



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE
MÉXICO**

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
ZARAGOZA**

**CARRERA DE PSICOLOGÍA
LO HUMANO EJE DE NUESTRA REFLEXIÓN**

**AUTOCONCEPTO Y MOTIVACIÓN DE LOGRO EN
ALUMNOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA Y SU
RELACIÓN CON EL FRACASO ESCOLAR**

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A :

VELASCO HERRERA AL

DE ESTUDIOS

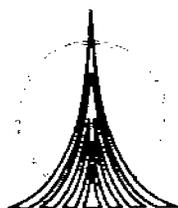


DIRECTOR DE TESIS

JAVIER RIVERA CONTRERAS

MÉXICO, D.F. ENERO DE 2006

**SECRETARÍA
TÉCNICA
PSICOLOGÍA**





Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

COMITÉ TUTORIAL:

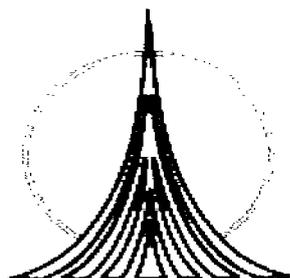
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA

PROFRA. MANUELA MEZTLI ALARCÓN NAVARRETE

PROF. JOSÉ ALBERTO MONROY ROMERO

PROF. FAUSTO TOMAS PINELO ÁVILA

PROF. ALEJANDRO BALDERAS GONZÁLEZ



DEDICATORIA:

A MI MADRE, QUIEN CON SU INFINITA FUERZA ME HA ENSEÑADO A NO DARMÉ POR VENCIDA Y QUE HA SIDO EN MÚLTIPLES OCASIONES EL MOTIVO Y LA GUÍA DE MI EXISTENCIA.

A MI PADRE POR SU AMOR INCONDICIONAL Y LA ENTREGA AMOROSA Y DEVOTA A NUESTRA FAMILIA.

A EDGAR POR TRAZAR EL CAMINO PARA LOS MÁS PEQUEÑOS.

A MI NIÑO OMAR QUE CON SU ALEGRÍA Y AMOR AL CONOCIMIENTO VA DESCUBRIENDO CAMINOS MÁS GRANDES.

A JAIME POR LO QUE EN EL AMOR FUIMOS, SOMOS Y SEREMOS.

AGRADECIMIENTOS:

A DIOS POR PERMITIRME LLEGAR A LA META.

AL PROFESOR JAVIER RIVERA CONTRERAS POR SU CONSTANTE COLABORACIÓN Y COMPROMISO PARA CON ESTE PROYECTO. MI MÁS SINCERO AGRADECIMIENTO POR COMPARTIR SUS CONOCIMIENTOS Y AYUDARME A FORTALECER MI FORMACIÓN PROFESIONAL, Y SOBRE TODO ¡GRACIAS JAVIER POR TU PACIENCIA Y COMPRENSIÓN!

A LOS ALUMNOS DE LA ESCUELA SECUNDARIA OFICIAL 0897 EHECATZIN PORQUE CON SU PARTICIPACIÓN ME HAN PERMITIDO COMPRENDERLOS MEJOR Y CON ELLO ME COMPROMETEN A MEJORAR MI PRÁCTICA DOCENTE.

A LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO POR QUE CON ORGULLO GRACIAS A ESTA NOBLE INSTITUCIÓN PUEDO DECIR AHORA Y SIEMPRE:

¡POR MI RAZA HABLARA EL ESPÍRITU!

POR CIERTO...

CADA PERSONA ES TAN ÚNICA COMO LA HUELLA DE SU PULGAR. NO EXISTEN DOS IGUALES. NO HAY DOS PERSONAS QUE ENTIENDAN LA MISMA FRASE DE LA MISMA MANERA... ASÍ, AL TRATAR CON PERSONAS NO INTENTE ACOMODARLAS A SU CONCEPTO DE LO QUE DEBEN SER...

MILTON ERICKSON.

LA DIFERENCIA FUNDAMENTAL ENTRE UN HOMBRE ORDINARIO Y UN GUERRERO, ES QUE UN GUERRERO TOMA TODO COMO UN DESAFÍO, MIENTRAS QUE UN HOMBRE ORDINARIO TOMA TODO COMO UNA BENDICIÓN O UNA MALDICIÓN.

DON JUAN.

ÍNDICE

Resumen.	1
Introducción.	2
Capítulo I. Panorama situacional de la educación secundaria en México.	3
Organización curricular de la educación secundaria en México.	3
Indicadores situacionales de la educación secundaria en México.	4
Capítulo II. Fracaso escolar.	9
Fracaso escolar y rendimiento académico.	12
Papel del docente.	12
Aspectos socioculturales y familiares.	16
Factores relacionados con el alumno.	19
Capítulo III. Autoconcepto.	23
Antecedentes históricos del autoconcepto.	23
Teorías del autoconcepto.	25
El autoconcepto en el interaccionismo simbólico.	25
El autoconcepto en el conductismo.	26
El autoconcepto en los neofreudianos.	26
El autoconcepto en la teoría de los humanistas.	26
El autoconcepto en la teoría del aprendizaje social.	27
El autoconcepto en la teoría cognitiva.	27
Autoconcepto general y autoconcepto académico.	28
Organización y dimensiones del autoconcepto general.	29
Organización y dimensiones del autoconcepto académico.	30
Autoconcepto académico y rendimiento escolar.	32
Aspectos que afectan el autoconcepto.	35
Desarrollo del autoconcepto general.	37
Desarrollo evolutivo del autoconcepto académico.	39
Autoconcepto y autoestima.	40
Estudios sobre el autoconcepto en la población mexicana.	41
Capítulo IV. Motivación.	44
Definición general de la motivación.	44
Teorías de la motivación.	44
Motivación y rendimiento académico.	46
Atribución causal.	48
Motivación intrínseca y extrínseca.	49
Modelo de eficacia.	49
Comparación social.	50
Planteamiento de metas.	51
Teoría de la acción.	51
Motivación de logro.	52

Teoría de la expectativa-valor o teoría clásica de la motivación de logro.	53
Motivación de logro y rendimiento académico.	55
Estudios de motivación de logro en la población mexicana.	56
Capítulo V. Desarrollo adolescente.	58
Desarrollo cognoscitivo.	58
Desarrollo social.	59
Desarrollo físico.	60
Capítulo VI. Método.	61
Capítulo VII. Resultados	69
Capítulo VIII. Discusión.	82
Capítulo IX. Conclusiones y recomendaciones.	86
Bibliografía.	88
Anexo.	92

RESUMEN

El autoconcepto y la motivación de logro han sido estudiadas ampliamente en relación con el rendimiento académico de los estudiantes, teniendo como premisa general que altos niveles de autoconcepto y motivación de logro están relacionados con mejores resultados académicos.

La presente investigación describe el estado de las variables anteriormente mencionadas para explicar su relación con el fracaso escolar que se presenta en la Escuela Secundaria 0897 del municipio de Ixtapaluca, en el Estado de México

Para tal objetivo se utilizó la categorización y comparación de los grupos de estudiantes con fracaso escolar, rendimiento académico medio y rendimiento académico alto, respecto a las variables autoconcepto y motivación de logro, encontrándose que el grupo de fracaso escolar tiene diferencias significativas en sus niveles de autoconcepto y motivación de logro respecto los grupos de mediano y alto rendimiento.

Se concluye que los bajos niveles de autoconcepto y motivación de logro en los alumnos con fracaso escolar están relacionados con sus resultados académicos y que hay dimensiones del autoconcepto y factores de la motivación de logro que favorecen el rendimiento académico.

INTRODUCCIÓN

El fracaso escolar en México se presenta como un problema complejo y relevante, puesto en evidencia en los resultados deficientes de los indicadores de aprovechamiento en la educación básica.

Al respecto del fracaso escolar se sabe que está sujeto a la intervención de distintas variables entre ellas las relacionadas al docente, variables de tipo social y variables individuales o referentes al alumno.

En relación a las variables individuales se han identificado entre otras, al autoconcepto y la motivación de logro como relacionadas al rendimiento académico de los estudiantes, ya que estas indican los esfuerzos cognitivos y conductuales hacia las tareas académicas.

De esta forma, se han considerado al autoconcepto y la motivación de logro como dos variables que pudieran aportar explicación en la presencia de fracaso escolar en una escuela secundaria del municipio de Ixtapaluca, en el Estado de México.

El contenido del trabajo se enfoca a esbozar los planteamientos teóricos sobre las variables en estudio y el contexto donde se presentan.

El primer capítulo contiene el panorama situacional de la educación secundaria en México y explica los indicadores de aprovechamiento para este nivel así como el currículo del mismo; el segundo capítulo proporciona los criterios necesarios para una definición del fracaso escolar; el tercer capítulo describe aquellos aspectos relacionados con el rendimiento académico e incluye los aspectos docentes, sociales e individuales relacionados al mismo.

Los capítulos cuarto y quinto indican los antecedentes históricos y lineamientos teóricos utilizados en el estudio del autoconcepto y la motivación de logro respectivamente, así como los estudios realizados en la población mexicana sobre el comportamiento de dichas variables.

El sexto capítulo describe los procesos inherentes al desarrollo en la adolescencia y se consideró importante incluirlo por ser la etapa de desarrollo de la población en estudio.

Los capítulos séptimo, octavo, noveno y décimo explican la metodología utilizada, la discusión de los resultados y finalmente las conclusiones y propuestas relativas al estudio.

Este trabajo permitió conocer la relación de las variables autoconcepto y motivación de logro de la población con el fracaso escolar, para con ello proponer alternativas de solución a la problemática de la institución.

Finalmente, cabe decir que la inquietud por realizar esta investigación surgió como resultado de las observaciones de su autora durante su práctica docente en las asignaturas de historia y orientación educativa en la misma institución.

CAPÍTULO I

PANORAMA SITUACIONAL DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN MÉXICO

En México la educación básica es atendida por la Secretaría de Educación Pública (SEP) de entre otras funciones esta secretaría se encarga de establecer los contenidos académicos básicos para formación de la población, para este fin se emplean tanto actividades teóricas como prácticas.

Otra función de la secretaría es analizar la situación de la educación en el país, de esta forma, se implementan planes y programas para el mejoramiento de la calidad y cantidad de enseñanza en los niveles primaria y secundaria.

Organización curricular de la educación secundaria en México.

La Secretaría de Educación Pública establece que la Educación Secundaria es un nivel educativo que se imparte en tres años; de carácter propedéutico, es decir, necesaria para iniciar estudios de educación media superior y que se imparte en las modalidades escolar, no escolarizada y mixta (SEP, 2003).

La educación secundaria se proporciona a la población de 12 a 15 años de edad que concluyó la educación primaria.

Los objetivos generales de la Educación Secundaria de acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2003) son:

- Ampliar las habilidades y profundizar los conocimientos adquiridos en la educación primaria
- Conocer las opciones educativas en las que puede continuar
- En su caso, recibir capacitación para su incorporación a la fuerza de trabajo

El actual plan de estudios para la educación secundaria tiene sus antecedentes en las reformas efectuadas en 1993, como resultado de ellas se estableció un plan de estudios con las siguientes prioridades (SEP, 1993, p. 13-14):

- 1) Asegurar que los estudiantes profundicen y ejerciten su competencia para utilizar el idioma español en forma oral y escrita.
- 2) Ampliar y consolidar los conocimientos y habilidades matemáticas y las capacidades para aplicar la aritmética, el álgebra y la geometría en el planteamiento y resolución de problemas de la actividad cotidiana y para entender y organizar información cuantitativa.
- 3) Fortalecer la formación científica de los estudiantes y superar los problemas de aprendizaje que se presentan en este campo.

4) Profundizar y sistematizar la formación de los estudiantes en Historia, Geografía y Civismo.

5) El aprendizaje de una lengua extranjera (inglés o francés), destacando los aspectos de uso más frecuente en la comunicación.

6) Incluir la orientación educativa como asignatura ante la necesidad de ofrecer una educación integral que favorezca en los educandos la adquisición de conocimientos, actitudes y hábitos para una vida sana, una mejor relación consigo mismo y con los demás, así como una posible ubicación en el área educativa y ocupacional.

Así mismo, se establecen otras áreas de desarrollo para la formación integral de los educandos como lo son la educación física, la educación tecnológica y la educación artística.

De tal forma las materias incluidas en el plan de estudios vigente incluye las siguientes asignaturas para cada grado (SEP, 1993):

Primer grado: Español, Matemáticas, Historia Universal I, Geografía General, Civismo, Biología, Introducción a la Física y a la Química, Lengua Extranjera, Expresión y Apreciación Artísticas, Educación Física, Educación Tecnológica.

Segundo grado: Español, Matemáticas, Historia Universal II, Geografía de México, Civismo, Biología, Física, Química, Lengua Extranjera, Expresión y Apreciación Artísticas, Educación Física, Educación Tecnológica.

Tercer grado: Español, Matemáticas, Historia de México, Orientación Educativa, Física, Química, Lengua Extranjera, Expresión y Apreciación Artísticas, Educación Física, Educación Tecnológica, Asignatura opcional.

De esta forma la SEP pretende conformar mediante las diversas asignaturas y objetivos de formación desarrollar de forma integral al educando desde los conocimientos básicos pasando por la conformación de una identidad civil y nacional hasta la apreciación artística y deportiva.

Indicadores situacionales de la educación secundaria en México

Para comprender el estado actual de la educación secundaria en México, se ha considerado importante revisar aquellos indicadores que de acuerdo con las autoridades educativas son una especie de diagnóstico sobre la calidad y aprovechamiento de la educación en este nivel.

En los documentos revisados se encuentran indicadores referentes al número de estudiantes que concluyen la secundaria (eficiencia terminal o deserción) y a los índices de reprobación.

En el ámbito internacional, por ejemplo, en un artículo de Playa (2001) se afirma que España se encuentra a la cola de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en cuanto a las tasas de obtención de un diploma de enseñanza secundaria. Según el último informe de ese organismo, en España sólo un 73% del total de jóvenes que en 1999 llegó a la edad teórica para culminar sus estudios de secundaria logró un título a los 18 años, mientras que la media de la OCDE era del 79%.

Por otra parte de acuerdo con el informe "Regards Sur Education" (en Playa, 2001) en otros países la tasa de término de estudios secundarios es de 80 %, sin embargo en el mismo informe se mencionan ocho países donde esta tasa de término es inferior. Estos ocho países son Estados Unidos (79%), Suecia, Italia, España, Luxemburgo, Grecia, República Checa y México (31%). Cabe destacar que de acuerdo con estos datos en México el índice de fracaso o abandono de los estudios secundarios es mayor en los varones.

Los anteriores datos son de particular relevancia si se toma en cuenta que existen países privilegiados que tienen una tasa de terminación de los estudios secundarios mayor al 90%, tales como Alemania, Corea, Dinamarca, Hungría, Japón, Holanda y República Eslovaca.

Puede verse entonces que la situación del fracaso escolar representa una problemática relevante para las autoridades educativas de nuestro país, de tal modo que de acuerdo con estudios del Banco Interamericano de Desarrollo elaborados con cifras disponibles hasta 1998, revelan, por ejemplo, que la tasa de culminación en primaria y secundaria en el 10% de la población más rica en México es de 92%, mientras que en el 40% de la población más pobre es de 63%. Las cifras ponen a México por debajo de países menos desarrollados como Bolivia, Costa Rica, Ecuador y Panamá (Pastrana, 2002).

De tal modo que los datos sobre la deserción y la reprobación pueden ser un referente de la situación del fracaso escolar en México. Zatarain (2003) en su análisis de la reforma a la educación secundaria hace hincapié en los siguientes datos:

Con relación a la deserción de estudiantes en México para 1980-1981 se tenía el 12.6 por ciento, para 1990-1991, el 11.8 por ciento y para 1997-1998, el 10.6 por ciento (SEP, 1999), lo que corrobora la persistencia del problema.

Referente a la reprobación, para 1994-1995 el índice llega a la cima de 26.91 por ciento, estabilizándose los últimos cuatro ciclos escolares en un promedio de 14.22 por ciento, aun cuando ha presentado disminución se sigue considerando como un alto índice.

En lo que se refiere a eficiencia terminal o conclusión de estudios a nivel secundaria, se encuentra que para 1980-1981 se tiene 70.4 por ciento, para 1990-1991, 68.9 por ciento y para 1997-1998, 73 por ciento.

Los datos mas recientes sobre la deserción en el nivel secundaria indican un empeoramiento, respecto a los anteriores ciclos escolares, aun cuando se considera ligero.

La deserción durante el ciclo escolar 2000-2001, 351,393 alumnos abandonaron temporal o definitivamente la escuela secundaria, lo que constituye el 6.5 por ciento de los inscritos.

Durante este mismo período (2000-2001) catorce entidades registraron aumento de los índices de deserción. El caso más grave lo presenta el Distrito Federal donde se presentó un incremento en 36% durante los últimos ocho años, de esta forma el índice de deserción de la población estudiantil a nivel secundaria de 5.9% pasa a 8% (Subsecretaría de Educación Básica y Normal, 2002).

Realizando una análisis más detallado entre las modalidades escolarizadas, las telesecundarias registran el índice promedio más elevado (6.8%), las escuelas técnicas por su parte manifiestan el menor promedio (6.1%).

Además se debe enfatizar que la deserción es mayor en el primer grado (7.3%) y menor en el tercero (4.9%). Las diferencias entre entidades federativas se muestran acentuadas en el primer grado mostrando el índice más bajo de 4.5% y el mayor de 10.8%.

En relación a la concepción de género se consideraba que la mujer presentaba desventajas en el ámbito de la educación, sin embargo, se observa desde el ingreso a la secundaria que la permanencia de las mujeres en la escuela es mayor a la de los hombres, en todos los grados y modalidades.

Se afirma también que la permanencia del sexo femenino en la secundaria respecto del sexo masculino puede deberse a que este último tiene la necesidad más temprana de integrarse al mercado de trabajo, al factor de la migración, al poco gusto por la escuela y a que los varones registran más altos índices de reprobación (Subsecretaría de Educación Básica y Normal, 2002).

Sobre los índices de reprobación en secundaria se contempla que esté equiva le al total de alumnos que no aprueban todas las asignaturas; así también cuando los alumnos de secundaria acumulan materias reprobadas lo que trae como consecuencia la reprobación de grado, misma que a su vez, como se ha descrito, esta relacionada con la deserción.

De esta forma los índices de reprobación en el ciclo escolar 2000-2001 presentaron las siguientes características de acuerdo con la Subsecretaría de Educación Básica y Normal (2002, p. 8):

- Durante el ciclo escolar 2000-2001, el índice nacional de reprobación era de 20.9%, lo que significa que poco más de un millón de alumnos había reprobado por lo menos una materia.
- El problema de reprobación es más agudo en segundo grado (24.9%) y menor en tercero (16.7%).
- En las secundarias técnicas la cuarta parte de los alumnos reprueba una o más asignaturas.

- La telesecundaria registra un porcentaje de reprobación muy inferior (5.4 %) al resto de las modalidades; si la reprobación de asignaturas fuese un buen indicador del aprovechamiento escolar de los estudiantes, bien valdría la pena preguntarse por las razones que explican esta favorable situación de la telesecundaria.

De particular importancia son los resultados que se observan en la adquisición de habilidades en los alumnos en el nivel secundaria. Datos recientes de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) destacan la necesidad de que México mejore su desempeño educativo en todos los niveles, ya que de acuerdo con éste organismo las capacidades de lectura y habilidades matemáticas de los jóvenes mexicanos es deficiente (Pastrana, 2003; Centro de Estudios de Opinión, 2004).

Sobre la adquisición de habilidades y la eficacia de la educación secundaria en México se han realizado estudios de carácter internacional y nacional. Dentro de los primeros se encuentra el Programa Internacional Para la Evaluación del Estudiante (PISA) que se realiza entre los países miembros de la OCDE, en dicho estudio del año 2000 encontraron que (Subsecretaría de Educación Básica y Normal, 2002, p.8-9):

“Menos del 1% de los estudiantes mexicanos de 15 años logró alcanzar el quinto nivel de aptitud lectora; ello significa que sólo este bajísimo porcentaje de jóvenes es capaz de contestar adecuadamente preguntas que requieren competencias lectoras complejas”.

“En contraste, el 28% de los estudiantes mexicanos se ubica en el primer nivel de comprensión lectora, ello significa que sólo son capaces de completar tareas poco complejas de lectura, tales como localizar una pieza de información, identificar el tema principal de un texto, o establecer una conexión simple con el saber cotidiano”.

“Pero, más grave aún es que el 16% de nuestros estudiantes ni siquiera logró un puntaje suficiente para alcanzar este primer nivel de desempeño, lo que indica que tienen serias dificultades para usar la lectura como herramienta efectiva para adquirir y ampliar conocimientos y habilidades en otras áreas”.

Los resultados en las Pruebas Estándares Nacionales (PEN) y los resultados del examen de ingreso a la educación media superior son igualmente preocupantes, pues en relación a las primeras se encontró que durante el ciclo escolar 2000-2001 el 52 % de los estudiantes de primer grado, el 54 % de los de segundo grado y el 38 % de los estudiantes de tercer grado obtienen puntajes muy deficientes en relación a los estándares de comprensión lectora establecidos por las PEN. Así mismo se observan deficiencias en la asignatura de español y en las pruebas de razonamiento matemático (Subsecretaría de Educación Básica y Normal, 2002).

En el Examen de ingreso a la Educación Media Superior elaborado por el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL) dicho examen se conforma por 128 reactivos y tiene como objetivo evaluar las habilidades y conocimientos básicos para ingresar a las instituciones de educación media superior. Durante la aplicación de este examen en el año

2000 la media nacional de respuestas correctas fue de 48.2 % lo que significa que los egresados de secundaria de esta generación sólo contestaron correctamente 62 de las 128 preguntas, observándose el menor rendimiento en las áreas físico-matemáticas (Subsecretaría de Educación Básica y Normal, 2002).

En conclusión, puede decirse que la educación secundaria en México muestra importantes rezagos no sólo en lo referente a los indicadores de deserción y reprobación, sino también en cuanto a la eficiencia y calidad de la misma, esta situación nos obliga a analizar la naturaleza del fenómeno del fracaso escolar para esbozar aquellos aspectos que lo conforman y definir las características del mismo, lo anterior se explica en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO II FRACASO ESCOLAR.

En la actualidad el fracaso escolar se presenta como un tema relevante para la investigación educativa; al respecto Portellano (1989) afirma que lo anterior se debe a varias causas.

Una primera causa es que en los últimos años ha aumentado el número de educandos en las escuelas lo cual magnifica la evidencia del fracaso escolar en los diversos centros educativos.

Como segunda causa se presenta la exigencia de la sociedad actual por una formación especializada en los ciudadanos lo que implica mayor competitividad que tiene como consecuencia que los niños que presentan un bajo rendimiento escolar lleguen a convertirse en una minoría marginada.

Otra causa que ha fomentado el interés por el fracaso escolar de acuerdo con el anterior autor es el creciente desarrollo de la psicología científica y el creciente interés en éste fenómeno que se refleja en el aumento de la demanda de atención e investigación tanto a nivel público como privado.

Ahora bien, ante un problema tan relevante en el campo educativo es importante definir lo que se entiende por fracaso escolar, definición que ha involucrado aproximaciones tanto cualitativas como cuantitativas.

Al respecto Baudillo (1981) afirma que el fracaso escolar incluye aspectos tanto de orden cuantitativo como cualitativo; se dice que es cuantitativo debido a que afecta a una población más o menos amplia y se dice que es cualitativo en cuanto a que afecta aspectos más profundos de la personalidad del educando.

Dentro de los aspectos cuantitativos Hernández (1991) distingue entre tipos de fracaso escolar, es decir el fracaso individual de cada alumno y el fracaso colectivo en el que un alto número de alumnos fracasa y eso ocurre en un número elevado de escuelas, niveles educativos, cursos, etcétera.

El fracaso escolar es cuantitativo también, cuando se le considera dentro de su aspecto externo en referencia a los resultados obtenidos por los alumnos en el aprendizaje en el aula en relación a indicadores tales como el rendimiento insuficiente, el rendimiento insatisfactorio, el retraso escolar, la repetición del curso y el abandono de los estudios (Beltrán, Moraleta, García, Calleja y Santiuste, 1995).

A su vez, el rendimiento negativo incluye dos ideas diferentes: el bajo rendimiento por insuficiente y el bajo rendimiento por insatisfactorio.

El bajo rendimiento por insuficiente aparece cuando el alumno no alcanza el mínimo de aprendizaje requerido por los programas de cada ciclo formativo. Portellano (1989) indica que el rendimiento suficiente es una medida de la aptitud pedagógica evaluada mediante las

calificaciones escolares es decir, el alumno obtiene la promoción en todas las materias del ciclo formativo.

Mientras que el bajo rendimiento insatisfactorio se presenta cuando el alumno cuenta con las capacidades intelectuales acordes a su edad, sin embargo no ha desarrollado las potencialidades que le permitan alcanzar los objetivos de aprendizaje (Beltrán, Moraleda, García, Calleja y Santiuste, 1995). En este caso se toma como punto de referencia la capacidad intelectual del alumno y de esta depende el mejor o peor aprovechamiento que presente el educando (Portellano, 1989).

Por lo anterior se afirma que al hablar de fracaso escolar deben conocerse de antemano las capacidades reales del sujeto para obtener o no buenos resultados académicos y que el fracaso escolar depende de la referencia pedagógica o bien de las capacidades intelectivas y aptitudinales del alumno (Portellano, 1989).

Dentro de las dimensiones cualitativas del fracaso escolar se incluyen los aspectos psicológicos del sujeto debido a la interpretación que el alumno y sus familiares dan al mismo.

Así, el fracaso escolar en su consideración cualitativa puede entenderse como un estado debido a la frustración que puede experimentar el alumno al no conseguir las metas normales que se había propuesto. De igual forma el fracaso escolar se considera como un estado cualitativo debido a que puede ser una situación permanente o transitoria y a su vez ello determina un fracaso escolar definitivo o aparente.

Por lo anterior se habla de fracaso escolar definitivo cuando la personalidad del sujeto es alterada y repercute en su adaptación eficaz como persona. Mientras que se habla de fracaso escolar aparente cuando el rendimiento insatisfactorio es fácilmente recuperable y no marca de modo profundo la adaptación del sujeto.

En consecuencia con esta dimensión cualitativa, el fracaso escolar se considera un proceso, debido a que se encuentra producido por la interacción del alumno con un medio insatisfactorio; situación que se crea de manera gradual y secuencial.

Retomando tanto los aspectos cuantitativos como los cualitativos del fracaso escolar se observa que las definiciones del mismo hacen referencia a uno o ambos aspectos. Así Hernández (1991) define el fracaso escolar como:

“... la manera de considerar el aspecto negativo del rendimiento académico. Por lo tanto todo lo tratado en torno al rendimiento académico es aplicable a la idea de fracaso escolar” (P. 354).

Al respecto de la definición de fracaso escolar Baudillo (1981) afirma que:

“...entendemos por fracaso escolar la dificultad grave que puede experimentar un niño con un nivel de inteligencia normal o superior para seguir un proceso escolar de acuerdo con su edad” (p. 11).

Es decir para que el fracaso escolar se manifieste en el alumno no debe presentar ninguna lesión cerebral que afecte su rendimiento intelectual; debe asistir regularmente a clases y su familia no debe poseer un nivel cultural excesivamente bajo. Se amplía la perspectiva del fracaso escolar al considerar la presencia de dificultades graves del alumno principalmente en el manejo del lenguaje oral y escrito; en la comprensión y expresión oral y en el dominio del lenguaje matemático ya que las actividades escolares abarcan tareas que implican el manejo de estas áreas.

Para Avanzini (1979) definir el fracaso escolar debe ser con base a las malas notas, debido a que se consideran un indicador de fracaso escolar si estas son inferiores a la media, de tal forma que sitúen al alumno al final de la clasificación. Estas malas calificaciones se pueden deber a falta de trabajo, baja inteligencia, a la irresponsabilidad del alumno, sus padres o sus maestros.

Otro criterio empleado por la autora para definir el fracaso escolar se refiere a la repetición del curso por parte del alumno, aun cuando en ocasiones la repetición del curso sea una medida para prevenir el fracaso escolar ya que puede permitir una mejor asimilación de conocimientos.

Los resultados en los exámenes también se consideran un criterio para definir el fracaso escolar, siempre y cuando los resultados bajos en los exámenes sean regularmente malos.

Portellano (1989) propone una definición de fracaso escolar que hace referencia a las múltiples causas del mismo.

