contemplarse en el escaso interés y la pobre motivación que pudiera tener hacia las tareas escolares, en el caso de que las necesidades más apremiantes no se tuvieran cubiertas (Ríos, 1973).

Brembeck (1975) pone de manifiesto cómo el hecho de vivir en un ambiente familiar autoritario puede ser causa de comportamientos desafiantes hacia los padres. La implicación de esta conducta en el rendimiento escolar es grande. Si el padre impone al hijo resultados brillantes, el hijo hará caso omiso a dicha imposición, siendo ésta una forma de rebelarse al autoritarismo paterno; además, la escuela, en cuanto representa autoridad, será vivida por el chico como desafiante, generalizará hacia ella el comportamiento vivido con relación al padre y, por la misma razón que ante éste, se opondrá a cuanto le venga impuesto por ella, abonando así un terreno propicio para el fracaso escolar.

Salvador Mata (1985) realizó un estudio donde observó una estrecha relación entre adaptación familiar y "aceptación de los fines de estudio" ( $r=0.513$ ); ello viene a evidenciar que una favorable adaptación al medio familiar repercute positivamente en el interés hacia el estudio y en la búsqueda del camino más adecuado para obtener en él mejor resultado.

Ahora bien, como representante de la sociedad, el profesor presenta una serie de exigencias al alumno y, como representante del "saber", determina los tópicos que han de ser aprendidos y la manera de aprenderlos. En este proceso, la escuela reproduce la relación entre los grupos con mensajes explícitos e implícitos sobre su estructura de poder, su autoridad (Enciclopedia Práctica de Pedagogía, 1989).

Para algunos autores el profesor es el principal mediador del aprendizaje de los alumnos, y a cada profesor, corresponde un determinado "estilo de enseñanza", cuyas

manifestaciones concretas de autoridad son semejantes para todos los alumnos en el aula (Bennet, 1976; citado en Molina y García, 1983).

Sin embargo, a juicio de otros autores ( Sacristán, 1976; Rodríguez, 1982; Molina y García, 1983) existen alumnos etiquetados como de bajo y de alto rendimiento, lo cual influye en su autoconcepto, en las percepciones, en las expectativas y hasta en la manera de comportarse hacia el profesor; además, un motivo capaz de engendrar reacciones emocionales negativas en el sujeto, es la forma como éste entiende la actitud del maestro hacia él (Guardado, 1985).

Esto nos hace reflexionar acerca de que el comportamiento docente jamás es neutro. Postic (1979), observó los comportamientos del enseñante en su clase, y se dio cuenta de que, según sea el objetivo de la intervención, son regidos por el status escolar del alumno. Al hacer preguntas difíciles, el profesor enseguida mira a los mejores alumnos; y cuando trata de controlar su trabajo, se dirige a los más débiles para emitir juicios desfavorables.

En un estudio realizado por Molina y García (1983), acerca de la relación Profesor-Alumno en el aula, se encontró que: Interactúan más con el profesor los alumnos "brillantes" que el grupo de alumnos de bajo rendimiento; es decir, que el comportamiento más frecuente del profesor, con respecto a los alumnos "atrasados" o que fracasan es la no interacción.

Los datos procedentes de esta investigación comprueban que la escuela contribuye de forma decisiva a perpetuar las diferencias de clase existentes en la sociedad en que está inmersa la escuela.

Finalmente, para destacar el importante papel que padres y profesores tienen en el desempeño escolar del estudiante mencionaremos lo que Toro (1981) dice al respecto:

"Lo que los padres y los maestros hagan habitualmente con sus hijos y discípulos, va a reportar a éstos seguras consecuencias en prácticamente todas las situaciones por las que discurren sus vidas" (p. 183).

## **IMPLICACIONES SOCIALES DE LA AUTORIDAD ESCOLAR**

Dentro de la práctica educativa una de las funciones más importantes es la capacitación y la socialización para el trabajo. De aquí, crucial es la participación del profesor como impulsor de conocimientos y capacidades, además de modulador de la conducta de los sujetos, factores necesarios para emprender la práctica laboral.

Para la preparación en el ámbito laboral es necesario obtener, por una parte las cualidades cognitivas que apoyen el ejercicio de algún empleo y, por otra parte, los rasgos caracteriales, las actitudes, las disposiciones psíquicas y la capacidad de integrarse de manera no-conflictiva en un tipo u otro de relaciones laborales (Enciclopedia práctica de pedagogía, 1989).

En las relaciones de producción, juega un papel importante el isomorfismo pronunciado por la autoridad y la jerarquía, división de tareas y patrones de comportamiento en el lugar y la actividad cotidiana de trabajo; en base a estas diferencias en términos de relaciones sociales que presentan los distintos niveles y sectores de la estructura ocupacional se determina el éxito o fracaso que en el aula escolar tuvieron los alumnos.

Siguiendo esta misma línea, es preciso dejar en claro que en la escuela, los niños son tratados e inducidos por su profesor, no como individuos, sino como miembros de un colectivo de edad, aula, curso, etc. La escuela es, entonces, una institución que gestiona colectivos más que individuos, y los alumnos aprenden en ella a comportarse como miembros de aquéllos, porque así es como la sociedad espera de ellos que se comporten el día de mañana. Las consecuencias pedagógicas de esta afirmación permiten, por ejemplo, asumir que se tiene que pagar el mismo dinero por viajar en autobús si se es rico que si se es pobre, que robar es un delito tanto si es por hambre que por ambición.

## V. RENDIMIENTO ESCOLAR

### LOS FACTORES DEL RENDIMIENTO ESCOLAR

Sin lugar a duda, al hablar de rendimiento académico hacemos referencia a la adquisición y desarrollo de habilidades y capacidades que tienen lugar en el aprendizaje escolar; el rendimiento académico constituye, entonces, la determinación del grado de éxito o fracaso escolar que el alumno tiene dentro de las normas y exigencias que la escuela dicta.

Existen diversas investigaciones acerca de los múltiples factores que determinan el rendimiento académico; el análisis se centra en la problemática del fracaso escolar. Este problema ha sido atacado considerando aspectos desde motivacionales hasta didácticos y pedagógicos, sin que los resultados sean los deseados. Sin embargo parece algo establecido que existen una serie de grandes factores vinculados al origen social y cultural o si se prefiere familiar, de los alumnos que influyen en su aprendizaje (Bourdieu y Passeron, 1967).

### INSTRUMENTOS DEL APRENDIZAJE

El dominio y control de las técnicas instrumentales del aprendizaje, como son la lectura, comunicación oral o escrita y las matemáticas son cuestiones que inciden preponderantemente en el rendimiento escolar de los alumnos.

El lenguaje en general, es el instrumento principal de la mayoría de los procesos de aprendizaje, por consiguiente una falla en la comprensión y utilización verbal o escrita supone una desventaja inicial para el alumno. Todo ello se debe en parte a que, el pensamiento lógico tiene su base en la estructura misma del lenguaje, además de ser un instrumento que se vincula al ser humano con su medio social (Vigotsky, 1988).

Oleron en 1977 (citado en Riverè, 1983) estableció una distinción de tres clases de habilidades, donde las más importantes para el ámbito educativo son las habilidades instrumentales, las cuales movilizan y coordinan tanto la actividad espontánea del organismo como sus disposiciones naturales, es decir, las habilidades instrumentales se identifican con los recursos "metacognitivos" que son los que regulan y controlan las estrategias de procesamiento de la información. Para muchos educadores, la función

principal de la escuela consiste en enseñar estrategias, más que contenidos específicos. Sin embargo, existe una gran polémica en relación a lo que es "enseñar estrategias" (o como algunos autores prefieren decir: "enseñar a pensar").

Case (1980) ha señalado que, cuando los alumnos tienen dificultad para adquirir nuevas habilidades, ello pueda deberse a:

- El empleo de estrategias razonables, pero demasiado simples,
- Excesiva carga de su memoria a corto plazo y
- Falta de familiaridad con las estrategias requeridas o con las operaciones exigidas por la tarea.

Esto nos demuestra que es importante para el sujeto el eficiente manejo de dichas habilidades instrumentales ya que, de otra manera el alumno tendrá que dedicar todos sus recursos cognitivos a tareas "inferiores" a las exigidas por su nivel escolar actual (es lo que ocurre, por ejemplo, con los malos lectores, que tienen que dedicar su esfuerzo a la mecánica de la lectura y no procesan el significado de lo leído).

Así, muchos fracasos escolares se explican porque el nivel de las estrategias exigidas por las tareas es superior al poseído por el alumno (dificultad estructural), porque éste no posee las estrategias o las operaciones exigidas por la tarea (deficiencia estratégica) o porque no ha automatizado y compilado estrategias "inferiores", que exigen todos sus recursos, los que deberían dedicarse a la tarea principal (falta de destreza) (Anderson, 1981).

Siguiendo con este lineamiento, es importante destacar la exigencia que hace la escuela sobre una atención selectiva. Esta exigencia está muy directamente relacionada con un gran número de fracasos escolares de alumnos que tienen dificultades de rendimiento, por un retraso de desarrollo de la atención selectiva o por un déficit más permanente de la misma. Se ha establecido una incidencia de alrededor de un 3% del llamado "Desorden de déficit atencional" en escolares pre-adolescentes, asociado o no con hiperactividad, (American Psychiatric Association, 1980).

Sin duda alguna los instrumentos del aprendizaje se hayan íntimamente relacionados con el sistema de Enseñanza-Aprendizaje que plantea la escuela, por ello se ha dedicado el siguiente apartado a su exposición y su relación con el rendimiento académico.

## EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

El hecho de que la escuela elija unas capacidades, unos conocimientos, unas destrezas y unos métodos mediante los cuales hay que aprender, es lo que se denomina proceso Enseñanza-Aprendizaje.

Carbonell y Mases (1990) plantean que el alumnado aprende mejor cuando hace significativo aquello que debe aprender, es decir, cuando a los alumnos se les motiva a que relacionen lo que aprenden con lo que ya saben. Esto lleva a reorganizar la práctica educativa en lo que corresponde al proceso Enseñanza-Aprendizaje y los métodos de evaluación, a fin de contestar a si el alumnado responde a lo que pretendemos enseñarles. La idea fundamental es que el alumno se inicie en el aprendizaje de unos procedimientos que le permitan organizar, comprender y asimilar la información. Esta forma de organizar la actividad de enseñanza-aprendizaje implica que los conocimientos no se articulan en forma rígida y en función de las disciplinas, sino teniendo en cuenta la interacción entre los propios alumnos, sus profesores y el tema objeto de estudio; la determinación sobre los conceptos, hechos, procedimientos, actividades, valores, normas y evaluaciones promueven en el alumnado el desarrollo de estrategias y herramientas mentales de adquisición de conocimientos (Carbonell y Mases, 1990). Sin embargo, un gran número de fracasos se explican por el hecho de que nadie ha enseñado a los alumnos a organizar, jerarquizar y secuenciar las estrategias y procesos mentales, y distribuir adecuadamente los recursos cognitivos (Rivierè, 1983).

Por lo general los profesores evalúan el rendimiento escolar explorando respuestas pertenecientes al campo cognitivo (conocimientos y capacidades intelectuales), dejando de lado aspectos como el afectivo o psicomotor. Sin embargo, obtener un cambio en las actitudes o preferencias de alguien puede ser tan comprobable como verificar la capacidad para definir con exactitud un problema (Laffourcade, 1973).

Es preciso, en este apartado establecer una diferencia entre aprendizaje o enseñanza, de lo contrario podrían aparecer abundantes confusiones didácticas.

Podemos decir que se produce aprendizaje cuando hay un cambio relativamente permanente en la conducta o en los conocimientos de una persona como consecuencia de la experiencia. De esta definición se derivan cuatro rasgos que definen una situación de aprendizaje (Pozo, 1986):

a) Para que haya aprendizaje debe haber un cambio apreciable mediante una técnica de evaluación. Por lo tanto, la enseñanza tiene por meta inducir cambios en las personas y, para asegurar que se han logrado, debe efectuarse una evaluación de la diferencia entre el estado inicial y el estado final.

b) Los cambios inducidos deben ser relativamente permanentes. Si queremos que la enseñanza genere un verdadero aprendizaje debemos plantearnos que los cambios producidos sean estables, lo más duraderos posible, y para ello, lo más eficaz es generar aprendizajes significativos para el que aprende, o sea, relevantes para su vida. De aquí que no siempre estudiar y aprender sean sinónimos.

c) Los cambios producidos por el aprendizaje pueden afectar a muy diversos aspectos de la persona. Generalmente la enseñanza busca cambios en los conocimientos y, si acaso, en las habilidades de las personas. Pero también son importantes los cambios afectivos - los sentimientos también se aprenden-, actitudinales, de comportamiento, etc. Un sentido más amplio del término aprender debería llevarnos a concebir la labor del profesor como una tarea de educar a sus alumnos y no sólo de enseñarles materias específicas.

