



UNIVERSIDAD DE PALERMO

LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA

*El autoconcepto y el rendimiento escolar en alumnos
de 10 años de una escuela privada-*

Autor: Loaces Yanina

Profesor tutor actuante: Dr. Castro Solano Alejandro

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, vaya mi agradecimiento a las autoridades de la Universidad, a mi profesor tutor por haberme acompañado durante la elaboración de mi trabajo y a todos aquellos docentes que también me brindaron sus conocimientos y experiencia.

Asímismo, no quiero olvidar a todos aquellos que colaboraron desinteresadamente en el trabajo de campo. Sin ellos, hubiera resultado imposible llevar adelante mi investigación.

INDICE

INTRODUCCION.....	4
DESARROLLO.....	5
Capítulo 1: Presentación general.....	5
1.1 Planteamiento del problema.....	5
1.2 Enfoque metodológico.....	7
Capítulo 2: Autoconcepto.....	8
2.1 Definición y alcance.....	8
2.2 Factores que determinan el autoconcepto.....	10
2.3 Autoconcepto vs. autoestima.....	14
Capítulo 3: Rendimiento escolar.....	15
3.1 Concepto.....	15
3.2 Características y momentos del rendimiento escolar.....	18
3.3 Relación entre autoconcepto y rendimiento escolar.....	19
Capítulo 4: Características intelectuales del alumno de 10 años.....	24
4.1 Transformaciones en el pensamiento: La lógica.....	25
4.2 Transición del período operatorio concreto al operatorio formal.....	26
METODOLOGÍA.....	28
3.1 Tipo de estudio.....	28
3.2 Participantes.....	28
3.3. Instrumentos.....	28
3.4. Procedimiento.....	29
3.5. Resultados.....	30
Relación entre autoconcepto y el rendimiento académico.....	30
Evaluación de autoconcepto.....	31
Rendimiento escolar.....	33
CONCLUSIONES.....	34
BIBLIOGRAFÍA.....	37
ANEXO.....	43
Modelo de escala de autoconcepto.....	43

INTRODUCCIÓN

Sin dudas, la historia académica de todo estudiante está determinada por sus éxitos o fracasos escolares. Es por ello que esto posee una importancia crucial en la vida cotidiana de los alumnos.

Tradicionalmente, se ha considerado al rendimiento académico como una función de la inteligencia. No obstante, en los últimos años se han evidenciado

progresos sustanciales en el área del rendimiento escolar al incluir en el análisis otros factores como la personalidad, el estilo cognitivo o la clase social. En este sentido, cabe agregar que hacia fines de la década del '70 comenzó a aceptarse al autoconcepto como uno de los elementos principales del rendimiento en el contexto educativo por la cualidad de las relaciones establecidas entre el profesor y el alumno. (Burns, 1979)

De este modo, sería evidente que estas dos variables - autoconcepto y rendimiento escolar - no sólo se interrelacionan, sino que una influye sobre la otra en el accionar cotidiano de todo estudiante. Como prueba de ello se pueden mencionar las numerosas investigaciones halladas que ofrecen datos que apoyan la hipótesis de la relación entre la imagen que el alumno tiene de sí mismo y su implicación específica con el rendimiento intelectual. (González y Tourón, 1994; Núñez Pérez, 1998; González Pienda, 2002; Tejeda, 2008).

Por todo lo expresado anteriormente, se ha decidido llevar adelante una investigación de diseño cuantitativo de tipo correlacional con el objetivo de verificar la asociación existente entre dos variables: autoconcepto y rendimiento escolar. Para ello, se tomó una muestra de dos cursos de niños de 10 años que concurren a quinto grado de un colegio primario privado, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, y se les aplicó a todos ellos la escala de autoconcepto diseñada por Piers-Harris y adaptada por Casullo (1990), en la que se evalúa el comportamiento, el status intelectual y escolar, la imagen corporal, la ansiedad, la popularidad y el bienestar y satisfacción.

Asimismo, el proceso de indagación fue complementado por las evaluaciones escritas y orales que los docentes realizan de esos alumnos para lograr un mayor grado de profundidad en el análisis y en las conclusiones.

Dicho trabajo de campo se sustenta sobre la base del marco teórico, dado que en la primera parte del mismo se caracteriza al autoconcepto y, en segundo lugar, se define al rendimiento escolar vinculando a este término con el anterior. Al mismo tiempo, se expone una descripción de los principales rasgos intelectuales de un alumno de 10 años, ya que se ha acotado el objeto de estudio a esta edad evolutiva.