“Desfase negativo entre la capacidad intelectual del niño y su rendimiento escolar. Se produce en escolares (niños o adolescentes) con normal capacidad intelectual, sin trastornos neurológicos, sensoriales o emocionales severos y que tienen una estimulación sensorial sin privación. Puede deberse a trastornos biológicos, pedagógicos, emocionales o socioculturales que de forma aislada o conjugada interfieren la normal capacidad de aprendizaje” (Portellano, 1989, p. 32).

En el diccionario de Psicología y Pedagogía (2001) se define al fracaso escolar como:

“...un alumno o grupo de alumnos [que] no logró alcanzar con eficiencia los objetivos educativos programados y propuestos como metas a alcanzar para todos ellos. Estos objetivos pueden referirse a una materia específica del currículo o a todas las materias que lo integran”.

Otra perspectiva de corte social considera al fracaso escolar como un proceso en el que la escuela y el sistema educativo no han logrado que determinados alumnos alcancen los objetivos que se esperaban, es decir se habla de un desajuste en las metas que debieran conseguirse en la interacción de la escuela con los alumnos (Instituto de Estudios Pedagógicos Somosaguas, 1998).

Para esta perspectiva social la definición de fracaso escolar se determina en relación al sistema y contexto social en el que se producen sus características con relación a su

momento histórico, ya que de lo anterior dependen los indicadores de éxito o fracaso escolar.

Así mismo, se hace hincapié en los aspectos considerados para evaluar el aprendizaje de los alumnos tales como los conocimientos alcanzados o competencia curricular, motivaciones, hábitos, estrategias, autonomía para el aprendizaje y estilos personales de aprendizaje.

Debido a lo anterior se concluye que el fracaso escolar se define en función del rendimiento académico que no puede cubrirse satisfactoriamente por alumnos con una inteligencia normal y que esta puede aparecer de forma individual o colectiva.

Sin embargo, el rendimiento académico, a su vez esta sujeto a la intervención de múltiples factores; por lo anterior consideramos que para entender la naturaleza del fracaso escolar es necesario profundizar en el conocimiento tanto de los factores explícitamente relacionados con el fracaso escolar como en aquellos relacionados con el rendimiento académico.

Fracaso escolar y rendimiento académico

El fracaso escolar es un fenómeno complejo, para su estudio es imprescindible considerar a todos los aspectos del proceso educativo y la forma en que estos interactúan o intervienen en el rendimiento académico, dichos aspectos varían de acuerdo a cada autor, por este motivo en el presente trabajo nos enfocaremos a el papel del docente, los aspectos socioculturales y familiares y factores relacionados con el alumno.

Papel del docente.

Los aspectos relacionados con el docente suelen considerarse también como razones pedagógicas que intervienen en el fracaso escolar y por ende en el rendimiento académico.

Así se ha identificado la importancia de los métodos de enseñanza, los estilos de enseñanza, la efectividad del docente, la autoestima del mismo y las expectativas sobre el éxito y fracaso de los alumnos como aspectos que inciden en el fracaso escolar y en el rendimiento académico; estos aspectos se exponen a continuación.

Métodos de enseñanza. En relación con los métodos Hernández (1991) refiere que a pesar de los múltiples avances en las técnicas de enseñanza aprendizaje en muchas ocasiones estos principios no se aplican y comprueban en la escuela, dando lugar a que el profesor trabaja de una manera intuitiva.

Aunado a la carencia de aplicación de los métodos de enseñanza se presentan las razones político administrativas del fracaso escolar, que se manifiestan cuando las autoridades de los centros educativos no implementan medidas para perfeccionar la formación inicial de los docentes, no hay un seguimiento de los planes de estudio, se carece de un sistema de evaluación de la eficacia y del clima psicosocial de la escuela, no se

investigan las causas del fracaso en cada centro educativo y no se establece comunicación efectiva entre escuela, familia y sociedad.

En una perspectiva similar Beltrán, Moraleda, García, Calleja y Santiuste (1995) señalan que los métodos de enseñanza pueden ser inadecuados debido a tres razones fundamentales.

1. Los contenidos de aprendizaje pueden no ser significativos para el alumno y por lo tanto la información que se le transmite es inaccesible o lejana a su propia experiencia dando como resultado que el alumno no pueda interpretarla y reconstruirla a partir de sus conocimientos previos.
2. Otro aspecto de los métodos de enseñanza inadecuados aparece cuando esta se enfoca más en los resultados de aprendizaje que en los procesos que intervienen en este, en consecuencia el profesor no conoce las deficiencias específicas de los procesos de aprendizaje en los alumnos con fracaso escolar, lo cual le impide intervenir en ellos.
3. Finalmente se dice que un método de enseñanza es inadecuado cuando este no se adapta a las características evolutivas, personales y culturales del alumno.

Estilos de enseñanza. El estilo de enseñanza puede definirse como:

“...el modo particular que tiene el profesor de estructurar y ejecutar el proceso de enseñanza aprendizaje de acuerdo con los objetivos que se propone, sus propias características personales y las que percibe de los educandos” (Arancibia, Herrera y Strasser, 1997).

No existe una clasificación uniforme de los estilos de enseñanza que utilizan los profesores en el aula. En una primera aproximación puede hablarse de tres estilos: directivo, facilitador y colaborador.

En el estilo directivo la responsabilidad del aprendizaje esta centrada en el profesor, él planea y organiza todas las actividades del educando.

El estilo facilitador se considera que tanto el profesor como el educando son responsables del aprendizaje y las actividades escolares propuestas por el profesor son posibles de negociar.

El estilo colaborador el profesor y los alumnos descubren y crean las estrategias de aprendizaje, lo cual requiere que tanto profesor como alumnos mantengan las mismas responsabilidades y derechos.

El término estilo de control es referido al modo en que el profesor ejerce el control del aula, dicho control puede ser autoritario, democrático o abandonista y se dice que es inevitablemente variable, ya que se encuentra en función de la personalidad del educador (Beltrán, Moraleda, García, Calleja y Santiuste, 1995)

Los autores citados anteriormente concluyen que no existe un estilo de enseñanza más adecuado que otro, sino que depende del objeto de aprendizaje, las características del alumno y las del educador para determinar la efectividad de uno u otro estilo. Así mismo hay que considerar dentro de los estilos de enseñanza la importancia de los métodos, actividades, medios y materiales de enseñanza; los métodos disciplinarios, la interacción profesor-alumno y el fomento del profesor hacia la autonomía, responsabilidad, reflexión y cuestionamiento en el alumno.

Sin embargo, aclaran que los estilos de enseñanza en ocasiones pueden estar relacionados con la presencia de fracaso escolar en determinadas circunstancias, porque el acierto o error en su elección y práctica determinan la adaptación personal y social del alumno al contexto escolar.

Efectividad del docente. Arancibia, Herrera y Strasser (1997) definen a un docente efectivo como:

“...el que propicia que cada uno de los educandos, independientemente de su clase social, o familiar, logre los objetivos de aprendizaje. Por lo tanto un profesor efectivo es aquel docente que presenta comportamientos positivos en relación a promover el entendimiento académico para lograr que todos o casi todos los alumnos logren este aprendizaje” (p. 208).

A su vez, las variables relacionadas con la efectividad del profesor se clasifican como directas e indirectas.

Dentro de las variables directas se mencionan el clima grupal y el liderazgo académico, mismas que dependen de la interacción del profesor y los alumnos en el salón de clases.

Un clima grupal se caracteriza por ser un ambiente de orden con reglas que son aprendidas por el alumno, para con ello evitar que las actividades se vean interrumpidas por distracciones. De tal forma un clima grupal adecuado debe ser afectivo y estimular y reforzar la participación del grupo.

Por otro lado el liderazgo académico se refiere a la capacidad del profesor para dirigir la clase con estrategias adecuadas, organización de estancias evaluativas, organización del tiempo y orientación hacia metas formativas.

Mientras que dentro de las variables indirectas para la efectividad del profesor encontramos la vocación, los rasgos personales y el dominio de los contenidos que enseñan.

Los rasgos personales implican las características individuales del profesor y que son difícilmente aprehensibles. Los rasgos personales que influyen en el rendimiento de los alumnos son la comprensión, la preocupación por el alumno, la naturalidad, la tendencia a tomar como una responsabilidad personal el aprendizaje del alumno, la capacidad para hacer su materia entretenida e interesante y la valoración positiva de sus condiciones laborales.

En lo referente al dominio de contenidos se dice que este influye de modo positivo en el aprendizaje de los alumnos ya que un buen dominio de los contenidos a enseñar, permite al profesor relacionar los conocimientos teóricos con la realidad de la vida cotidiana, mientras que un manejo de contenidos deficiente provoca ansiedad en el profesor e imposibilita para su transmisión.

Se concluye pues que tanto los rasgos indirectos como directos del profesor actúan de un modo unitario y reflejan la coherencia entre lo que el profesor es, lo que sabe y lo que sabe hacer; ocasionando un importante efecto en el rendimiento académico de los alumnos.

Autoestima del profesor. Se dice que la autoestima es la valoración positiva o negativa que el sujeto tiene de sus atributos, rasgos y características personales, se implican las actitudes y emociones que se tienen sobre sí mismo.

De tal modo la autoestima del profesor es de relevante importancia, ya que las características de ésta determinan en gran medida la interacción profesor-alumno en las situaciones de aprendizaje, influyendo en el desarrollo personal del alumno y en el rendimiento escolar (Arancibia, Herrera y Strasser, 1997).

Así un profesor con una autoestima positiva conoce sus fortalezas y debilidades y la de sus alumnos; por lo anterior es capaz de motivar a sus alumnos para el aprendizaje y crear valores de respeto y solidaridad. La autoestima positiva del profesor esta relacionada entonces con la efectividad del mismo y le permitirá ser entusiasta, sensitivo e informado para responder con confianza y éxito a los desafíos en el salón de clases.

Mientras tanto un profesor con autoestima baja se centrara en la crítica a sus opiniones y acciones, enfrentara dificultades para disciplinar a los alumnos y mostrara reacciones defensivas debido a la inseguridad que experimenta. La inseguridad de un profesor con baja autoestima lo obligara a centrarse en el ejercicio de la autoridad y el cumplimiento de normas, razón por la cual le será difícil establecer lazos de amistad con sus alumnos.

En consecuencia una autoestima positiva en el profesor es importante para el rendimiento académico del alumno ya que, esta afecta y condiciona tanto la autoestima del alumno como su motivación para el aprendizaje.

Expectativas del profesor sobre el éxito y fracaso de los alumnos. Las expectativas sobre el éxito y fracaso de los alumnos son las inferencias que el profesor hace acerca del aprovechamiento actual y futuro en la conducta y el rendimiento de sus alumnos; es decir el profesor crea predicciones acerca del comportamiento de los alumnos y estas a su vez guían su acción hacia los mismos.

Espinola y col., (1994, citado en Arancibia, Herrera y Strasser, 1997) proponen que las expectativas de los profesores se construyen sobre aspectos sociales y culturales de los alumnos; estas expectativas determinan las conductas del profesor y que el alumno responde consecuentemente a ellas.

Otras observaciones al respecto (Good y Brophy, 1983, en Arancibia, Herrera y Strasser, 1997, p. 229) indican que los alumnos a su vez pueden ofrecer resistencia a las expectativas del profesor de tal forma que:

1. El maestro espera que determinados alumnos realicen cierta conducta y muestren cierto aprovechamiento en la experiencia educativa.
2. Tales expectativas lo hacen asumir una actitud diferente ante sus alumnos.
3. El trato que el maestro les da indica a cada alumno la conducta y el rendimiento que espera de ellos, y esto, a su vez, influye en el autoconcepto y la motivación para el logro y nivel de aspiración del alumno.
4. Si el trato del maestro no cambia con el tiempo y si el alumno no muestra *resistencia al cambio*, tanto la conducta como el aprovechamiento de este se modelaran conforme a dicho trato. Los alumnos de quienes se espera mucho harán grandes logros, mientras que el rendimiento de aquellos de quienes se espera poco disminuirá considerablemente.
5. Con el tiempo el aprovechamiento y la conducta del estudiante se moldearan cada vez más a los planeados en un principio.

A su vez se habla de aspectos que forman las expectativas del profesor, entre ellos se encuentran la apariencia física, la presentación personal, conducta en clase, cumplimiento en los útiles escolares, interés de los padres de familia en la escuela, calificaciones obtenidas en años precedentes y juicios de maestros anteriores (Arancibia, Herrera y Strasser, 1997).

En conclusión las expectativas que el profesor se crea respecto a sus alumnos influyen en el rendimiento académico debido a que ocasionan conductas tales como: brindar menos tiempo a los alumnos de bajo rendimiento y no apoyarlos cuando se equivocan, criticándolos y no retroalimentando su motivación y exigiéndoles menores resultados en comparación con los alumnos con un rendimiento superior.

Aspectos socioculturales y familiares.

Es difícil clasificar los aspectos sociales del rendimiento académico de manera uniforme, debido a que hay una variedad de interacciones sociales que alumnos y profesores establecen con diferentes contextos, por lo que en ocasiones las variables sociales se encuentran relacionadas entre sí.

No obstante y para propósitos de exposición mencionaremos los aspectos sociales que pueden clasificarse en aspectos sociológicos, familiares, socioeconómicos y estructurales, que de acuerdo a distintos autores están relacionados con el fracaso escolar y a su vez con el rendimiento académico.

Aspectos sociológicos. Al respecto Hernández (1991) menciona los siguientes puntos como posibles razones sociológicas del fracaso:

- El incremento en el número de estudiantes, lo cual plantea al profesor el reto de trabajar con una gran diversidad de alumnos.
- Incremento en la cantidad de contenidos escolares, debido a las constantes avances científicos, tecnológicos y culturales.
- Las crecientes funciones sociales de la escuela; ya que en la actualidad la sociedad le transfiere a la escuela funciones que anteriormente realizaba la familia como el desarrollo de la personalidad y de hábitos sociales.
- La competencia entre los medios audiovisuales y la escuela, competencia representada en los medios masivos de comunicación y las nuevas tecnologías como las computadoras, que en un momento determinado, pueden parecer más atractivas para el alumno que la experiencia en el aula.
- Las expectativas negativas acerca del futuro laboral y la crisis de valores que afecta a los estudiantes de todos los niveles y que contribuyen a la apatía.

Aspectos familiares. De acuerdo con Arancibia, Herrera y Strasser (1997) las más significativas con relación al rendimiento y la adaptación escolar son la estructura familiar, las relaciones familiares y las actitudes familiares.

Respecto a la estructura familiar se afirma que:

“... niños con familias intactas y reconstituidas tienden a tener mejores rendimientos y menos deserción escolar a que los de familias uniparentales” (p. 270).

Sobre las relaciones familiares se observa que las familias apoyadoras y con buenas estrategias comunicacionales obtienen hijos con mejores rendimientos académicos y una mejor autoestima.

Mientras que algunas de las actitudes familiares hacia la educación que influyen en el rendimiento académico son el grado de apoyo hacia las labores escolares, el otorgar recursos educacionales y la intención pedagógica y expectativa educacional de los padres hacia sus hijos.

Por otra parte Ramos (2000) habla de que en los últimos años las relaciones familiares han cambiado:

“Hemos pasado de una familia muy autoritaria a otras mucho más permisivas. Estos cambios sociales no ocurren porque sí, sino que se producen porque la sociedad los ha asumido anteriormente. Si en la familia y en la escuela de hoy existe menos autoridad que en la de antaño es porque también la sociedad en general es mucho menos autoritaria que la de treinta años atrás” (p. 98).

A lo anterior el autor lo llama comportamiento pendular y afirma que este tiene efectos en la escuela debido a que los maestros que están enseñando actualmente fueron educados en un código de valores que puede diferir del actual, teniendo como consecuencia que las enseñanzas del profesor no tengan efecto en los alumnos o bien que el alumno no crea en los valores que se le enseñan o le parezcan impracticables, contribuyendo a la apatía y la confusión del alumno respecto a la escuela.

Aspectos socioeconómicos. Good y Brophy (1995) mencionan a los aspectos socioeconómicos como diferencias individuales que describen a estudiantes particulares e incluso a poblaciones escolares enteras; por esta última razón decidimos incluir a estas variables dentro de los factores sociales que influyen en el rendimiento académico.

Además el Centro de Investigación de la Educación Especial y de la Adaptación Escolar (CRESAS) (1982) clasifica a los aspectos socioeconómicos como de origen social.

De entre los aspectos socioeconómicos que inciden en el rendimiento académico se destaca la posición socioeconómica (PSE) que de acuerdo con Good y Brophy (1995) se distingue de la clase social; pues la primera se entiende como:

“... la posición de un individuo o grupo basada en el nivel educativo, riqueza financiera, calidad de vivienda, lugar de residencia y nivel ocupacional” (p. 470).

Mientras que la clase social se atribuye a

“... una posición alta o baja de los individuos y es una medida más subjetiva que la PSE, esta expresa prestigio local y respetabilidad” (p. 470).

Por lo anterior Good y Brophy (1995) utilizan el término Posición Socioeconómica (PSE) para referirse a los aspectos del estilo de vida asociada más de cerca con el término clase social que con aspectos como el ingreso. Afirman, que probablemente el nivel educativo de los padres es el más importante aspecto socioeconómico para predecir el rendimiento académico.

Lo anterior se debe a que los padres bien educados valoran de manera positiva la educación interesándose en el progreso de sus hijos, colaborando con los profesores y participando en las actividades escolares.

Los padres de PSE baja conocen el valor de la educación pero no están familiarizados con el ambiente educativo por lo que se sienten incómodos respecto a las escuelas y los profesores.

Aspectos estructurales. Aun cuando la Posición Socioeconómica se considera un poderoso predictor del rendimiento académico, las influencias estructurales pueden jugar un importante papel. Por influencias estructurales se entiende:

“... los recursos disponibles en la comunidad por ejemplo los tipos de escuelas y los materiales que hay en ellas” (Good y Brophy, 1995, p. 475).

Por ello se concluye que los resultados de una posición socioeconómica baja no están directamente relacionados con los recursos familiares sino que representan el total de los recursos disponibles para los estudiantes (Good y Brophy, 1995).

Factores relacionados con el alumno.

Dentro de los factores relacionados con el alumno se consideran aquellos de orden biológico, psicopatológico, intelectual y afectivo, mismos que se desarrollan a continuación.

Factores biológicos. Dentro de los factores biológicos que provocan el fracaso escolar se incluyen aquellos que hacen referencia a disfunciones en la anatomía y salud física del alumno; estas disfunciones implican déficit visual y auditivo, como las hipoacusias, la miopía y el astigmatismo.

También se pueden incluir trastornos somatofisiológicos, que requieren intervenciones quirúrgicas o estancias prolongadas en el hospital como la epilepsia, las cardiopatías y las hepatopatías.

Otros trastornos somatofisiológicos se consideran de orden subclínico, estos se refieren a dieta inadecuada carente de adecuado aporte proteínico y vitamínico, lo cual en la mayor parte de los casos pasa desapercibido, haciendo más difícil su diagnóstico y la intervención de sus efectos.

Existen también factores biológicos neurofuncionales que provocan el fracaso escolar y que se definen como una lesión o disfunción menor del sistema nervioso central, sin embargo a lo anterior se le denomina trastornos de aprendizaje y estos a su vez están asociados con el rendimiento escolar. En este punto Portellano (1989) hace una aclaración importante cuando menciona que no debe confundirse el fracaso escolar con los trastornos de aprendizajes y aclara la diferencia entre ambos:

“... Fracaso escolar: rendimiento escolar insuficiente en alumnos normales, independientemente de cual haya sido la causa que lo produzca” (p. 39).

“... Trastorno de aprendizaje: rendimiento escolar insuficiente, en alumnos causado por disfunción cerebral, pese a ser intelectualmente normales” (p. 39).

Aspectos psicopatológicos. Portellano (1989) menciona aspectos de orden psicopatológico que son la etiología del fracaso escolar.

Los aspectos psicopatológicos se presentan en un alto porcentaje en adolescentes, ya que un estado emocional alterado afecta directamente la productividad y capacidad de aprendizaje del alumno, por lo que pueden inducir al fracaso escolar. Los aspectos psicopatológicos son muy variados y entre ellos se mencionan las depresiones infantojuveniles, conductas de evitación escolar, trastornos de la personalidad y conflictos educativos.

Se dice que la depresión puede desencadenar el fracaso escolar debido a que acarrea la lentificación de los procesos cognitivos y de respuesta así como la pérdida de concentración mermando el rendimiento escolar inclusive en alumnos con una trayectoria anterior normal o brillante.

Por otra parte las conductas de evitación escolar se definen como cuadros de rechazo asociados a dificultades emocionales; entre estas conductas de evitación se ubican las fobias escolares y la desadaptación escolar. Las primeras se caracterizan por un miedo desproporcionado e irracional a la escuela que lleva al alumno al abstencionismo escolar. Mientras que la desadaptación escolar es un rechazo a la escuela por factores inherentes al centro educativo, como la personalidad del profesor y la interacción en el aula; los cuadros de desadaptación escolar se caracterizan por aburrimiento y desinterés del alumno, problemas de conducta en el aula, descenso en el rendimiento escolar, conflictos familiares, inseguridad personal y pérdida de la autoestima (Portellano, 1989).

Otro aspecto psicopatológico de relevancia incluye los trastornos de personalidad tales como neurosis, psicosis y psicopatías.

Por ejemplo, las neurosis infantiles afectan el rendimiento escolar debido a que el niño neurótico presenta angustia que afecta sus funciones cognitivas; las psicosis por su parte se caracterizan por una pérdida de identidad y control de la realidad lo que limita el aprendizaje escolar.

Los conflictos psicoeducativos se refieren a las manifestaciones psicopatológicas tales como las actitudes sobreprotectoras por parte de los padres que provocan conflictos en la separación emocional del alumno cuando acude a la escuela causando un déficit de sociabilidad en el niño. Así mismo las crisis familiares, el nacimiento de un nuevo hermano, los conflictos conyugales, el divorcio. El alcoholismo y las enfermedades pueden ocasionar un episodio de fracaso escolar transitorio o prolongado (Portellano, 1989).

Aspectos intelectuales. Hernández (1991) hace hincapié en las razones individuales del fracaso escolar apuntando que estas tienen que ver con los escasos conocimientos previos por parte del alumno y capacidades intelectuales deficientes.

Beltrán, Moraleda, García, Calleja y Santiuste (1995) plantean aspectos individuales tales como la insuficiencia de automatismos básicos, mecanismos y esquemas, obstáculos en el aprendizaje, insuficiencia de aptitudes intelectuales y las disposiciones afectivas y motivacionales.

Los automatismos básicos son una serie de mecanismos mnemointelectuales necesarios para la lectura, la numeración, el cálculo numérico, la escritura la ortografía, la estructura sintáctica entre otros. En situaciones de adaptación escolar estos automatismos se adquieren con facilidad y rapidez y de su dominio depende el éxito o el fracaso académico.

Los obstáculos en el aprendizaje incluyen trastornos en la actividad psicomotora, trastornos perceptivos y trastornos de la atención. Dentro de los trastornos de la actividad

psicomotora se mencionan la falta de coordinación, la hipoactividad y la hiperactividad, siendo la última la que tiene más implicaciones en el fracaso escolar.

Los trastornos perceptivos se definen como una incapacidad para identificar, discriminar interpretar y organizar sensaciones, siendo los más importantes los déficits visuales y auditivos ya que influyen significativamente en la actividad lectora.

Finalmente los trastornos de la atención más relacionados con el fracaso escolar son la inatención y la distracción, la primera se refiere a la incapacidad para concentrarse en una tarea y la segunda es la incapacidad para apartar de la mente los estímulos superfluos.

La insuficiencia de aptitudes intelectuales relaciona a la inteligencia con la presencia de fracaso escolar, señalándose que los alumnos menos dotados intelectualmente son aquellos que fracasan en más proporción. Sin embargo esta posición ha recibido notables críticas, mismas que cuestionan los procedimientos con los que se obtienen las medidas de inteligencia.

Son también importantes las deficiencias lingüísticas, mismas que son frecuentes en los alumnos con fracaso escolar, ya que las actividades escolares se realizan casi exclusivamente a través del lenguaje y son de suma importancia en la actividad lectora, la comprensión y expresión oral y en un menor grado en la composición escrita.

Aspectos afectivos. Entre los aspectos afectivos que inciden en el rendimiento académico se mencionan el locus de control, el autoconcepto y la motivación de logro. Sin embargo en este capítulo hablaremos solo del locus de control, ya que el autoconcepto y la motivación de logro se desarrollaran mas ampliamente en los siguientes capítulos, por ser las variables a investigar en el presente trabajo.

Locus de control. La percepción que tienen el alumno sobre el grado de control que ejerce en el ambiente se considera un importante aspecto relacionado con el rendimiento académico.

El locus de control es un componente de la personalidad que indica la manera en que un individuo es congruente con sus respuestas a lo largo del tiempo. En concreto el locus de control considera el grado en que el sujeto cree que su vida se encuentra bajo su propio control o bajo el control de otros; al primer caso se le denomina Locus de Control Interno y en el segundo caso se le llama Locus de Control Externo (Vera y Cervantes, 2001).

Así, una persona con predominancia de un locus de control interno considera que gran parte de los eventos de su vida son consecuencias de sus esfuerzos, perseverancia, o habilidad, mientras que aquellas con un locus de control externo atribuyen las cosas acontecimientos a factores tales como la suerte o el azar (Arancibia, Herrera y Strasser, 1997).

Se dice que las personas con predominancia de un locus de control interno tienden a tener más iniciativa propia, a ser más persistentes y a tomar acciones orientadas a obtener lo que desean (Arancibia, Herrera y Strasser, 1997).

El locus de control ha sido estudiado en relación con el rendimiento escolar encontrándose que el los alumnos con un locus de control interno tienen un mejor rendimiento académico. Lo anterior se explica porque una mayor sensación de control sobre los esfuerzos ocasiona conductas de persistencia y mayor esfuerzo; por otro lado la sensación de que los esfuerzos no tendrán como consecuencia mejores resultados, elimina las conductas de persistencia (Arancibia Herrera y Strasser, 1997).

Al respecto del locus de control externo y el rendimiento académico (Boekaerts, 1988, en Arancibia, Herrera y Strasser, 1997) afirma que este puede producir dos efectos importantes:

“...1) una visión inadecuada de la relación entre las conductas de aprendizaje y sus efectos (por ejemplo el compromiso emocional y el esfuerzo por la tarea pueden verse como no instrumentales para el logro de un buen rendimiento académico, 2) una asociación de las actividades de aprendizaje con emociones negativas” (p.191).

Al respecto Meece (1997) afirma que los alumnos con este tipo de locus de control no disfrutan los beneficios positivos de su éxito porque no lo atribuyen a sus esfuerzos personales. Como consecuencia de lo anterior esto tiene efectos directos para los niños que sufren experiencias repetidas de fracaso académico, pues con el tiempo se esfuerzan menos y suponen que nada pueden hacer para mejorar su desempeño, perpetuándose así la experiencia de fracaso y frustración.

No obstante que el autoconcepto y la motivación se consideran importantes aspectos afectivos, este capítulo concluye solamente con la exposición de los aspectos relacionados al locus de control, ya que el autoconcepto y la motivación de logro se desarrollaran más ampliamente en los siguientes capítulos, por ser las variables a investigar en el presente trabajo.

CAPÍTULO III AUTOCONCEPTO

Antecedentes históricos del autoconcepto.

El autoconcepto es considerado en la actualidad como un importante constructo para la psicología; sin embargo, la noción de self o sí mismo se remonta a otro campo del saber: la filosofía. Mueller (1980) en su revisión histórica sobre el desarrollo de la psicología hace importantes referencias a como se ha abordado el estudio del self.

Así, los filósofos de la antigua Grecia, al introducir las concepciones sobre el alma, aportan las primeras reflexiones sobre el estudio del sí mismo o self.

En una primera aproximación Sócrates concibe el alma como el principio del movimiento y de vida, cuyos valores esenciales son la razón y la moral; en la idea Socrática el alma es la sede de la personalidad espiritual y que a través del método socrático tomara posesión del cuerpo que anima.

Dentro de la tradición griega, Platón en contraposición a la idea socrática, se aleja del carácter moral del alma y afirma que la misma es absolutamente incorpórea; por el contrario considera que el alma es la poseedora de la verdad, principio de todo movimiento e indivisible. Por lo anterior las ideas platónicas consideran la vida del alma como independiente del cuerpo que habita.