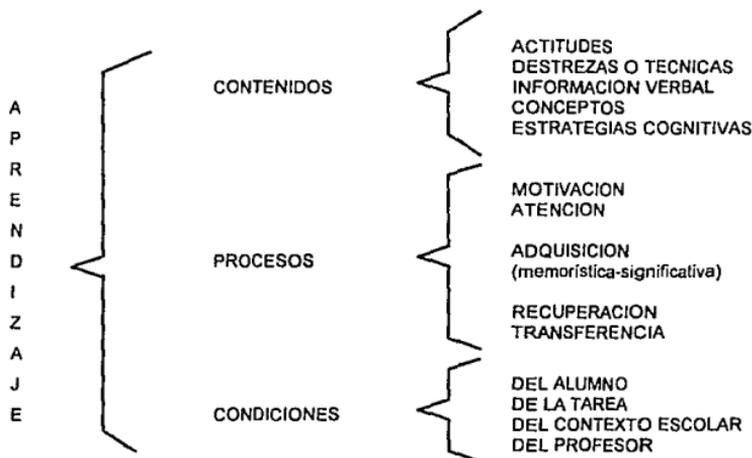
d) Por último, el aprendizaje requiere experiencia previa; de hecho, se aprende como consecuencia de la práctica. Ello implica que un elemento esencial para lograr que alguien aprenda algo es proporcionarle las experiencias adecuadas. La didáctica es, en gran medida, un problema de diseño y selección de actividades de aprendizaje. Lo que hace el alumno para aprender va a ser esencial para determinar lo que aprende. Pocas cosas se aprenden al primer intento. Aprender puede ser o no gratificante, pero en cualquier caso es costoso; requiere esfuerzo y motivación. Nadie aprende si no quiere aprender.

La definición anterior es muy amplia, incluso podemos abarcar situaciones no sólo de aprendizaje escolar. Casi todo lo que somos capaces de hacer es consecuencia del aprendizaje. Aprendemos a andar, a conducir, a hablar, a interactuar con las personas, a no deprimimos, a motivamos, etc. (Claxton, 1984).

Si aceptamos la anterior definición de aprendizaje, la enseñanza sería el conjunto de decisiones que se toman con el fin de planificar actividades, para que ciertas personas aprendan. Según esta idea, el objetivo de la enseñanza es promover deliberadamente ciertos aprendizajes. Estos aprendizajes, producidos por la enseñanza o la instrucción, diferirían del resto de aprendizajes que se producen de modo no reglado o no deliberado en la vida cotidiana (Pozo, 1986).

Por otra parte aprender y enseñar son dos términos complementarios pero diferenciables. Se puede aprender ciertas cosas sin enseñanza, pero otras -por ejemplo; qué es la entropía o cuáles son las causas de los terremotos- solo es posible aprenderlas mediante algún tipo de instrucción, sea en interacción personal o a través de algún texto; pero no se puede enseñar sin aprendizaje. Si no conseguimos que los alumnos aprendan, malamente podremos hablar de que les hemos enseñado algo, por ello, debemos considerar qué, cómo y en qué condiciones aprenden los alumnos (Pozo, 1986).

El siguiente esquema muestra los criterios de Gagné (1985) para distinguir los elementos en la situación de aprendizaje: los resultados o contenidos (qué se aprende), los procesos (cómo se aprende) y las condiciones (los requisitos que debe cumplir una actividad o situación de aprendizaje para alcanzar su objetivo).



## MOTIVACION

Un tercer apartado lo constituyen las actitudes en cuanto a expectativas sociales y horizontes escolares; el medio social en el que se desenvuelve el individuo -empezando por su propia familia- permite interiorizar con realismo sus oportunidades sociales, el esfuerzo que ha de emprender en sus desempeños escolares y el valor que se atribuya a la formación educativa.

Las puntuaciones escolares de los alumnos no dependen solo de las capacidades cognitivas, sino también de su motivación para lograr el éxito. Un alumno extremadamente ansioso, distraído, fatigado u obsesionado por algún incidente escolar o extraescolar, no podrá tener un desempeño óptimo. Un niño que confía en sí mismo y desea cooperar y concentrarse, sobrepasará a los que estén menos motivados (Butcher, 1979).

Una persona está motivada cuando desarrolla un estado de tensión como resultado de una necesidad que no ha sido satisfecha; el objetivo del alumno es, en tal situación reducir la tensión al emprender acciones que satisfagan dicha necesidad, la importancia recae en la motivación que se tiene hacia el logro y aspiración en el rendimiento escolar, ya que cuando el individuo tiene éxito y alcanza la meta que se ha fijado, logra autoconfianza y autosatisfacción; y por el contrario, cuando fracasa su motivación puede verse notablemente reducida.

Una persona tiene motivos extrínsecos para aprender cuando busca ciertos resultados del aprendizaje con el fin de obtener algún premio externo a él (por ejemplo la aprobación del padre). En este caso los resultados de lo que se aprende son relativamente irrelevantes; en cambio, cuando uno aprende por motivos intrínsecos, es el propio logro de los resultados buscados lo que resulta gratificante; el premio es aprender.

Para lograr la motivación intrínseca es necesario que el alumno encuentre respuesta a sus intereses, aficiones e inquietudes; Claxton (1984) afirma que "motivar consiste en cambiar las prioridades de una persona". A ello contribuye no solo la materia que han de aprender y la forma en que se les presenta sino, también, la figura del profesor, como un modelo que transmite actitudes a los alumnos. Malamente logrará motivar a sus alumnos, un profesor que no está motivado y llegue a clase maltrecho, aburrido, deseando que aquello termine o nunca hubiera empezado.

Cabe destacar en este rubro el factor socioeconómico que influye en la educación. Kohn (Enciclopedia Práctica de Pedagogía, 1989; pag.156) ha mostrado por ejemplo que en los estratos privilegiados, los padres cuyo puesto de trabajo les otorga mayor libertad, autonomía e iniciativa quieren una educación más abierta y creativa para sus hijos, mientras que las clases más desprotegidas en donde los padres ocupan puestos de trabajo estrictamente regulados y con poco espacio para las decisiones personales buscan una educación que sea más cerrada y disciplinaria, de manera que el rendimiento escolar

en ambos casos está supeditado a las estrategias que el alumno ha de utilizar según el tipo de educación

## INTELIGENCIA

Finalmente es preciso hablar sobre la inteligencia, ya que desde tiempos muy remotos se ha considerado como un factor relevante en el logro del desempeño escolar.

Mucho se ha discutido sobre lo que pueda llamarse inteligencia, en qué consiste, si es producto de la herencia genética, de la educación o de ambas y cuál es su relevancia en los resultados escolares.

Las investigaciones de Lewis M. Terman (1921; citado en Butcher, 1979), con 1500 niños sobredotados, denominados de esta manera por sus altas puntuaciones en coeficiente intelectual (CI) en la escala Stanford-Binet ( $CI \geq 140$ ) mostraron con bastante claridad que, estadísticamente hablando, la inteligencia medida resultó ser un predictor sorprendentemente efectivo del rendimiento escolar.

Eysenck (1986), en una investigación con una muestra más pequeña, argumenta que no hay duda de que existe una relación estrecha entre CI alto y éxito en la escuela, tanto en la obtención de notas altas como por trayectoria académica. Eysenck considera que los alumnos con altos CI suelen obtener altas calificaciones y prolongan su escolaridad, no así alumnos con bajas puntuaciones en CI.

A medida que las investigaciones sobre inteligencia y rendimiento escolar se incrementaban, se fueron haciendo críticas a los instrumentos de medición de CI, además de que se consideraron otras variables intervinientes en el éxito del desempeño escolar, como la personalidad y la motivación.

Casi todas las pruebas de inteligencia publicadas contienen reactivos particulares que parecen limitados en diferentes aspectos (Guilford, 1977). Algunos de ellos son ambiguos, lo cual abre la posibilidad de tener varias respuestas alternativas; por otra parte, puesto que no existe ningún consenso claro respecto a la naturaleza de la inteligencia, resulta evidentemente difícil demostrar que cualquier reactivo en particular este midiendo la "inteligencia" como tal, ya que puede tratarse de un reactivo respecto a memoria, habilidad motora, percepción, conocimientos verbales, etc.

Es relativamente fácil mostrar que la generalidad de las pruebas que pretenden medir la inteligencia tienen un sesgo cultural, además de que su capacidad de predicción en relación a los resultados escolares, desciende notablemente cuando se controlan otras variables (es decir, siendo iguales otras condiciones) y llega a desaparecer prácticamente al tomar en cuenta un mayor número de variables.

Por otra parte Cattell (1957), y Cattell y Butcher (1968) (citados en Butcher, 1979) realizaron un estudio entre factores de personalidad y rendimiento, donde encontraron que se dan relaciones importantes. Asimismo, descartaron la posibilidad de que el factor intelectual fuera un criterio absoluto en el éxito escolar.

Otro argumento donde se hace manifiesta la oposición a que se considere la inteligencia como único y principal factor en el éxito académico es el que sostuvieron Rosenthal y Jacobson (1968); ellos explicaron que cuando algunos niños (escogidos en realidad en forma casual) son señalados por sus maestros como brillantes y con probabilidades de obtener progresos poco comunes en sus capacidades, sus cocientes intelectuales se elevan, debido probablemente, a que los maestros les prestan más atención y los estimulan más.

Por último, un dato relevante para esta investigación es el estudio de Sheperd (1979); esta autora mostró evidencia de que la autoaceptación no puede medirse diferencialmente de la autodescripción, como sugiere la distinción semántica entre los dos términos. Ella señaló que las normas sociales para juzgar la valía o satisfacción personal son tan uniformes entre los miembros de una sociedad, que la autoaceptación es predecible de la autodescripción; es decir, que si una persona suele sentirse inteligente o atractiva, sus autodescripciones positivas en estos aspectos, invariablemente están ligados con emociones positivas y con autosatisfacción.

## **IMPACTO DE LAS RELACIONES FAMILIARES EN EL RENDIMIENTO ESCOLAR**

De esta manera, el aprovechamiento escolar se determina en gran parte por factores que se sitúan en el contexto social del individuo, entre los cuales la institución familiar juega un papel relevante; en ella el individuo satisface sus necesidades psicológicas a partir de la interacción personal, posibilitando el desenvolvimiento físico, moral e intelectual y

transmitiendo valores, pautas, ideas y conceptos sociales fundamentales con los cuales se conducirá frente a las exigencias medioambientales.

Aquí, el interés de esta investigación reside en el impacto que tienen las percepciones del sujeto con respecto a su familia, en específico a sus padres, en su desempeño académico.

Es sabido que los problemas de rendimiento escolar, en un alto porcentaje, tiene que ver con desajustes afectivo-comportamentales que ocurren en la familia (Glasser, 1965; Ellis, 1971, Beck, 1976).

Estos desajustes pueden producir dificultades en el comportamiento y el aprendizaje del sujeto en el ámbito escolar. García (1983), plantea cuatro factores afectivo-comportamentales enraizados en la familia del estudiante que pueden influir en su rendimiento escolar:

- 1) **FACTORES EMOCIONALES:** Originados por conflictos familiares que afectan al niño. Pueden ser desde discusiones entre los padres hasta carencia afectiva o rivalidad entre hermanos.
- 2) **DE PERSONALIDAD:** Las pautas educativas familiares incorrectas, como la incapacidad de soportar frustraciones o la falta de confianza en sí mismos, harán más conflictiva la inserción en el sistema escolar y las relaciones con el profesor y compañeros.
- 3) **MOTIVACIONALES:** La falta de motivación de la familia en relación con el aprovechamiento escolar del estudiante.
- 4) **COMPORTAMENTALES:** Aquí se sitúan los sujetos que han adquirido pautas de comportamiento inadecuadas, como desobediencia sistemática a los adultos, agresión verbal o física, hiperactividad, etc. Estos alumnos serán con mucha probabilidad mal aceptados por sus profesores, partiendo desde el principio con una interacción incorrecta.