Así, desde el punto de vista conceptual y empírico se intentó conformar un análisis correlacional para verificar la vinculación entre la imagen que un estudiante tiene de sí mismo y su desempeño académico. De este modo, se ha arribado a interesantes conclusiones que derivaron en algunos aportes tendientes a optimizar esta importante área del desarrollo educativo.

DESARROLLO

Capítulo 1: Presentación general

1.1 Planteamiento del problema

La práctica de habilitación profesional se realiza en un colegio primario privado, con una duración de 320 horas, en un promedio de 20 horas semanales. Las mismas se distribuyen entre testados grupales, individuales y entrevistas a padres como

observadora no participante. Durante esa experiencia empírica abundaron los comentarios acerca del deficiente desarrollo escolar de ciertos estudiantes, asociando la mayoría de veces los problemas de aprendizaje con baja autoestima o con una pobre imagen de sí mismo. Es por ello que ha parecido oportuno indagar uno de los conceptos más escuchados durante dichas jornadas: La relación entre autoconcepto y rendimiento escolar.

En este sentido, cabe destacar que una de las más significativas y recientes interpretaciones de la personalidad humana está localizada en el constructor self (sí mismo). Se trata del autoconcepto que consiste en la percepción o la representación mental que cada sujeto tiene de sí mismo (Casullo, 1990). Sin embargo, el término autoconcepto es de difícil definición en tanto que cada sujeto tiene una imagen ideal de la persona que le gustaría ser, al tiempo que percibe sus características y está influenciado por una variedad de factores tales como los que surgen del contexto, su esquema corporal, sus aptitudes, su motivación, etc.

Además, como se expresara anteriormente, desde finales de los años '70 se ha aceptado que el autoconcepto es uno de los factores principales del rendimiento en el contexto educativo por la cualidad de las relaciones establecidas entre el profesor y el alumno. (Burns, 1979) Es por ello que se creyó oportuno generar un espacio de indagación que aporte elementos específicos para el contexto antes descrito.

De este modo, se ha propuesto como objetivo general analizar la relación existente entre el autoconcepto y el rendimiento escolar acotando el objeto de estudio a los niños de 10 años que asisten a quinto grado del colegio elegido. Asimismo, se han planteado los siguientes objetivos específicos:

- Comparar los resultados obtenidos entre dos cursos de niños de la misma escuela.
- Analizar la incidencia de la variable sexo en el autoconcepto y el rendimiento escolar.

Si bien es sabido que existen variedad de trabajos que analizan la relación entre autoconcepto y rendimiento académico, no se han producido investigaciones previas para la escuela en la que se desarrolla la práctica profesional y habilitación. Por ello, se considera que el presente contribuiría en aportar datos que posibiliten la toma de decisiones tendientes a fortalecer el autoconcepto en aquellos estudiantes con rendimiento académico bajo.

1.2 Enfoque metodológico

Para responder a los objetivos planteados, se llevó a cabo una investigación de diseño cuantitativo de tipo correlacional en tanto que se intentó verificar la asociación existente entre dos variables: autoconcepto y rendimiento escolar.

Como fuente de datos primarios se utilizó el estudio de casos. (Hernández Sampieri, R. et. al, 1998, p. 71) La información secundaria se obtuvo a través de libros utilizados durante la carrera y otras publicaciones de Internet.

En la presente investigación, la metodología de estudio de casos favoreció el análisis de la escuela objeto de estudio, ya que las herramientas de recolección de datos estuvieron orientadas a conocer “cómo” o “por qué” ocurren determinados eventos, sin intención de controlar los mismos; sólo se buscó describirlos para comprender su funcionamiento.

Durante el trabajo de campo se empleó la escala de autoconcepto diseñada por Piers-Harris y adaptada por Casullo (Ver ANEXO I) mediante la cual se evalúa el comportamiento, el status intelectual y escolar, la imagen corporal, la ansiedad, la popularidad y el bienestar y la satisfacción. Por otra parte, el rendimiento escolar fue medido a través de las evaluaciones escritas y orales que los docentes realizaron sobre los niños.