Aristóteles por su parte es el primero que hace una descripción sistemática de la naturaleza del yo. (De Oñate, 1989). Así Aristóteles se opone a la idea de inmaterialidad del alma propuesta por Platón y afirma que existe una unión y colaboración entre el alma y el cuerpo y añade que las múltiples funciones del cuerpo, biológicas y fisiológicas, están articuladas por el alma (Mueller, 1980).

Sin embargo va a ser San Agustín quien describa el primer esbozo de un self personal. (De Oñate, 1989). Para San Agustín el alma es la realidad primordial porque toma su existencia de dios. En un primer grado el alma es el principio vital que vivifica el cuerpo, lo une, mantiene en armonía y lo multiplica; mientras que en un segundo grado el alma alimenta la vida sensitiva del sujeto, al segundo grado del alma San Agustín le llama anima y afirma que está presente en los hombres y los animales.

Santo Tomás de Aquino no se aleja mucho de las concepciones platónicas acerca de la naturaleza incorpórea del alma y propone que se encuentra unida al cuerpo rigiendo la vida vegetativa, sensorial e intelectual del hombre.

Más tarde durante el renacimiento el concepto de self, entendido como alma por los anteriores pensadores, aparece en el pensamiento de Descartes, Locke y Hobbes.

Descartes con su frase "pienso luego existo" coloca su "sí mismo" como base para poder hablar sobre él. Locke por su parte hacía énfasis en la experiencia sensorial a tal grado que llegó a considerarla como el sí mismo del individuo. Finalmente Hobbes en su *Leviatán*

elaboró un código ético basado en el interés del sí mismo; lo anterior fue considerado por Allport como un antecedente de la psicología social y las modernas teorías de la autoestima (De Oñate, 1989).

Ya en el campo de la naciente psicología de finales del siglo XIX es William James quien propone las concepciones fundamentales del estudio del self o autoconcepto, ya que identifica al sí mismo como el agente de la conciencia y de su contenido.

Por lo anterior James es el precursor y pionero de los estudios de autoconcepto al distinguir por primera vez dentro del campo de la psicología las dimensiones del sí mismo o self: el sí mismo como conocedor, proceso, agente de conducta (Yo) y el sí mismo como conocido, objeto o estructura (Mí). Entonces el self empírico o Mí esta formado por (De Oñate, 1989):

- el *self* social o las opiniones que los demás tienen de él;
- el *self* material o cuerpo;
- el *self* espiritual, con habilidades y rasgos dirigidos por el propio ego, el Yo." (p. 17)

Así la mayor parte de la investigación psicológica dedicada al self se ha dirigido al Mí o autoconcepto, aun cuando algunos investigadores han utilizado éste término para nombrar a las dos realidades distinguidas por W. James.

González y Touron (1992) afirman que en las primeras etapas de la formación de la psicología el autoconcepto fue confinado a un papel secundario, principalmente por las teorías conductistas en boga durante las primeras décadas del siglo XX, debido a que de los conductistas se avocaron a la observación y cuantificación de la conducta externa, dejando de lado la investigación de los procesos psicológicos internos.

Sin embargo, aclaran también, que dentro del campo del psicoanálisis aparecen claras referencias al autoconcepto en términos tales como el ego, la represión y los mecanismos de defensa. Adler, Fromm, Horney, Sullivan y Erickson, entre otros tratan directamente sobre la autoconcepción y la autoestima. No obstante la constante división teórica entre los psicoanalistas mermó el interés de los psicólogos academicistas hacia las teorías del self, propuestas por el psicoanálisis.

Posteriormente, afirman, que durante el siglo XX el campo de la sociología se interesó en los aspectos de la conducta humana que podían ser explicados a través de la conciencia de sí mismo, a esta escuela social se le conoce como interaccionismo simbólico y retoma el autoconcepto como eje central de sus teorías, asentadas a su vez sobre las ideas de James.

La corriente interaccionista se interesó en el autoconcepto a través de dos escuelas: la del interaccionismo procesual y la del interaccionismo estructural; ambas corrientes estudiaron el autoconcepto considerándolo como fenómeno social.

De igual forma, resulta de particular importancia dentro del estudio del autoconcepto, el surgimiento de la psicología fenomenológica o humanista, ya que autores como Rogers

hicieron del autoconcepto el eje central de su teoría de la personalidad destacando su importancia dentro del ámbito educativo (González y Touron, 1992).

Así pues diversas corrientes filosóficas, sociológicas y psicológicas se han encargado del estudio del autoconcepto, motivo por el cual es en la actualidad un constructo de relevante importancia para la psicología tanto clínica como educativa.

Teorías del autoconcepto.

En el apartado anterior se esbozaron brevemente algunas teorías que históricamente se han encargado de estudiar el autoconcepto. En el presente apartado se explicaran de algunos detalles importantes acerca del ellas añadiéndose otras corrientes que recientemente se han aproximado al estudio del autoconcepto.

El autoconcepto en el interaccionismo simbólico.

De Oñate (1989) describe las ideas sobre el autoconcepto propuestas por James y su repercusión en la escuela del interaccionismo simbólico. Así, se dice que el hombre tiene diversos selfs sociales, debido a que son los individuos quienes lo reconocen y le generan una imagen de sí mismo, ello tiene como consecuencia que las imágenes de otros se reflejen en él y formen su autoconcepto.

Lo anterior fue retomado por los interaccionistas sociales de las escuelas estructural y procesual como Cooley y Mead, quienes proponían que el concepto que una persona tiene de su self surge sólo en la interacción con otros y refleja las características, expectativas y evaluaciones que otros dan a la persona.

Así, Cooley define el self como el sistema de ideas procedentes de la vida comunicativa que la mente aprecia como su yo. Es decir de acuerdo con los interaccionistas el autoconcepto es el resultado de las reacciones de los demás respecto al sujeto.

Las propuestas de Cooley tuvieron una importante repercusión en la psicología social al encargarse de estudiar los roles de la estructura social y la adquisición del self.

Mead, por su parte consideró también que el self era el resultado de las interacciones entre los sujetos y que era consecuencia de un largo período evolutivo y que a su vez es susceptible de conocerse empíricamente. Así mismo desde el punto de vista de Mead, el self es el encargado de brindar un sentido de identidad y guiar la conducta de los sujetos.

En resumen los interaccionistas simbólicos estudian el autoconcepto desde una perspectiva externa de cómo la sociedad actúa en la formación del autoconcepto; a su vez las fuentes principales del autoconcepto son las valoraciones recibidas de los demás y el autoconcepto refleja la estructura de la sociedad.

El autoconcepto en el conductismo.

Aún cuando las teorías del aprendizaje no abarcan directamente el estudio del autoconcepto, si explican de acuerdo a sus lineamientos, los sistemas de actitudes y autoreacciones.

Así, De Oñate (1989) afirma que para los neocconductistas tales como Skinner el sí mismo no existe como un sistema responsable de la función psicológica, sino que es una concepción simple que representa un sistema de respuestas. Los conductistas afirman que las autoreacciones verbales abiertas o encubiertas son respuestas adquiridas que permanecen siempre en el ser humano y que pocas veces llegan a manejarse desde un proceso interno, a menos que dicho proceso interno pueda ser medido o cuantificado. Por lo tanto, desde la perspectiva conductista el self es una serie de apreciaciones verbales que las personas hacen de sí mismas y que es susceptible de medirse.

El autoconcepto en los neofreudianos.

Los neofreudianos como Sullivan y Adler desde la perspectiva psicoanalítica hacen algunas propuestas acerca del origen del autoconcepto. (Musitu, 1982, en De Oñate, 1989). Sullivan afirmó que la interacción con otras personas es de vital importancia para el desarrollo del individuo y define al self como una serie de experiencias educativas debidas a la necesidad de manejar la ansiedad, evitándola o minimizándola.

Para Adler son de gran importancia los efectos de una baja autoestima, ya que los sentimientos de inferioridad se desarrollan alrededor de ciertas conductas en las que el sujeto es inferior (Adler, 1979, en De Oñate, 1989).

El autoconcepto en la teoría de los humanistas.

Como se dijo anteriormente, González y Touron (1992) hacen hincapié en el papel que los teóricos humanistas han dado al autoconcepto, siendo este uno de los conceptos centrales de su teoría psicológica. Han desarrollado un gran cuerpo de investigación acerca de los medios para facilitar el desarrollo del autoconcepto y han realizado modelos analíticos de autoconceptos sustentados en la evidencia empírica.

Los más importantes teóricos del humanismo son Combs y Rogers; en términos generales sus propuestas respecto al autoconcepto pueden resumirse de la siguiente forma (González y Touron, 1992):

- Estudio del autoconcepto desde una perspectiva interna. Sus rasgos y papel en la conducta humana.
- El autoconcepto como una Gestalt de múltiples percepciones organizadas, con elementos centrales y periféricos. Organización estable pero fluida. El sí mismo ideal es un componente importante del autoconcepto.
- La autoestima o autoaceptación depende de la discrepancia entre la imagen real e ideal.

- Autoconcepto, centro del campo fenoménico, desde el que se proyecta la conducta e interpretan las experiencias.
- La conducta motivada por mantener autoconsistencia del sistema de creencias (motivo de autoconsistencia) y engrandecer la visión de sí mismo (motivo de autoestima). (p. 98).

El autoconcepto en la teoría del aprendizaje social.

Uno de los más importantes teóricos del aprendizaje social es Albert Bandura, quien sobresale en el estudio del autoconcepto por estudiar el papel de las autoconcepciones específicas en la motivación y autorregulación de la conducta, a lo cual Bandura le llama autoeficacia. Para Bandura la autorregulación de la conducta esta compuesta por tres procesos ligados a la autoconcepción, que son la autoobservación de la conducta, la autoevaluación de la misma y las autoreacciones. Bandura utiliza los conceptos que se refieren a procesos simbólicos o cognitivos en la interacción del autoconcepto con el medio social y enfatiza los procesos simbólicos en el aprendizaje humano, por lo anterior algunos autores sitúan a Bandura dentro de los teóricos de la revolución cognitiva (González y Touron, 1992).

Para el estudio del autoconcepto añade variables tales como la autorecompensa y el autocastigo, ambas forman el autoreforzo. El autoconcepto o cualquier concepto de sí mismo depende de la frecuencia del autoreforzo, considerándose que el desarrollo del autoconcepto es un proceso específico de los cambios de actitud, dichos procesos se dan mediante el condicionamiento operante y clásico. En el primero el refuerzo de las diferentes manifestaciones del autoconcepto aumentará o disminuirá la frecuencia de su aparición; mientras que en el segundo tipo de condicionamiento el autoconcepto provoca una reacción placentera (De Oñate, 1989).

El autoconcepto en la psicología cognitiva.

De Oñate (1989) afirma que la psicología cognitiva hace énfasis en los procesos del sujeto para estructurar el mundo externo, dicha estructuras lo guían para interpretar lo que percibe; en ausencia de las estructuras cognitivas la percepción y el pensamiento no serían posibles.

Los psicólogos cognitivos prefieren la denominación autoconocimiento que autoconcepto por considerarlo una completa teoría que el sujeto elabora de sí mismo, por lo anterior el autoconcepto para los cognitivistas es un constructo complejo formado de una gran variedad de autoconcepciones, (que el sujeto elabora de manera activa) multidimensional, mediador y regulador de la conducta (De Oñate y García D, en Bueno y Castanedo, 1998).

De tal forma que la psicología cognitiva se ha distinguido en el estudio del autoconcepto por (González y Touron, 1992):

- Estudio empírico del autoconcepto desde el marco del procesamiento de la información.
- Interés en como la información acerca de sí mismo se estructura, almacena en la memoria y se utiliza para guiar la acción.
- Introducen el concepto de self esquema. El autoconcepto es una estructura de conocimientos acerca de sí mismo y un proceso que influye en todas las fases del procesamiento de la información.
- Introducen nuevos conceptos para explicar y conciliar la estabilidad y maleabilidad del autoconcepto, y para explicar las conexiones del autoconcepto con el afecto y motivación que guían la conducta: El Working Self Concept y los Possible Selves.
- Aceptan y proporcionan apoyatura empírica a los presupuestos de los psicólogos humanistas y personalistas (p. 99).

El Working Self Concept para los psicólogos cognitivos es el autoconocimiento de uno mismo o self esquema y el Possible Selves es la posibilidad que el sujeto tiene de ser.

Algunos teóricos importantes dentro de la psicología cognitiva que han estudiado las estructuras del autoconcepto como Epstein y Copersmith consideran el autoconcepto como una estructura cognitiva o conjunto de estructuras que organizan, modifican e integran las funciones de la persona. (De Oñate, 1989). Epstein sobresale también por proponer que el autoconcepto es una teoría acerca de sí mismo y sistematizar los postulados principales acerca del autoconcepto (González y Touron, 1992).

Dentro de la misma línea cognitiva Neisser (1976, en De Oñate, 1989) considera al autoconcepto como una estructura interna del sujeto, que es modificable por la experiencia y que le informa sobre sus percepciones. Así para Neisser la estructura del autoconcepto planea y ejecuta la acción.

Otro teóricos de la psicología cognitiva han estudiado las metas como componentes del autoconcepto y plantean que las metas se personalizan en concepciones de sí mismo descadas, que motivan la selección de las metas más particulares y las conductas. Lo anterior ha tenido como consecuencia que el establecimiento de metas se utilice como una técnica motivacional y como una vía para mejorar el autoconcepto (De Oñate, 1989).

De Oñate y García (en Bueno y Castanedo, 1998) afirman que en los últimos años la psicología cognitiva se ha inclinado a considerar el sí mismo como la estructura central que da significado a los procesos motivacionales, afectivos y cognitivos. Es decir se considera a estos tres procesos como sistemas separados que actúan entre sí.

Autoconcepto general y autoconcepto académico.

Al existir múltiples teorías del autoconcepto, es de esperarse también que la organización del mismo cambia de acuerdo a los diferentes autores, no obstante la mayor parte de ellos ha propuesto una organización del autoconcepto dividida ya sea en categorías, dimensiones o jerarquías.

Así mismo se observa que algunos autores hacen una distinción entre autoconcepto general y autoconcepto académico. Por tal motivo en el presente apartado se desarrollan los aspectos referentes a ambas aproximaciones.

Organización y dimensiones del autoconcepto general.

Staines (1958, en De Ofiate, 1989) propone una organización del yo basada en niveles, categorías y dimensiones; en los niveles del autoconcepto se encuentran el Yo, lo que los otros piensan del Yo y el Yo ideal. Dentro de las categorías se encuentran las características físicas, habilidades, rasgos, actitudes y metas que el sujeto informa sobre su Yo. Finalmente las dimensiones del autoconcepto indican las direcciones en la que los sujetos pueden variar como la autoconciencia, diferenciación, potencia, integración, realismo y certeza.

Por otra parte Burns (1977, en De Ofiate, 1989) hace una división jerárquica del yo, diferenciando entre el nivel global del concepto, abarcando tanto a Yo conocedor como al Yo conocido y el nivel individualizado que abarca al Yo conocedor y al Yo conocido o Mí; este autor añade una dimensión actitudinal al autoconcepto, entendida como la autoevaluación y otra estructural o autoimagen. Al igual que Burns plantea la existencia de un Yo ideal en el individuo.

De Ofiate y García (De Ofiate, 1989; en Bueno y Castanedo, 1998) por su parte divide la estructura del autoconcepto en tres componentes, que son cognitivo, afectivo y conductual, desde ésta perspectiva el autoconcepto es visto como un conjunto de actitudes hacia el Yo, en el cual los tres componentes están íntimamente ligados y al modificarse uno de ellos se produce una alteración en los otros. El componente cognitivo del autoconcepto indica las ideas, opiniones creencias, percepción y procesamiento de la información, es decir es la opinión que se tiene de la propia identidad, la personalidad y la conducta. Esta opinión a su vez organiza la información que el sujeto tiene sobre sí mismo.

Las áreas del conocimiento de sí mismo incluyen la forma en que el individuo se ve, es decir las percepciones conscientes simbolizadas en la conducta. Estos aspectos se utilizan generalmente cuando el sujeto se describe y abarca (De Ofiate y García, en Beltrán y Bueno, 1995, p. 214):

Características Físicas. Hace referencia a la imagen de nuestro cuerpo. Es en gran parte función de nuestra relación con las cosas, lo mismo que el de los motivos y sentimientos en gran medida función de nuestra relación con el elemento humano. Y al descubrir nuestro sí mismo con el contraste con las personas, advertimos lo diferentes que somos.

Identidades Sociales. Algunos autores insisten en el hecho de que el Yo es el producto de la interacción de una persona con otras. Mi concepto de mí mismo es mediado por el otro. El Yo de la persona se desarrolla en relación con las reacciones de otras personas hacia ella, y tiende a reaccionar consigo misma. Esto lleva a que nos mostremos ante los demás de una determinada manera.

Atributos Personales. Se refieren a aspectos internos de uno mismo, que se hacen al autodescubrirse. Estos pueden ser intelectuales, actitudinales, gustos, preferencias, valores, etcétera.

Dentro del componente cognitivo del autoconcepto encontramos también el Yo ideal propuesto por otros autores y este se abarca lo que el individuo desearía alcanzar o llegar a ser. Finalmente en el componente cognitivo del autoconcepto aparece el Yo como se muestra a los otros y que varía de acuerdo a los diferentes contextos en los que el sujeto interactúa.

Por otro lado, dentro de los elementos afectivos del autoconcepto se dice que conllevan la valoración de lo que el sujeto tiene de positivo y de negativo, produciendo un sentimiento agradable o desagradable según la naturaleza de dicha valoración. Esta valoración se hace en referencia a las cualidades propias, por lo que en ella intervienen la emotividad y sensibilidad ante los valores y contravalores del individuo. El componente afectivo del autoconcepto, es también llamado autoestima y se dice que a mayor carga afectiva mayor potencia de la autoestima.

Finalmente el componente conductual del autoconcepto es considerado el proceso final de toda su dinámica interna e indica la intención y decisión de actuar de acuerdo a los componentes antes mencionados. Por lo tanto el autoconcepto condiciona en cierta medida la conducta, ya que las personas que se ven de manera positiva se conducirán de manera diferente a las que se ven de forma negativa. Sin embargo no sólo afecta a la propia conducta, sino que las percepciones se ven también reguladas por el autoconcepto.

Con relación a lo anterior puede decirse entonces, que el autoconcepto cumple diversas funciones entre las que se encuentran: ser un mediador en el proceso de interacción social, ya que regula la información relevante para sí mismo; es también, un regulador afectivo que prepara al sujeto para defenderse de los estados emocionales negativos y se considera una fuente de motivación (De Oñate y García, en Beltrán y Bueno, 1995).

Organización y dimensiones del autoconcepto académico.

Arancibia, Herrera y Strasser (1997) distinguen entre autoconcepto general y autoconcepto académico; este último se considera la parte del estudiante que guía el comportamiento en la escuela y que determina en gran parte el rendimiento académico.

El autoconcepto académico en consecuencia, se refiere a las características y capacidades que el alumno considera que posee en relación con el trabajo académico y el rendimiento escolar, así mismo se considera como un producto de las evaluaciones y juicios respecto a las habilidades y capacidades de los alumnos hechos por sus compañeros, profesores y padres (Quintero, Alarcón y Mérida, 1999).

Debido a que el autoconcepto académico es un constructo separado del autoconcepto general pero no por ello sin relación con el, se le han asignado diferentes dimensiones de acuerdo a los diferentes autores.

Arancibia, Herrera y Strasser (1997, p. 176-176) proponen las siguientes dimensiones del autoconcepto académico basándose en las conductas presentadas por el alumno:

“1. Relaciones con otros. Se refiere al nivel de confianza y aprecio del estudiante por otras personas.”

“2. Asertividad. Es el sentido de control que experimente el niño sobre lo que ocurre en clase.”

“3. Compromiso. Se refiere a la confianza en el propio potencial” (p. 176).

“4. Enfrentamiento de situaciones escolares. Indica la confianza que tiene el niño en las propias habilidades académicas”

Mientras que Wollfolk (1998) mencionan el modelo de Marsh y Shevelson en el que hay una estructura jerárquica del autoconcepto; donde la visión general del yo está compuesta de tres autoconceptos independientes y ligeramente relacionados entre sí:

- Autoconcepto no académico.
- Autoconcepto académico en Español.
- Autoconcepto académico en Matemáticas.

Estos tres conceptos se componen de otras concepciones como las ideas sobre las capacidades físicas, la apariencia física, las relaciones con los compañeros y la familia.

Otra propuesta para las dimensiones del autoconcepto se basa en el hecho de que durante el desarrollo el alumno aprende conceptos individuales de sus habilidades físicas, sociales y cognoscitivas, razón por la cual en estudiantes de mayor edad el autoconcepto puede dividirse de acuerdo al éxito en distintas materias y se propone la división del autoconcepto general en (Meece, 1997):

- Competencia cognoscitiva. Lectura, matemáticas y otras materias.
- Competencia social. Relaciones del estudiante con sus compañeros y padres.
- Competencia física. Se refiere a las ideas sobre el aspecto físico.

Otra propuesta a considerar, es la investigación sobre autoconcepto realizada por La Rosa (1986) en la cual se encontró que el autoconcepto en estudiantes mexicanos comprende las siguientes dimensiones:

- Dimensión social. Se refiere a las relaciones del sujeto con familiares, amigos, compañeros, maestros y otras personas con las que interactúa eventual o sistemáticamente.
- Dimensión emocional. Se compone de los estados de ánimo, afectividad o sentimientos interindividuales y salud emocional.
- Dimensión ocupacional. Abarca tanto la evaluación académica como de las actividades laborales.

- Dimensión ética. Es la actividad valorativa hacia los otros individuos, los objetos que lo circundan y los ideales que persigue el individuo.

Por otra parte Andrade (1992) propone que las dimensiones para el autoconcepto en el adolescente abarcan:

- Yo físico.
- Yo académico.
- Yo social.
- Yo familiar.
- Yo emocional.
- Yo moral.

Debido a lo anterior puede observarse que las dimensiones del autoconcepto varían de acuerdo a los diferentes autores, por lo ello para los propósitos de esta investigación se retomaran las dimensiones propuestas por La Rosa (1986) y por Andrade (1992) debido a que dichas dimensiones están basadas en estudios realizados en la población mexicana.

Autoconcepto académico y rendimiento escolar.

Parece que existe un consenso generalizado entre diversos autores sobre la relación positiva entre el autoconcepto académico y el rendimiento escolar.

Arancibia, Herrera y Strasser (1997) afirma que hay una relación positiva entre los niveles de autoestima y autoconcepto y el rendimiento escolar, ya que los niños con mejor autoconcepto académico son quienes muestran también un mejor rendimiento.

Un autoconcepto positivo se relaciona también con actitudes más favorables hacia la escuela, mejor comportamiento en el salón de clase y mejores relaciones con los compañeros (Wollfolk, 1998).

Henson y Heller (2000) concluyen que las investigaciones apuntan a establecer una correlación positiva entre el autoconcepto y el aprovechamiento académico, ya que el primero, influye en el desempeño académico y este a su vez en el autoconcepto, ya que es necesario que el alumno crea y confíe en su habilidad para desarrollar las tareas escolares.

Beltrán, Moraleta, García, Calleja y Santiuste (1995) mantienen una posición similar a la de los autores anteriores y afirman que la influencia del autoconcepto en el rendimiento académico es persistente y significativa, inclusive cuando se conoce el cociente intelectual de los alumnos y añade que la mayor parte de los autores concuerdan en el hecho que la relación entre autoconcepto y rendimiento académico es claramente bidireccional.

En sustento a lo anterior señalan también, que los estudiantes que rinden mal académicamente tienen un autoconcepto más pobre que el de los que rinden bien, independientemente de su disposición al rendimiento, ocasionando la mayoría de las veces deserción escolar.

González y Touron (1992) afirman que el autoconcepto tiene un papel mediacional en todo el proceso de enseñanza aprendizaje debido a que las experiencias escolares son filtradas a través de él, particularmente a través del autoconcepto académico. Por lo tanto la teoría que el estudiante se forja de sí mismo influye en sus percepciones de sí mismo y del contexto escolar modificando su relación con el proceso de enseñanza aprendizaje y por ende en los resultados académicos que obtiene.

Sin embargo la creciente investigación sobre la relación autoconcepto y rendimiento académico y por ende con el fracaso escolar ha generado una serie de modelos acerca de la naturaleza y funcionamiento de dicha relación. Los autores citados anteriormente señalan que en los últimos años los investigadores se han ocupado de conocer la medida en que el autoconcepto influye en el rendimiento académico de los estudiantes, es decir en el éxito o fracaso escolar.

Respecto de los modelos que explican la relación entre autoconcepto y rendimiento académico Arancibia, Herrera y Strasser (1997) mencionan los siguientes que explican la relación entre autoconcepto y rendimiento académico:

- Modelo de Desarrollo de Habilidades. Este modelo propone que el rendimiento académico influye en el autoconcepto a través de la evaluación que hacen las personas significativas como profesores y padres de familia; por lo que el autoconcepto es resultado del rendimiento pasado.
- Modelo de Autopromoción. El modelo de autopromoción básicamente afirma que el autoconcepto académico contribuye significativamente en la predicción del logro académico. De acuerdo con lo anterior un estudiante con un autoconcepto alto se esforzara en situaciones de aprendizaje mientras que los alumnos con un autoconcepto bajo evitaran las situaciones de aprendizaje que atenten contra su autoconcepto.
- Modelo de Arancibia y Maltes. El modelo de Arancibia y Maltes toma en cuenta las variables del alumno y el profesor y propone que las expectativas del profesor sobre el rendimiento y el nivel educacional del alumno se ven influidas por el autoconcepto de los alumnos, ya que este guía la conducta en clase. Por ello se sugiere que las conductas de los alumnos afectan las expectativas del profesor y estas a su vez afectan el rendimiento del alumno.

González y Touron (1992) mencionan el modelo de Garanto, Mateo y Rodríguez (1985) que afirman que las variables inteligencia y personalidad intervienen directamente sobre el rendimiento académico e indirectamente a través del autoconcepto e indican que por lo anterior este último tiene una posición central y determinante en la explicación del rendimiento.

Beltrán, Moraleda, García, Calleja y Santiuste (1995) por su parte, mencionan dos tendencias en la investigación de la relación autoconcepto y rendimiento académico; la primera plantea una relación causal del autoconcepto sobre el rendimiento académico y propone que la escuela debe promover actividades para mejorar la imagen que los estudiantes tienen de sí mismos, la segunda tendencia postula el desarrollo de capacidades intelectuales y sostiene que el autoconcepto es una consecuencia del rendimiento escolar.

Las posturas anteriores pertenecen a las teorías del Self Enhancement y del Skill Enhancement respectivamente; para la primera el autoconcepto es determinante del rendimiento académico, mientras que para la segunda el autoconcepto es consecuencia directa del rendimiento académico.

González y Touron (1992) mencionan también investigaciones que estudian la relación de causalidad entre el autoconcepto y el rendimiento académico, la relación de causalidad entre el rendimiento académico y el autoconcepto, la relación de otras variables que afectan la relación del autoconcepto y el rendimiento académico y las que investigan la bidireccionalidad entre el autoconcepto y el rendimiento académico.

No obstante, los mismos autores concluyen a partir de una exhaustiva revisión de las investigaciones sobre la relación causal entre autoconcepto y rendimiento académico, que los hallazgos encontrados en dichas investigaciones son ambiguos debido a que:

- En muchas investigaciones se han empleado medidas de autoconcepto general, cuya relación con el rendimiento académico existe, pero en una proporción moderada.
- Las técnicas de análisis causales han sido inadecuadas.
- Se han utilizado medidas del rendimiento académico basadas en tests estandarizados, que no se relacionan tan directamente con el rendimiento académico como se relacionarían las calificaciones escolares, pues estas últimas además de indicar el rendimiento del alumno, nos indican también la motivación del alumno, la cual tiene una relación importante con el autoconcepto.
- Existe un consenso generalizado acerca de que el autoconcepto y el rendimiento académico se afectan mutuamente, sin embargo otras variables tales como cociente intelectual, rendimiento previo, status socioeconómico e influencia de padres, profesores y compañeros, actúan de manera independiente en esta relación.
- Se dice que el autoconcepto académico es un factor influyente en el rendimiento académico y se añade que es también en parte el resultado de los logros académicos previos.
- El autoconcepto académico influye directamente en el rendimiento académico a través del afecto y la motivación.
- Se recomienda que para mejorar las investigaciones de autoconcepto se deben utilizar medidas tanto de autoconcepto general como de autoconcepto académico.

Aspectos que afectan el autoconcepto.