Todas estas conductas y estados afectivos, constituyen el bagaje familiar del niño que va a la escuela.

Macías (1988), reportó que la familia es un factor de influencia significativo en el rendimiento académico de sus miembros. Los alumnos aprobados perciben un apoyo

significativamente mayor (en términos de un sentido de pertenencia y cooperación) que los alumnos reprobados. Asimismo destacó el papel que juegan los padres en cuanto a el establecimiento y función de las reglas en la familia y encontró que existe diferencia en cuanto a la percepción de estos parámetros. El alumno que aprueba percibe a su familia como un sistema con roles y funciones a desempeñar, el alumno que reprueba tiende a percibir a su familia como una estructura caótica y desarticulada, donde no hay claridad en cuanto a la asignación de roles y funciones.

## REPERCUSIONES PSICOLOGICAS DEL DESEMPEÑO ACADEMICO

La escuela representa para el niño la primera situación de prueba sistemática. Es el primer lugar donde su fracaso o su éxito alcanza trascendencia social (García, 1983). Algunos autores como Bruner (1987), afirman que las evaluaciones escolares de los alumnos expresan los sentimientos, las capacidades, limitaciones, nivel de desarrollo, seguridad en sí mismo, así como también el apoyo que reciben de la familia y la sociedad.

De aquí la importancia de reconocer las actitudes y sentimientos que se generan en el individuo a partir del éxito o el fracaso escolar; la teoría plantea que cuando un niño fracasa en la escuela, una parte de sí mismo, su rol como estudiante, que evidentemente constituye una parte importante de su autoconcepto, le puede conducir a sentimientos de vergüenza, por consecuencia su nivel de autoestima puede verse disminuido (García, B. 1983).

Rosenberg (1979b) ha destacado los mecanismos que compensan los desajustes psicológicos provocados por el fracaso escolar; entre estos se encuentran la interacción y atribución selectiva que consisten en interactuar sólo con las personas que tienen un buen concepto de ellos, tendiendo naturalmente a restar valor y autoridad a las opiniones de sus profesores, de personas que los consideren "fracasados" en la escuela. Es necesario aclarar que tendemos a percibir correctamente la opinión de los otros que es favorable a nosotros mismos e incorrectamente la desfavorable, según esto, el alumno que solo oye reproches tendería a distorsionar la información que sobre sí mismo le ofrecen los otros; esto puede conducirle a conceptos de sí y de las personas poco realistas.

Otro mecanismo compensatorio se refiere a la **selectividad de autovalores**: se tiende a valorar las cosas en las que uno es "bueno" y devaluar las cualidades que uno no posee. Según este mecanismo el alumno que rinde poco tendería a restar importancia al

rendimiento escolar dentro de su jerarquía de valores, dando más importancia a cualidades alternativas como la simpatía y el interés por los demás.

En un estudio descriptivo en torno a cómo ven los alumnos la escuela en función del rendimiento académico (Guinot, y Millán 1986) se encontró que los alumnos de bajo rendimiento académico poseen una percepción negativa del Colegio, se quejan con mayor dureza de las clases y los deberes y en general se sienten más insatisfechos con sus resultados escolares y con su profesor; por el contrario los alumnos con buen rendimiento escolar poseen una percepción positiva del Colegio, sus respuestas hacen atribuciones optimistas y satisfactorias, poco se quejan del esfuerzo y del trabajo escolar.

Los alumnos que obtienen pobres resultados escolares, por lo general son estigmatizados por su profesor, Hargreaves (1977; citado en Oñate 1989) dice:

"Si constantemente un profesor llama al alumno holgazán y estúpido, y le trata como tal, el alumno tenderá a percibirse como estúpido y holgazán. Puesto que dichos atributos están negativamente valorados en nuestra cultura, por tal motivo, el alumno habrá de adquirir una baja autoestima. Por otra parte, el alumno destacado es habitualmente tratado por el profesor atribuyéndole habilidad y éxito, ello induce al alumno a percibirse en términos positivos".

Este planteamiento nos permite esclarecer que el concepto que un estudiante tiene sobre sus potencialidades académicas puede favorecer o limitar sus esfuerzos para rendir en el terreno escolar y, por lo tanto, influenciar fuertemente las actitudes y sentimientos que pudiera tener hacia sí mismo; bajo esta perspectiva es sabido que los sujetos que obtienen puntajes altos en autoestima esperan tener éxito en la tarea que realizan; mientras que los sujetos con baja autoestima anticipan fracaso para esa misma tarea (Gómez, 1981). Aunado a este hecho se destaca la importancia del papel que juega el medio ambiente en el desarrollo integral de individuo en la interacción con las figuras significativas de su vida; en el contexto familiar: los PADRES (Gómez, 1981), y en el escolar: el PROFESOR (Molina y García, 1983), quienes promueven y modulan el desarrollo de sus potencialidades individuales (Parsons, 1986).

## **VI. METODO**

### **INTRODUCCION**

Para la comprensión del desempeño académico no basta con el conocimiento de aspectos didácticos, pedagógicos y motivacionales; también es importante saber como los estudiantes se perciben a sí mismos y cómo perciben a las figuras significativas de su vida (padre, madre y profesor o profesora) y el impacto que tienen en su aprovechamiento escolar.

Siendo que el alumno es el principal protagonista de su desempeño académico, y sus padres y profesores las figuras centrales que orientan y dirigen tanto su aprendizaje como su socialización (Guardado, 1985), este trabajo plantea la posibilidad de conocer la representación mental de estos cuatro conceptos: YO, PADRE, MADRE y PROFESOR (A), mediante la técnica de Redes Semánticas Naturales (Figueroa y cols. 1982) que ha demostrado ser un procedimiento útil y eficaz en la exploración de la estructura cognoscitiva de los individuos.

### **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

¿Cuál es la representación mental del autoconcepto y de las figuras de autoridad en alumnos de Primaria, Secundaria, Bachillerato y Profesional con alto y bajo rendimiento académico?

¿Existe relación entre el rendimiento académico y estas representaciones mentales?

### **OBJETIVO**

El objetivo del presente trabajo fue explorar a través de la técnica de redes semánticas naturales (Figueroa y cols., 1982) la representación mental que tienen de sí mismos (YO) y de las figuras de autoridad (Padre, Madre, y Profesor o Profesora), estudiantes de diferentes niveles escolares, y la relación que existe entre ésta y el rendimiento académico.

## **TIPO DE ESTUDIO**

En cuanto al uso de la técnica de Redes Semánticas Naturales, el estudio es exploratorio, ya que lo que se pretendió fue explorar la utilidad de esta técnica para diferenciar la información que alumnos con alto y bajo desempeño académico dan sobre sí mismos y las figuras de autoridad.

El estudio fue experimental de dos factores:

A = Rendimiento Académico y B = Nivel de escolaridad  
(ambas son variables de atributo)

## **DEFINICION DE CONCEPTOS**

1.- **Rendimiento Académico:** Manifestación del Comportamiento escolar de los alumnos, expresado a través de la productividad y el éxito intelectual, psicológico y social alcanzado, dentro de un sistema educativo. En nuestro caso la medición del Rendimiento Académico estuvo en función del promedio de calificaciones escolares.

2.- **Autoconcepto:** Es la percepción que uno tiene de sí mismo; específicamente son las actitudes, sentimientos, y conocimiento respecto de las propias capacidades, habilidades, apariencia y aceptabilidad social.

3.- **Autoridad:** Capacidad de enseñar, establecer normas y exigencias y asignar tareas.

4.- **Figuras de Autoridad:** Los padres y el profesor (a) como agentes que educan, toman decisiones y asignan tareas, promoviendo el reconocimiento de roles estables y patrones de conducta que permiten la socialización del individuo.

## **SELECCION DE LA MUESTRA**

Fue una muestra de tipo no-probabilístico e intencional porque se seleccionaron alumnos de escuelas oficiales (en el caso de Primaria y Secundaria) y de la UNAM. (Preparatorias 1 y 2 y Facultad de Psicología), donde se nos permitió el acceso para obtener muestras de cada nivel de escolaridad.

Participaron 160 estudiantes, 40 en cada nivel de escolaridad, divididos en grupos iguales de alto y bajo rendimiento, 20 en cada uno, distribuidos de la siguiente manera:

NIVEL DE ESCOLARIDAD	GRADO ESCOLAR	RENDIMIENTO		TOTAL
		ALTO	BAJO	
Primaria	6to. año	20	20	40
Secundaria	3er. año	20	20	40
Bachillerato	6to. sem.	20	20	40
Profesional	6to. sem.	20	20	40
				160

Se consideró alto rendimiento académico un promedio en el año superior al 9.0 y como bajo un promedio inferior al 7.9 inclusive.

Los alumnos de primaria y secundaria fueron seleccionados por sus profesores, en base a las calificaciones obtenidas en el ciclo escolar 92-93; no se pre-seleccionó a los alumnos de Bachillerato y Profesional, sino que se les pidió que anotaran el promedio obtenido en su más reciente historial académico y se seleccionaron los formatos de los alumnos que cumplieran con los criterios de alto y bajo rendimiento académico.

Los promedios de calificaciones para bachillerato y profesional en los grupos de alto y bajo rendimiento fueron los siguientes:

**BACHILLERATO**  
 A.R.      B.R.  
 9.21      7.26

**PROFESIONAL**  
 A.R.      B.R.  
 9.44      7.67

## **MATERIAL**

Formato para obtener las redes semánticas de los conceptos YO, PADRE, MADRE y PROFESOR (A) (Anexo 1). Lápiz y goma.

## **ESCENARIO**

El escenario fue un salón de clases correspondiente al plantel de cada nivel de escolaridad

## **PROCEDIMIENTO**

En el formato se describieron claramente las instrucciones; a todos los sujetos se les pidió que generaran independientemente y en forma de lista las diez palabras (sustantivos, adjetivos, verbos o adverbios) que mejor definían los siguientes conceptos: YO (sí mismo), PADRE, MADRE y PROFESOR (A), para posteriormente jerarquizarlos del 10 al 1 en orden de importancia; y al final se hicieron 2 preguntas acerca de la persona que ejerce la autoridad en su familia (Ver Anexo 1).

Antes de comenzar la aplicación se resolvieron dudas; se les informó que no había tiempo límite y se les pidió que contestaran todo el formato; se controló que los sujetos no intercambiaran opiniones ni comentarios.

## **ANÁLISIS DE DATOS**

El análisis de datos se realizó conforme al procedimiento de Figueroa y cols. (1982), separando los reportes por concepto, nivel educativo y rendimiento académico; obteniéndose los siguientes parámetros:

El valor **J**; que corresponde al número de definidoras diferentes generadas por los sujetos para definir el concepto y nos indica la riqueza conceptual de la red.

El valor **M**; que se obtiene al multiplicar la frecuencia de aparición por la jerarquía asignada por los sujetos a esa palabra y nos indica su peso semántico.

El valor **FMG** corresponde al peso semántico relativo de las definidoras, es decir al

valor **M** llevado a porcentajes. Nos indica la distancia semántica relativa entre las definidoras.

El valor **G**, es el promedio de las diferencias entre los valores **M** y representa la compactación del conocimiento en la red.

El grupo **SAM** se formó con las 10 definidoras que obtuvieron el mayor peso semántico.

El valor **Q**, determina el índice de consenso entre dos grupos, se obtuvo considerando las definidoras comunes por pares de grupos **SAM**, de los cuales uno se forma como referencia.

Se calcularon los parámetros por Rendimiento Académico con todos los niveles de escolaridad agrupados y separando por nivel de escolaridad para cada concepto.

## VII. RESULTADOS

A continuación se presentan las representaciones mentales de los alumnos con alto y bajo rendimiento académico, separando los reportes por concepto: YO, MADRE, PADRE, y PROFESOR (A).

Las definidoras utilizadas pueden agruparse en dos categorías: desempeño académico exitoso, que incluye aquellos términos que tienen que ver con las características del individuo que le permiten responder adecuadamente a las demandas escolares, y relaciones interpersonales que engloba los atributos con los que el individuo interactúa en el medio social.

En primer lugar se señalan los resultados de las redes globales, donde se agrupan todos los niveles escolares pertenecientes a alto o bajo rendimiento académico, con el fin de observar las representaciones mentales generales para cada concepto en cuestión; en seguida se describen los resultados separando por nivel de escolaridad.