La población de estudio estuvo compuesta por todos los alumnos de las escuelas primarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y para la muestra se seleccionaron veinte niños de 10 años de edad, de dos cursos de quinto grado del Colegio elegido. En este sentido, cabe agregar que se trató de una muestra no probabilística, no al azar, e intencional en tanto que los casos han sido seleccionados según su relevancia.

Capítulo 2: Autoconcepto

2.1 Definición y alcance

El término autoconcepto presenta numerosas acepciones desde distintos campos del saber. Por ello, se caracteriza por una evidente complejidad que ha generado en más de un caso cierta confusión teórica (Blanco y Mesina 2000) derivando en la proliferación de términos usados por distintos autores, tales como "conciencia de sí mismo", "autoimagen", "autopercepción", "representación de sí", "autoconcepto" o

"autoestima". No obstante, algunos estudiosos (Gross, 1998; Amezcua Membrilla y Fernández de Aro, 2005) optan por restringir el término autoconcepto a los aspectos cognitivos o descriptivos del sí mismo, y destinan la noción de autoestima para los rasgos afectivos. Sin embargo, la mayoría de los textos consultados demuestran que el autoconcepto engloba ambos aspectos.

Parafraseando a Irene Camacho Morales (2002, p. 8), en 1974 Epstein realizó una síntesis de las definiciones que ofrecían los estudiosos más destacados descubriendo que todas ellas coincidían en que el autoconcepto era una realidad compleja e integrada por diversos aspectos como el físico, social, emocional y académico. Además, el concepto que cada uno posee de sí mismo se constituye en una realidad dinámica que se modifica con la experiencia al integrar nuevos datos que le proporcionan a la persona un sentimiento de seguridad e integridad.

Para María Martina Casullo (1990) el autoconcepto es una “configuración organizada de percepciones que resultan necesarias para el conocimiento.” (Casullo, 1990, p.11) Así entendida, la noción de self o de sí mismo es el máximo atributo que distingue a los humanos de las demás especies.

Por otra parte, Coll, Marchesi y Palacios (2001) postulan que el autoconcepto deviene de la unión de tres factores inherentes la persona: el aspecto físico, las imágenes sensoriales y los recuerdos personales. Tales dimensiones son muy abarcativas de la personalidad y proveen de elementos claves para desarrollar vínculos objetales sanos a través del conocimiento sobre las propias limitaciones y posibilidades.

Resumiendo, podría decirse que un número interminable de variables son las que estructuran el autoconcepto. Entre ellas, María Martina Casullo (1990, p.12-13) destaca las siguientes:

- Nivel de aspiración: Metas, expectativas y logros.
- Posición del individuo en la estructura social.
- Nivel de aspiración del subsistema familiar: Satisfacción de las expectativas de sus seres queridos.

► Efecto de los medios masivos de comunicación.

Coincidiendo con la clasificación anterior, Cornejo Chávez y Redondo Rojo (2007) aseguran que las variables intervinientes están interrelacionadas entre sí, de modo que la alteración de una afecta a las otras. Por ejemplo, si un niño cree que es torpe, se siente mal y por ello puede realizar actividades negativas que preocupan a su familia y que lo exponen de modo penoso en el entorno social en que se mueve. (Cornejo Chávez y Redondo Rojo, 2007, p.9)

Los mismos autores agregan que el autoconcepto se refiere a tres niveles de la personalidad:

- **Nivel cognitivo – intelectual:** Constituye las ideas, opiniones, creencias, percepciones y el procesamiento de la información exterior porque el autoconcepto se sustenta en experiencias pasadas, creencias y convencimiento sobre la propia persona.
- **Nivel emocional afectivo:** Es un juicio de valor sobre las cualidades personales. Implica un sentimiento de lo agradable o lo desagradable que se observa en sí mismo.
- **Nivel conductual:** Es la decisión de actuar, de llevar a la práctica un comportamiento consecuente.

En otras palabras, esta autoimagen es la representación que la persona tiene de sí misma y es la creencia que cada uno posee sobre sus características: a nivel físico, psicológico, intelectual, social, afectivo.

2.2 Factores que determinan el autoconcepto

Según González y Tourón (1994), existen cuatro factores constitutivos del autoconcepto. Ellos son:

- × **La actitud o motivación.**
- × **El esquema corporal.**
- × **Las aptitudes.**
- × **Valoración externa.**

Al hablar de **actitud o motivación** González y Tourón (1994) se refieren a la tendencia a reaccionar frente a una situación tras evaluarla como positiva o negativa. En otras palabras, es la causa que impulsa a actuar.