Las variables que afectan el autoconcepto tanto general como académico son múltiples debido a la gran cantidad de interacciones que el sujeto establece con su contexto social.

Algunas situaciones que influyen en la composición del autoconcepto se refieren al entorno familiar, a la retroalimentación de los otros significativos, el rendimiento previo del alumno, la comparación social y el clima grupal (De Oñate y García, en Bueno y Castanedo 1998; González y Touron, 1992), todos estos aspectos se enumeran a continuación.

1. – Entorno familiar. Respecto a la familia y la formación del autoconcepto se dice que esta es importante debido a que esta a través del contacto y las situaciones afectivas establece en el niño conductas de seguridad e independencia, por lo que la familia puede influir en la formación del autoconcepto dependiendo del trato que brinde a sus integrantes desde el nacimiento. En términos generales se afirma la evaluación de los padres hacia el logro de sus hijos adquiere importancia en la medida que determina un bajo o alto autoconcepto (Quintero, Alarcón y Mérida, 1999).

De Oñate (1989) concuerda también en el papel de la familia para la formación del autoconcepto apuntando que el autoconcepto paterno esta positivamente relacionado con el autoconcepto del niño y que los padres con profesiones en las que se ejerce el autoritarismo y la violencia tienen autoconceptos más bajos. En conclusión si los padres manifiestan actitudes afectivas hacia sus hijos, fomentaran en ellos un autoconcepto positivo.

2. – Retroalimentación de los otros significativos (feed- back) En la formación del autoconcepto el individuo esta constantemente retroalimentado su percepción en base a las evaluaciones que las personas significativas de su entorno hacen de él, llegando a desarrollar las características que los otros le asignan. Por tal motivo las comparaciones que las personas significativas hacen acerca de las características del niño tienen un importante efecto en el autoconcepto de éste, teniendo efectos positivos o negativos, dependiendo de la naturaleza de esta comparación (De Oñate y García, en Bueno y Castanedo, 1998).

En este punto influyen también en la formación del autoconcepto académico las evaluaciones que padres, profesores y compañeros de clase hacen sobre el rendimiento del alumno. Así la conducta del profesor, sus comentarios y expectativas contribuyen en la formación del autoconcepto académico de sus alumnos, siendo las percepciones del estudiante sobre este trato las que a su vez afectan sus autoimágenes, conductas y rendimiento posterior.

Entonces si la interacción con las personas significativas tiene una importante influencia en el autoconcepto, es de esperarse que la escuela juegue un papel determinante en la formación del autoconcepto, particularmente en la formación y características del autoconcepto académico.

3. – Rendimiento previo. El rendimiento previo afecta el autoconcepto debido a que las percepciones del estudiante sobre sus capacidades académicas se basan en los resultados de

su rendimiento escolar, es decir sobre la información que recibe de sus profesores, ya sean comentarios o calificaciones.

En este punto, De Oñate y García (en Bueno y Castanedo, 1998) señalan que la interpretación que el estudiante hace de sus éxitos y fracasos previos, influye a su vez en la formación del autoconcepto también de una manera interna, debido a que el éxito o fracaso obtenido en una tarea cambia la motivación hacia esta; así el éxito en una tarea fácil aumenta la experiencia de éxito y a su vez el éxito aumenta la intención de evitar el fracaso. Sin embargo la experiencia de fracaso devalúa la estimación de los éxitos en el desempeño de las tareas y el valor motivacional del fracaso permanece constante.

Dentro de las experiencias de éxito y fracaso es importante también el grado de control que el estudiante atribuye a dichas experiencias, de forma que las causas percibidas sobre el éxito y el fracaso influyen en las expectativas, los afectos, las motivaciones del estudiante y por tanto en su comportamiento; mientras que la interpretación de las causas del éxito influye en el autoconcepto.

4. - Comparación social. La competencia académica depende también de las comparaciones que el alumno hace sobre su propia capacidad o rendimiento con el de otros compañeros, a esto se le llama comparación social en su aspecto externo. Sin embargo el estudiante realiza también comparaciones internas de las capacidades percibidas en las distintas áreas de aprendizaje, lo que lleva a la formación diferentes autoconceptos académicos diferenciados (González y Touron, 1992).

Sobre la comparación social De Oñate y García (en Bueno y Castanedo, 1998) afirman que es de gran relevancia ya que una persona reconoce sus propias cualidades al comparar su rendimiento con el de sus compañeros, entonces los estudiantes que presentan bajas aspiraciones respecto a su propia capacidad, deben sus características al hecho de estar rodeados de compañeros más capaces. De ahí que los estudiantes de escuelas de bajo nivel socioeconómico presenten niveles de autoconcepto más altos que los de escuelas de alto nivel socioeconómico y por tanto con un mayor número de estudiantes capaces.

Los anteriores autores explican también que la comparación social es de particular relevancia durante la preadolescencia, es decir a finales de la escuela primaria e inicios de la escuela secundaria, ya que en este momento las calificaciones escolares adquieren mas importancia, acrecentando la competencia entre los estudiantes, sin embargo ello solo beneficia a los estudiantes de mas alta capacidad.

5. - Clima grupal. Finalmente el clima grupal contribuye también a la formación del autoconcepto académico, ya que un clima que facilita la cooperación, autonomía, iniciativa y creatividad entre sus miembros se asocia con un alto grado de autoconcepto escolar (González y Touron, 1992).

Desarrollo del autoconcepto general.

Sobre lo anterior una de las teorías más comentadas acerca del desarrollo de la identidad es la propuesta por Erikson (De Oñate, 1989; De Oñate y García, en Bueno y Castanedo, 1998; Meece, 1997) quien plantea la existencia de ocho etapas en la vida que van cambiando el sentimiento de identidad de sí mismo. A lo largo de estas etapas es posible que el niño enfrente problemas o nuevas funciones que tendrá que resolver conforme a su maduración.

Meece (1997) describe las etapas propuestas por Erickson, de modo que, durante la niñez se va adquiriendo un sentido básico de confianza fundamental para su desarrollo ulterior, por ello, en esta etapa existe un sentimiento de confianza frente a desconfianza enfrentarse a la necesidad de satisfacer sus necesidades básicas y es en la medida en que estas necesidades son satisfechas como desarrollara una confianza básica frente a su ambiente.

En la segunda etapa de 1 a 3 años, desarrollará la autonomía frente a la vergüenza y la duda, por lo que comienza a realizar sus actividades personales (comer, defecar, caminar, etc.) de manera independiente a los padres; si logra dominar las exigencias del ambiente y sus padres obtendrá confianza en sus capacidades para controlar su mundo y es en esta etapa donde el niño sienta las bases para el desarrollo de la autoestima y la autoeficacia.

La tercera etapa es la de la niñez temprana y abarca de los 3 a los 5 años, en ella los niños adquieren el autocontrol de las expectativas y las metas, por lo que es importante el sentido de iniciativa para emprender, planear y enfrentarse a una tarea, por ello en esta etapa los preescolares deben aprender a conciliar sus iniciativas con las ajenas, sin embargo si constantemente se les recriminan los errores cometidos adquirirán un sentido de culpa.

Ya en la etapa escolar, de los 6 a los 10 años, el niño adopta el sentido de laboriosidad y comienza a identificar sus cualidades personales y a disfrutar sus logros, sin embargo, si no logra responder a las expectativas de los demás desarrollará un sentimiento de inferioridad.

En la transición de la niñez a la adolescencia, de los 10 a los 12 años, la persona inicia la búsqueda de la identidad aceptando una serie de valores y papeles del adulto enfrentando varias interrogantes acerca de su yo, ahora bien, si el joven evade estas preguntas sufrirá un estado de confusión de papeles. Esta crisis de identidad tiene su origen en los cambios físicos desarrollados, pero también en las nuevas exigencias sociales que el adolescente enfrenta en el proceso de diseñar un papel que le servirá para la vida adulta.

De acuerdo con Erikson la identidad se forma al final de la adolescencia, pero las últimas investigaciones al respecto señalan que la búsqueda de identidad se prolonga ya bien entrada la adultez y los adolescentes que adoptan pronto una identidad sin experimentar otras pueden presentar duda frente a su compromiso.

Para Allport la formación del concepto de sí mismo tiene dos momentos fundamentales, el primero abarca los tres primeros años de vida y en ellos el niño desarrolla el sentido del sí mismo corporal, el sentido de una continúa identidad de sí mismo y la estimación de sí

mismo, en un segundo momento, de los 4 a los 6 años, se añaden los aspectos de extensión de sí mismo e imagen de sí mismo. En estos seis años se forma un esquema corporal diferenciado y un autoconcepto concreto con características positivas o negativas (De Oñate 1989).

Henson y Heller (2000, p. 99-100) mencionan las cinco etapas del desarrollo del autoconcepto propuestas por Mack y Ablon (1983). En la primera fase los infantes aprenden los rudimentos del autoconcepto positivo gracias a las relaciones con sus padres y otras personas significativas de su ambiente.

En la segunda fase, que abarca el período de la niñez temprana, los niños dependen aún de las opiniones de sus padres y otros adultos pero aumenta más su capacidad para lograr más por sí mismos.

En la etapa preescolar se añaden nuevas personas significativas al entorno social del niño y sus opiniones adquieren mayor importancia, igualmente enfrentan nuevas situaciones estresantes, alrededor del grado de control que obtengan sobre ellas es como se construye el autoconcepto.

Durante la etapa escolar se integran tres fuentes de autoconcepto a la vida del niño, las opiniones de los demás, las competencias del niño y las opiniones que el niño tiene de sí mismo.

La quinta y última fase tiene lugar durante la adolescencia y el autoconcepto sufre modificaciones radicales debido a los cambios físicos, cognoscitivos y sociales.

L'écuyer (De Oñate y García, en Bueno y Castanedo 1998; en Beltrán y Bueno, 1995;) ha desarrollado una descripción sobre el desarrollo del autoconcepto. En la primera fase que abarca de los 0 a los 2 años emerge el Yo comprendiendo la formación de una imagen corporal, diferenciando lo que es y lo que no es, así la percepción del Yo tiene como referente la percepción de la imagen corporal.

En la segunda etapa, de los 2 a los 5 años, se afirma el Yo y constituyen las bases reales del autoconcepto, favorecidas por el desarrollo del lenguaje y la interacción social. Por lo que en esta edad el niño ha adquirido un conocimiento unitario de sí mismo y experimenta el éxito de dicho conocimiento.

A partir de los 5 años empieza la expansión del Yo y el niño entra en contacto directo con el mundo de los adultos, ya que tiene que enfrentarse a nuevas formas de evaluar las competencias y aptitudes, lo anterior tiene como consecuencia que los años escolares sean de particular importancia para la formación del autoconcepto general y el autoconcepto académico.

Entre los 12 y los 18 años tiene lugar la diferenciación del Yo y se precisan las modificaciones físicas aparecidas en la adolescencia. La revisión de la propia identidad aumenta la autonomía personal y aparecen nuevas concepciones del yo.

Entre los 20 y los 60 años se desarrolla la madurez del Yo y en adelante el Yo longevo intensifica su declive general derivando en un autoconcepto negativo consecuencia en parte de la disminución de las capacidades físicas, lo anterior tiene como consecuencia una baja en el componente afectivo del autoconcepto y la disminución de las conductas sociales.

Desarrollo evolutivo del autoconcepto académico.

A lo largo de esta exposición se ha visto que el autoconcepto está influido por una variedad de experiencias sociales que lo van conformando al paso del tiempo, no obstante el autoconcepto académico también experimenta cambios en los diferentes niveles de escolaridad.

González y Touron (1992) a partir de una amplia revisión de los hallazgos al respecto afirman que el autoconcepto académico alcanza mayor grado de diferenciación conforme el sujeto avanza en los grados de escolaridad, presentándose el declive del mismo en algunas etapas clave, así mismo las autopercepciones de competencia progresivamente se van relacionando con los criterios externos del rendimiento académico, es decir con las notas escolares.

Igualmente, estos autores han observado que los niños pequeños tienden a sobreestimar su capacidad académica y que sus autoconceptos son altos, poco diferenciados, poco realistas y relativamente independientes de criterios externos. Sin embargo con el paso del tiempo y las constantes experiencias escolares los niños llegan a ser más realistas, ello es consecuencia también de los cambios cognitivos propios del desarrollo. Así los autoconceptos académicos se van diferenciando más y se ajustan a las informaciones externas que reciben de su capacidad, tales como la evaluación del profesor, la calidad en la ejecución de las tareas académicas y la comparación con el rendimiento de sus compañeros; por lo anterior conforme los niños van creciendo sus autoconcepto se van correlacionando más con los criterios externos del rendimiento.

Entonces la relación entre autoconcepto y rendimiento académico incrementa con el paso del tiempo, ya que los niños con bajo rendimiento muestran un autoconcepto bajo, mientras que aquellos que tienen un alto rendimiento suelen tener un autoconcepto alto.

Así, durante los años preescolares el autoconcepto del niño estará relacionado con la percepción que los otros tienen de él, de ahí que en esta etapa es importante que la escuela permita el desarrollo de nuevas habilidades y roles sociales que proporcionen al niño preescolar un contexto evaluativo para establecer las comparaciones sociales necesarias para un ajuste positivo de la propia imagen (De Oñate y García, en Beltrán y Bueno, 1995).

En su revisión sobre el autoconcepto en la infancia Arancibia, Herrera y Strasser (1997) han encontrado que algunos investigadores indican que el autoconcepto durante esta etapa se desplaza desde un locus físico a un locus psicológico, ya que durante los primeros años escolares las características físicas son particularmente importantes dentro de la evaluación que los niños hacen de sí mismos; sin embargo, hacia los 7 años el foco de su

autopercepción se va desplazando hacia las cosas que suele hacer, particularmente cobran mayor importancia las tareas que suele hacer y que además ejecuta adecuadamente.

Nicholls (en González y Touron, 1992, p. 278) plantea que las percepciones de la capacidad se desarrollan en cuatro fases:

1º Los niños muy jóvenes aproximadamente hasta los 6 años) no distinguen entre capacidad y esfuerzo, creen que los individuos que se esfuerzan son más inteligentes que los que no se esfuerzan.

2º Los niños entre 7 y 8 años ven en el esfuerzo la causa de los resultados. Creen que los sujetos que se esfuerzan en igual medida obtendrán los mismos resultados independientemente de su nivel de capacidad.

3º Comienzan a diferenciar parcialmente entre su capacidad y esfuerzo, aunque creen que la capacidad puede aumentar a través del esfuerzo.

4º Hacia los 10 años, habilidad y esfuerzo se diferencian claramente. La habilidad es concebida como capacidad que si es baja limita el rendimiento. La capacidad se juzga mayor cuando el esfuerzo es menor. Se empieza a desarrollar la noción de que la capacidad (habilidad como rasgo estable) es lo que cuenta para el rendimiento. La competencia académica se juzga, entonces, en función de si se tiene o no habilidad.

Hacia los 1º y los 12 años las autopercepciones de competencia declinan, descendiendo considerablemente durante la preadolescencia, lo cual coincide con la transición de la escuela elemental a la escuela secundaria. Lo anterior se explica debido a que en esta etapa cambian los referentes sobre los cuales los estudiantes hacen sus evaluaciones de competencia, ocasionando un ajuste en los autoconceptos formados previamente (González y Touron, 1992).

Entonces durante la educación secundaria el estudiante se encuentra con nuevos criterios de evaluación, numerosos juicios sobre su competencia por parte de profesores, y la comparación de su competencia con la de otros compañeros.

Autoconcepto y autoestima.

La autoestima y el autoconcepto son dos variables estrechamente relacionadas, pero que se definen en distintas direcciones, de tal modo se afirma que la autoestima es:

“... La valoración que las personas hacen de sí mismas (Burns, 1990; Hacussler y Milicic, 1995), relacionada con el sentido de autorespeto, identidad, seguridad y confianza, propósito de sentido y de competencia” (Arancibia, Herrera y Strasser, 1997, p. 175).

Otras definiciones de autoestima afirman que:

"... es el valor que cada uno de nosotros asigna a sus propias características, capacidades y comportamientos" (Wollfolk, 1998, p. 3).

"... una evaluación de nuestros rasgos, de nuestras capacidades y características" (Wollfolk, 1998, p. 271).

Por otra parte el autoconcepto se define como:

"... las cogniciones que el individuo tiene, conscientemente de sí mismo. Incluye todos los atributos, rasgos y características de personalidad que estructuran y se incluyen en lo que el individuo concibe como su yo. También se define autoconcepto como la imagen que tenemos de nosotros mismos en las dimensiones cognitiva, perceptual y afectiva" (Arancibia, Herrera y Strasser, 1997. p. 176).

"... El autoconcepto designa las creencias, las actitudes, el conocimiento y las ideas referentes a nosotros mismos. Esta organizado jerárquicamente en categorías y en dimensiones que definen el yo y dirigen el comportamiento (Hartzel, 1993)" (Mece, 1997, p. 271).

"... podemos considerar el autoconcepto como nuestra tentativa por explicarnos a nosotros mismos, formar un esquema (en términos de Piaget) que organice las impresiones, los sentimientos y las actitudes que tenemos sobre nosotros mismos" (Wollfolk, 1998, p. 73).

Al respecto de la relación entre autoestima y autoconcepto se afirma que la autoestima es la valoración que el sujeto hace de su autoconcepto y por lo tanto este último se considera un referente de la autoestima (Arancibia, Herrera y Strasser, 1997).

Mientras que De Oñate (en Bueno y Castanedo 1998) considera a la autoestima como la dimensión afectiva del autoconcepto.

Al no existir acuerdo entre si la autoestima es el referente del autoconcepto o viceversa solo puede concluirse que la autoestima tiene un componente básicamente afectivo que puede ser positivo o negativo mientras que el autoconcepto es una estructura evaluativa fundamentalmente de tipo cognoscitivo.

Estudios sobre el autoconcepto en la población mexicana.

El autoconcepto ha sido estudiado en diferentes contextos, debido a lo anterior se han realizado investigaciones respecto a su relación con el fracaso escolar, encontrándose resultados contrastantes.

Uno de estos estudios es el de García (1987) quien observó las características de personalidad y autoconcepto en estudiantes reprobados de un colegio de bachilleres, para lo

anterior utilizó una encuesta integrada por 18 reactivos, la escala de Tennessee para medir autoconcepto y el test de factores de personalidad de Cattell. Los resultados indicaron que la reprobación no es causada por la influencia de un autoconcepto bajo y por las características de personalidad, ya que se presentó una correlación negativa entre los tests aplicados y la reprobación.

Por otra parte Luna y Ortiz (1993) estudiaron las diferencias entre el autoconcepto de estudiantes con éxito y fracaso académico en estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades y la Escuela Nacional Preparatoria, cuyas edades oscilaban entre los 16 y los 19 años. Estos investigadores concluyen que no existen diferencias estadísticamente significativas entre el concepto de sí mismo de los alumnos con éxito y fracaso escolar. Sin embargo encontraron diferencias en el autoconcepto de acuerdo al semestre o año escolar que los alumnos cursaban, concluyendo, que el autoconcepto de los estudiantes en este rango de edad es inestable, debido a que se encuentran en un período de transición hacia la edad adulta. Así mismo no se logró establecer la función del rendimiento académico pues se encontraron descripciones favorables y poco favorables tanto en alumnos con éxito académico, como en alumnos con fracaso académico.

Quintero, Alarcón y Mérida (1999) investigaron la influencia del autoconcepto en el rendimiento escolar de alumnos de educación secundaria, para dicho objetivo utilizaron la escala de autoconcepto de Tennessee. Los resultados obtenidos confirmaron una relación entre las variables autoconcepto y rendimiento escolar y concluyen que esta relación puede ser de carácter cíclico.

Así mismo, Balderas y González (2000) investigaron la relación de la filosofía de vida y el autoconcepto en población mexicana; concluyeron que el rendimiento académico está más en función de factores de autoconcepto que de filosofía de vida, en particular aquellos factores del autoconcepto ocupacional educativo.

Rodríguez (2000) por su parte comparó el autoconcepto de estudiantes mexicanos de las carreras de cirujano dentista y médico cirujano, a lo cual observó un alto autoconcepto en los estudiantes de ambas carreras; con lo anterior afirma que existe relación entre el autoconcepto y el rendimiento académico, misma que a su vez influye en la obtención de altas calificaciones.

Segovia (2003) estudió el autoconcepto de estudiantes de educación primaria privada de tercero, cuarto, quinto y sexto grado encontrando diferencias significativas en el autoconcepto de los niños de cada grado escolar y concluyendo que los alumnos con mayor promedio eran también los alumnos que mostraban un alto autoconcepto.

Los resultados anteriormente descritos ponen en relieve la importancia del autoconcepto en el rendimiento académico, pero la contraposición de resultados en las diversas investigaciones nos indica que las relaciones entre el autoconcepto y el rendimiento académico difieren de acuerdo al contexto educativo donde son estudiadas.

Además es sabido que no sólo el autoconcepto influye en los resultados académicos, por ello, es necesario tomar en cuenta otras variables, tales como la motivación. Por lo anterior

lo siguiente es exponer las características de la misma y su relación con los resultados académicos.

CAPÍTULO IV MOTIVACIÓN

Definición general de la motivación.

Otra variable a considerar dentro del panorama del bajo rendimiento académico es la motivación, ya que aparece como un concepto clave que explica la conducta humana.

La motivación explica la eficacia o ineficacia de un reforzador al representar los motivos que determinan la fuerza de ese reforzador para un determinado sujeto, así mismo se plantea a la motivación como una variable no observable, sino como un constructo hipotético que es inferido a partir de las manifestaciones de la conducta y donde a su vez las inferencias motivacionales pueden ser acertadas o equivocadas (Beltrán, Moraleda, García, Calleja y Santiuste, 1995).

En un primer acercamiento la motivación puede definirse en un sentido general de acuerdo con diferentes autores como:

- "el conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y mantenimiento de la conducta" (Beltrán, Moraleda, García, Calleja y Santiuste, 1995, p. 206).
- "el proceso que suscita, dirige y mantiene la actividad" (Good, 1983, p. 223).
- "un estado interno que incita, dirige y mantiene la conducta" (Woolfolk. 1998, p. 372)".

Si bien por un lado existe un consenso general sobre las funciones de la motivación en la explicación de la conducta, por otra parte se plantean múltiples teorías motivacionales. Por lo anterior y para lograr un panorama más completo acerca del tema exploraremos los planteamientos de algunas de ellas.

Teorías de la motivación.

Las teorías de la motivación tienen su origen en el campo de la filosofía y los inicios de la psicología, por tal motivo y de acuerdo con Pintrich y Schunk (1996) en un primer acercamiento a las teorías motivacionales puede hablarse de perspectivas tempranas sobre la motivación.

Así se afirma que las observaciones de la temprana psicología tuvieron sus bases en las observaciones de Platón y Aristóteles acerca de la comprensión del conocimiento, los sentimientos y la voluntad, de tal modo que para estos filósofos la voluntad reflejaba los propósitos, necesidades y deseos individuales.

Por otro lado Wilhelm Wundt concluyó que la voluntad era un factor central e independiente en la conducta humana, la cual sin embargo, presumiblemente estaba acompañada por procesos tales como sensación, percepción, atención y formación de

imágenes mentales, mismas que ayudaban a trasladar los pensamientos y sentimientos en acciones.

William James, otro psicólogo pionero en el estudio de los actos voluntarios, creía que la conciencia ayudaba a los organismos a adaptarse al ambiente y definía a la voluntad como el proceso de trasladar las intenciones en acciones, de tal modo que la representación mental era suficiente para motivar la acción.

Más adelante surgen teorías basadas en la idea de que el instinto es el activador de la conducta, dentro de estas perspectivas McDougall's hipotetizó que toda la conducta es instintiva y que los instintos no son sólo disposiciones para actuar, sino que involucran componentes afectivos, cognitivos y conativos. Los componentes cognitivos se refieren al saber los medios por los cuales se satisface el instinto: los componentes afectivos involucran a las emociones que surgen por el instinto y finalmente el componente conativo se refiere al esfuerzo por alcanzar el objetivo del instinto.

La teoría freudiana de la motivación concibe a esta como una energía física individual que es responsable de la conducta. Para Freud las personas representan sistemas cerrados, que constantemente están acumulando energía en la estructura de la personalidad llamada ello, que se encarga de atender las necesidades básicas de la persona. De forma que las necesidades del individuo se satisfacen cuando un cambio en la energía lleva a una conducta para satisfacer dichas necesidades, motivando con ello la conducta. La teoría Freudiana por tanto explica la motivación mediante la energía inconsciente que necesita ser satisfecha y que por lo tanto da pie a la conducta.

Los planteamientos acerca de la motivación antes descritos aparecen a mediados del siglo XIX y algunos de ellos se encuentran dentro del marco del nacimiento de la psicología; no obstante puede afirmarse que cuando surgen las teorías conductistas, humanistas y cognitivas, aparecen también nuevos marcos de referencia para explicar la motivación.

Siguiendo el esquema de Wollfolk (1998) puede decirse que de forma selectiva se puede hablar de cuatro teorías generales de la motivación:

1. - Teorías conductuales. La teoría conductista toma en cuenta el análisis de las recompensas y los incentivos que aparecen como consecuencia de una determinada conducta; sobre la base de las recompensas e incentivos se explica la motivación del sujeto. Así, una recompensa es un objeto o acontecimiento atractivo que aparece como consecuencia de una determinada conducta, por tanto si al sujeto se le recompensa por determinada conducta adquirirá el hábito de comportarse de cierta manera.

En el enfoque conductista de la motivación sobresalen los planteamientos de Hull que toman en cuenta los impulsos biológicos como activadores de la conducta, la actividad o conducta para reducir el impulso o necesidad y consecuentemente la reducción del impulso inicial, a estos elementos Hull añadió el elemento incentivo para explicar la motivación relacionado con el atractivo del objeto de meta buscado para reducir la necesidad; en

consecuencia cuando mas atractiva fuera la meta había mayor probabilidad de que se produjera la conducta (Beltrán, Moraleda, García, Calleja y Santiuste, 1995).

2. -Teorías humanistas Estas teorías hacen énfasis en las fuentes internas de motivación, desde este enfoque la gente se ve motivada por la necesidad innata de desarrollar su potencial. Las interpretaciones humanistas de la motivación acentúan las fuentes intrínsecas como las necesidades de autorrealización o de autodeterminación.

De acuerdo con la jerarquía de necesidades de Maslow las necesidades individuales deben ser satisfechas en la siguiente medida: fisiológicas (hambre, sed y sueño); de seguridad (asegurar la sobrevivencia); de amor y pertenencia (seguridad, afecto y atención de los demás); estima (sentirse bien acerca de uno mismo); autorrealización (realización del propio potencial) (Santröck, 2001). De tal modo que para los humanistas la necesidad de autorrealización se presenta como uno de los motivos más importantes que explican la conducta.

3. - Teorías cognoscitivas. Desde esta perspectiva los motivos de la conducta están determinados por el pensamiento del sujeto y la continua necesidad de buscar información, así la conducta esta determinada por el pensamiento y no sólo por el reforzamiento o el castigo recibidos. A la conducta la activan y regulan planes, metas, esquemas, expectativas y atribuciones. En esta perspectiva la gente no responde a los impulsos externos o condiciones físicas, sino que actúa de acuerdo a la interpretación que hace de esos acontecimientos (Wolfolk, 1998).

Entre los teóricos pertenecientes a la perspectiva cognitiva pueden mencionarse a Lewin, quien entiende la conducta como una función de las necesidades de la persona y la perspectiva de la motivación del logro propuesta por McClelland y Atkinson, según la cual la conducta humana esta orientada por el deseo de tener éxito y los modelos de incongruencia, disonancia y atribución de Heider, Nelly y Weiner respectivamente (Beltrán, Moraleda, García, Calleja y Santiuste, 1995).

4. - Teorías del aprendizaje social. Son integraciones de la teoría conductual y cognoscitiva; toman en consideración tanto la atracción del conductismo por los efectos o resultados de la conducta como el interés cognoscitivista por el impacto de opiniones e interpretaciones del individuo. Estas teorías también son llamadas de expectativa x valor al considerar a la motivación como resultado de las expectativas del individuo por alcanzar una meta y el valor que representa el alcance de esa meta (Wolfolk, 1998).

Motivación y rendimiento académico.

La motivación está presente en asuntos de diversa índole, entre ellos cabe señalar la motivación escolar; al respecto Good (1983) afirma que la conducta de los alumnos es el punto de referencia para hacer conjeturas sobre la motivación de un grupo.