### CONCEPTO: YO (AUTOCONCEPTO)

Los resultados del análisis de las definidoras de todos los alumnos pertenecientes a los grupos de alto y bajo rendimiento académico para el concepto YO, están en la tabla 2.

Las definidoras que distinguen un grupo de otro son las asociadas al desempeño académico exitoso (inteligente, responsable, trabajador), destacadas en el grupo de alto rendimiento académico y las que se refieren a relaciones interpersonales (amigable, tímido, tierno), relevantes en el grupo de bajo rendimiento académico. Aunque ambos grupos comparten los términos "estudioso", "confiable" "cariñoso" y "amable", los pesos semánticos que le asigna cada uno en la categorización anterior son contrarias; es decir, las definidoras "estudioso" y "confiable" (desempeño académico exitoso) tienen mayor peso semántico (M) en el grupo con alto rendimiento académico, mientras que las definidoras "cariñoso" y "amable" (relaciones interpersonales) tienen mayores valores M en el grupo con bajo rendimiento (TABLA 2).

La distancia semántica relativa (FMG), entre la primera y la segunda definidoras en el grupo de alto rendimiento es de 29%, en tanto que en el grupo de bajo rendimiento es de 3%, lo que denota el valor determinante del concepto "inteligente" para definir a los

miembros del grupo de alto rendimiento. Resulta interesante que en el grupo de bajo rendimiento la definidora más importante, aunque no muy alejada de las siguientes sea el término "enojón" que tiene que ver con la alteración del estado de ánimo, la persona se enfada por algo que le perjudica o que es como él desearía que no fuese.

TABLA 2 Resultados del Análisis de Redes Semánticas Naturales para el concepto YO, en los grupos de alto y bajo rendimiento académico, con los diferentes niveles de escolaridad agrupados.

ALTO RENDIMIENTO					BAJO RENDIMIENTO				
S A M	f	M	FMG	Q	S A M	f	M	FMG	
1. INTELIGENTE	39	325	100%	0	1. ENOJON	40	262	100%	
2. ALEGRE	31	230	71%	9	2. CARIÑOSO	34	253	97%	
3. CARIÑOSO	29	215	66%	9	3. ALEGRE	28	216	82%	
4. ESTUDIOSO	25	208	64%	8	4. AMIGABLE	26	208	79%	
5. RESPONSABLE	22	181	56%	0	5. AMABLE	26	194	74%	
6. SERIO	25	180	55%	0	6. ESTUDIOSO	23	151	58%	
7. AMABLE	22	179	54%	8	7. CONFIABLE	17	135	52%	
8. CONFIABLE	20	169	52%	9	8. TÍMIDO	18	122	47%	
9. TRABAJADOR	19	148	46%	0	9. TIERNO	16	118	45%	
10. SINCERO	16	145	45%	0	10. TRANQUILO	13	103	39%	
	J = 215	G = 20				J = 204	G = 18		
				Q = 43%					

Al separar las redes por nivel de escolaridad (Tabla 3), en los grupos con alto rendimiento académico de secundaria y bachillerato aparecieron los tres términos asociados al desempeño académico exitoso (inteligente, responsable, trabajador) encontrados en la red global; mientras que en primaria sólo se encontró "inteligente" y en profesional, "inteligente" y "responsable". Por otro lado, la definidora "estudioso" sólo se observa en los grupos SAM de primaria y bachillerato, pero ocupando el primero o segundo lugar.

Por lo que respecta a las definidoras asociadas con relaciones interpersonales de la red global del grupo con bajo rendimiento académico, sólo "amigable" se observa en los cuatro niveles escolares, mientras que "tímido" aparece en secundaria y bachillerato, y "tierno" en profesional.

Tabla 3 Concepto YO. Análisis de las Redes Semánticas Naturales separando por niveles de escolaridad

		ALTO RENDIMIENTO				BAJO RENDIMIENTO					
		SAM	f	M	FMG	Q	SAM	f	M	FMG	
P R I M A	1.- ESTUDIOSO	10	86	100%	0	1.- TRAVIESO	11	82	100%		
	2.- INTELIGENTE	9	75	87.21%	0	2.- AMABLE	10	81	98.78%		
	3.- CONFIABLE	7	61	70.93%	0	3.- CARIÑOSO	10	75	91.46%		
	4.- ENOJON	8	59	68.60%	9	4.- PLATICADOR	8	62	75.60%		
	5.- PLATICADOR	8	58	67.44%	9	5.- ENOJON	9	61	74.39%		
	6.- CARIÑOSO	7	53	61.62%	7	6.- JUGUETON	7	51	62.19%		
	7.- DEPORTISTA	5	49	56.97%	0	7.- AMIGABLE	5	40	48.78%		
	8.- TRAVIESO	6	48	55.81%	3	8.- FEO	5	38	46.34%		
	9.- AMIGABLE	5	47	54.65%	8	9.- COMPRESIVO	6	38	46.34%		
	10.- DIVERTIDO	5	45	52.32%	0	10.- CHISTOSO	5	35	42.68%		
		J = 86	G = 4.55		Q = 36%	J = 76	G = 5.22				
S E C U N D A R I A	1.- INTELIGENTE	17	136	100%	0	1.- ENOJON	16	119	100%		
	2.- SERIO	14	104	76.47%	3	2.- ALEGRE	10	87	73.11%		
	3.- ALEGRE	12	92	67.64%	9	3.- AMIGABLE	9	81	68.07%		
	4.- TRANQUILO	7	59	43.38%	0	4.- CARIÑOSO	9	73	61.34%		
	5.- ENOJON	9	58	42.64%	6	5.- MIEDOSO	7	50	42.02%		
	6.- CONFIABLE	6	58	42.64%	6	6.- AMABLE	6	48	40.34%		
	7.- TRABAJADOR	6	51	37.50%	0	7.- CELOSO	5	42	35.29%		
	8.- TIERNO	6	46	33.82%	0	8.- TIMIDO	6	40	33.61%		
	9.- AMABLE	5	45	33.08%	3	9.- SERIO	6	38	31.93%		
	10.- RESPONSABLE	5	45	33.08%	0	10.- CONFIABLE	6	38	31.93%		
		J = 73	G = 10.11		Q = 27%	J = 73	G = 9				
B A C H I L E N O	1.- RESPONSABLE	9	83	100%	3	1.- AMISTOSO	7	54	100%		
	2.- ESTUDIOSO	10	78	94.00%	8	2.- CONFIABLE	6	54	100%		
	3.- CARIÑOSO	11	77	92.77%	8	3.- ESTUDIOSO	7	48	88.88%		
	4.- SINCERO	7	64	77.11%	8	4.- ALEGRE	6	47	87.03%		
	5.- AMABLE	8	60	72.29%	0	5.- CARIÑOSO	7	44	81.48%		
	6.- INTELIGENTE	7	59	71.08%	0	6.- SINCERO	5	44	81.48%		
	7.- ALEGRE	7	58	69.88%	7	7.- RESPONSABLE	6	44	81.48%		
	8.- CONFIABLE	7	50	60.24%	4	8.- TRABAJADOR	5	40	74.07%		
	9.- TRABAJADOR	6	45	54.21%	9	9.- TIMIDO	6	35	64.81%		
	10.- TIMIDO	6	40	48.20%	9	10.- SENSIBLE	4	34	62.96%		
		J = 85	G = 4.77		Q = 56%	J = 106	G = 2.2				
P R O F E S O R E S	1.- INTELIGENTE	7	55	100%	0	1.- ENOJON	11	65	100%		
	2.- SINCERO	6	54	98.18%	0	2.- CARIÑOSO	8	61	93.84%		
	3.- ALEGRE	9	53	96.36%	10	3.- ALEGRE	8	51	78.46%		
	4.- SENSIBLE	6	48	87.27%	6	4.- AMABLE	7	47	72.30%		
	5.- CARIÑOSO	6	43	78.18%	7	5.- RESPONSABLE	5	46	70.76%		
	6.- SOCIABLE	5	40	72.73%	6	6.- TIERNO	6	40	61.54%		
	7.- RESPONSABLE	6	35	63.64%	6	7.- ESTUDIOSO	6	35	53.84%		
	8.- AMABLE	4	33	60.00%	8	8.- AMIGABLE	5	33	50.76%		
	9.- AMIGABLE	4	31	56.36%	9	9.- TRABAJADOR	4	32	49.23%		
	10.- SERIO	4	28	50.91%	0	10.- SOCIABLE	4	24	36.92%		
	11.- HONESTO	3	28	50.91%	0						
		J = 106	G = 3		Q = 52%	J = 91	G = 4.55				

El término "estudioso" está en ambos grupos SAM de nivel bachillerato, e igual que en las redes globales, su peso semántico es mayor para el grupo de alto rendimiento que para el de bajo. Las palabras "cariñoso" y "amable", se comparten en el nivel profesional, pero en los otros tres niveles escolares aparece solo un concepto en los dos grupos: "amable" en secundaria y "cariñoso" en primaria y bachillerato, pero se invierte la relación en este último nivel -mayor peso semántico en el grupo de alto rendimiento- (ver tabla 3).

Consideramos importante resaltar que en los grupos de secundaria y bachillerato se incluyó como característica autodescriptiva el término "tímido", aunque con el doble de frecuencia en el grupo de bajo rendimiento (tabla 3).

Un análisis sin considerar los resultados en la red global indicó que:

Para los estudiantes con alto desempeño académico, el lugar que ocupan los términos asociados a relaciones interpersonales es secundario (por ejemplo: sensible, sociable, amigable, divertido); en tanto que en los estudiantes con bajo rendimiento esto sucede con algunas de las definidoras que tienen relación con el éxito académico (responsable, trabajador).

## **CONCEPTO : MADRE**

La representación mental de la madre incluye exactamente las mismas características en ambos grupos, solo que con pesos semánticos distintos (tabla 4).

Además, las distancias semánticas relativas entre las definidoras muestran una mayor compactación en el grupo de bajo rendimiento.

Es interesante resaltar que los términos "inteligente" y "enojona" que distinguieron a los alumnos con alto y bajo rendimiento en el autoconcepto aparecen en los mismos lugares (quinto y octavo) en los grupos SAM de la representación de la MADRE, sólo que con jerarquización inversa: "inteligente" es más importante para los de alto y "enojona" para los de bajo (Ver tabla 4).

Al separar las redes por nivel de escolaridad (tabla 5), se encontró que existe un gran acuerdo en los conceptos que se utilizan para definir a la MADRE, ya que todos los grupos SAM comparten entre 6 y 9 términos con la red global.

Los ocho grupos del estudio usaron los conceptos "cariñosa", "trabajadora" y "comprensiva", pero sólo el total de los alumnos de alto rendimiento académico (es decir, de todos los niveles escolares) consideraron a la MADRE también "inteligente".

TABLA 4 Resultados del Análisis de Redes Semánticas Naturales para el concepto MADRE, en los grupos de alto y bajo rendimiento académico, con los diferentes niveles de escolaridad agrupados.

ALTO RENDIMIENTO					BAJO RENDIMIENTO				
S A M	f	M	FMG	Q	S A M	f	M	FMG	
1. CARIÑOSA	63	535	100%	10	1. CARIÑOSA	50	416	100%	
2. TRABAJADORA	43	371	69%	10	2. TRABAJADORA	40	359	86%	
3. CONFIABLE	35	279	52%	4	3. AMABLE	32	253	60%	
4. COMPRESIVA	29	251	47%	10	4. COMPRESIVA	31	251	59%	
5. INTELIGENTE	28	233	43%	7	5. ENOJONA	41	250	58%	
6. AMABLE	30	232	43%	7	6. TIERNA	27	206	49%	
7. TIERNA	25	190	35%	9	7. ALEGRE	21	174	41%	
8. ENOJONA	27	173	32%	7	8. INTELIGENTE	19	154	37%	
9. ALEGRE	21	153	28%	8	9. CONFIABLE	19	143	34%	
10. RESPONSABLE	19	153	28%	10	10. RESPONSABLE	9	124	29%	
	J = 103	G = 42		Q = 82%		J = 201	G = 32		

## CONCEPTO: PADRE

Las redes semánticas globales del concepto PADRE muestran que su representación mental está compuesta de forma casi idéntica, pues comparten 9 definidoras; asimismo, al igual que en el caso del concepto MADRE, los valores M son distintos (tabla 6).

Nuevamente resalta el hecho de que los conceptos "inteligente" y "enojón" aparecen en un arreglo inverso, "inteligente" tiene un mayor peso semántico en el grupo de alto rendimiento y "enojón" en el de bajo.