Por **esquema corporal** se entiende a la idea o imagen sobre el propio cuerpo conformada a partir de las sensaciones y estímulos. Este esquema está muy relacionado e influenciado por las relaciones sociales, las modas, los complejos o sentimientos hacia uno mismo.

En cuanto a las **aptitudes**, González y Tourón (1994) las definen como las capacidades que posee una persona para realizar algo adecuadamente (inteligencia, razonamiento, habilidades, etc.).

Por último, la **valoración externa** es la consideración o apreciación que hacen las demás personas sobre un ser humano actuando como refuerzos sociales, halagos, contacto físico, expresiones gestuales, reconocimiento, etc.

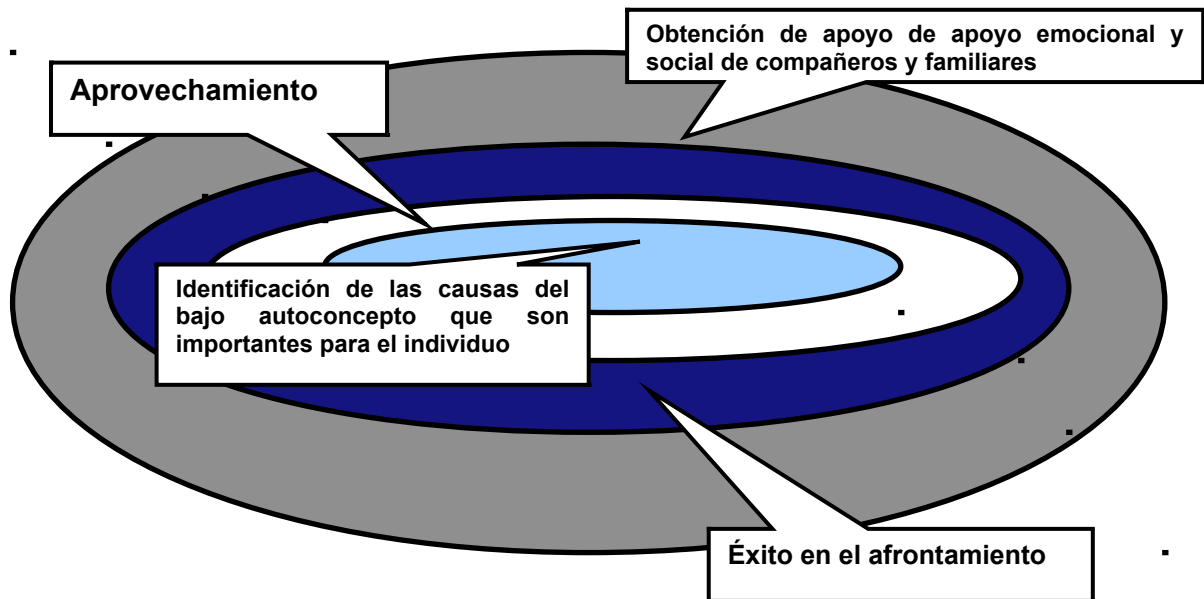
Aspectos importantes para mejorar el autoconcepto

Existe una opinión generalizada entre los especialistas que sostiene que el autoconcepto es un constructo que tiende a ser muy estable, especialmente el autoconcepto negativo, lo cual dificulta la modificación del mismo. No obstante, Mack y Ablon (1983) proponen cuatro aspectos que fortalecerían el self de modo que los elementos positivos predominen sobre los negativos:

- Obtención de apoyo emocional y social de compañeros y familiares.
- Éxito para afrontar los fracasos.

- Aprovechamiento de las potencialidades para superar las debilidades
- Identificación de las causas del bajo autoconcepto que son importantes para el individuo.

Figura 1: Aspectos importantes para mejorar el autoconcepto



Fuente: Mack y Ablon (1983)

Los autores antes mencionados consideran que al mejorar el autoconcepto de las personas se obtienen grandes beneficios afectivos y sociales.

Por otra parte, dichos factores se van desarrollando a lo largo de toda la vida. En este sentido, Mack y Ablon (1983) presentan cinco etapas que transcurren en los primeros años de vida del sujeto. En la primera de ellas, los infantes aprenden los rudimentos del autoconcepto positivo gracias a sus relaciones con sus padres y otras personas significativas.