La motivación puede interpretarse como una necesidad psicológica; desde ésta interpretación se utilizan términos tales como necesidad de logro, que es el deseo por destacar o tener éxito; motivación de competencia, que es la necesidad por enfrentar

exitosamente el entorno; autonomía y autodeterminación, que son las necesidades que mantienen al sujeto interactuando con el ambiente (Meece, 1997).

O bien la motivación puede interpretarse como un estado específico de la situación; desde esta interpretación sin embargo Wollfolk (1998) concluye que la motivación es una combinación tanto de características personales como de estados.

Así la motivación en la escuela es llamada motivación para aprender, esta se define como:

“... la tendencia del alumno a encontrar actividades académicas significativas y valiosas y a tratar de derivar de ellas los beneficios académicos pretendidos. La motivación para aprender puede interpretarse a la vez como un rasgo general y como un estado específico de la situación” (Brophy, 1988, citado en Wollfolk, 1998, p.378).

Por lo anterior la motivación escolar indica el esfuerzo cognitivo del estudiante hacia las tareas académicas. Esto nos lleva a afirmar que la motivación puede afectar de manera importante el aprendizaje, con relación a lo anterior Gage y Berliner (1988) encontraron que (en Arancibia, Herrera y Strasser, 1997, p. 194-195):

1. - La motivación define lo que constituye un refuerzo, según sus intereses y motivos, distintas personas consideraran como valiosas distintas cosas, por lo tanto lo que constituye un buen “premio” o refuerzo depende de cada persona.
2. - La motivación explica la orientación a objetivos: cada secuencia de conducta esta dirigida a un fin. La motivación de una persona contribuye a explicarnos la razón por la cual esa persona se involucra en dicha secuencia de conductas.
3. - La motivación determina la cantidad de tiempo que se invierte en diferentes actividades: uno de los hallazgos más certeros en el estudio es la relación positiva entre la motivación por un determinado tema y el tiempo invertido en el estudio de ese tema. Como sabemos el tiempo y el esfuerzo invertido es a su vez uno de los predictores del desempeño en la tarea.

Es decir a través de la motivación el estudiante se plantea metas evalúa y determina el tiempo que dedica a cada una de las mismas.

Beltrán, Moraleta, García, Calleja y Santiuste (1995) afirman que existe una correlación positiva entre motivación y rendimiento académico a una intensidad moderada. Por lo anterior se deduce que una motivación elevada conduce a un buen rendimiento académico y viceversa; razón por la cual no puede concluirse una relación causa efecto, pero si se deduce que probablemente haya una bidireccionalidad entre la motivación y el rendimiento.

Estos autores, hacen notar que la motivación puede explicar un bajo o un alto rendimiento, debido a que no hay una correlación perfecta entre inteligencia y rendimiento académico hay sujetos de baja capacidad y bajo rendimiento y viceversa sujetos de alta

capacidad con bajo rendimiento. Estas diferencias entre la capacidad intelectual y el rendimiento sólo pueden explicarse psicológicamente desde la motivación.

Ahora bien, aún cuando existen teorías generales de la motivación, es de esperarse que también se hayan hecho diversos planteamientos para explicar la motivación escolar, entre ellos se mencionan la atribución causal, la motivación intrínseca y extrínseca, la autoeficacia y la comparación social (Beltrán, Moraleda, García, Calleja y Santiuste, 1995) todos ellos dentro de la perspectiva cognoscitiva. Además Wolfolk (1998) menciona el planteamiento de metas escolares, mientras que Mayor y Tortosa (1990) plantean la teoría de la acción. Todos estos planteamientos se explican brevemente a continuación.

Atribución causal.

Beltrán, Moraleda, García, Calleja y Santiuste (1995) apuntan que la atribución causal es un modelo propuesto por Weimer para explicar la motivación, mismo que toma en cuenta el campo de los procesos cognitivos, las emociones involucradas y la explicación de la conducta racional e irracional. De modo que la conducta se explica a través de tres dimensiones, la primera de ellas es el locus de control y se refiere al tipo de causa que motiva al sujeto misma que puede ser interna o externa; la segunda se refiere a la naturaleza de la causas es decir a si esta causa es estable o tiene posibilidades de cambiarse y finalmente el grado de control voluntario que se puede ejercer sobre la causa.

Así mismo son importantes los antecedentes o causales que dan pie a la atribución causal del éxito o fracaso de las acciones, es decir a las anteriores ejecuciones, de modo que las consecuencias causales están involucradas de manera fundamental en la motivación. A su vez este modelo pone en relevancia que las consecuencias causales antes mencionadas provocan reacciones afectivas que en ocasiones pueden ser también los motivadores inmediatos de la conducta.

Así pues el modelo de atribución causal aplicado a la escuela sugiere modos de animar a los estudiantes a atribuir su éxito al esfuerzo y con ello aumentar sus expectativas de éxito; respecto al afecto y la atribución se dice que la felicidad resultante del éxito es experimentada independientemente de la causa del mismo; se postula también que la atribución causal determina el esfuerzo que los estudiantes desempeñan en las tareas escolares.

Finalmente el modelo de atribución causal ha estudiado también las atribuciones causales de los profesores sobre el éxito o fracaso de los estudiantes, ya que los profesores que valoran la excelencia en la enseñanza toman un mayor compromiso en el proceso de aprendizaje, mientras que aquellos que menos valoran la excelencia en la enseñanza tienden a atribuir el fracaso del estudiante a las características del mismo. Se concluye entonces que el primer grupo de profesores aumentara sus esfuerzos por ayudar al éxito de los estudiantes, en tanto que el segundo grupo no.

En conclusión puede decirse que la atribución causal tiene repercusiones en la conducta de rendimiento. Por lo que desde este punto de vista es importante conocer la naturaleza de las atribuciones de alumnos y profesores.

Motivación intrínseca y extrínseca.

Este modelo surge a partir del planteamiento si en el salón de clases la motivación del alumno obedece al interés intrínseco en el tema, es decir por curiosidad y preferencia o bien si se debe a factores extrínsecos como el deseo de obtener una calificación, la aprobación del maestro y compañeros.

Por lo anterior se dice que (Meece, 1997, p. 286):

“...la motivación intrínseca nace de fuentes internas, como la curiosidad, el interés y el disfrute de impulsos innatos como el de dominio y el de crecimiento”

Mientras que la motivación extrínseca es (Meece, 1997, p. 286):

“... la motivación extrínseca proviene de contingencias externas. El estudiante realiza una tarea particular para obtener un premio o una calificación, para llenar un requisito, para agradar a alguien entre otras cosas.”

Algunos autores de corte cognitivo se han centrado más en la motivación intrínseca desde dos perspectivas básicamente, la primera se centra en los procesos cognitivos internos de la motivación y su relación con los procesos mentales asociados al aprendizaje, a partir de ello surge el aprendizaje autorregulado que pretende lograr el compromiso cognitivo de los estudiantes para controlar el proceso de aprendizaje. En la segunda perspectiva de la motivación intrínseca se hace hincapié en los indicadores conductuales de la motivación tales como persistencia y elección de la tarea y esta basada en la concepción de que la motivación intrínseca es una experiencia de autonomía que permite el dominio y la competencia (Beltrán, Moraleta, Calleja, García y Santiuste, 1995).

Wolffolk. (1998) afirma que en la escuela son importantes ambos tipos de motivación, debido a que muchas actividades son o pueden ser interesantes para los alumnos y a partir de ellas se crea la motivación intrínseca que estimule la curiosidad del alumno y a su vez lo haga buscar incentivos y apoyos externos.

Sin embargo Arancibia, Herrera y Strasser (1997) a partir de su revisión concluyen que la motivación intrínseca puede ser más favorable que la extrínseca en cuanto al rendimiento escolar, ya que un alumno con motivación intrínseca enfrenta las situaciones escolares como un reto que le requiere de esfuerzo, por tanto obtiene un rendimiento positivo. Mientras que los alumnos con motivación extrínseca perciben a la escuela simplemente como una instancia de evaluación muestran un rendimiento más pobre.

Modelo de eficacia.

El término eficacia se refiere a las creencias que un individuo tiene sobre su capacidad para realizar ciertas tareas u obtener determinados resultados. Este modelo fue planteado por Ashton y se ha centrado en la eficacia del profesor, afirmando que las creencias del profesor afectan el aprendizaje del alumno. Por lo tanto se interpreta que el aprendizaje está determinado por una serie de influencias tales como el ambiente y las creencias y actitudes que los profesores mantienen sobre sus estudiantes.

En esta posición se ha estudiado la eficacia del alumno en el sentido del control que este puede tener sobre los acontecimientos relacionados con el rendimiento y se afirma que esta capacidad de juzgar los acontecimientos del rendimiento tiene como resultado una adecuada o inadecuada integración de la información sobre las capacidades del estudiante (Beltrán, Moraleta, Calleja, García y Santiuste, 1995).

Comparación social

Los autores arriba citados apuntan que de acuerdo con este modelo la motivación de los estudiantes es el resultado del esfuerzo de los mismos para adquirir conocimientos y destrezas con significado. Así desde este punto de vista la motivación tiene un origen interpersonal, es decir, la motivación actúa de acuerdo al contexto de interdependencia positiva, negativa o nula en el que se aparece. Estos diferentes contextos de interdependencia promueven a su vez diferentes sistemas motivacionales, los cuales a su vez afectan el rendimiento de forma diferenciada, creando determinadas expectativas en los alumnos.

De igual manera, el modelo de comparación social parte de tres categorías o formas de interdependencia de meta que pueden presentarse en el aula. Las categorías de interdependencia de meta se clasifican en: cooperativa, que existe cuando un estudiante obtiene su meta sólo si otro estudiante participante puede obtenerla; competitiva, esta aparece cuando un alumno obtiene una meta sólo si otros estudiantes no la pueden obtener e individualista, que se da cuando la consecución de la meta de un estudiante no influye en la consecución de la meta de otros.

Cada una de las categorías descritas en el párrafo anterior crea un sistema motivacional con características propias. Así en la categoría competitiva se plantea una interdependencia positiva al estructurarse las metas y las tareas de modo que todos los esfuerzos del grupo son necesarios. En la categoría competitiva por el contrario hay bajas expectativas para todos excepto para los estudiantes más capaces. Finalmente en la categoría individualista el interés de los estudiantes se centra en una motivación extrínseca por alcanzar los criterios de rendimiento establecidos pero hay un escaso compromiso con el aprendizaje.

En conclusión para el modelo de comparación social las situaciones de aprendizaje cooperativo en comparación con las de competencia e individualistas, tienden a ser más positivas, debido a que promueven la motivación intrínseca, las expectativas de éxito, el incentivo hacia el rendimiento y la curiosidad por el aprendizaje.

Planteamiento de metas

La teoría de metas pone de relieve las razones por las que se elige, se opera y se persiste en las actividades relacionadas con el logro. (Meece, 1997). De tal modo que una meta es lo que el individuo se esfuerza por lograr.

Wollfolk (1998) indica que desde esta postura, las metas ayudan a los alumnos a distinguir la discrepancia entre las situaciones reales e ideales; así mismo el establecimiento

de metas mejora el rendimiento debido a que dirigen la atención del alumno hacia la tarea, movilizan los esfuerzos en relación a la dificultad de la tarea, incrementan la persistencia y promueven la formulación de nuevas estrategias cuando las anteriores no han permitido la consecución de la tarea. Por lo anterior puede decirse que las clases de metas influyen en la magnitud de la motivación para alcanzarlas.

Así mismo, los teóricos han encontrado que la autoeficiencia y el logro mejoran cuando los alumnos establecen metas que son específicas, próximas y desafiantes. (Santrock, 2001).

En relación a lo anterior Meece (1997) afirma que existen dos tipos de orientaciones hacia las metas en los alumnos: Las metas orientadas a tareas o metas orientadas al aprendizaje y las metas orientadas al desempeño o metas orientadas hacia el Yo. Ambos tipos de metas a su vez se relacionan con la motivación intrínseca y extrínseca respectivamente.

Wolffolk (1998) plantea que los alumnos con metas orientadas al aprendizaje tienen como objetivo mejorar y aprender sin importar los errores en la realización de la misma, estos alumnos persisten ante las dificultades, ejecutan la tarea sin preocuparse por la comparación con el resto del grupo, por lo anterior se dice que estos alumnos están centrados en la tarea. Por otro lado encontramos las metas de desempeño, en las cuales los alumnos ponen énfasis en la competencia y la obtención de calificaciones. Nicholls (en Santrock, 2001) afirma que los alumnos con este tipo de metas tratan de maximizar las evaluaciones favorables y minimizan las desfavorables, por ello involucran a su ego la imagen de inteligencia y el grado en que pueden superar a otros estudiantes.

Teoría de la acción.

La teoría de la acción parte de la consideración de que el ser humano Actúa con un alto grado de libertad, anticipando y planificando, integrándose plenamente en la conducta las funciones de la motivación, de la intención y la voluntad; Por lo tanto la teoría de la acción se centra en como la cognición produce la acción (Garrido, en Mayor y Tortosa, 1990).

Para este enfoque la acción se compone de dos tipos de actividades, la mental y la física, que implican la cognición y la conducta respectivamente. Por lo tanto la actividad hace referencia a los mecanismos biopsicosociales a través del los que se manifiestan las acciones.

Entonces, para ésta teoría la acción se determina mediante la motivación y la emoción, ya que se considera que ambas contribuyen a la explicación de la conducta e influyen en los procesos de aprendizaje. La motivación es una variable hipotética, un proceso inaccesible a la observación y que tiene su efecto en el estímulo y la respuesta. Por lo tanto la en la teoría de la acción la motivación solo puede inferirse mediante la observación de la conducta que el sujeto manifiesta y a su vez actúa como un constructo que explica la misma.

Así, la motivación escolar surge cuando el alumno interactúa con las personas y los objetos que lo rodean. La función fundamental del profesor activa la motivación del alumno

y se considera a este como el elemento más importante del proceso motivacional. Así mismo se considera que debe existir una adecuada estructuración del contexto escolar en el aspecto social y físico; estos elementos harán surgir en el alumno la curiosidad y el interés por la adquisición de conocimientos.

A continuación se exponen de manera más amplia otro tipo de motivación que surge dentro del contexto educativo, la llamada motivación de logro y que por ser una de las variables de la presente investigación se desarrollara en forma amplia.

Motivación de logro.

Los antecedentes de la teoría de motivación de logro pueden encontrarse en los trabajos en los trabajos de Clark Hull, quien propone la existencia de tres factores que determinan la motivación: un estado temporal, (drive), propiedades de la meta (incentivo) y un factor de aprendizaje (fuerza del hábito) (Montero, 1989, en Huertas, 1997).

Huertas (1997) indica que los antecedentes de la teoría de la motivación de logro se encuentran en los trabajos de Miller y Kurt Levin. El primero plantea que la motivación es resultado de la aproximación y la evitación. El segundo propone que la valencia de la tarea depende de la dificultad de la misma.

Sin embargo, el constructo de motivación de logro hace su aparición en la lista que Murray elaboró acerca de los motivos humanos, en dicha lista sobresalía un motivo que había obtenido consenso por parte de los expertos que la elaboraron, a este se le denominó motivo de logro, considerándolo como la tendencia a esforzarse para conseguir algo difícil. Murray midió esta tendencia mediante el Test de Apercepción Temática, es decir mediante una técnica proyectiva.

Murray define la motivación de logro como (en La rosa, 1986):

“El deseo o tendencia para hacer cosas tan rápidamente y/o tan bien como sea posible, incluye también el deseo de realizar algunas tareas difíciles, así como la tendencia de dominar, manipular y organizar objetos físicos, seres humanos o ideas, tan rápidamente e independientemente como sea posible. Superar obstáculos y así mismo alcanzar un alto patrón, así como competir y superar a otros. Incrementar positivamente el autoconcepto a través del ejercicio exitoso del talento.”

Al respecto pueden mencionarse las siguientes definiciones de motivación de logro:

“se define como el deseo de sobresalir, de triunfar, o de alcanzar un nivel de excelencia” (Beltrán, Moraleda, García, Calleja y Santiuste, 1995, p. 227).

“, el motivo de logro es la propensión a ser eficaz y a conseguir un cierto nivel de excelencia” (Huertas, 1997, p. 203).

"El motivo de logro constituye un esquema de planificación, de acciones y de sentimientos relacionados con el deseo de conseguir cierto nivel interiorizado de merito" (Ball, 1988, p. 85).

"una orientación hacia alcanzar ciertos estándares de excelencia, es decir la organización, la manipulación y el dominio del medio físico y social. La superación de obstáculos y el mantenimiento de elevados niveles de trabajo, la competencia mediante el esfuerzo por superar la propia labor, así como la rivalidad y la superación de los demás" (McClelland, 1968, en Bolaños y Mosqueda, 1999, p. 28).

En este punto es importante mencionar el señalamiento de Ball (1988) respecto al constructo motivación de logro, al afirmar que existe un consenso generalizado sobre los conceptos de motivación o necesidad de logro debido a que estos han sido estudiados por una sola escuela de pensamiento y por un grupo de teóricos, entre los que sobresalen Atkinson y McClelland.

La teoría de la expectativa-valor o teoría clásica de la motivación de logro.

Atkinson y McClelland retoman los planteamientos de Murray a finales de la segunda guerra mundial y en 1957 formularon la teoría de la expectativa-valor de la motivación de logro.

Huertas (1997) atribuye la teoría de la expectativa-valor o teoría clásica de la motivación de logro a Atkinson y McClelland, mientras que Beltrán, Moraleda, Calleja, García y Santiuste (1995) la atribuyen al primero. Sin embargo de acuerdo a la revisión realizada puede decirse que ambos autores han hecho contribuciones al estudio del logro.

En relación a los postulados de la teoría puede hablarse en primera instancia de una teoría clásica de la motivación del logro, que surgió a raíz de los estudios de los años cincuentas. En ella se manejan tres elementos clave de la motivación: tendencia de aproximación al éxito, incentivo y probabilidad de éxito (Huertas, 1997) o bien, motivo, expectativa e incentivo (Beltrán, Moraleda, García, Calleja y Santiuste, 1995):

"El motivo es la disposición que empuja a un sujeto a conseguir un determinado tipo de satisfacción. La expectativa es la anticipación cognitiva del resultado de una conducta, mientras que el incentivo es la atracción o repulsión que ejerce una determinada meta en una situación concreta." (p. 227).

Se propone entonces un modelo lógico matemático para explicar la motivación de logro, en el cual la fuerza de la motivación es una función multiplicativa entre la fuerza del motivo, la expectativa y el valor del incentivo. Sin embargo la motivación al logro se conforma también de dos tendencias: la tendencia de aproximación al éxito y la tendencia de evitación al fracaso (Beltrán, Moraleda, Calleja, García y Santiuste, 1995; Huertas, 1997).

Huertas (1997) explica ambas tendencias, de modo que la primera (tendencia de aproximación al éxito) se define como una disposición afectiva que lleva al sujeto a

experimentar satisfacción con el éxito y que a su vez esta determinada por la intervención de tres variables: Me o factor de motivación para el éxito; Pe, probabilidad o expectativa de éxito, es decir la percepción en relación con la experiencia previa del sujeto; Ie que es el incentivo de éxito o el beneficio que provoca la correcta ejecución de la tarea. En conclusión la tendencia hacia el éxito es el resultado de estos tres factores.

La segunda tendencia (tendencia de evitación al fracaso) aparece cuando no se logra el éxito y por lo tanto se evitan las comparaciones, evitando con ello obtener un resultado negativo. Los factores que intervienen en esta tendencia son los mismos que los de la primera tendencia pero en relación al fracaso: Mef, motivación para evitar el fracaso; Pf, probabilidad de fracaso; If, incentivo de fracaso.

En consecuencia, el mismo autor define:

“la tendencia de evitación al fracaso es el resultado del producto de la motivación de evitación por el incentivo de éxito por la probabilidad de éxito” (p. 207).

Finalmente concluye que existe la motivación de logro resultante, la cual incluye a las tendencias descritas anteriormente y en la que al valor de la tendencia de evitación se le resta el valor de la tendencia de aproximación. Así la fuerza de aproximación al éxito será mayor cuando el nivel de dificultad de la tarea sea intermedio, lo que tendrá como resultado que los individuos orientados al fracaso busquen tareas fáciles o bien muy difíciles.

La Rosa (1986) afirma en relación al modelo que los individuos con un fuerte motivo para evitar el fracaso, tendrán lógicamente un motivo hacia el éxito disminuido y por lo tanto evitarán todas las actividades encaminadas hacia el logro.

Esta teoría clásica de la motivación de logro planteaba la posibilidad de predecir la conducta en situaciones determinadas y a corto plazo, por lo que puede decirse que abarca el logro en situaciones inmediatas.

A partir de la teoría de Atkinson y McClelland se desarrollan nuevos planteamientos a la misma, entre ellas cabe señalar la hecha por este último, quien introduce la idea de que la fuerza del motivo depende más del aprendizaje social que de la necesidad, haciendo énfasis en las prácticas educativas (Huertas, 1997).

Otras contribuciones a la teoría de la motivación de logro se refieren a la introducción del concepto de motivación extrínseca hecho por el propio Atkinson (en La Rosa, 1986) quien asume que dicha motivación extrínseca puede ayudar a los sujetos a superar una tendencia inhibitoria al logro.

Reynor (en La Rosa, 1986) aporta a la teoría la consideración de metas futuras e introduce el concepto de motivación contingente, según la cual los éxitos o fracasos inmediatos son necesarios para alcanzar éxitos y fracasos a futuro. A su vez si los éxitos y fracasos inmediatos no se relacionan con metas futuras la situación se considera como no contingente.

Como resultado del desarrollo de la teoría de la motivación de logro, en los años posteriores aparecen numerosas investigaciones respecto a la naturaleza de las personas orientadas al logro. Basándose en estas investigaciones se han propuesto algunas de las características de las personas orientadas al logro, por lo que se dice que estas personas fijan sus objetivos de éxito después de considerar diferentes alternativas, asumen riesgos moderados para no llegar a un fracaso o bien a un éxito garantizado, eligen tareas que representen un reto aun cuando los resultados sean inciertos, se interesan mas por el futuro a mediano que a largo plazo, prefieren recompensas en el futuro que en el presente, regulan y monitorean constantemente su conducta (Ball, 1988).

Respecto a lo anterior, puede decirse que existe una relación entre la motivación de logro y la personalidad. A las características descritas en el párrafo anterior pueden añadirse que estas personas seleccionan como compañeros de trabajo a los expertos y no a los amigos, prefieren situaciones en las que pueden tener responsabilidad personal por los resultados de sus esfuerzos, prefiere controlar su destino antes que dejar correr las cosas a su suerte, hacen juicios independientes basados en sus propias evaluaciones y experiencia mas que en las evaluaciones de otros (Beltrán, Moraleda, García, Calleja y Santiuste, 1995).

Por lo tanto para en el desarrollo de la motivación de logro intervienen diversos factores, entre ellos los valores culturales, los sistemas de papeles sociales, los procesos educacionales y las interacciones entre iguales (Ball, 1988).

Recordemos que el mismo MacClelland en una de sus múltiples contribuciones a la teoría, hace hincapié en la socialización durante la motivación de logro, proponiendo una teoría ontogenética, en la que el ser humano viene predeterminado a reaccionar ante los estímulos naturales; estos estímulos posteriormente se mezclaran en un complejo de situaciones, emociones y expectativas. Este proceso a su vez se desarrolla en el ámbito del aprendizaje social, este ultimo ámbito esta plagado de variaciones socioculturales. que provocan que los motivos del sujeto varíen (Huertas, 1997).

McClelland propone también que las motivaciones sociales de un país o región están relacionadas con los esquemas de desarrollo y declive económico, que presentan (Ball, 1998).

Motivación de logro y rendimiento académico.

De particular importancia para el rendimiento académico es la motivación de logro; al respecto Arancibia, Herrera y Strasser (1997) indican que:

La motivación de logro es la motivación por tener éxito o ser bueno en algo. En general los niños con alta motivación de logro en lo académico tienden a escoger compañeros de trabajo de buen desempeño; muestran mayor persistencia; mantienen altos niveles de rendimiento sin vigilancia externa; tienden a completar las tareas que han sido interrumpidas y escogen tareas de dificultad moderada en lugar de las fáciles.(p. 201).

Pineda y Renteria (2002) mencionan una serie de estudios que analizan la relación entre la motivación de logro y el rendimiento académico. En uno de ellos realizado por McClellan y Winter se sometió a un curso de motivación de logro a alumnos de secundaria susceptibles de abandonar los estudios, observándose que aquellos alumnos que concluyeron el curso cambiaron notablemente en su conducta y calificaciones.

Los anteriores autores, mencionan otro estudio con alumnos de bajo rendimiento a los que se les proporciono entrenamiento motivacional, encontrándose que mejores efectos en aquellos alumnos de nivel socioeconómico alto, esto se debe a que los valores de logro son mas aceptados en su ambiente social.

En su revisión sobre el tema Lobo (1997) menciona que de acuerdo con Erickson los patrones de interacción social juegan un papel importante en el desarrollo de la motivación de logro, sobresaliendo la interacción con los padres. Así por ejemplo, se dice que el estilo de interacción madre-hijo se relaciona con el desarrollo del niño tal como es medido en sus logros académicos (Portes, 1990, en Lobo, 2002).

Así pues, el autoconcepto y la motivación de logro juegan un papel importante debido a que se relacionan con un buen desempeño académico, por lo anterior en el presente trabajo se han considerado como las variables a estudiar.

Estudios de motivación de logro en la población mexicana.

Entre los estudios que analizan la motivación de logro puede mencionarse el realizado por Islas y Rodríguez (1989), en el se trato de ver si existían diferencias en la motivación de logro de estudiantes, basadas en el sexo, la inteligencia, los rasgos de personalidad, la carrera universitaria y la universidad de procedencia. Para tal objetivo se compararon grupos de estudiantes de las carreras de psicología y administración de universidades públicas y privadas respectivamente; así mismo se aplicó el inventario de personalidad de Catell.

Entre los resultados mas sobresalientes de esta investigación se afirma que la motivación de logro es mayor en las mujeres que en los hombres, que los estudiantes de psicología mostraban una menor motivación de logro en comparación con los estudiantes de administración y que no había diferencia significativa entre la motivación de los estudiantes de la universidad pública y la universidad privada. Sin embargo la motivación de logro si mostró diferencias significativas en algunos factores de personalidad medidos con el inventario de Catell, ello se explica debido a que teóricamente se considera a la motivación de logro como parte de la personalidad del individuo.

Pineda y Renteria (2002) por su parte investigaron la relación de las variables estrés y motivación de logro en alumnos universitarios que trabajan y aquellos que sólo estudian. Sobre la variable estrés se observa que aquellos alumnos que estudian y trabajan tienen mayores niveles de estrés en comparación con los alumnos que solo estudian. Sin embargo no se encontraron diferencias significativas entre la motivación de logro de alumnos de ambos grupos de estudiantes.

Los resultados anteriores y los postulados teóricos plantean a la motivación de logro como un importante componente de la personalidad. Por ello resulta relevante estudiar dicho componente en poblaciones definidas, tales como los adolescentes, ya que ellos se encuentran en proceso de formación de la personalidad.

Así mismo es necesario comprender la etapa de desarrollo de la población adolescente en sus diferentes dimensiones, ya que estos enfrentan constantes cambios de orden físico, social y cognoscitivo que pudieran influir en las características de la motivación de logro en esta etapa. Dichas dimensiones del desarrollo adolescente se exponen en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO V DESARROLLO ADOLESCENTE

Debido a que el adolescente enfrenta cambios cognitivos, sociales y físicos se considera importante conocer el desarrollo de dichos aspectos; debido a que es la etapa de desarrollo de la población en estudio.

De inicio es necesario distinguir lo que se entiende por adolescencia, al respecto Mc Kinney, Fitzgerald y Strommen (1982) se refieren al término adolescente como:

“El termino adolescente se usa generalmente para referirse a una persona que se encuentra entre los 13 y los 19 años de edad, periodo típico entre la adultez y la niñez” (p.3).

Los mismos autores indican que el punto de referencia para la etapa adolescente son los cambios fisiológicos de la pubertad y el alcance del estatus social de adulto por parte del sujeto. Por lo tanto puede decirse que la definición de adolescencia tiene como referente la edad cronológica, los cambios físicos y sociales propios del período.

Desarrollo cognoscitivo.

Una de las teorías que explica el desarrollo cognitivo del adolescente es la Piagetiana (Sarafino y Armstrong, 1988; Meece, 1997) la cual afirma, que en la etapa adolescente aparece el pensamiento de las operaciones formales; es decir la capacidad de pensar en forma abstracta y reflexiva.