Separando las redes por los cuatro niveles de escolaridad se observó que, igual que en el caso del concepto MADRE, existe un acuerdo notable en los términos que se usan para definir al PADRE: para este concepto los grupos SAM comparten entre 7 y 10 términos (ver tabla 7).

Tabla 5. Concepto MADRE. Análisis de las Redes Semánticas Naturales separando por niveles de escolaridad.

ALTO RENDIMIENTO					BAJO RENDIMIENTO				
	SAM	f	M	FMG	Q	SAM	f	M	FMG
P	1.- CARIÑOSA	19	172	100%	10	1.- CARIÑOSA	15	133	100%
R	2.- TRABAJADORA	12	115	66.86%	10	2.- TRABAJADORA	11	101	75.93%
I	3.- BUENA	10	89	51.74%	3	3.- AMABLE	12	100	75.18%
M	4.- ENOJONA	12	88	51.16%	9	4.- COMPRESIVA	9	74	55.63%
A	5.- CONFIABLE	9	77	44.76%	0	5.- ENOJONA	13	73	54.88%
R	6.- AMABLE	8	77	44.76%	7	6.- BONITA	8	72	54.13%
I	7.- COMPRESIVA	6	57	33.13%	7	7.- TIERNA	8	69	51.88%
A	8.- DIVERTIDA	6	50	29.06%	0	8.- PLATICADORA	8	48	36.09%
	9.- TIERNA	6	46	26.74%	8	9.- BUENA	5	43	32.33%
	10.- INTELIGENTE	5	46	26.74%	0	10.- TRANQUILA	5	39	29.32%
	J = 74 G = 14				Q = 54%	J = 70 G = 10.44			
S	1.- CARIÑOSA	14	123	100%	7	1.- ENOJONA	16	110	100%
E	2.- CONFIABLE	13	117	95.12%	5	2.- TRABAJADORA	11	104	94.55%
C	3.- INTELIGENTE	13	113	91.86%	0	3.- ALEGRE	12	103	93.64%
U	4.- TRABAJADORA	10	97	78.86%	8	4.- CARIÑOSA	10	87	79.09%
N	5.- COMPRESIVA	10	91	73.98%	10	5.- COMPRESIVA	10	82	74.55%
D	6.- TIERNA	10	86	69.91%	8	6.- AMABLE	8	71	64.55%
A	7.- SERIA	10	82	66.66%	0	7.- CONFIABLE	7	55	50.00%
R	8.- ALEGRE	9	71	57.72%	5	8.- TIERNA	6	42	38.18%
I	9.- ENOJONA	8	50	40.65%	8	9.- PLATICADORA	5	40	36.36%
A	10.- RESPONSABLE	5	46	37.39%	0	10.- AMIGABLE	5	40	36.36%
	J = 71 G = 8.55				Q = 43%	J = 71 G = 7.7			
B	1.- CARIÑOSA	18	146	100%	10	1.- CARIÑOSA	12	99	100%
A	2.- TRABAJADORA	13	105	71.91%	10	2.- COMPRESIVA	11	86	86.86%
C	3.- COMPRESIVA	10	77	52.74%	6	3.- TRABAJADORA	8	80	80.88%
H	4.- AMABLE	11	74	50.68%	0	4.- RESPONSABLE	7	61	61.61%
I	5.- CONFIABLE	11	70	47.94%	9	5.- CONFIABLE	8	57	57.57%
L	6.- RESPONSABLE	7	59	40.41%	7	6.- SINCERA	6	50	50.50%
L	7.- SINCERA	6	44	30.13%	8	7.- DIVERTIDA	6	47	47.47%
E	8.- INTELIGENTE	5	37	25.34%	0	8.- ENOJONA	8	45	45.45%
R	9.- ALEGRE	6	36	24.65%	0	9.- SOCIABLE	4	35	35.35%
A	10.- TIERNA	5	35	23.97%	0	10.- INTELIGENTE	4	34	34.34%
T									
O	J = 77 G = 12.33				Q = 50%	J = 95 G = 7.11			
P	1.- CARIÑOSA	12	94	100%	10	1.- CARIÑOSA	13	97	100%
R	2.- TRABAJADORA	8	54	57.45%	10	2.- TRABAJADORA	10	74	78.28%
O	3.- RESPONSABLE	6	38	40.43%	5	3.- AMABLE	9	70	72.16%
F	4.- AMABLE	6	38	40.43%	9	4.- INTELIGENTE	8	62	63.92%
E	5.- INTELIGENTE	5	37	39.36%	9	5.- TIERNA	8	62	63.92%
S	6.- SENSIBLE	5	29	30.85%	0	6.- AMIGA	6	50	51.54%
I	7.- SOCIABLE	3	28	29.79%	0	7.- COMPRESIVA	7	50	51.54%
O	8.- COMPRESIVA	3	26	27.66%	9	8.- RESPONSABLE	5	44	45.36%
N	9.- SINCERA	4	26	27.66%	0	9.- BUENA	6	34	35.05%
A	10.- ENTREGADA	3	24	25.53%	0	10.- ALEGRE	4	30	30.92%
L									
	J = 113 G = 17.77				Q = 52%	J = 86 G = 7.44			

En los ocho grupos se encuentran las definidoras "trabajador", "cariñoso", "inteligente" y "amable". Sin embargo, todos los alumnos de bajo rendimiento consideraron la palabra "enojón" para definir al PADRE.

TABLA 5 Resultados del Análisis de Redes Semánticas Naturales para el concepto PADRE en los grupos de alto y bajo rendimiento académico, con los diferentes niveles de escolaridad agrupados.

ALTO RENDIMIENTO					BAJO RENDIMIENTO				
S A M	f	M	FMG	Q	S A M	f	M	FMG	
1. TRABAJADOR	49	411	100%	10	1. TRABAJADOR	41	371	100%	
2. CARIÑOSO	46	348	84%	10	2. CARIÑOSO	40	291	78%	
3. INTELIGENTE	32	272	66%	7	3. ENOJON	41	275	74%	
4. CONFIABLE	30	229	55%	5	4. AMABLE	24	181	48%	
5. COMPRENSIVO	23	204	49%	8	5. RESPONSABLE	20	167	45%	
6. AMABLE	22	189	46%	8	6. INTELIGENTE	18	159	42%	
7. ALEGRE	23	182	44%	6	7. COMPRENSIVO	20	151	40%	
8. RESPONSABLE	23	179	43%	7	8. TIERNO	20	150	40%	
9. SERIO	21	146	35%	0	9. CONFIABLE	17	130	35%	
10. ENOJON	23	141	34%	3	10. ALEGRE	16	120	32%	
	J = 232	G = 30				J = 217	G = 28		
Q = 64%									

La palabra "responsable" se encontró formando parte de todos los grupos correspondientes a los niveles de secundaria, bachillerato y profesional, únicamente los alumnos de primaria no la consideraron en su red, por el contrario son propias de este grupo los conceptos: "bueno", "juguetón" y "divertido".

## CONCEPTO: PROFESOR (A)

Los resultados obtenidos del análisis de las definidoras de los estudiantes de alto y bajo rendimiento académico para el concepto PROFESOR (A) se presentan en la Tabla 8.

La representación mental del concepto PROFESOR (A) contiene 8 términos iguales en ambas redes, sin embargo es importante considerar el hecho de que los pesos semánticos son distintos.

Tabla 7. Concepto PADRE Análisis de las Redes Semánticas Naturales separando por niveles de escolaridad.

ALTO RENDIMIENTO					BAJO RENDIMIENTO				
	SAM	f	M	FMG	Q	SAM	f	M	FMG
P	1 - CARIÑOSO	16	139	100%	9	1 - TRABAJADOR	11	103	100%
R	2 - TRABAJADOR	14	118	84.89%	9	2 - CARIÑOSO	12	98	95.14%
R	3 - INTELIGENTE	8	76	54.67%	6	3 - TIERNO	8	72	69.90%
I	4 - AMABLE	8	71	51.07%	10	4 - AMABLE	8	69	66.99%
M	5 - CONFIABLE	8	68	48.92%	0	5 - COMPRESIVO	7	64	62.13%
A	6 - ENOJON	8	52	37.41%	8	6 - BUENO	7	63	61.16%
R	7 - BUENO	5	45	32.37%	9	7 - INTELIGENTE	6	55	53.99%
I	8 - SERIO	6	42	30.21%	0	8 - ENOJON	9	51	49.51%
A	9 - JUGUETON	5	40	28.77%	0	9 - PLATICADOR	6	38	36.89%
I	10 - DIVERTIDO	5	40	28.77%	0	10 - CHISTOSO	4	38	36.89%
	J = 77 G = 11				Q = 51%	J = 78 G = 7.22			
S	1 - INTELIGENTE	14	124	100%	2	1 - ENOJON	14	115	100%
E	2 - COMPRESIVO	13	103	83.06%	0	2 - CARIÑOSO	10	74	64.35%
C	3 - ALEGRE	10	84	67.74%	9	3 - TRABAJADOR	8	74	64.35%
U	4 - SERIO	11	84	67.74%	0	4 - ALEGRE	9	71	61.74%
N	5 - TRABAJADOR	9	83	66.94%	2	5 - CELOSO	6	56	48.70%
D	6 - CONFIABLE	9	78	62.90%	10	6 - CONFIABLE	7	53	46.09%
A	7 - CARIÑOSO	8	68	54.84%	5	7 - RESPONSABLE	5	44	38.26%
R	8 - ENOJON	7	57	45.97%	3	8 - TIERNO	6	43	37.29%
I	9 - AMABLE	6	51	41.13%	9	9 - INTELIGENTE	4	39	33.91%
A	10 - RESPONSABLE	5	43	34.68%	7	10 - AMABLE	5	37	32.17%
	J = 78 G = 9				Q = 47%	J = 65 G = 8.66			
B	1 - TRABAJADOR	14	120	100%	10	1 - TRABAJADOR	11	106	100%
A	2 - CARIÑOSO	14	92	76.66%	9	2 - RESPONSABLE	8	67	63.20%
C	3 - CONFIABLE	10	69	57.50%	8	3 - CARIÑOSO	9	57	53.76%
H	4 - RESPONSABLE	6	53	44.16%	8	4 - ENOJON	9	55	51.88%
I	5 - COMPRESIVO	7	51	42.50%	0	5 - CONFIABLE	7	49	46.22%
L	6 - TIERNO	5	36	30.00%	0	6 - DIVERTIDO	6	42	39.62%
L	7 - ALEGRE	5	36	30.00%	0	7 - INTELIGENTE	4	37	34.90%
E	8 - HONESTO	4	35	29.16%	0	8 - SOCIABLE	4	31	29.24%
R	9 - AMABLE	4	34	28.33%	9	9 - COMPRESIVO	5	31	29.24%
A	10 - INTELIGENTE	5	33	27.50%	7	10 - AMABLE	4	29	27.24%
T	J = 89 G = 9.66				Q = 51%	J = 95 G = 8.55			
O									
P	1 - TRABAJADOR	12	90	100%	10	1 - TRABAJADOR	11	88	100%
R	2 - RESPONSABLE	9	54	60.00%	9	2 - CARIÑOSO	9	62	70.45%
O	3 - CARIÑOSO	8	49	54.44%	9	3 - RESPONSABLE	7	56	63.63%
F	4 - INTELIGENTE	5	39	43.33%	7	4 - ENOJON	9	54	61.36%
E	5 - AMABLE	4	33	36.67%	10	5 - AMABLE	7	46	52.27%
S	6 - SENSIBLE	5	32	35.56%	0	6 - COMPRESIVO	5	31	35.27%
I	7 - ALEGRE	4	25	27.78%	0	7 - INTELIGENTE	4	28	31.81%
O	8 - COMPRESIVO	3	23	25.56%	8	8 - AMIGABLE	4	25	28.41%
N	9 - SOCIABLE	3	23	25.56%	0	9 - MACHISTA	3	24	27.27%
A	10 - TRANQUILO	3	22	24.44%	0	10 - TIERNO	4	22	25.00%
L	J = 112 G = 7.55				Q = 53%	J = 97 G = 7.33			

Para el grupo de alto rendimiento las cuatro definidoras más relevantes son aquellas que en autoconcepto se encontraron asociadas al desempeño académico exitoso; en tanto que en el grupo de bajo rendimiento, a pesar de que aparecen "inteligente" y "trabajador", son "amable" y "enojón", que pertenecen a relaciones interpersonales, las definidoras más importantes.