Para comprender el pensamiento de las operaciones formales es necesario conocer sus características; dichas características son (Meece, 1997):

- Lógica proposicional. La lógica proposicional es la capacidad de extraer una inferencia lógica a partir de dos afirmaciones o premisas.
- Razonamiento científico. Es la capacidad de generar y probar hipótesis en una forma lógica y sistemática (pensamiento hipotético-deductivo).
- Razonamiento combinatorio. Es la capacidad de pensar en causas múltiples de un evento o problema, es decir cuando el adolescente esta ante un problema complejo tiende a buscar y probar sistemáticamente todas las combinaciones posibles para encontrar una solución.

Sobresale también en esta etapa la cognición social, ya que en este periodo la capacidad del adolescente para pensar en sí mismo y en los demás aumenta considerablemente, permitiéndole tener un mayor grado de introspección en sus ideas y sentimientos, es decir puede pensar en los aspectos de su autoconcepto lo que se considera una importante actividad cognoscitiva para la formación de la personalidad (Sarafino y Armstrong, 1988).

No obstante lo anterior existe cierto grado de egocentrismo cognoscitivo en el adolescente que lo lleva a considerar que sus necesidades y sentimientos son únicos aunado a la continua preocupación por la manera en que otros lo ven (Sarafino y Armstrong, 1988).

Sin embargo el egocentrismo adolescente tiende a disminuir entre los 15 y los 16 años cuando comparte sus ideas con las de otras personas y reflexiona sobre su propia identidad (Papalia y Wendkos, 2001).

Desarrollo social.

El desarrollo social del adolescente abarca múltiples aspectos tales como el desarrollo moral, de la sexualidad, la drogadicción, la formación de valores (Papalia y Wendkos, 2001; Claig, 1997), sin embargo en este trabajo nos limitamos a abordar aquellos aspectos del desarrollo social que están integrados al autoconcepto y la motivación, es decir las relaciones con la familia y compañeros.

Sobre las relaciones familiares del adolescente Claig (1997) afirma que las familias con hijos adolescentes deben adaptarse a la mayor independencia de los mismos, lo cual depende de los estilos parentales y la dinámica familiar vigente; al respecto se dice que pueden existir tres estilos de crianza parental que son autoritativo, autoritario y permisivo.

De tal forma los adolescentes que son criados bajo un estilo autoritativo tienden a ser más naturales en su comportamiento, ya que se caracterizan por una mayor responsabilidad, independencia, mayor grado de control y aceptación personal. (Baumrin, 1991; Hill, 1987, en Claig, 1997) Los adolescentes criados en un estilo autoritario pueden mostrarse dependientes, ansiosos en presencia de figuras de autoridad o bien arrogantes. Por último los adolescentes criados en un estilo permisivo suelen resistirse a las reglas y normas como resultado de un autocontrol inadecuado y pueden tener un resentimiento de inferioridad si sus padres los ignoraban (Arwater, 1992, en Claig, 1997).

Para afrontar la transición la mayor parte de las familias mantienen la cohesión, la flexibilidad y la comunicación abierta. El apoyo emocional de las relaciones familiares se considera esencial para el desarrollo del adolescente (Claig, 1997).

De particular importancia en el desarrollo social del adolescente son las relaciones con compañeros y amigos, ya que estas brindan el apoyo necesario para enfrentar las transformaciones físicas, sociales y emocionales de la etapa.

Por lo anterior las redes de compañeros son esenciales para el desarrollo de las habilidades sociales y de competencia social; dicha competencia social esta basada en la capacidad para hacer comparaciones sociales, mismas que permiten que el adolescente forme una identidad personal y organice y valore las características de los demás, fundado en dichas evaluaciones los jóvenes eligen amigos cercanos e íntimos (Claig, 1997).

Desarrollo físico.

El cambio físico es quizá uno de los aspectos más evidentes del desarrollo adolescente. De acuerdo a Sarafino y Armstrong (1988) los cambios físicos en la adolescencia pueden dividirse en los relacionados con el crecimiento corporal y los relacionados con la madurez sexual.

El crecimiento físico, también llamado torrente de crecimiento, se caracteriza por un incremento acelerado en la estatura y el peso y por cambios en los tejidos y las proporciones del cuerpo. El crecimiento físico en la adolescencia dura aproximadamente dos y medio o tres años y comienza primero en las niñas (Sarafino y Armstrong, 1988).

Aproximadamente al mismo tiempo en que se presenta el crecimiento físico se alcanza la madurez sexual, también llamada pubertad, que se caracteriza por el crecimiento de los testículos y los ovarios, el aparato reproductor y los caracteres sexuales secundarios, como el vello púbico, el crecimiento del busto en las niñas y el cambio de voz en los varones.

El crecimiento del cuerpo y la maduración sexual están controlados por estructuras cerebrales y el sistema endocrino. Las glándulas más importantes para la psicología del desarrollo son la glándula pituitaria y las glándulas sexuales o gónadas.

La glándula pituitaria o hipófisis está situada en la base del cerebro y segrega seis hormonas, de las cuales tres son llamadas hormonas gonadotrópicas porque estimulan la actividad de las gónadas. Así mismo la pituitaria segrega la hormona adrenotrópica que estimula a las glándulas suprarrenales. Como resultado de la secreción de hormonas de la pituitaria surge la pubertad y el crecimiento físico descritos anteriormente (Mc Kinney, Fitzgerald y Strommer, 1982).

Cuando las glándulas sexuales o gónadas son estimuladas por las hormonas gonadotrópicas empiezan a segregar sus propias hormonas; la hormona andrógena propia del sexo masculino es la responsable del desarrollo del pené, de la glándula prostática, de las vesículas seminales y de los caracteres sexuales secundarios. Por otra parte las hormonas sexuales femeninas son los estrógenos que intervienen en el desarrollo del útero, la vagina, las trompas de Falopio, los senos, el ciclo menstrual y las características sexuales femeninas secundarias (Mc Kinney, Fitzgerald y Strommer, 1982).

CAPÍTULO VI MÉTODO

Con el desarrollo de la presente investigación se pretende aportar información sobre la relación de las variables autoconcepto, motivación de logro y el fracaso escolar de forma específica en alumnos de la Escuela Secundaria Oficial 0897 del Municipio de Ixtapaluca.

Planteamiento del problema.

El fracaso escolar, representado típicamente por los índices de reprobación y deserción a nivel mundial se conforma como una variable de suma importancia en el fenómeno de la educación, basta recordar que la tasa porcentual de terminación de estudios es inferior a la esperada, de 80% a sólo 31% en el caso de Grecia y República Checa.

México no escapa del bajo porcentaje de terminación de estudios, ubicado también en el 31%, además el índice de reprobación en el ciclo escolar 2000 – 2001 fue de 20.9%. Particularmente, el caso de la Escuela Secundaria Oficial 0897 del municipio de Ixtapaluca se estima la presencia de altos índices de reprobación y por lo tanto bajo promedio de aprovechamiento.

Por otra parte se sabe que las variables individuales del estudiante juegan un papel fundamental en el desempeño escolar y el conocimiento de las mismas permite incidir sobre el rendimiento académico. Las variables que se estiman de suma importancia en el rendimiento académico, conforme lo expuesto en capítulos anteriores, son el autoconcepto y la motivación de logro.

El autoconcepto nos indica las concepciones que el alumno elabora sobre sí mismo y son estas concepciones las que determinan las conductas necesarias para enfrentar las tareas escolares; además se ha encontrado que hay una relación positiva entre los niveles de autoconcepto y el rendimiento académico. Por lo tanto, el encontrar fracaso escolar implicaría bajo autoconcepto y a la inversa.

Respecto a la motivación de logro se afirma que esta refuerza las conductas, define las metas y el tiempo que los estudiantes dedican a sus tareas académicas incidiendo con ello en el rendimiento académico. De semejante forma que con el autoconcepto, el encontrar fracaso escolar implica baja motivación de logro y al contrario, alta motivación de logro se relacionaría con un buen desempeño escolar.

Dada la importancia de estas variables y la presencia de fracaso escolar en el contexto educativo antes mencionado surgen las siguientes interrogantes:

- ¿Cuáles son los niveles de autoconcepto y motivación de logro en los estudiantes de la escuela secundaria oficial 0897 que presentan fracaso escolar?
- ¿Qué relación existe entre los niveles de autoconcepto, motivación de logro y la presencia de fracaso escolar?

- ¿Cuáles son las dimensiones del autoconcepto más relacionadas con el fracaso escolar?
- ¿Cuáles son los factores de la motivación de logro más relacionados con el fracaso escolar?

Consideramos viable la realización de esta investigación debido a que no se encontraron investigaciones en estudiantes mexicanos que abarquen las variables autoconcepto y motivación de logro con el fracaso escolar en el nivel secundaria. Sin embargo cabe aclarar que se encontraron investigaciones en el nivel medio superior como la de García (1987) en la que se concluye que la reprobación no es causada por la influencia del autoconcepto bajo y la de Luna y Ortiz (1993) en la que no se encontraron diferencias significativas al comparar el autoconcepto en jóvenes con éxito y fracaso académico; de modo que los resultados obtenidos pueden contrastarse con los de otras investigaciones sobre autoconcepto y rendimiento académico.

Así mismo pensamos que esta investigación puede contribuir a conocer las razones individuales del fracaso escolar en dicho centro educativo y a proponer estrategias para mejorar el rendimiento académico.

Objetivos de investigación.

Objetivo General

Coadyuvar al estudio y proponer alternativas de solución para estudiantes de nivel secundaria que presentan fracaso escolar mediante el estudio del autoconcepto y la motivación de logro.

Objetivos Particulares.

1. Describir y comparar el autoconcepto en alumnos de educación secundaria:
 - a) Con fracaso escolar.
 - b) Regulares.
2. Describir y comparar la motivación de logro en alumnos de educación secundaria:
 - a) Con fracaso escolar.
 - b) Regulares.
3. Comprobar las relaciones entre las variables autoconcepto y motivación de logro y fracaso escolar.
4. Comprobar si el autoconcepto y la motivación de logro difieren significativamente en los alumnos que presentan fracaso escolar y en alumnos regulares.
5. Establecer cuales son las dimensiones del autoconcepto que se relacionan directamente con el fracaso escolar.

6. Establecer cuales son los factores de la motivación de logro que se relacionan directamente con el fracaso escolar.

Hipótesis.

H1: A menor autoconcepto mayor presencia de fracaso escolar.

H1a: A mayor autoconcepto mayor presencia de fracaso escolar.

H2: A menor motivación de logro mayor presencia de fracaso escolar.

H2a: A mayor motivación de logro mayor presencia de fracaso escolar.

H3: Existe una relación significativa entre los niveles de autoconcepto y la presencia de fracaso escolar.

H3a: No existe una relación significativa entre los niveles de autoconcepto y la presencia de fracaso escolar.

H4: Existe una relación significativa entre los niveles de motivación de logro y la presencia de fracaso escolar.

H4a: No existe una relación significativa entre los niveles de motivación de logro y la presencia de fracaso escolar.

H5: El autoconcepto difiere significativamente en los alumnos que presentan fracaso escolar y en aquellos que no lo presentan.

H5a: El autoconcepto no difiere significativamente en los alumnos que presentan fracaso escolar y en aquellos que no lo presentan.

H6: La motivación de logro difiere significativamente en los alumnos que presentan fracaso escolar y en aquellos que no lo presentan

H6a: La motivación de logro no difiere significativamente en los alumnos que presentan fracaso escolar y en aquellos que no lo presentan

H7: Existen dimensiones del autoconcepto y factores de la motivación de logro directamente relacionados con la presencia de fracaso escolar.

H7a: No existen dimensiones del autoconcepto y factores de la motivación de logro directamente relacionados con la presencia de fracaso escolar.

H8: Existen diferencias significativas en el autoconcepto de los alumnos en relación al grado académico.

H8a: No existen diferencias significativas en el autoconcepto de los alumnos en relación al grado académico.

H9: Existen diferencias significativas en la motivación de logro en relación al grado académico.

H9a: No existen diferencias significativas en la motivación de logro en relación al grado académico.

Variables.

Autoconcepto.

"... el compuesto de ideas, sentimientos y actitudes que la gente tiene sobre si misma" (Hilgard, Atkinson y Atkinson, 1979, p. 605, en Wollfolk, 1997, p. 73).

Definición operacional: Puntajes totales obtenidos del instrumento "Escala de Autoconcepto" de De la Rosa (1986) y Andrade (en Cortes 2000).

Motivación de logro.

"... una orientación hacia alcanzar ciertos estándares de excelencia, es decir la organización, la manipulación y el dominio del medio físico y social. La superación de obstáculos y el mantenimiento de elevados niveles de trabajo, la competencia mediante el esfuerzo por superar la propia labor, así como la rivalidad y la superación de los demás" (McClelland, 1968, en Bolaños y Mosqueda, 1999, p. 28).

Definición operacional: Puntajes totales obtenidos del instrumento "Escala de Motivación de Logro" de Díaz-Loving, Andrade y De la Rosa (en La Rosa, 1986).

Fracaso escolar.

"... significa que un alumno o grupo de alumnos no logró alcanzar con suficiencia los objetivos educativos programados y propuestos como metas a alcanzar para todos ellos. Estos objetivos pueden referirse a una materia específica del currículo o a todas las materias" (Diccionario de Psicología y Pedagogía, 2001).

Definición operacional: Puntaje obtenido en el promedio general bimestral (Avanzini, 1979).

Tipo de investigación.

Correlacional, debido a que en este tipo de estudios tienen como propósito medir el grado de relación entre dos o más conceptos o variables en los mismos sujetos y posteriormente se analizó la correlación encontrada (Hernández, Fernández y Baptista, 1991).

Sujetos.

Universo, 123 alumnos de la Escuela Secundaria Oficial 0897 Ehecatzin del turno matutino: cuyas edades fluctuaron entre los 12 y los 16 años de edad.

Población.

La población comprendió al total de alumnos (123) que cursan la educación secundaria en una escuela oficial del municipio de Ixtapaluca en el Estado de México de los tres grados correspondientes.

Se dividió la población en tres grupos. En la primera se incluyeron a los alumnos con un promedio general de aprovechamiento de entre 5 y 6.9 por ser el promedio mínimo posible, además es insuficiente para ingresar a las escuelas de educación media de la zona metropolitana, por lo anterior se consideró a este grupo como perteneciente a la categoría de fracaso escolar.

En el segundo grupo se incluyó a aquellos alumnos con un promedio de aprovechamiento de entre 7 y 9 considerados como alumnos con un rendimiento académico medio. Finalmente el tercer grupo incluyó a los alumnos de alto rendimiento con promedios de 9.1 a 10. Estos dos últimos grupos sirvieron como grupos de comparación.

La anterior división de la población se realizó tomando en cuenta que el rendimiento académico varía en su calidad, pero es reflejo de los esfuerzos personales del alumno (Cardounel, 1962, en Pineda y Rentería, 2002) y que las instituciones educativas han establecido la anterior clasificación para el rendimiento académico, de tal forma que en la categoría de fracaso escolar se ubica a los estudiantes que no han adquirido de manera adecuada los conocimientos de estudio. Por su parte, los alumnos ubicados en la categoría de rendimiento académico medio tienen los conocimientos necesarios y básicos para la solución de actividades relativas al material de estudio. Mientras que los alumnos de alto rendimiento académico han comprendido los conocimientos de manera íntegra y tienen habilidad en el manejo de la información (Pineda y Rentería, 2002).

Finalmente aclaramos que las calificaciones de promedio bimestral de los estudiantes fueron obtenidas en el Área de Orientación Educativa de la misma escuela.

Escenario

Instalaciones de la Escuela Secundaria Oficial 0897, ubicadas en Álvaro Obregón S/N esquina Miguel Hidalgo, San Jerónimo cuatro Vientos, Ixtapaluca Estado de México.

Diseño

Transaccional o trasversal correlacional. Se utilizó un diseño transaccional debido a que se recolectan datos en un solo momento o tiempo único, se connota como correlacional por describir la relación entre variables en un momento determinado (Hernández, Fernández y Baptista, 1991). De esta forma se realizó una medición única y se describen las relaciones entre las variables, autoconcepto, motivación de logro y fracaso escolar.

Instrumentos

1) Escala de Autoconcepto. Para la variable autoconcepto se aplicó un instrumento basado en las escalas de autoconcepto de La Rosa (1986) y Andrade (en Cortez, 2000). La elección de estos instrumentos se debió fundamentalmente a que sus dimensiones fueron validadas en la población mexicana.

La primera es una escala de diferencial semántico, compuesta de 35 adjetivos con sus respectivos antónimos y con siete opciones de respuesta; mientras que la escala de Andrade

consta de 46 adjetivos bipolares con cinco opciones de respuesta. Ambos instrumentos coinciden en las dimensiones del autoconcepto con la particularidad de que Andrade incluye la dimensión física, misma que no aparece en la escala de La Rosa y que se consideró importante incluir debido a la importancia del desarrollo físico en la adolescencia.

Por lo anterior se conformó un instrumento de investigación basado en el contenido de las escalas descritas anteriormente; eliminando los adjetivos que se repetían, adoptando aquellos que manejan un lenguaje comúnmente utilizado por los adolescentes y adoptando la estructura de respuesta de la escala de Andrade por ser mas corta y por tanto de más fácil manejo para la población.

Cabe destacar que todos los reactivos incluidos en el instrumento de investigación están confiabilizados por sus respectivos autores, que no se agregaron reactivos adicionales y que solo se aumento la dimensión física por los motivos antes señalados.

De tal modo el instrumento de aplicación (ANEXO 1) quedó integrado por un total de 47 adjetivos bipolares con cinco opciones de respuesta cada uno, distribuidos de la siguiente forma:

- Dimensión Académico- Ocupacional. 11 adjetivos. Abarca tanto la evaluación académica como de las actividades laborales.
- Dimensión social. 12 adjetivos. Se refiere a las relaciones del sujeto con familiares, amigos, compañeros, maestros y otras personas con las que interactúa eventual o sistemáticamente.
- Dimensión emocional. 8 adjetivos. Se compone de los estados de ánimo, afectividad o sentimientos interindividuales y salud emocional.
- Dimensión Ética- Moral. 8 adjetivos Es la actividad valorativa hacia los otros individuos, los objetos que lo circundan y los ideales que persigue el individuo.
- Dimensión física. 7 adjetivos. Es la evaluación sobre las características y capacidades físicas.

2) Escala de Motivación de Logro. Para investigar la motivación de logro se aplicó la escala de motivación de logro de Díaz-Loving, Andrade y La rosa (en La Rosa, 1986) dicha escala abarca tres dimensiones de la motivación de logro que son: trabajo, maestría y competencia (ANEXO 2).

La versión original de la escala se compone de 22 afirmaciones: sin embargo en un estudio posterior realizado por La Rosa (1986) se descubrió que el primer reactivo de la misma tenia poco peso factorial, motivo por el que se excluyó en la presente investigación.

Los factores de la motivación de logro que mide la escala son maestría, trabajo y competencia, cuyas respectivas definiciones son (La Rosa, 1986, p. 108):

Maestría. "Reactivos que describen una disposición en hacer las cosas lo mejor posible y una preferencia por tareas difíciles y que representan un reto".

Trabajo. "Incluye reactivos que miden una actividad positiva hacia el trabajo en sí"

Competencia. "Dimensión que describe el deseo de ser el mejor en situaciones interpersonales"

3) Ficha de Datos Generales. Esta tuvo como objetivo identificar información personal de los alumnos, hábitos de estudio, actividades laborales y evaluación de la información que estos poseen sobre el propio rendimiento académico.

Procedimiento

La aplicación de los instrumentos de investigación se llevó a cabo en los salones de clase del centro educativo, previa autorización de los directivos del plantel y maestros a cargo de grupo, durante el horario de clases.

Se explicó brevemente a los alumnos el objetivo de la investigación, haciendo hincapié en que los instrumentos no tenían un fin evaluativo y por lo tanto no habría consecuencias en sus calificaciones.

Se enfatizó en que todos los datos obtenidos serían manejados de manera confidencial y que su participación era estrictamente voluntaria (Sin embargo ninguno de los alumnos se negó a participar).

Una vez que se obtuvo el consentimiento de los alumnos, se les proporcionaron las hojas de los instrumentos y procedieron a contestar previa explicación de las instrucciones. Los instrumentos de investigación se aplicaron en el siguiente orden:

1º Ficha de Datos Generales. Con una duración de 3 minutos.

2º Escala de Autoconcepto. Con duración mínima de 10 minutos y máxima de 15.

3º Cuestionario de Motivación de Logro. Semejante al anterior, mínimo de 10 minutos y máximo de 15.

Conforme terminaban se les agradecía su participación y se aclaraban dudas. El tiempo de aplicación por grupo fue de 30 minutos aproximadamente y la recolección total la información en todos los grupos duro dos días.

Se solicitó al área de orientación educativa las listas de los grupos y sus calificaciones promedio del bimestre más reciente del ciclo escolar, para con ello distribuir los tres grupos

de investigación (con fracaso escolar, rendimiento académico medio y rendimiento académico alto).

Análisis de resultados.

Se llevaron a cabo estadísticos descriptivos y porcentajes para cada variable; oneway y Coeficiente de Correlación de Pearson.

CAPÍTULO VII RESULTADOS

Para fines del presente se dividieron los resultados en varios apartados que se explicarán brevemente:

- Descriptivos para las variables autoconcepto y motivación de logro: Muestra de forma general el comportamiento de las variables en la población.
- Porcentajes del autoconcepto: Muestra las cantidades y comportamiento porcentual de la variable en la población y en los grupos de rendimiento académico.
- Análisis descriptivos del autoconcepto en los grupos de rendimiento académico: De forma más sólida se muestra el comportamiento de la variable en éstos grupos.
- Porcentajes de motivación del logro: Se muestran las cantidades y comportamiento porcentual de motivación en la población y en los grupos de rendimiento académico.
- Descriptivos de motivación de logro en los grupos de rendimiento académico: Se hace uso de medias y desviaciones estándar para aproximarse al comportamiento de la variable.
- Análisis de varianza unidireccional oneway para los grupos académicos: Empleada para confirmar o rechazar la posible diferencia de grupos de forma estadística.
- Relación de las medias de autoconcepto y motivación de logro en los grupos académicos: Se aborda de manera gráfica la posible relación entre las variables.
- Análisis de varianza unidireccional oneway por grado académico: Se emplea la estadística para rechazar o aceptar la posible diferencia en torno a los grados.
- Relación de las medias de autoconcepto y motivación de logro en los grados escolares: Se aborda de forma gráfica las variables involucradas en los grados.
- Dimensiones de la variable autoconcepto por grupos: Se muestra de forma detallada las dimensiones que abordan el instrumento.
- Factores de la motivación de logro por grupos: Aborda los tres factores que componen el instrumento para una mejor descripción del fenómeno.
- Correlaciones entre las variables autoconcepto, motivación de logro, rendimiento académico y grado académico: Principalmente para probar de forma estadística las posibles relaciones entre las variables y describir el comportamiento de las mismas.

Descriptivos para las variables autoconcepto y motivación de logro.

Primero es importante aclarar que al realizar el presente análisis se tomaron en cuenta tres categorías para cada una de las variables; así para el autoconcepto tenemos que una puntuación de 0-71 se considera como un autoconcepto bajo, de 72 a 143 un autoconcepto medio y de 144 a 215 un autoconcepto alto.

Por otra parte para la motivación de logro una puntuación de 0-38 es indicador de una motivación de logro baja, de 39-77 una motivación de logro media y de 78-115 una motivación de logro alta.

La variable autoconcepto para el total de la muestra (123 alumnos) presentó una media total de 156.7 misma que de acuerdo con los puntajes antes mencionados se puede clasificar como un autoconcepto alto (Tabla 1), además presenta una desviación estándar de 24.91, de esta forma las puntuaciones de los educandos se desvían de la media en promedio en aproximadamente en mas o menos 25 puntos.

Para la variable motivación de logro en el total de la muestra se obtuvo una media de 75.55 de este dato obtenido se puede decir que los educandos en general (123 alumnos) tienen una motivación de logro media (Tabla 1), de la desviación estándar se presenta en 12 puntos en promedio de esta forma las puntuaciones en torno de la media varía en torno a estos 12 puntos.

TABLA 1: Descriptivos del autoconcepto y la motivación de logro en la muestra.

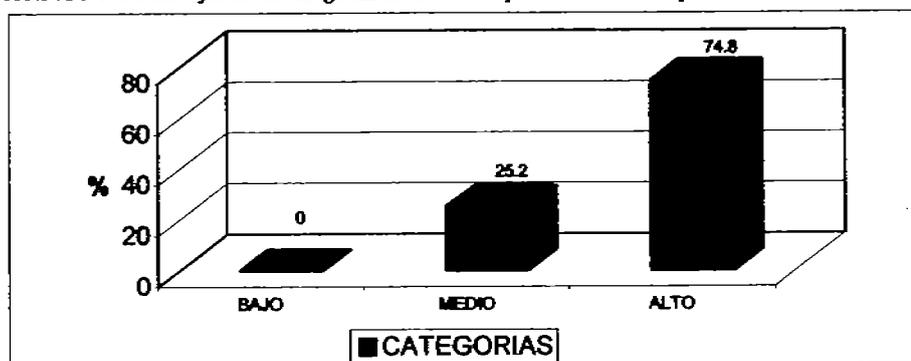
VARIABLE	MEDIA	DESVIACIÓN ESTÁNDAR
AUTOCONCEPTO	156.7	24.91
MOTIVACIÓN DE LOGRO	75.55	12.04

Es de destacar que estas puntuaciones en torno a las medias descartan la presencia de una población con bajo autoconcepto o con baja motivación de logro, por lo tanto se dudaría de la presencia de fracaso escolar mediante el uso único de las medias de estos dos factores.

Porcentajes del autoconcepto en la población.

Conforme los resultados anteriores de encontrar que la muestra no presentó puntajes de autoconcepto bajo, se confirma lo anterior al tomar en cuenta los porcentajes de la muestra total donde el 74.8 % se registra en la categoría de autoconcepto total alto, con 92 alumnos aproximadamente, y el 25.2 restante de la muestra obtuvo un autoconcepto total medio, próximo a 31 alumnos (Gráfico 1).

GRAFICO 1: Porcentajes de las categorías del autoconcepto en el total de la población.



Porcentajes del autoconcepto en los grupos de rendimiento académico.

Conforme a los resultados anteriores se hace evidente la importancia de realizar un análisis más minucioso, principalmente entre los grupos de fracaso escolar (grupo 1), rendimiento académico medio (grupo 2) y rendimiento académico alto (grupo 3).

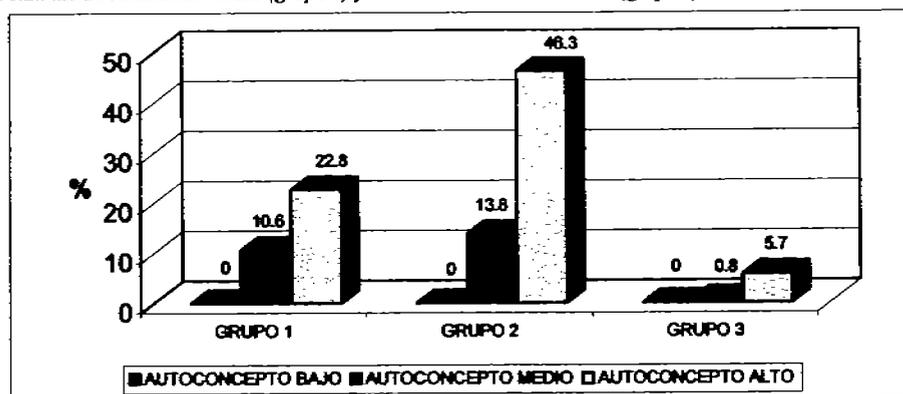
La cantidad de alumnos de cada grupo de la población total estuvo conformada de la siguiente manera; el grupo 1 (fracaso escolar) estuvo conformado por 41 alumnos, el grupo 2 (rendimiento académico medio) presentó 74 alumnos y por último en grupo 3 (rendimiento académico alto) fue de sólo 8 alumnos.

Para la obtención de los porcentajes en relación con el autoconcepto se encontró que en el grupo de fracaso escolar presentó 10.6 % en la categoría de autoconcepto medio y un 22.8 % en la categoría de autoconcepto alto (Gráfico 2).

En el grupo de rendimiento académico medio un 13.8 % calificó en la categoría de autoconcepto medio y un 46.3 % en la categoría de autoconcepto alto (Gráfico 2).