TABLA 8 Resultados del Análisis de Redes Semánticas Naturales para el concepto PROFESOR (A), en los grupos de alto y bajo rendimiento académico, con los diferentes niveles de escolaridad agrupados.

ALTO RENDIMIENTO					BAJO RENDIMIENTO				
S A M	f	M	FMG	Q	S A M	f	M	FMG	
1. INTELIGENTE	40	352	100%	8	1. AMABLE	31	250	100%	
2. TRABAJADOR	35	307	87%	8	2. ENOJON	34	236	95%	
3. CONFIABLE	30	231	66%	3	3. INTELIGENTE	27	235	94%	
4. RESPONSABLE	28	230	65%	8	4. TRABAJADOR	24	180	72%	
5. AMABLE	28	211	60%	6	5. AMISTOSO	20	157	63%	
6. COMPRENSIVO	22	182	51%	8	6. RESPONSABLE	20	153	61%	
7. ALEGRE	19	144	41%	8	7. BUENO	19	148	59%	
8. PUNTUAL	18	138	39%	0	8. COMPRENSIVO	19	132	53%	
9. DIVERTIDO	19	138	39%	0	9. ALEGRE	19	125	50%	
10. ENOJON	20	134	38%	2	10. CONFIABLE	15	96	38%	
	J = 215	G = 24				J = 213	G = 17		
Q = 51%									

El análisis de los grupos, de manera independiente, arrojó los resultados que se muestran en la Tabla 9.

Los cuatro grupos con alto desempeño académico compartieron las definidoras "trabajador", "inteligente" y "comprensivo", mientras que en los cuatro grupos de bajo rendimiento sólo "amable" es el término común.

En un análisis sin considerar los resultados de la red global, podemos apreciar lo siguiente:

Los profesores de la muestra de primaria fueron del sexo femenino y la representación mental de ellas fue muy similar a la observada para el concepto MADRE.

Tabla 9. Concepto PROFESOR. Análisis de las Redes Semánticas Naturales separando por niveles de escolaridad.

ALTO RENDIMIENTO					BAJO RENDIMIENTO				
	SAM	f	M	FMG	Q	SAM	f	M	FMG
P R I M A R I A	1.- TRABAJADORA	14	134	100%	6	1.- BUENA	12	102	100%
	2.- INTELIGENTE	10	96	71.64%	0	2.- AMABLE	12	98	96.07%
	3.- BUENA	10	91	67.91%	8	3.- BONITA	10	83	81.37%
	4.- AMABLE	9	83	61.94%	8	4.- ENOJONA	10	74	72.54%
	5.- CARIÑOSA	9	75	55.97%	7	5.- TRABAJADORA	7	58	56.86%
	6.- CONFIABLE	7	67	50.00%	0	6.- TIERNA	7	58	56.86%
	7.- COMPRENSIVA	7	62	46.26%	10	7.- COMPRENSIVA	8	56	54.90%
	8.- ENOJONAO	8	62	46.26%	6	8.- CARIÑOSA	7	52	50.98%
	9.- ESTUDIOSA	6	53	39.55%	0	9.- TRANQUILA	6	46	45.09%
	10.- DIVERTIDA	6	49	36.56%	0	10.- CHISTOSA	5	46	45.09%
	J = 74	G = 9.44		Q = 45%	J = 76	G = 6.22			
S E C U N D A R I A	1.- INTELIGENTE	12	110	100%	7	1.- ENOJON	16	130	100%
	2.- ALEGRE	9	75	68.18%	9	2.- AMABLE	8	64	49.23%
	3.- CONFIABLE	8	70	63.64%	7	3.- ALEGRE	10	62	47.69%
	4.- ENOJON	10	69	62.73%	7	4.- INTELIGENTE	8	59	45.38%
	5.- TRABAJADOR	7	68	61.82%	10	5.- TRABAJADOR	7	53	40.77%
	6.- CHISTOSO	8	66	60.00%	0	6.- CONFIABLE	7	49	37.69%
	7.- COMPRENSIVO	7	61	55.45%	0	7.- FLOJO	5	41	31.54%
	8.- SERIO	7	52	47.27%	0	8.- ESTRICTO	5	34	26.15%
	9.- TRANQUILO	6	48	43.64%	0	9.- RESPONSABLE	4	31	23.85%
	10.- RESPONSABLE	5	47	42.73%	9	10.- SANGRON	3	30	23.08%
	J = 69	G = 7		Q = 49%	J = 87	G = 11.11			
B A C H I L L E R A T O	1.- RESPONSABLE	11	87	100%	9	1.- AMISTOSO	8	57	100%
	2.- CONFIABLE	10	73	83.90%	5	2.- RESPONSABLE	8	57	100%
	3.- TRABAJADOR	10	71	81.61%	9	3.- AMABLE	5	50	87.71%
	4.- PUNTUAL	9	58	66.66%	8	4.- TRABAJADOR	6	48	84.21%
	5.- AMABLE	8	57	65.51%	8	5.- ALEGRE	6	42	73.68%
	6.- INTELIGENTE	7	54	62.06%	0	6.- PUNTUAL	4	37	64.91%
	7.- DIVERTIDO	9	52	59.77%	0	7.- CONFIABLE	6	35	61.40%
	8.- COMPRENSIVO	5	34	39.08%	0	8.- COMPRENSIVO	4	34	59.64%
	9.- AMISTOSO	4	31	35.63%	8	9.- EXIGENTE	4	34	59.64%
	10.- ATENTO	3	29	33.33%	0	10.- TRANQUILO	4	30	52.63%
	J = 90	G = 6.44		Q = 47%	J = 95	G = 3			
P R O F E S O R E S	1.- INTELIGENTE	11	92	100%	10	1.- INTELIGENTE	12	109	100%
	2.- RESPONSABLE	9	68	73.91%	10	2.- RESPONSABLE	8	65	59.63%
	3.- PUNTUAL	4	35	38.04%	0	3.- AMIGABLE	7	56	51.37%
	4.- EXIGENTE	4	35	38.04%	5	4.- COMPRENSIVO	7	44	40.35%
	5.- TRABAJADOR	4	34	36.96%	0	5.- AMABLE	6	38	34.86%
	6.- SIMPATICO	5	31	33.70%	0	6.- CUMPLIDO	4	32	29.35%
	7.- AMABLE	6	29	31.52%	8	7.- BUENO	5	30	27.52%
	8.- AMISTOSO	5	28	30.43%	0	8.- ESTRICTO	4	27	24.77%
	9.- AGRADABLE	4	26	28.26%	0	9.- EXIGENTE	3	25	22.93%
	10.- COMPRENSIVO	3	25	27.17%	4	10.- CULTO	3	24	22.01%
	J = 85	G = 9.44		Q = 37%	J = 103	G = 7.44			

Por lo que respecta al nivel de secundaria, los alumnos de bajo rendimiento académico incluyeron términos que se refieren a aspectos negativos del PROFESOR, como: flojo y sangrón.

"Exigente" es un término común en los grupos del nivel profesional, así como en bachillerato con bajo rendimiento.

## **FIGURAS DE AUTORIDAD EN LA FAMILIA**

Respecto a las preguntas sobre la persona que ejerce la autoridad en la familia, los alumnos de primaria y secundaria consideran que el padre es, en un 55%, quien toma las decisiones, asigna tareas e impone castigos y recompensas; el 15% considera que es la madre y el 30% que ambos.

En el nivel de bachillerato el 65% considera que ambos padres ejercen la autoridad en su familia, 25% que el padre y 10% que la madre. Un 15% de los estudiantes del nivel profesional respondieron que la autoridad es el padre, un 15% que es la madre y el otro 15% que son ambos, 10% que todos, 10% que nadie y el resto, el mismo o él y su esposa(o).

## VIII. DISCUSION

Los resultados muestran una incidencia predominante de las características asociadas al éxito académico (inteligente, responsable y trabajador) en las representaciones mentales de los alumnos con alto rendimiento y de factores tanto emotivos como de relaciones interpersonales (enojón, cariñoso y amigable) en los alumnos con bajo rendimiento.

En general, las figuras de autoridad se concibieron con características semejantes por todos los alumnos; la madre se percibió en su rol femenino-materno (cariñosa, trabajadora, comprensiva y tierna), el padre como proveedor y apoyo familiar (trabajador, responsable e inteligente), y el profesor en su práctica docente (inteligente, trabajador, responsable y puntual); sin embargo los grupos de alto rendimiento resaltaron la importancia tanto en peso semántico como en frecuencia, de las palabras asociadas al desempeño académico, mientras que los de bajo rendimiento resaltaron los términos relacionados con interacción social.

La representación mental del autoconcepto que en general presentan los alumnos con alto rendimiento académico señala la presencia de componentes que permiten al individuo asumir un compromiso óptimo con el desempeño académico (inteligente, responsable, trabajador y estudioso). Estos resultados confirman la tesis de Camacho (1991), en donde los niños sobresalientes se caracterizaron por ser comprometidos con lo que realizan, responsables y perseverantes. El hecho de que aparezcan dichas características, nos muestra que los alumnos con alto rendimiento se encuentran satisfechos y motivados con las acciones que han emprendido para lograr el éxito en su rendimiento escolar; al respecto, los resultados de esta investigación coinciden con lo reportado por Macías (1988) y Galindo (1991) quienes observaron que los alumnos con buen aprovechamiento escolar tienen alto nivel de satisfacción y orientación al logro.

Asimismo, resalta el hecho de que la capacidad intelectual se ubica como principal factor en su ajuste con el medio externo; "inteligente" es la definidora común a todos los grupos por nivel de escolaridad; esto implica que la representación mental del concepto que tienen de sí mismos les permite sentirse capaces de aplicar, emplear o captar sus conocimientos y habilidades en el ámbito escolar. Todo esto repercute positivamente en su autoestima o satisfacción personal y en la confianza que pueden tener de sí mismos al emprender sus metas escolares (Acuña, 1991).

Por otra parte, la representación mental del autoconcepto de los alumnos con bajo

rendimiento académico se encuentra matizada primordialmente por características que permiten al individuo relacionarse con las personas de su entorno; en otras palabras, dentro de su jerarquía de valores son importantes las cualidades alternativas como la simpatía y el interés por los demás, restando relevancia a las características propias de su rol como estudiantes en donde no han obtenido éxito (García, 1983).

La definidora destacada con mayor énfasis en este grupo de alumnos fue "enojón", cuyo significado se centra en la inconformidad o enfado por algo que perjudica o que es como uno desearía que no fuese; al respecto los reportes de García (1983), Guinot y Millán (1986), Nunn y Parish (1992), nos indican que cuando un alumno fracasa en la escuela, la percepción de sí mismo puede conducirle a sentimientos de inconformidad e insatisfacción en su desempeño escolar y autopercepción negativa, por lo que en ellos es más factible que se resalten características que no tienen que ver con su éxito académico (Acuña, 1991).

Además, la definidora "amigable" que se encuentra presente en todos los grupos de bajo rendimiento, así como "cariñoso" y "amable" en algunos grupos, permite destacar el interés que tienen estos alumnos de ser una compañía grata para las demás personas que les rodean, pues intentan buscar en el afecto y la simpatía la aceptación de las personas de su entorno.

El término "estudioso" presente en la red global de los alumnos con bajo rendimiento académico, además de las palabras "responsable" y "trabajador" relacionadas con el desempeño académico, que se encuentra en los grupos de bachillerato y profesional con bajo rendimiento, permiten observar los intentos que realizan estos alumnos por obtener mejores resultados en el ámbito escolar. Sin embargo, pese a que dichas palabras representan el deseo de favorecer la organización, planeación y sistematización de los objetivos escolares, encontramos que en muchas de las ocasiones estudiar no es sinónimo de aprender, ya que en el proceso de comprender y asimilar la información es importante que el alumno logre un cambio relativamente permanente en sus estrategias y recursos cognitivos y mantenga un cierto nivel de motivación; de lo contrario su aprendizaje no será significativo ni relevante, y sus intentos por instruirse para aprender algo serán infructuosos (Pozo, 1986).

La palabra "tímido" que aparece en los grupos de secundaria y bachillerato, parece evidenciar el período de cambio que ocurre en la adolescencia como resultado de la nueva imagen corporal y la preocupación por las relaciones interpersonales (Coleman, 1985).