Mientras que en el grupo de rendimiento académico alto un 0.8 % calificó en la categoría de autoconcepto medio y un 5.7 % en la categoría de autoconcepto alto (Gráfico 2).

GRAFICO 2: Porcentajes de las categorías del autoconcepto en los grupos de fracaso escolar (grupo 1), rendimiento académico medio (grupo 2) y rendimiento académico alto (grupo 3).



Es de notar en el gráfico 2 que ninguno calificó en la categoría de autoconcepto bajo y la mayoría porcentual de los alumnos se presentó en la categoría de un autoconcepto alto y correspondió al grupo 2 es decir en los alumnos de rendimiento académico medio acorde con lo encontrado en el gráfico 1.

Análisis descriptivos del autoconcepto en los grupos de rendimiento académico.

Las medias para la variable autoconcepto en los grupos 1, 2 y 3 (fracaso escolar, mediano y alto rendimiento, respectivamente) presentó un comportamiento interesante, el

grupo 1 presentó una media de 148.56, el grupo 2 de 158.64 y el grupo 3 una media de autoconcepto de 180 (Tabla 2).

De estos datos resalta el incremento que se presenta en relación con los grupos donde aparece el menor puntaje al menor al grupo 1 y el mayor al grupo 3 (Tabla 2 y ver Gráfico 5).

TABLA 2: Medias y desviaciones estándar de la variable autoconcepto por grupos.

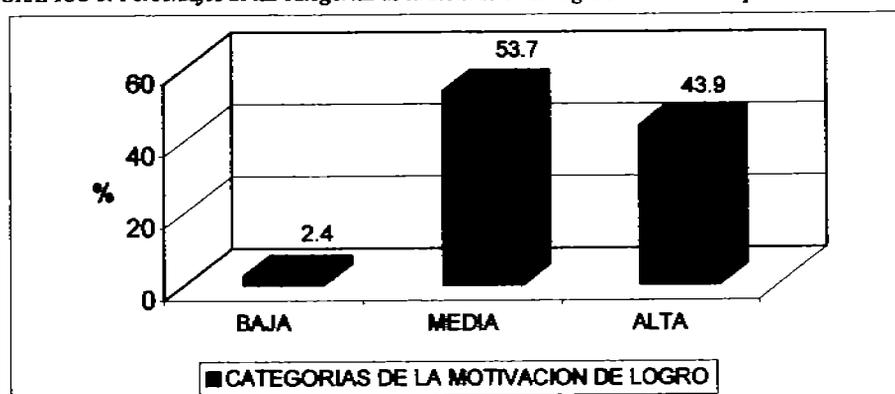
GRUPOS	DESVIACIÓN ESTÁNDAR	MEDIAS DEL AUTOCONCEPTO
GRUPO 1 FRACASO ESCOLAR	21.90	148.56
GRUPO 2 RENDIMIENTO ACADÉMICO MEDIO	25.05	158.64
GRUPO 3 RENDIMIENTO ACADÉMICO ALTO	22.02	180.00

Porcentajes de motivación de logro en la población.

Los anteriores datos se complementan al obtener los porcentajes de la población en relación con la motivación al logro y las tres categorías presentadas al inicio del presente capítulo (Gráfico 3).

Se encontró que para motivación de logro baja se obtuvo solo un 2.4% de la población, es decir aproximadamente 3 estudiantes. La motivación al logro media con 53.7% lo que la ubica en la categoría con mayor presencia, con 66 alumnos aproximadamente. La motivación de logro alta con 43.9% cerca de 54 alumnos.

GRAFICO 3: Porcentajes de las categorías de la motivación de logro en el total de la población.



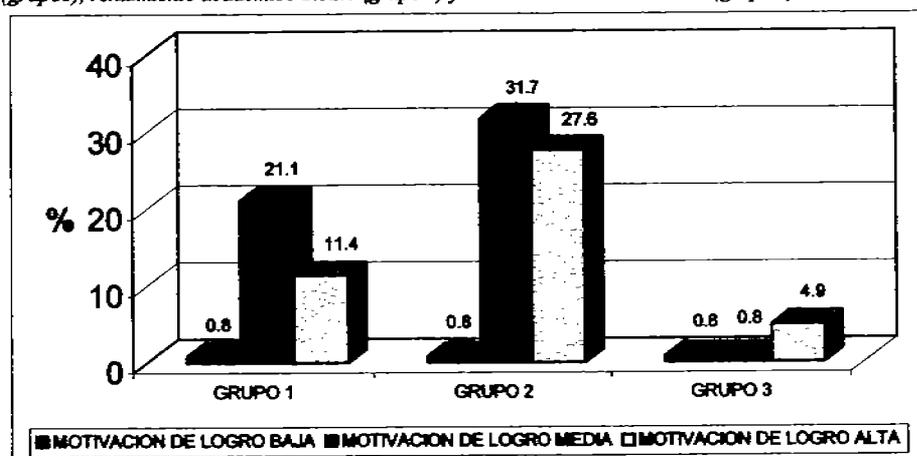
Porcentajes de motivación de logro en los grupos de rendimiento académico.

Respecto a la motivación de logro y la relación con los grupos, la muestra presentó porcentajes interesantes. En el grupo 1 (fracaso escolar) presentó .8 % en motivación de logro bajo, el 21.1% en motivación al logro media y con 11.4% en motivación al logro alta.

El grupo 2 (rendimiento académico medio) presentó .8% en motivación de logro bajo, el 31.7% en motivación al logro media, siendo éste el porcentaje más alto en la población, y el 27.6% en motivación al logro alta.

El grupo 3 (rendimiento académico alto) presentó .8% tanto en motivación al logro bajo como en motivación al logro media y la tendencia porcentual fue en motivación al logro alta con 4.9% (Grafico 4).

GRAFICO 4: Porcentajes de las categorías de la motivación de logro para los grupos de fracaso escolar (grupo 1), rendimiento académico medio (grupo 2) y rendimiento académico alto (grupo 3).



En términos de porcentajes de debe destacar el hecho de que en el grupo 3, como lo muestra el gráfico 3, la tendencia es hacia la motivación al logro alta que aun siendo un grupo de 8 alumnos es de mayor tendencia en comparación con las otras dos categorías en el mismo grupo.

Cotejando los otros dos grupos (1 y 2) se puede observar que la tendencia porcentual se ubica en la motivación al logro media.

Un dato que se puede observar en el gráfico y es de llamar la atención es el bajo porcentaje que se presentó en la categoría de motivación a logro baja que en los tres grupos fue de .8%.

Descriptivos de motivación de logro en los grupos de rendimiento académico.

Para la variable motivación de logro, el grupo 1 presentó una media de 73.59, el grupo 2 una media de 76.36 y el grupo 3 la media más alta de 78.13.

Como es de observar la motivación de logro mostró un comportamiento similar a la variable de autoconcepto teniendo como resultado un incremento en las medias de la misma de acuerdo al grupo (Tabla 3 y ver Gráfico 5).

TABLA 3: Medias y desviaciones estándar de la motivación de logro por grupos.

GRUPOS	DESVIACIÓN ESTÁNDAR	MEDIAS DE LA MOTIVACIÓN DE LOGRO
GRUPO 1 FRACASO ESCOLAR	12.06	73.59
GRUPO 2 RENDIMIENTO ACADÉMICO MEDIO	10.94	76.36
GRUPO 3 RENDIMIENTO ACADÉMICO ALTO	20.26	78.13

Análisis de varianza unidireccional oneway para los grupos de fracaso escolar, rendimiento académico medio y rendimiento académico alto.

Los resultados anteriores indican que el incremento en las medias del autoconcepto y la motivación de logro corresponde con los grupos de fracaso escolar (grupo 1), rendimiento académico medio (grupo 2) y rendimiento académico alto (grupo 3).

Conforme lo anterior se utilizó el análisis de varianza (oneway), con el objetivo de probar si dicho incremento en las medias del autoconcepto y la motivación de logro presentaban diferencias estadísticamente significativas.

En el oneway se obtuvieron puntajes interesantes, el autoconcepto en relación con los tres grupos (fracaso escolar, rendimiento académico medio y rendimiento académico alto) presentó una F estadística de 6.433 con una significancia de .002

La motivación de logro en relación con los tres grupos de comparación, mismos anteriores, presentó una F estadística de .896 con una significancia de .411.

Lo anterior arroja como resultado el hecho de que si existen diferencias significativas en las medias de autoconcepto de los grupos de fracaso escolar, rendimiento académico medio y rendimiento académico alto (Tabla 4).

Tabla 4: Resultados del análisis de varianza para diferencia de medias en los grupos de fracaso escolar, rendimiento académico medio y rendimiento académico alto.

		SUMA DE CUADRADOS	GRADOS DE LIBERTAD	MEDIA DE CUADRADOS	F	SIGNI F.
AUTOCONC.	ENTRE GRUPOS	7336.007	2	3668.044	6.433	.002
	INTRAGR.	68423.246	120	570.194		
	TOTAL	75759.333	122			
MOTIVACIÓN DE LOGRO	ENTRE GRUPOS	260.432	2	130.216	.896	.411
	INTRAGR.	17435.975	120	145.300		
	TOTAL	17696.407	122			

Mientras que para la motivación de logro el presentar una F de .896, con una F de tablas de 2.99, tiene como resultado que no existen diferencias significativas en las medias de la motivación de logro para los grupos de fracaso escolar, y rendimiento académico medio y rendimiento académico alto (Tabla 4).

En resumen, se presentan diferencias en los grupos conforme al autoconcepto, pero no es igual con la motivación al logro, en la cual no presenta diferencia estadística significativa.

Relación de las medias de autoconcepto y motivación de logro en los grupos académicos.

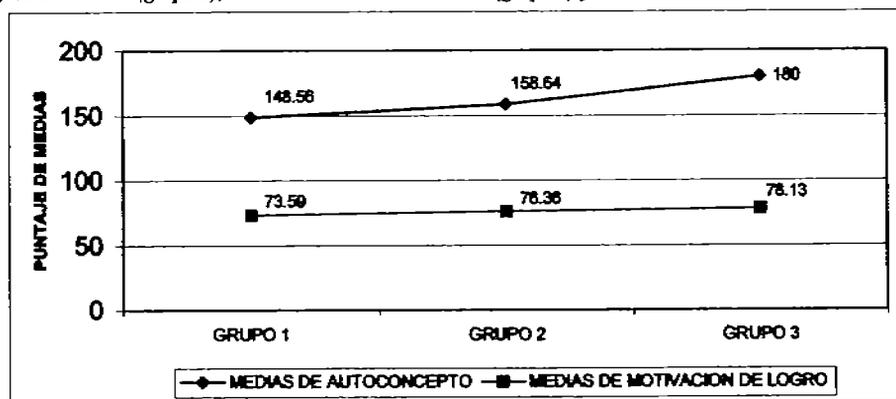
Para mostrar la similitud de las variables de autoconcepto y motivación de logro se muestra el gráfico 5, donde se aprecian dos cuestiones importantes.

En primera, la relación de los grupos con las medias de las variables donde en ambas, autoconcepto y motivación de logro, muestran la relación existente entre los puntajes y el grupo en el cual se pueden ubicar los estudiantes conforme a su aprovechamiento.

De tal forma, que al referirse al grupo 3 (rendimiento académico alto) se encuentran las mayores medias de autoconcepto y motivación, en cambio los menores puntajes se ven representados en el grupo 1 (fracaso escolar) (gráfico 5).

Además de importante destacar que el comportamiento de las medias de autoconcepto y de motivación de logro son mutuamente correspondientes de forma muy homogénea, de modo de los puntajes son directamente proporcionales, es decir a un alto puntaje de uno corresponde un alto puntaje del otro.

GRAFICO 5: Puntajes de medias para las variables autoconcepto y motivación de logro, en los grupos de fracaso escolar (grupo 1), rendimiento académico medio (grupo 2) y rendimiento académico alto (grupo 3).



Análisis de varianza unidireccional oneway por grado académico.

Del mismo modo que con los grupos se observaron diferencias de las variables autocontrol y motivación de logro y ahora en relación con el grado académico (1°, 2° y 3° grados) se observó que en la variable autoconcepto si existen diferencias significativas en las medias de acuerdo al grado académico que cursan los estudiantes, con una F de 3.574 y una F de tablas de 2.99, con una significancia de .031 (Tabla 5).

Por otra parte para la motivación de logro también se encontraron diferencias significativas de acuerdo al grado académico, ya que se obtuvo una F de análisis de 5.994, en tanto que la F de tablas es de 2.99, con una significancia de .003 (Tabla 5).

TABLA 5: Análisis de varianza de autoconcepto y motivación de logro por grado académico, para el total de la población.

		SUMA DE CUADRADOS	GRADOS DE LIBERTAD	MEDIA DE CUADRADOS	F	SIGNIF.
AUTOCONC	ENTRE GRUPOS	4259.293	2	2129.646	3.574	.031
	INTRAGR	71500.040	120	595.834		
	TOTAL	75759.333	122			
MOTIVACIÓN DE LOGRO	ENTRE GRUPOS	1607.348	2	803.674	5.994	.003
	INTRAGR	16089.059	120	134.075		
	TOTAL	17696.407	122			

En resumen, el autoconcepto y la motivación de logro difieren significativamente entre los grados académicos.

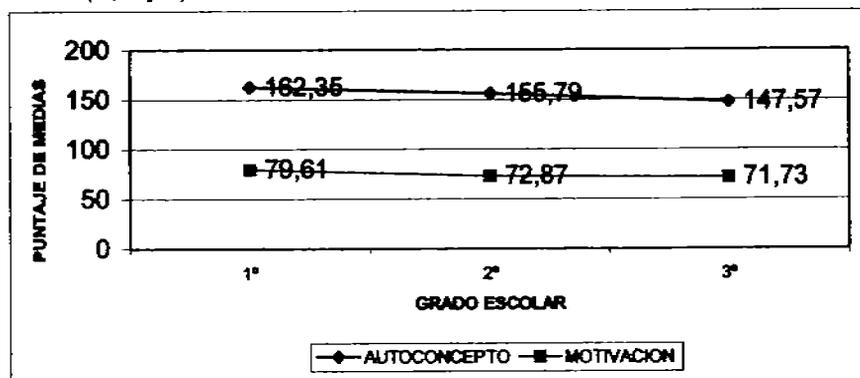
Relación de las medias de autoconcepto y motivación de logro en los grados escolares.

En cuanto al puntaje de las medias obtenidas de autoconcepto y motivación de logro en relación con los grados escolares (1°, 2° y 3°) se obtuvieron cifras importantes y que muestran una interesante tendencia.

En primer lugar, el autoconcepto muestra una disminución de puntajes conforme se presenta la evolución de grado, es decir, conforme aumenta el grado de estudios los valores de la media de autoconcepto decae, de modo que para el primer grado se presentó una media de 162.35 y para tercer grado cae en 147.57 puntos (Gráfico 6).

En segundo lugar y de igual forma, la motivación se presenta con una tendencia a disminuir conforme aumenta el grado escolar, aun cuando no fue tan marcada como en el caso del autoconcepto, con una media de 79.61 para primer grado para llegar a 71.73 en el tercer grado (Gráfico 6).

GRAFICO 6: Puntajes de medias para las variables autoconcepto y motivación de logro, en los grados escolares (1°, 2° y 3°).



Dimensiones de la variable autoconcepto por grupos.

En este punto se mencionan los resultados obtenidos para cada una de las dimensiones que forman el autoconcepto en los grupos de fracaso escolar, rendimiento académico medio y rendimiento académico alto.

En términos generales las puntuaciones medias de las dimensiones del autoconcepto fueron aumentando de acuerdo al grupo de rendimiento en el que se observaron, de tal forma que los puntajes más bajos se observan en el grupo de fracaso escolar y los más altos en el grupo de alto rendimiento académico (Tabla 6).

TABLA 6: Descriptivos de las dimensiones del autoconcepto por grupos.

DIMENSIONES	GRUPO 1		GRUPO 2		GRUPO 3	
	MEDIA	DESV. ESTAND.	MEDIA	DESV. ESTAND.	MEDIA	DESV. ESTÁNDAR
DIMENSIÓN ACADÉMICA	33.8049	6.290	39,1351	6,26651	44,3750	10,52802
DIMENSIÓN SOCIAL	43.7600	7.690	45,9730	8,18447	53,1250	6,87516
DIMENSIÓN FÍSICA	20.8500	3.685	20,8378	4,04775	22,0000	3,33809
DIMENSIÓN EMOCIONAL	24.7671	4.443	25,2297	5,74944	27,8750	4,42194
DIMENSIÓN ÉTICO MORAL	25.3902	5.907	27,4054	5,71928	32,3750	3,02076
AUTOCONCEPTO TOTAL	148.5610	21.908	158,635	25,05587	180,000	22,02596

Respecto a la dimensión académica los puntajes de medias fueron aumentando de acuerdo al grupo en el que se presentaron teniendo como resultado que los puntajes mas bajos en esta dimensión se presentan en el grupo de fracaso escolar y los mas altos en el grupo de rendimiento académico alto (Gráfico 7).

En la dimensión social se presentan puntajes cercanos en los grupos de fracaso escolar y rendimiento académico medio (43.7600 y 45.9730), sin embargo el grupo de rendimiento académico alto se aleja notablemente en los puntajes de medias respecto a los grupos anteriores (Gráfico 7).

Observamos que en la dimensión física los grupos de fracaso escolar y rendimiento académico medio obtuvieron puntajes similares (20.8500 y 20.8378) siendo incluso ligeramente mas bajas en el grupo de rendimiento académico medio y aumentando solo en dos puntos (22.0000) en el grupo de rendimiento académico alto (Gráfico 7).

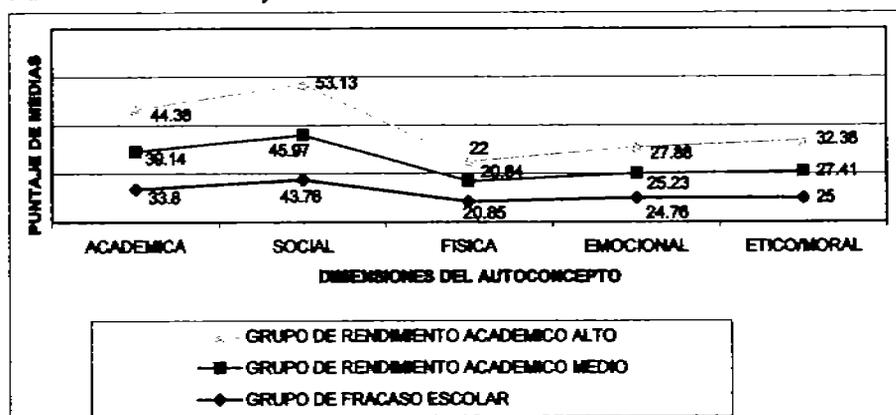
Una situación similar a la anterior se presenta en la dimensión emocional para los grupos de fracaso escolar y rendimiento académico medio, ya que estos grupos obtuvieron puntajes muy cercanos en estas dimensiones (24,7671 y 25,2297, respectivamente); cabe decir también que en dicha dimensión emocional el grupo de rendimiento académico alto se encuentra solo dos puntos arriba respecto a los grupos de fracaso escolar y rendimiento académico medio (27,8750) (Gráfico 7).

Finalmente la dimensión ético moral presenta puntajes cercanos en los grupos de fracaso escolar y rendimiento académico medio (25.3902 y 27.4100); mientras que el grupo de rendimiento académico alto se aleja notablemente en sus puntajes medios de esta dimensión respecto a los otros dos grupos con una media de 32.3750 (Gráfico 7).

Los resultados anteriores sugieren que la población mantiene una concepción similar de sus características físicas y emocionales, independientemente del grupo al que pertenezcan

y que las dimensiones más relacionadas con un óptimo rendimiento académico sean la académica y la ético moral por presentar puntajes más elevados en el grupo de rendimiento académico alto.

GRAFICO 7: Puntajes de medias por dimensiones del autoconcepto en los tres grupos; fracaso escolar, rendimiento académico medio y rendimiento académico alto.



Mediante la grafica se observa que las medias de la dimensión física son similares para los tres grupos, mientras que los puntajes mas elevados en el grupo de rendimiento académico alto, en comparación con los grupos de fracaso escolar y rendimiento académico medio, se encuentran en las dimensiones académica y ético moral.

Factores de la motivación de logro por grupos.

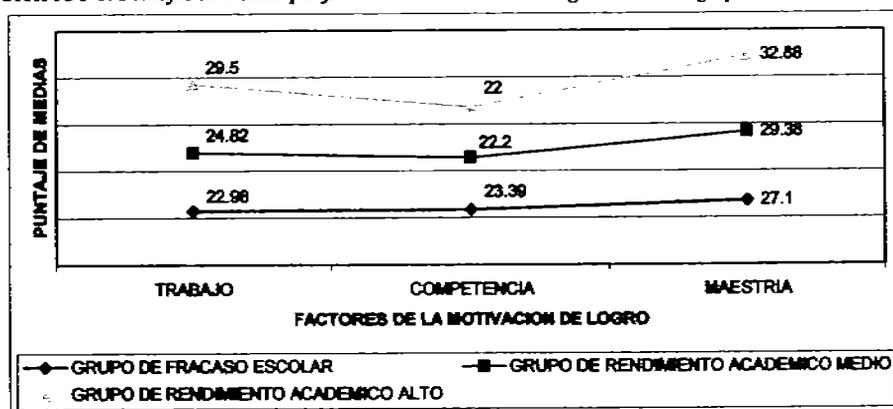
Para la variable motivación de logro se analizan también los resultados para los factores que la constituyen, en los grupos de fracaso escolar, rendimiento académico medio y rendimiento académico alto; teniendo como resultado que para el factor trabajo los puntajes de medias van aumentando de acuerdo al grupo de rendimiento académico, esto quiere decir que los puntajes mas bajos en este factor los obtuvo el grupo de fracaso escolar, mientras que los puntajes mas altos se observan en el grupo de rendimiento académico alto (Tabla 7).

TABLA 7: Descriptivos de los factores de la Motivación de Logro por grupos.

FACTORES	GRUPO 1		GRUPO 2		GRUPO 3	
	MEDIA	DESV. ESTAND.	MEDIA	DESV. ESTAND.	MEDIA	DESV. ESTAND.
TRABAJO	22,9756	4,20409	24,8243	4,42706	29,5000	3,11677
COMPETENCIA	23,3902	4,95418	22,2027	5,63983	22,0000	5,42481
MAESTRÍA	27,0976	5,40280	29,3784	4,35010	32,8750	2,74838
MOTIVACIÓN DE LOGRO TOTAL	73,5854	12,08436	76,3649	10,94141	78,1250	20,26565

Por otra parte sobresale que en el factor competencia los puntajes mas altos se obtuvieron en el grupo de fracaso escolar, seguidos del grupo de rendimiento académico medio mismos que en sus puntuaciones se encuentran ligeramente por encima del grupo de rendimiento académico alto (Gráfico 8).

GRAFICO 8: Puntajes de medias por factores de motivación de logro en los tres grupos.



Observamos que el factor competencia es más elevado en el grupo de fracaso escolar contrastando fuertemente con los otros dos factores donde presentó los puntajes más bajos en comparación con los otros dos grupos.

Sin embargo en el factor maestría se observó un aumento en los puntajes medios de acuerdo al grupo académico, encontrándose los puntajes más bajos en este factor para el grupo de fracaso escolar y los más altos en el grupo de rendimiento académico alto (Gráfico 8).

Correlaciones entre las variables autoconcepto, motivación de logro, rendimiento académico y grado académico.

Motivación al logro se relaciona con autoconcepto con una r de .364 y significancia de .000 lo cual indica que si hay correlación entre ambas variables (Tabla 8).

Aprovechamiento académico se relaciona con autoconcepto con una r de .298 y significancia .001, ello en una dirección media-débil y con un coeficiente significativo entre las variables, por lo anterior se afirma que si existe correlación entre ambas variables (Tabla 8).

Aprovechamiento académico se relaciona con motivación de logro con una r de .120 y significancia de .186, ello en una dirección media débil, por lo que si existe correlación entre ambas variables, aunque se debe tener en cuenta el amplio rango de la significancia (Tabla 8).

Además, se encontraron relaciones importantes, como es el caso de la variable autoconcepto y el grado académico cursado, donde se encontró una $r = -.237$ con una significancia de .008 lo que muestra que entre mayor sea el grado académico que se cursa menor es el puntaje obtenido en autoconcepto, dicho en otras palabras, el autoconcepto de ve alterado al paso por el nivel secundaria.

De igual forma al anterior pero ahora la motivación de logro se ve afectada en relación con el grado escolar, con una $r = -.282$ con una significancia de .002, se muestra una correlación negativa de modo que el aumentar de grado en esta secundaria afecta también la motivación al logro.

TABLA 8: Correlaciones de las variables autoconcepto, motivación de logro, aprovechamiento académico y grado académico, para el total de la muestra.

		AUTOCONC	MOTIVDL	GRADO
AUTOCONC	CORRELACIÓN PEARSON	1	.364	-.237
	SIGNIFICANCIA	.	.000	.008
MOTIVDL	CORRELACIÓN PEARSON	.364	1	-.282
	SIGNIFICANCIA	.000	.	.002
APROBACA	CORRELACIÓN PEARSON	.298	.120	-.008
	SIGNIFICANCIA	.001	.186	.932
GRADO	CORRELACIÓN PEARSON	-.237	-.282	1
	SIGNIFICANCIA	.008	.002	.
	N	123	123	123

CAPÍTULO VIII DISCUSIÓN

Diversos autores afirman que el autoconcepto y el rendimiento académico están positivamente relacionados (Arancibia, Herrera y Strasser, 1997; Wollfolk, 1998; Henson y Heller, 2000; Beltrán, Moraleta, García, Calleja y Santiuste, 1995; Balderas y González, 2000). Por lo anterior es posible afirmar que los niveles de reprobación en la población estudiada se deban a las diferencias significativas encontradas en el autoconcepto de aquellos alumnos con fracaso escolar respecto a los grupos de mediano y alto rendimiento, y que el nivel de autoconcepto aumenta de acuerdo al rendimiento académico mostrado.

Con ello se aceptan las hipótesis de investigación, por lo que puede decirse que a menor autoconcepto mayor presencia de fracaso escolar y que si existen diferencias significativas en el autoconcepto de los alumnos que presentan fracaso escolar y aquellos que no lo presentan.

Así mismo, los niveles en las dimensiones del autoconcepto van aumentando de acuerdo al rendimiento académico mostrado, sin embargo en este punto sobresale el hecho de que las dimensiones física y emocional son similares para los tres grupos, ello puede deberse a la etapa de desarrollo de la población, al respecto Sarafino y Armstrong (1988) afirman que el crecimiento físico es uno de los aspectos más evidentes de la adolescencia.

Por lo anterior el aspecto físico cobra importante relevancia en la adolescencia debido a que, de acuerdo con Meece (1997) este y las nuevas exigencias sociales propias de la etapa pueden provocar una crisis de identidad o bien causar cambios radicales en el autoconcepto (Henson y Heller, 2000).

Otro resultado sobresaliente se refiere a que los puntajes en la dimensión académica muestran un incremento de acuerdo con el rendimiento académico de la población, ello se explica debido a que durante la educación secundaria el estudiante se encuentra con nuevos criterios de evaluación, numerosos juicios sobre su competencia por parte de sus profesores y la comparación de su competencia con la de otros compañeros (Nicholls, en González y Touron, 1992).

De igual manera el grupo de rendimiento académico medio obtuvo los altos puntajes en las dimensiones académica y social, mientras que el grupo de rendimiento académico alto obtuvo altos puntajes en las mismas dimensiones, pero también en la ético-moral, por lo que se concluye que un puntaje bajo en estas tres dimensiones estará relacionado con la presencia de fracaso escolar.

En relación a los resultados anteriores es importante señalar que la dimensión académica explica el desempeño de las personas en las múltiples facetas relacionadas con la ocupación, sea de carácter estudiantil, profesional o laboral (La Rosa, 1986). En este sentido Díaz Guerrero (1982, en La Rosa, 1986) afirma que el aspecto ocupacional indica la fuente de satisfacción y realización personal, el desempeño relacionado a la eficiencia, responsabilidad y cumplimiento, por lo que puede decirse que los alumnos de los grupos de

mediano y alto rendimiento académico, experimentan mayor satisfacción personal y son más eficientes, responsables y cumplidos, en comparación con el grupo de fracaso escolar.

Así mismo los alumnos de los grupos de mediano y alto rendimiento académico mantienen relaciones sociales más satisfactorias con las personas significativas como lo son familiares amigos, compañeros y maestros, ya que la dimensión social indica las fuentes de satisfacción, pero también las de tristeza y abatimiento, (La Rosa, 1986) por lo que puede afirmarse que el grupo de fracaso escolar mantiene relaciones sociales poco satisfactorias. Lo anterior explica las deficiencias en sus resultados escolares, ya que los alumnos con fracaso escolar no cuentan con las habilidades sociales que permiten a los estudiantes adaptarse al sistema escolar, esto es evidente si tomamos en cuenta que deben trabajar en equipo, mantener comunicación constante con los profesores para aclarar dudas y obtener el apoyo familiar sea emocional o material, para cumplir eficazmente con sus labores escolares.

Por otra parte, la dimensión ético-moral presentó los más altos puntajes en el grupo de alto rendimiento académico, esto, es relevante si tomamos en cuenta que dicha dimensión indica una actividad valorativa referente a los otros individuos, a los objetos que circundan al sujeto y a los ideales que persigue (La Rosa, 1986) y que además esta determinada culturalmente; de forma que los grupos de mediano rendimiento académico y fracaso escolar mantienen una menor congruencia con su escala de valores en comparación al grupo de rendimiento académico alto.

Con lo anterior se da respuesta a la hipótesis de investigación afirmándose que un bajo puntaje en las dimensiones académica, social y ético moral están relacionadas con la presencia de fracaso escolar.

En la variable motivación de logro no se encontraron diferencias significativas en los grupos de fracaso escolar, mediano y alto rendimiento académico, lo cual contrasta con la evidencia teórica que plantea una relación positiva entre la motivación de logro y el rendimiento académico (Arancibia, Herrera y Strasser, 1997; Pineda y Rentería, 2002).

Por lo anterior se rechazan las hipótesis de investigación afirmándose que en esta población no existen diferencias significativas en los niveles de motivación de logro de los grupos de alto rendimiento académico, mediano rendimiento académico y con fracaso escolar.

En este punto cabe señalar que los resultados por factores para la motivación de logro muestran un aumento en los niveles de la misma de acuerdo al rendimiento académico en los factores trabajo y maestría, más no así para el factor competencia donde los tres grupos obtuvieron los resultados mas bajos e inclusive mostraron un nivel similar. Esto sugiere que un puntaje bajo en los factores trabajo y maestría están relacionados con la presencia de fracaso escolar.

Un resultado similar es el encontrado por Arzate y Barrio (2005) en el que se encontró correlación positiva de los factores maestría y trabajo con todas las materias cursadas en

alumnos de sexto de primaria, correlacionando el factor competencia solo con la materia de educación física.

Con lo anterior se da respuesta a la hipótesis de investigación y se afirma que un bajo puntaje en los factores trabajo y maestría están relacionadas con la presencia de fracaso escolar.

Por otra parte los resultados en el factor competencia pueden deberse a que en el desarrollo de la motivación de logro intervienen diferentes factores como los valores culturales, los sistemas de papeles sociales, los procesos educacionales y las interacciones entre iguales, aun cuando el ser humano esta ontogenéticamente determinado a reaccionar a los estímulos naturales, estos interactúan con una serie de situaciones, emociones y expectativas, que provocan que los motivos del sujeto varíen de acuerdo al grupo social al que pertenece y mas aun se afirma que las motivaciones sociales se relacionan con los esquemas de desarrollo y declive económico de un país o región (McClelland en Ball, 1988).

Así, la competencia tiende a no ser bien aceptada socialmente en México, al provenir de una cultura colectivista, donde lo mas importante es cooperar, a diferencia de otras culturas individualistas como la Norteamericana en donde lo más importante es competir (Balderas y González, 2005).

Los resultados encontrados para el factor competencia pueden deberse entonces al bajo nivel socioeconómico de la población en estudio; lo anterior es importante si tomamos en cuenta que los valores de logro son más aceptados en ambientes socioeconómicos altos (Pineda y Renteria, 2000). Al respecto cabe mencionar que la mayor parte de las familias de la población pertenecen a una organización que les condiciona la entrega de servicios y terrenos habitacionales a cambio de apoyo político. Por lo anterior la competencia puede resultar un factor negativo o poco aceptado socialmente en un ambiente donde la participación grupal es de radical importancia para mejorar la calidad de vida de sus habitantes.

Otra característica poblacional que puede estar relacionada con los resultados en el factor competencia y en la motivación de logro total se refiere a factores familiares, ya que, la mayor parte de los alumnos proviene de familias reconstruidas, con baja escolaridad y escasos recursos económicos. Esto es importante debido a que el estilo de interacción parental juega un papel importante en el desarrollo de la motivación de logro al retroalimentar el desempeño académico del niño (Arancibia, Herrera y Strasser, 1997; Portes en Lobo, 2002).

Acercas de las correlaciones entre las variables estudiadas, se observó que hay una relación positiva entre el autoconcepto y la motivación de logro, ello coincide con la evidencia teórica que afirman que las personas con un alto autoconcepto buscan y alcanzan más logros que los individuos con un bajo autoconcepto (Byrne, 1984, en La Rosa, 1986).

Las variables autoconcepto y motivación de logro observan una relación positiva, con la variable rendimiento académico. Esto coincide con los resultados de otras investigaciones

sobre el tema, que resaltan el papel preponderante del autoconcepto en los resultados académicos de los estudiantes (Quintero y Alarcón y Mérida, 1999; Balderas y González, 2000; Rodríguez, 2000; Segovia, 2003) y con los planteamientos que mencionan a la motivación de logro como un facilitador de las conductas necesarias en el desempeño escolar (Arancibia, Herrera y Strasser, 1997). Siendo el autoconcepto la variable que explica mejor el rendimiento académico al tener una correlación positiva más alta que la motivación de logro.

Por otra parte, el autoconcepto y el grado académico de los estudiantes se observó positivamente relacionado, ello se explica debido a la etapa de desarrollo de la población en estudio, ya que el adolescente enfrenta múltiples situaciones sociales y afectivas que lo llevan a la búsqueda de la identidad y consolidación de la personalidad (De Oñate, 1989; Meece, 1997; De Oñate y García, 1988 y Henson y Heller, 2000), con lo anterior se concluye que el hecho de que los alumnos avancen en los grados escolares de secundaria, estará asociado también con un autoconcepto más alto y diferenciado.

Sobre la motivación de logro y el grado académico no hay una relación positiva, por lo en la población en estudio no existe una asociación entre el grado académico y los niveles de la motivación de logro. Lo anterior puede estar sujeto a factores culturales propios de la comunidad.

CAPÍTULO IX CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Los datos obtenidos permiten afirmar que el autoconcepto se ve directamente relacionado con los resultados académicos de los grupos. Lo anterior es particularmente significativo para los alumnos ubicados dentro de la categoría de fracaso escolar, ya que permite planear estrategias orientadas a fomentar un autoconcepto positivo con miras a la mejora del rendimiento académico de los mismos.

Lo anterior puede lograrse mediante talleres de autoestima dirigidos a la población con fracaso escolar. En ellos deben contemplarse estrategias o herramientas que permitan al sujeto mejorar su proceso de aprendizaje, tales como técnicas y hábitos de estudio, técnicas de aprendizaje, preparación de exámenes, autocontrol de actividades académicas, para en primera instancia mejorar los resultados académicos y con ello modificar la percepción de sí mismos en el área académica.

Posteriormente pueden implementarse también dinámicas de sensibilización encaminadas a provocar en los alumnos con fracaso escolar la reflexión sobre sí mismos y la forma en que se perciben en sus emociones, valores y relaciones sociales, aquí es importante aclarar que estas actividades deben considerar sobre todo las características propias de la adolescencia, con los retos y problemáticas de la población a la que van dirigida.

De particular importancia sería la participación docente, ya que hay que recordar que el autoconcepto es meta, variable y producto del proceso de enseñanza aprendizaje, y que el autoconcepto del docente interviene también en los resultados de aprendizaje al retroalimentar o frenar los logros de los alumnos.

Sobre este aspecto sería importante fomentar la capacitación del personal de las instituciones educativas sobre aquellos estilos de enseñanza que tienen mejores resultados en el autoconcepto de los alumnos. Lo anterior es importante porque en la observación del personal docente se percibe que este tiene atribuciones negativas respecto a los alumnos que presentan fracaso escolar de ahí surge la idea de que estas atribuciones pudieran estar incidiendo en los resultados de aprendizaje.

Sobre los resultados obtenidos en la variable motivación de logro sobresale el hecho de que la muestra obtuvo una motivación de logro media e inclusive en el grupo de fracaso escolar los porcentajes de baja motivación al logro fueron mínimos. Esto da cabida a plantear que probablemente los recursos afectivos de los alumnos no se estén manejando de manera positiva dentro del contexto de investigación.

Una forma de incidir en la problemática anterior puede dirigirse a provocar cambios en los aspectos sociales, sobre todo en el ambiente familiar pues hay que recordar que la interacción padre-hijo juega un papel importante en el desarrollo de la motivación al logro. Lo anterior se lograría mediante talleres a padres de alumnos con fracaso escolar, donde se consideren los estilos de crianza y la importancia de las relaciones familiares positivas.

Otro punto importante para potenciar la motivación de logro no sólo en alumnos con fracaso escolar, sino también en alumnos de mediano y alto rendimiento estaría dirigido a proporcionar entrenamiento en métodos cuya eficacia esta probada para dicho objetivo tales como el planteamiento de metas, el modelo de autoeficacia o el aprendizaje cooperativo. Estas estrategias de entrenamiento partirían desde el personal docente y de orientación educativa para implementarlas en la labor cotidiana de enseñanza aprendizaje.

Por otra parte, se considera de fundamental importancia indagar sobre la percepción que la población mexicana mantiene respecto a los factores de la motivación de logro, pues en otros estudios con grupos de comparación no ha mostrado diferencias significativas (Islas y Rodríguez, 1989; Pineda y Rentería, 2002) y particularmente en la población del presente estudio el factor competencia mostró los más bajos puntajes. Entonces es probable que la percepción sobre la motivación de logro varíe dentro de diferentes contextos de la población nacional, lo cual a su vez pudiera estar ligado a condiciones económicas, culturales e incluso históricas.

Así, un acercamiento más profundo y sistematizado hacia la motivación de logro permitiría obtener los elementos necesarios para fomentar su incremento no sólo en el ámbito educativo sino también en el ocupacional y clínico.

El desarrollo de las estrategias anteriormente descritas se considera importante al observar los indicadores de rendimiento de la educación secundaria en México, debido a que aun cuando para este nivel se plantea como primordial el desarrollo integral de los alumnos, los resultados son deficientes de acuerdo a los diferentes reportes nacionales e internacionales.

Por lo anterior y dado que el autoconcepto y la motivación de logro son variables intervinientes en el proceso de enseñanza aprendizaje, sería importante su consideración dentro de la planeación curricular del sistema educativo y también dentro de la formación de profesores, para que con ello cubrir efectivamente las necesidades de desarrollo integral de la educación secundaria.

Recordemos que en la actualidad la situación internacional se enfrenta a un proceso de globalización de la economía, donde la competencia es una característica primordial, esto plantea la necesidad de incrementar la educación y la calidad de la misma en México, para formar individuos emocionalmente sanos y dispuestos a la superación académica que puedan extender estas características al ámbito laboral y familiar, por tal motivo la escuela debe fomentar y potenciar el desarrollo de los recursos afectivos de los alumnos, entre ellos el autoconcepto y la motivación al logro.

BIBLIOGRAFÍA

- American Psychological Association. (1999). *Manual de estilo de publicaciones*. Tr. Chávez, M. México: Manual Moderno.
- Andrade, P. P. (1992). En Cortez, L. O. (2000). *Análisis comparativo del autoconcepto en adolescentes infractores y no infractores*. Tesis de licenciatura. Universidad Salesiana. Escuela de Psicología. México.
- Arancibia, V. C.; Herrera, P. P. y Strasser, K. S. (1997). *Manual de psicología educacional*. Santiago De Chile: Facultad de Ciencias Sociales. Escuela de Psicología. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Arzate y Barrios (2005). *La filosofía de vida y su relación con la motivación de logro*. Tesis de licenciatura no publicada. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Avanzini, G. (1979). *El fracaso escolar*. Barcelona, España: Herder.
- Balderas, G. A. y González. (2000). *La Filosofía de vida y su relación con el autoconcepto del mexicano*. Tesis de maestría, en prensa. Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Balderas y González (2005). Comunicación personal.
- Ball, S. (1988). *La motivación educativa*. Madrid, España: Narcea.
- Baudillo, M. (1981). *La familia ante el fracaso escolar*. Madrid, España: Narcea S.A.
- Beltrán, J.; Moraleda, M.; García, E. A.; Calleja, F. G. y Santiuste, V. (1995). *Psicología de la educación*. Madrid, España: Eudema.
- Bolaños, V. V. y Mosqueda, A. G. (1999). *Diferencias de autoconcepto y motivación de logro en atletas universitarios*. Tesis de licenciatura. Facultad de Psicología Universidad Nacional Autónoma de México.
- Claig, J. G. (1997). *Desarrollo psicológico*. México: Prentice Hall Hispanoamericana.
- CRESAS. Centro de Investigación de la Educación Especial y de la Adaptación Escolar (1982). *El fracaso escolar no es una fatalidad*. Buenos Aires, Argentina: Kapeluz.
- De Oñate, M. P. (1989). *El autoconcepto*. Madrid, España: Narcea.
- De Oñate, M. P. y García D. R. En Beltrán, J. L. y Bueno, A. (1995). *Psicología de la educación*. Barcelona, España: Marcombo Universitaria Boixareu.

De Oñate, M. P. y García, D. R. En Bueno, J. A. Y Castanedo, C. (1998). *Psicología de la educación aplicada*. Madrid, España: Ccs.

Diccionario de Psicología y Pedagogía. (2001). Colombia: Euroméxico.

García, S. M. E. (1987). *Características de personalidad y autoconcepto de alumnos reprobados de un Colegio de Bachilleres*. Tesis de licenciatura. Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México.

González, M. C. y Touron, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar*. Pamplona, España: Ediciones Universidad De Navarra S. A.

Good, L. T. (1983). *Psicología educacional. Un enfoque realista*. México: Interamericana.

Good, L. T. y Brophy, J. (1995). *Psicología educativa contemporánea*. México: McGraw Hill.

Henson, K. T. y Heller, B. F. (2000). *Psicología educativa en la enseñanza eficaz*. México: Internacional Thompson Editores México.

Hernández, P. (1991). *Psicología de la Educación. Corrientes actuales y teorías aplicadas*. México: Trillas.

Hernández, S. R.; Fernández, C. C, Y Batipsta, L. P. (1991). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.

Huertas, J. (1997). *Motivación querer aprender*. Argentina: Aique.

Instituto de Estudios Pedagógicos Somosaguas. (1998). *Fracaso escolar y desventaja sociocultural. Una propuesta de intervención*. Madrid, España: Ed. Narcea.

Islas, P. M. y Rodríguez, S. E. (1989). *Motivación de logro en un grupo de estudiantes universitarios*. Tesis de licenciatura. Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México.

La Rosa, J. (1986). *Escalas de locus de control y autoconcepto. Construcción y validación*. Tesis doctoral. Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México.

Lobo, S. E. (1997). *La participación de los padres en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el aula de la escuela primaria, como estrategia para incrementar la motivación de logro y el desempeño académico*. Tesis de licenciatura. Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México

Luna, R. R. y Ortiz, G. M. (1993). *Análisis comparativo del autoconcepto en jóvenes con éxito y fracaso académico*. Tesis de licenciatura. Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México.

Mc Kinney, J. P.; Fitzgerald, H. E. y Strommer, E. A. (1982). *Psicología del desarrollo. Edad adolescente*. México: Manual Moderno.

Mayor, M. L y Tortosa, G. F. (1990). *Ámbitos de aplicación de la psicología motivacional*. Bilbao, España: Desclee de Brouwer.

Meece, L. J. (1997). *Desarrollo del niño y del adolescente para educadores*. México: McGraw Hill.

Mueller, F. (1980). *Historia de la psicología*. México: Fondo de Cultura Económica.

Papalia, D. y Wendkos (2001). *Fundamentos del desarrollo humano*. México: McGraw Hill.

Pineda, P. M. y Rentería, S. E. (2002). *Estrés y motivación de logro y rendimiento académico en estudiantes universitarios que trabajan*. Tesis de licenciatura. Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México.

Pintrich, P. R. y Schunk, D. H. (1996). *Motivation In Education*. United States Of America: Prentice May.

Portellano, P. J. A. (1989). *Fracaso escolar. Diagnóstico e intervención*. Una perspectiva neuropsicológica. Madrid, España: Ciencias de la educación preescolar y especial.

Quintero, C. A.; Alarcón, C. M. A. y Mérida, P. O. (1999). *La influencia del autoconcepto en el rendimiento escolar en alumnos de nivel secundaria*. Tesis de licenciatura. Psicología educativa. Universidad Pedagógica Nacional. México.

Ramos, T. Z. (2000). *Éxito y fracaso escolar. Culpables y victimas*. Barcelona, España: Ciss Praxis Educación.

Rodríguez, R. G. (2000). *El autoconcepto en estudiantes mexicanos de cirujano dentista y médico cirujano de la FES Zaragoza*. Tesis de licenciatura. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. Universidad Nacional Autónoma de México.

Santrock, J. W. (2001). *Psicología de la educación*. México: McGraw Hill.

Sarafino, E. P. y Armstrong, J. W. (1988). *Desarrollo del niño y del adolescente*. México: Trillas.

Secretaría de Educación Pública (1993). *Educación secundaria básica. Plan y programas de estudio*. México: Dirección General de Materiales y Métodos Educativos de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal.

Segovia, B. M. (2003). *El autoconcepto del mexicano y su relación con el rendimiento académico en niños de educación privada*. Tesis de licenciatura. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. Universidad Nacional Autónoma de México.

Universidad Nacional Autónoma De México. (2001) *Manual de Titulación*. Carrera de Psicología. México: Facultad de Estudios Superiores Zaragoza.

Vera, N. J. A. y Cervantes, M. N. E. (2001). " *Locus de control en una muestra de residentes del noroeste de México*". En psicología y salud. Volumen 10, Num. 2, Julio-Diciembre 2001. P. 237-247.

Wollfolk, A. E. (1998) *Psicología educativa*. México: Pearson.

REFERENCIAS DE LA RED

Centro de Estudios de Opinión. (2004). México entre los países con rezago en calidad de la enseñanza y desempeño escolar. (En red). Disponible en: <http://www.diputados.gob.mx/cesop/doctos/ocde-education-2.pdf>.

Pastrana, (2002). Las maravillas de la tecnología frente al fracaso escolar. (En red). Disponible en: www.jornada.unam.mx/2002/dic02/021208/mas-pastrana.html-10k

Pastrana, D. (2003). Los números de la ignorancia. (En red). Disponible en: modemicrosmasio/2003/ago03/030617/mar-daniel.html

Playa, M. J. (2001). España lidera el ranking mundial de fracaso escolar. (En red) Disponible en: <http://www.zonapediatrica.com/zonas/superdotados/spainfrac.html>

Secretaría de Educación Pública (2003) Estadística básica del sistema educativo nacional. (En red) Disponible en: <http://www.sep.gob.mx/work/apps/site/pubbas00/index.html>

Subsecretaría de Educación Básica y Normal (2002). Reforma integral de la educación secundaria. Documento base. (En red). Disponible en: <http://www.formaciondocente.sep.gob.mx/dgh/formaciondocente/pol-edubas/ref-integ.pdf>.

Zatarain, M. R. (2003). Apuntes sobre la reforma en educación secundaria. (En red). Disponible en: <http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/4/zatar.html>

ANEXO

Ixtapaluca Estado De México, Diciembre del 2003

Estimado alumno:

Estamos trabajando en un estudio que servirá para elaborar una tesis profesional acerca de la manera en que los adolescentes se ven a sí mismos.

Quisiéramos pedir tu ayuda para que contestes las hojas que se te presentan a continuación.

Tus respuestas serán confidenciales.

Es muy importante que contestes a todas las preguntas y que guardes silencio mientras contestas.

De antemano agradecemos tu sinceridad y cooperación.

A) FICHA DE DATOS GENERALES

Contesta o coloca una x dentro del paréntesis.

NOMBRE:

GRUPO:

1. - ¿Cuántos años tienes?

2. - Sexo: Masculino () Femenino ()

3. - Además de estudiar ¿trabajas o eres empleado? : Sí () No ()

4. - Si contestaste que sí a lo anterior, escribe a continuación que tipo de trabajo realizas, si contestaste que no, deja este espacio en blanco

5. - ¿Cuánto tiempo dedicas diariamente a la realización de tus tareas escolares?

No hago tareas () 1 o 2 Horas () 3 o 4 Horas () 5 Horas o mas ()

B) ESCALA DE AUTOCONCEPTO

A continuación encontraras un conjunto de palabras que sirven para describirte en diferentes momentos de tu vida.

Ejemplo:

Flaco _____ Gordo
5 4 3 2 1
MUY POCO NI FLACO POCO MUY
FLACO FLACO NI GORDO GORDO GORDO

Observa que entre las dos palabras hay cinco espacios numerados.

Si crees que eres muy gordo tacharas el espacio con el numero 1.

Si crees que eres poco gordo tacharas el espacio con el numero 2.

Si crees que no eres ni flaco ni gordo tacharas el espacio con el numero 3.

Si crees que eres poco flaco tacharas el espacio con el numero 4.

Si crees que eres muy flaco tacharas el espacio con el numero 5.

Contesta los renglones de las siguientes hojas como en el ejemplo, tan rápido como te sea posible.

Contesta en todos los renglones, dando una única respuesta.

Por favor marca tu respuesta pensando en como eres tu, no como te gustaría ser.

CONTESTA CON TOTAL LIBERTAD Y SINCERIDAD.

NO DES VUELTA A LA HOJA HASTA QUE SE TE INDIQUE.

5 4 3 2 1
 MUY POCO NI UNO POCO MUY
 NI OTRO
YO COMO ESTUDIANTE SOY:

Aplicado	5	4	3	2	1	Barro
Organizado	5	4	3	2	1	Desorganizado
Adelantado	5	4	3	2	1	Atrasado
Cumplido	5	4	3	2	1	Incumplido
Estudioso	5	4	3	2	1	Perezoso
Inteligente	5	4	3	2	1	Inepto
Eficiente	5	4	3	2	1	Ineficiente
Puntual	5	4	3	2	1	Impuntual
Rápido	5	4	3	2	1	Lento
Activo	5	4	3	2	1	Pasivo
Trabajador	5	4	3	2	1	Flojo

YO CON MIS AMIGOS Y FAMILIA SOY:

Comunicativo	5	4	3	2	1	Callado
Agradable	5	4	3	2	1	Desagradable
Tratable	5	4	3	2	1	Intratable
Desenvuelto	5	4	3	2	1	Tímido
Simpático	5	4	3	2	1	Antipático
Divertido	5	4	3	2	1	Aburrido
Amigable	5	4	3	2	1	Solitario

5	4	3	2	1
MUY	POCO NI UNO	POCO	MUY	
	NI OTRO			

YO CON MIS AMIGOS Y FAMILIA SOY:

Compartido	5	4	3	2	1	Egoísta
Seccillo	5	4	3	2	1	Presumido
Buena	5	4	3	2	1	Malo
Obediente	5	4	3	2	1	Desobediente
Calmo	5	4	3	2	1	Travieso

YO FÍSICAMENTE SOY:

Fuerte	5	4	3	2	1	Débil
Alto	5	4	3	2	1	Bajo
Guapo	5	4	3	2	1	Fco
Grande	5	4	3	2	1	Chico
Activo	5	4	3	2	1	Inactivo
Sano	5	4	3	2	1	Enfermo

YO EN MIS SENTIMIENTO SOY:

Juguetero	5	4	3	2	1	Serio
Carinoso	5	4	3	2	1	Frió
Pacífico	5	4	3	2	1	Agresivo

5	4	3	2	1
MUY	POCO	NI UNO	POCO	MUY
		NI OTRO		

YO EN MIS SENTIMIENTO SOY:

Feliz	5	4	3	2	1
-------	---	---	---	---	---

Triste

Tranquilo	5	4	3	2	1
-----------	---	---	---	---	---

Nervioso

Estable	5	4	3	2	1
---------	---	---	---	---	---

Voluble

Optimista	5	4	3	2	1
-----------	---	---	---	---	---

Pesimista

YO EN MIS VALORES SOY:

Sincero	5	4	3	2	1
---------	---	---	---	---	---

Mentirosos

Decente	5	4	3	2	1
---------	---	---	---	---	---

Indecente

Amable	5	4	3	2	1
--------	---	---	---	---	---

Grosero

Moral	5	4	3	2	1
-------	---	---	---	---	---

Inmoral

Respetuoso	5	4	3	2	1
------------	---	---	---	---	---

Irrespetuoso

Verdadero	5	4	3	2	1
-----------	---	---	---	---	---

Falso

Recto	5	4	3	2	1
-------	---	---	---	---	---

Corrupto

C) CUESTIONARIO

A CONTINUACIÓN HAY UNA LISTA DE AFIRMACIONES. TU DEBES INDICAR EN QUE MEDIDA ESTAS DE ACUERDO O EN DESACUERDO CON CADA UNA DE ELLAS. HAY CINCO RESPUESTAS POSIBLES:

- 1 = COMPLETAMENTE EN DESACUERDO
- 2 = EN DESACUERDO
- 3 = NI EN ACUERDO NI EN DESACUERDO
- 4 = DE ACUERDO
- 5 = COMPLETAMENTE DE ACUERDO

INDICA TU RESPUESTA HACIENDO UN CIRCULO ALREDEDOR DEL NUMERO QUE MEJOR EXPRESE TU OPINION.

RECUERDA: CONTESTA COMO TU ERES, NO COMO TE GUSTARIA SER. CONTESTA TODAS LAS AFIRMACIONES

1. ME GUSTA RESOLVER PROBLEMAS DIFICILES.....1 2 3 4 5
2. ME GUSTA SER TRABAJADOR.....1 2 3 4 5
3. ME ENOJA QUE OTROS TRABAJEN MEJOR QUE YO.....1 2 3 4 5
4. ME ES IMPORTANTE HACER LAS COSAS LO MEJOR POSIBLE.....1 2 3 4 5
5. ME DISGUSTA CUANDO ALGUIEN ME GANA.....1 2 3 4 5
6. ES IMPORTANTE PARA MI HACER LAS COSAS CADA VEZ MEJOR.....1 2 3 4 5
7. GANARLE A OTROS ES BUENO TANTO EN EL JUEGO COMO EN EL TRABAJO.....1 2 3 4 5
8. SOY CUMPLIDO EN LAS TAREAS QUE SE ME ASIGNAN.....1 2 3 4 5
9. DISFRUTO CUANDO PUEDO VENCER A OTROS.....1 2 3 4 5
10. SOY CUIDADOSO AL EXTREMO DE LA PERFECCION.....1 2 3 4 5
11. ME GUSTA QUE LO QUE HAGO QUEDE BIEN HECHO.....1 2 3 4 5
12. UNA VEZ QUE EMPIEZO UNA TAREA PERSISTO HASTA TERMINARLA.....1 2 3 4 5
13. ME SIENTO BIEN CUANDO LOGRO LO QUE ME PROPONGO.....1 2 3 4 5
14. SOY DEDICADO EN LAS COSAS QUE EMPRENDO.....1 2 3 4 5
15. ME GUSTA TRABAJAR EN SITUACIONES EN LAS QUE HAYA QUE COMPETIR
CON OTROS.....1 2 3 4 5
16. NO ESTOY TRANQUILLO HASTA QUE MI TRABAJO QUEDA BIEN HECHO.....1 2 3 4 5
17. ME CAUSA SATISFACCION MEJORAR MIS EJECUCIONES PREVIAS.....1 2 3 4 5
18. COMO ESTUDIANTE SOY MACHETERO.....1 2 3 4 5
19. ME ESFUERZO MAS CUANDO COMPITO CON OTROS.....1 2 3 4 5
20. CUANDO SE ME DIFICULTA UNA TAREA INSISTO HASTA DOMINARLA.....1 2 3 4 5
21. SI HAGO UN BUEN TRABAJO ME CAUSA SATISFACCION.....1 2 3 4 5
22. ES IMPORTANTE PARA MI HACER LAS COSAS MEJOR QUE LOS DEMAS.....1 2 3 4 5

*VERIFICA SI CONTESTASTE TODAS LAS AFIRMACIONES
GRACIAS POR TU PARTICIPACION*