Respecto a las representaciones mentales que tienen los alumnos de sus padres,

indistintamente de su rendimiento académico, existen características muy similares, lo cual manifiesta que la percepción del rol de los padres es compartida por la gran mayoría de los alumnos.

Por una parte, el concepto MADRE se encuentra plenamente identificado con las características que le atribuyen un significado emotivo y un papel específico del rol femenino- materno. La madre cariñosa, comprensiva y trabajadora, permite destacar los valores sentimentales y afectivos que envuelven la concepción de mujer en la sociedad mexicana (Díaz- Guerrero, 1991).

La representación mental de la figura paterna destaca en general aspectos en los cuales está presente el esfuerzo u ocupación que realiza (trabajador) en su vida cotidiana; el padre es concebido como una persona consciente de sus obligaciones y con capacidad para llevarlas a cabo (responsable, inteligente), además tiene las características interpersonales que favorecen la relación con su(s) hijo(s): cariñoso, confiable, comprensivo, amable y alegre; y la característica de su estado de ánimo cuando se encuentra inconforme (enojón).

Al respecto, y tomando en cuenta que los alumnos en su mayoría señalaron que el PADRE es quien toma decisiones, asigna tareas e impone castigos o recompensas, coincidimos con Salgado (1985), que en su estudio reportó que los adolescentes perciben al padre como proveedor y fuente de autoridad en la familia.

Las únicas palabras que establecen diferencia en las redes globales de los grupos de alto y bajo rendimiento son "serio" para los de alto y "tierno" para los de bajo; al respecto podemos indicar que los alumnos de bajo rendimiento se relacionan con el PADRE de una manera atenta y cuidadosa y los de alto rendimiento con mayor formalidad y juicio sereno, lo cual permite observar el carácter emotivo con el que se desenvuelven los alumnos con bajo rendimiento y el carácter razonado de los alumnos con alto rendimiento.

Ahora bien, la importancia que resalta la definidora "inteligente" para los alumnos con alto rendimiento y "enojón" para los de bajo rendimiento en relación a las figuras paternas, permite observar la reproducción de este fenómeno en el autoconcepto de los alumnos. Parece ser que la forma de percibir a los padres determina, en cierta medida, cómo se percibirán a sí mismos y la influencia de las "figuras significativas" en el autoconcepto del individuo, que es uno de los principales postulados de la teoría del aprendizaje social (Ofiate, 1989).

La función de los padres en la interacción social con el hijo es crucial en la

asimilación de valores y las pautas de conducta (actitudes, sentimientos, habilidades y aceptación social) hacia su propia persona (Byrne, 1984); la personalidad del sujeto está influida por la conducta y afectos de ambos padres (Brønner, 1964; citado en Torres, 1993). De esta manera podemos decir que los alumnos con alto rendimiento posiblemente perciben a sus padres con mayores dotes intelectuales de la misma manera en que se perciben a sí mismos; y por otra parte, los alumnos con bajo rendimiento perciben la inconformidad del enojo de sus padres de la misma manera que perciben dicho estado de ánimo en su autoconcepto (Brembeck, 1975; Gómez, 1981).

Lo anterior implica que la percepción de las reacciones de los padres hacia los alumnos se integra a la representación mental que los define y muy probablemente esto influya en su conducta, en las actitudes y expectativas con las cuales actúan frente a las demandas del ambiente.

La representación mental del PROFESOR manifiesta para ambos grupos características asociadas al desempeño de su labor docente (inteligente, trabajador, responsable y puntual). En este sentido, es de suma importancia apreciar las palabras que definen al profesor no sólo por su tarea como mediador del aprendizaje de los alumnos, sino porque la actitud hacia éste puede influir en la conducta y actitudes hacia el sistema educativo (Guinot y Millán, 1986).

Nuevamente son definidoras relevantes (en la jerarquía de la red) para el grupo de alto rendimiento aquellas relacionadas con el desempeño académico exitoso (inteligente y trabajador), y para el grupo de bajo rendimiento las características que se asocian a las relaciones interpersonales (amable y enojón). Esto permite observar que las expectativas favorables hacia el desempeño académico en los alumnos de alto rendimiento están asociadas a las actitudes y expectativas que tienen hacia su profesor, no ocurriendo esto en los alumnos de bajo rendimiento, los cuales resaltan en el docente atributos de índole emotiva, que probablemente es la manera más favorable en que se relacionan con su profesor (Gómez, 1981; García, 1983).

Los alumnos de primaria conciben a su profesora con las características que definen el rol de madre, esto implica que no tienen aún asimilado y diferenciado de las otras figuras significativas el concepto PROFESOR, y con probabilidad esperarán que la profesora asuma funciones propias de la madre (cariñosa, trabajadora, amable y comprensiva) dejando de lado su labor académico-educativa; sin embargo, en este nivel de escolaridad los alumnos con alto rendimiento incluyen las definidoras "inteligente" y "estudiosa" que dan un acercamiento mayor a la labor docente y una descripción positiva en términos de éxito

académico.

La red semántica del concepto profesor en secundaria, establece diferencias entre alto y bajo rendimiento de acuerdo a la actitud positiva y negativa (respectivamente) que tienen los alumnos. La literatura reporta que la conducta hostil hacia el profesor por parte de los alumnos que fracasan en la escuela, manifiesta una posición autodefensiva; estos alumnos no aceptan las reglas que utilizan los profesores porque su valor personal ofrece poco talento académico en el ámbito educativo (Rogers, 1987).

En los niveles de bachillerato y profesional el rol del profesor se encuentra ya asimilado, las características que lo describen (inteligente, responsable, puntual, trabajador, cumplido, etc.) están en relación con su ejercicio profesional. Algunas palabras como "estricto" y "exigente" permiten evidenciar que en estos niveles de escolaridad el esfuerzo que deben tener los alumnos para obtener éxito académico es mayor.

De lo anterior se desprenden tres cosas:

- 1).- La técnica de Redes semánticas naturales (RSN) mostró ser útil para diferenciar las representaciones mentales de estudiantes con alto y bajo rendimiento académico; así como para señalar que la autopercepción está casi completamente definida antes de entrar a la adolescencia y que cambia muy poco en los aspectos relevantes con el nivel de escolaridad.
- 2).- Al considerar una ejecución específica, en nuestro caso el desempeño académico, se deben tomar en cuenta las características, habilidades, intereses, motivaciones, expectativas, etc. del que la realizará, así como la forma en que se representa éstas y a sí mismo.
- 3).- Es de vital importancia resaltar el contexto de desarrollo de los individuos (familia, escuela, actividades extracurriculares, relaciones interpersonales, etc.), pues éste determinará en gran medida la forma en que se autodescriben y la manera en que perciben a los demás.

Para complementar los resultados de este trabajo y formar un esquema explicativo integral del Rendimiento Académico se sugiere:

a) Además de la Representación Mental (RM) de los estudiantes sobre sí mismos, sería interesante contar con la RM que de los alumnos tienen los padres y profesores, para evaluar la congruencia entre éstas y su influencia mutua.

- b) Explorar la utilidad de la técnica de RSN para obtener resultados sobre aspectos más evaluativos (por ejemplo: autoestima) que descriptivos (por ejemplo: autoconcepto), y no sólo de individuos sino también de relaciones entre ellos.
  
- c) Explorar si los cambios en la interacción en ambientes específicos (relaciones interpersonales entre condiscípulos, adultos etc.) se asocian con cambios en la RM de sí mismos.
  
- d) Investigar la relación entre la RM de sí mismos y las expectativas de ejecución de los estudiantes en una tarea real o ficticia.
  
- e) Observar la relación entre la RM del autoconcepto de los estudiantes y las RM's del autoconcepto de padres y profesores.
  
- f) Correlacionar alguna evaluación psicométrica de autoestima con la RM de los sujetos.
  
- g) Explorar la RM de los términos utilizados como definidoras del autoconcepto y de las figuras de autoridad, para ver si contienen los mismos elementos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Acuña, L. (1991) Estructura factorial del inventario de roles sexuales de BEM de México: Roles sexuales y su relación con el autoconcepto. Tesis de Maestría. Facultad de Psicología. UNAM.
- Adams, J. (1983) Aprendizaje y Memoria. Manual moderno: México.
- Allport, G.W. (1954) The historical background of modern social psychology. Cambridge, Mass.
- Alvarez, A. y Vasquez, E. (1993) Violación sexual, una aproximación cognoscitiva: redes semánticas. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología, UNAM.
- Alvarez, M.A. y Arcø, C. (1992) "Representación mental del conocimiento de disciplinas científicas que se enseñan a nivel medio superior". Memorias del VII Foro Nacional de Investigación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, UNAM, 2, 224-233.
- Alvarez, M.A. y Ortega, D. (1992) La representación social de la profesora en la E.N.P. Plantel 2. "Erasmó Castellanos Quinto". Trabajo inédito. UNAM.
- Anderson, J.R. (1983) The architecture of cognition. Harvard University Press: Cambridge, Mass.
- Atkinson, R.C. y Shiffrin, R.M. (1968) "Human memory: a proposed system and its control processes". En K.W. Spence (Ed.) The psychology of learning and motivation. Vol. 2. Academic Press, Nueva York, 213-236.
- Ayala, D. y Espejel, R. (1988) Concepto de padre y madre a través de redes semánticas en un grupo de niños maltratados y no maltratados. Tesis de Licenciatura en Psicología, UNAM.
- Baddeley, A. (1983) La psicología de la memoria. Debate: Madrid.
- Bandura (1977) Modificación de conducta. Trillas: México
- Bartlett, F.C. (1932) Remembering: A study in experimental and social psychology. Cambridge University Press.
- Bjorklund, D.F. (1985) "The role of conceptual knowledge in the development of organization in children's memory". En C.J. Brainerd y M. Pressley (Eds.) Basic Processes in memory development: progress in cognitive development research. Springer-Verlag: Nueva York.

# ESTA TESIS NO DEBE SALIR DE LA BIBLIOTECA

- Bochenski, J.M. (1979) ¿Qué es autoridad? Biblioteca de Psicología # 9. Herder: Barcelona.
- Bordieu, P. y Passeron J.C. (1967) Los estudiantes y la cultura. Labor: Barcelona.
- Bourne, L.E. Dominowsky, R.L. y Loftus. E.F. (1979) Cognitive Processes. New Jersey. Ed. Prentice Hall.
- Bower, G. (1975) "Cognitive Psychology: and introduction". En O. K. Estes (Ed.) Handbook of learning and cognitive processes. Hillsdale, New Jersey. LEA Publishers, Vol.1.
- Bravo, P.; Arca, C.; Alvarez, M.A.; Sarmiento, C.; Pelcastre, B. (1990, agosto) "Exploración de las nociones conceptuales de la materia de psicología en estudiantes de bachillerato". VI Congreso Mexicano de Psicología. México, D.F.
- Brembeck, C. (1975) Ambiente y rendimiento escolar; el alumno en desventaja. Paidós: Buenos Aires.
- Brembeck (1975) Alumno, familia y grupo de padres. Paidós: España.
- Breuckner, J. (1961) Diagnóstico y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje. Rialp Eds: Madrid.
- Bruner, J. (1987) La importancia de la educación. Paidós: España.
- Burns, R.B. (1979) The self concept. Longman: Londres
- Butcher, H.J. (1979) La inteligencia humana. 2a Ed. Marova: Madrid.
- Byrne, B.M. (1984) The general academic self concept nomological network: a review of construct validation research. Review of Educational Research, 54, 427-456.
- Camacho, F.M. (1991) La personalidad de niños mexicanos con potencial sobresaliente. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología, UNAM.
- Claxton (1984) Vivir y Aprender. Alianza: Madrid.
- Coleman, J.C. (1985) Psicología de la adolescencia. Morata: Madrid.
- Coll, C. (1983) La evaluación en el proceso enseñanza-aprendizaje. Cuadernos de pedagogía. 103-104, 13-17.

Collins, A.M. y Loftus, E.F. (1975) "A spreading activation theory semantic processing" Psychological Review, Vol. 5, 85-88.

Collins, A.M. y Quillian, M.R. (1969) "Retrieval time for semantic memory" Journal of verbal learning and verbal behavior Vol. 3. 240-247.

Coopersmith, S. (1967) The antecedents of self esteem, Freeman Co. San Francisco

Descartes, R. (1986) Discurso del método, meditaciones metafísicas, Vigésima Ed. Espasa-Calpe. México

De Vega, M. (1986) Introducción a la psicología cognitiva, Alianza: Madrid.

Díaz-Guerrero, R. (1991) Psicología del Mexicano, Trillas: México.

Durkheim, E. (1985) Educación y Sociología, Península: Barcelona.

Enciclopedia Práctica de Pedagogía (1989) Planeta, S.A.: Barcelona.

Epstein, S. (1973) The self concept revisited. American Psychologist, 28. 404-416.

Erickson, E. (1976) Infancia y sociedad, Hormé: Argentina

Felker, D.W. (1974) Building positive self-concepts, Burgess Publishing Co.: Minnesota.

Figueroa, J. (1980) Sobre la teoría general de las redes semánticas, Trabajo inédito. Facultad de Psicología, UNAM.

Figueroa, J. (1981) Estudio de redes semánticas naturales y algunos procesos básicos, Trabajo inédito. Facultad de Psicología, UNAM.

Figueroa, J.; Carrasco, M. y Sarmiento, C. (1982) La teoría de las redes semánticas y su contribución a la enseñanza. III Congreso Mexicano de Psicología, México, D.F.

Figueroa, J. ; Carrasco, M.; Sarmiento, C.; Bravo, P.; Acosta, M. (1982, julio) "La teoría de las redes semánticas y su contribución a la enseñanza". Revista Latinoamericana de Psicología, México, D.F.

- Figueroa, J.; González. E. y Solís. V. (1976) An approach to the problem of meaning. Journal of psycholinguistic research 5 (2). 107-117.
- Figueroa, J. González. E. y Solís. V. (1981) "Una aproximación al problema del significado: las redes semánticas" Revista Latinoamericana de Psicología. Vol. 13. Num. 3, 447-456.
- Fitts, W. (1965) Tennessee self concept manual. Nashville Tennessee. Counselor recordings and tests.
- Franco, T. (1985) Formación del esquema corporal diferenciado y autoconcepto. Publicaciones CISE. UNAM.
- Fromm, E. (1976) El miedo a la libertad. Paidós: Buenos Aires.
- Gagné (1985) Las condiciones del aprendizaje. Trillas: México.
- Galindo, R.A. (1991) Estudio exploratorio de la relación entre algunos componentes específicos de la motivación y el rendimiento académico. Tesis de licenciatura. Facultad de Psicología, UNAM.
- García, B. (1983) Afectividad y rendimiento escolar. Cuadernos de Pedagogía, 103-104, 18-22.
- Gómez, G. (1981) Autoestima: expectativas de éxito o de fracaso en la realización de una tarea. Revista de la asociación latinoamericana de psicología social, 1, #1. 135-156.
- Gregg (1973) Psicología y memoria humana. Trillas: México.
- Guardado, C. (1985) Estudio exploratorio de la orientación de carácter de la autoridad materna sobre niños de conductas inadaptada y normal. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología, UNAM.
- Guilford, J. P. (1977) La naturaleza de la inteligencia humana. Paidós: Buenos Aires.
- Guinot, F. y Millán, M. (1986) La percepción de la escuela y el rendimiento académico. Revista de psicología y pedagogía aplicadas, 17 (32), 27-36.
- Hall, C. y Linsey, G. (1974) La teoría de sí mismo y la personalidad. Paidós: Buenos Aires.
- Hargreaves, D. (1978) Las relaciones interpersonales en la educación. Narcea: Madrid.
- Hofstadter, D.; Godel, Escher y Bach (1980) An eternal golden braid. Gran Bretaña. Penguin Books.

- Horney, K. (1965) La personalidad neurótica de nuestro tiempo. Paidós. Buenos Aires.
- Hurlock, E. (1970) Psicología de la Adolescencia. Paidós: Argentina
- Kohler, W. (1929) Gestalt Psychology. Nueva York (Trad. cast. Psicología de la configuración. 1967. Morata: Madrid).
- Lachman, R.; Lachman, L. y Butterfield, E. (1979) Cognitive Psychology information processing an introduction. New Jersey: LEA Publishers.
- La Rosa, J. (1986) Escala de locus de control y autoconcepto. Construcción y Validación. Tesis de Doctorado, UNAM.
- Lindsay y Norman (1986) Introducción a la psicología cognoscitiva. Tecnos España
- Macías, M.A. (1988) La influencia de la estructura familiar en la reprobación escolar de alumnos de la U.A.Q. Tesis de Maestría. Facultad de Psicología, UNAM.
- Magaña, C.M. (1988) La representación mental de los padres en adolescentes. Tesina de Licenciatura. Facultad de Psicología. UNAM.
- Markus (1977) "Self schemata and processing information about self" Journal of Personality and Soc. Psych. 35, 63-78.
- Marmolejo, G.; López, E. Alvarez, M.A. (1985) La representación espacio-temporal en el desplazamiento al caminar. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología, UNAM.
- Martínez, M.B. (1980) Causas del fracaso escolar y técnicas para afrontarlo. Narcea: Madrid.
- Martínez, R. (1987) Clima afectivo y rendimiento escolar. Aula abierta: Revista del instituto de ciencias de la educación. (España), 49, 79-93.
- Mata, S. (1985) "Aspectos de la personalidad adolescente y rendimiento académico". III Seminario sobre modelos de investigaciones educativas, Gijón.
- Mayer, R. (1985) El futuro de la psicología cognitiva. Trillas: México.
- Meraz, P. y Rodríguez, M. (1982) Evaluación del sistema único de prácticas, opiniones y consideraciones

estudiantiles. Trabajo inédito.

Merleau Ponty (1945) Phénoménologie de la perception. Gallimard, Paris Trad. cast. Fenomenología de la percepción, 1975. Península: Barcelona.

Molina, S. García. E. (1983) ¿Fracaso del profesor o fracaso del sistema? Cuadernos de Pedagogía, 103-104, 22-26.

Musitu, G.; Pastor, E. y Román, J.M. (1980) Instrumento para construcción de escalas de actitudes, Kapelusz: Madrid.

Musitu, G. y Román, J.M. (1982) Autoconcepto: una introducción a esta variable intermedia. Revista de Psicología, Pedagogía y Filosofía, IV (1), 51-69.

Neisser, U. (1976) Procesos cognoscitivos y realidad. Principios e implicaciones de la psicología cognitiva. Morata: Madrid.

Neisser, U. (1985) Psicología Cognitiva, Trillas: México.

Norman, D.A., Rumelharth, D.E. y el grupo LNR (1975) Explorations in cognition. Freeman: Sn Francisco.

Norman, D.A. (1981) Perspectivas de la Ciencia Cognitiva, Paidós:Barcelona.

Nunn, G. y Parish, T. (1992) "The psychosocial characteristics of at-risk high school students". Adolescencia, 27, No. 106, 435-440.

Oñate, M.P. (1989) El autoconcepto: formación, medida e implicaciones en la personalidad, Narcea: Madrid

Paivio, A. (1971) Imagery and verbal processes. Holt, Rinehart y Winston: Nueva York.

Palacios, J.; Marchesi; Carretero (1985) Psicología evolutiva, tomo 2. Alianza: Madrid

Parsons, T. (1986) El aula como sistema social. Revista de Educación, 244.

Pozo, I. (1986) Teorías cognitivas del aprendizaje, Morata: Madrid.

Ríos, G. (1980) El padre en la dinámica personal del hijo. Científico - Médica: Barcelona.

- Ríos, J. (1973) Fracaso escolar y vida familiar. Marsiega: Madrid
- Rivière, A. (1983) ¿Por qué fracasan tan poco los niños? Cuadernos de pedagogía, 103-104, 7-13.
- Rogers, C. (1976) Una teoría de la personalidad, México: Diana.
- Rosemberg, M. (1979a) La autoimagen del adolescente y la sociedad. Paidós. Buenos Aires
- Rosemberg, M. (1979b) Conseiving the self. Basic books. Nueva York.
- Rumelhart, D.E. y Norman, D.A. (1983) Representation in memory. En R.C. Atkinson R.J. Herrnstein, G. Lindsey, y R.D. Luca (Eds.), Handbook of experimental psychology, Wiley.
- Sacristán, G. (1976) Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar. INACE : Madrid
- Sarbin, G. (1968) The self in social interaction. Gordon (Ed.) Wiley: Nueva York.
- Servín, D. (1991) La representación de la información y sus aplicaciones para la psicología del desarrollo. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología, UNAM.
- Shavelson, R.J.; Hubner, J.H. y Stanton, G.C. (1976) Self Concept: Validation of Construct interpretations. Review of Educational Research, 46, 407-441.
- Sullivan, H.S. (1953) The interpersonal theory of psychiatry. Norton: Nueva York.
- Szalay, L.; Brison, A. (1974) "Psychological meaning: comparative analyse and theoretical implications". Journal of personality and social psychology. Vol. 30 Núm. 6, 860-870.
- Toro, J. (1981) Mitos y errores educativos. Fontanella: Barcelona.
- Torres, R. (1993). Estudio comparativo de la actitud hacia el padre y la madre: dos grupos de adolescentes. Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología, UNAM.
- Tulving, E. (1972) "Episodic and semantic memory" en E. Tulving y E. Pearlstone (eds.) Organization of memory. New York: Academic Press.
- Valdéz, J.L. (1991) Las categorías semánticas, usos y aplicaciones en psicología social. Tesis de Maestría. Facultad de Psicología, UNAM.

Valdéz, J.L. y Hernández A. (1986) Padre, madre, dios y virgen: redes semánticas. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología. UNAM.

Vargas, E. y Figueroa, J. (1989) Una aproximación al estudio de la representación social de la salud y enfermedad. UAM Iztapalapa.

Vygotski, L.S. (1988) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Grijalbo: México

Zirkel, P.A. (1971) Self concept and the "disadvantage" of ethnic group membership and mixture. Review of Educational Research, 41, 211-220.

## ANEXO 1

Fecha \_\_\_\_\_ Grado escolar \_\_\_\_\_ Edad \_\_\_\_\_ Sexo \_\_\_\_\_  
 Los miembros que integran mi familia son: \_\_\_\_\_  
 Ocupación del padre \_\_\_\_\_ Ocupación de la madre \_\_\_\_\_  
 Promedio en el año escolar \_\_\_\_\_.

### INSTRUCCIONES:

A continuación se presentan 4 conceptos seguidos por unas rayas. Tu tarea consiste en escribir sobre las rayas las diez palabras (sustantivos, adjetivos, verbos o adverbios) que mejor los definan. No utilices partículas gramaticales ni frases construidas. Una vez que hayas escrito las palabras que a tu juicio definen estos conceptos, jerarquízalos poniendo el número 10 a la mejor definidora, el número 9 a la que le sigue en importancia, y así sucesivamente. Si consideras que dos o más definidoras son igualmente importantes, ponles el mismo número a todas ellas, pero procura que esto no suceda. El concepto "YO" se refiere a ti mismo, debes poner las palabras que mejor te describan. Los conceptos madre y padre se refieren a tu mamá y a tu papá; debes poner las palabras que mejor describan a cada uno de ellos. El concepto "Profesor (a)", se refiere a la persona que dirige tu clase o una de tus clases. No se trata de descripción física como: color de ojos o estatura en cm sino de cómo son.

Por ejemplo, un niño definió a su mascota como sigue:

CONCEPTO:	MASCOTA	Definidoras	Jerarquización
		CUIDADOR _____	7
		CARIOSO _____	9
		LADRA _____	10
		MIMADO _____	8
		MIEDOSO _____	9
		DIVERTIDO _____	7
		CONFIABLE _____	6
		TIERNO _____	10

De la misma manera escribe las diez palabras que describan como eres tu (CONCEPTO YO) cómo es tu mamá (MADRE) cómo es tu papá (PADRE) cómo es tu profesor (a). Recuerda que el número 10 se le asigna a la palabra que mejor define el concepto, el 9 a la que le sigue en importancia y así sucesivamente.

Aclaración. No hay tiempo límite. Procura contestar todo el formato. Al finalizar por favor entrégalo a la persona que lo está aplicando.

¡ GRACIAS !

CONCEPTO: YO  
Definidoras Jerarquización

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

CONCEPTO: MADRE  
Definidoras Jerarquización

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

CONCEPTO: PADRE  
Definidoras Jerarquización

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

CONCEPTO: PROFESOR (A)  
Definidoras Jerarquización

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

¿ Quién manda en tu casa ?  
¿ Quién toma las decisiones, asigna tareas o impone castigos y recompensas en tu casa ?