La segunda fase coincide con la niñez temprana, cuando los pequeños dependen aún de las actitudes y opiniones de sus padres y otros adultos, pero aumenta su capacidad de obtener logros por sí solos.

En tercer término transcurre el período que corresponde a los preescolares. Aquí, otra gente significativa entra en la vida de los niños y las opiniones de estas personas en quienes ellos confían cobran mayor trascendencia; esto les propone muchas situaciones nuevas que modelan su autoconcepto al dominar dichos acontecimientos.

En este punto, cabe destacar que durante los años de la primaria se integran tres fuentes de autoconcepto: las opiniones de los demás, las competencias de niños y las opiniones que este tiene de sí mismo.

Finalmente, el último período transcurre durante la adolescencia cuando se producen cambios radicales. En palabras de Gross (1998), del mismo modo que el sí mismo corporal es el primer aspecto del autoconcepto que aparece en el niño, el sí mismo corporal atraviesa por un cambio drástico con la llegada de la pubertad. Antes de ello, los infantes se ocupan poco de cómo son sus cuerpos y cómo se ven. Por ello, recién en la adolescencia aparecen los mayores cambios puesto que “el desarrollo de la identidad requiere no sólo de sentirse independiente y diferente de los demás, sino también de saber cómo aparece al resto del mundo.” (Gross, 1998, p.555) En dicha época, el autoconcepto de los adolescentes es cambiado en forma radical por la evolución física, cognoscitiva y social.

Figura 2: Etapas de evolución del autoconcepto

Fase	Etapa	Descripción
1	Infancia	Aprende de los padres lo básico del autoconcepto
2	Niñez temprana	Aprende a sentirse orgulloso de sus logros
3	Preescolar	Aprende a sentirse orgulloso al dominar acontecimientos estresantes
4	Primaria	Integra las competencias y las opiniones ajenas y propias
5	Adolescencia	El autoconcepto cambia conforme se construye una nueva

2.3 Autoconcepto vs. autoestima

Si bien al comienzo de este capítulo se aseguró que existen numerosos autores que emplean al autoconcepto y a la autoestima como sinónimos, lo cierto es que algunas corrientes dentro de la Psicología se ocuparon de establecer diferencias sustanciales entre ambos. En este sentido, Valles Arandiga y Valles Tortosa, (2000) postulan que el autoconcepto es la suma de creencias de un individuo sobre sus cualidades personales y afectivas que surge de la interpretación de sus emociones y de la comparación de su conducta con la de los demás. Dicho concepto de sí mismo se conforma en el transcurso de la vida.

Por otra parte, los mismos autores consideran que una vez que se ha formado un autoconcepto coherente, recién ahí se construye la autoestima; ya que la misma es, básicamente, la percepción del sujeto acerca de cómo se siente internamente. Por ejemplo, el concepto que uno tiene sobre sí mismo puede provocar que un individuo sienta falta de valía o, por el contrario, se sobreestime. (Valles Arandiga y Valles Tortosa, 2000, p. 103)

Coincidiendo con lo anterior, Battle (1981, p. 544) postula que la autoestima es el sentimiento valorativo de ser y del conjunto de rasgos corporales, mentales y espirituales que configuran la personalidad. Asimismo, mientras que el autoconcepto se constituye desde el nacimiento, la autoestima surgiría alrededor de los 5-6 años cuando se forma en cada individuo la noción de cómo lo ven los adultos cercanos de acuerdo con las experiencias que va adquiriendo. (Battle, 1981, p. 547)

Cabe agregar, parafraseando a Blanco y Messina (2000), que la propia autoestima es responsable de gran parte de los éxitos personales ya que en una dosis adecuada potenciará la capacidad de las personas para desarrollar sus habilidades y

aumentar su nivel de confianza. En cambio, una autoestima baja generará un sentimiento de derrota o de fracaso en numerosos sujetos. (Blanco y Messina, 2000, p.92)

En adición, Francisco Massó (2006, p. 4) define que para constituir una autoestima positiva se necesita del efectivo desarrollo de los siguientes elementos psíquicos:

1. **La consciencia que cada uno tiene de sí mismo:** Rasgos de identidad, cualidades y características más significativas de la manera de ser. (Autoconcepto)
2. **El sentimiento:** El aprecio y amor que se experimenta hacia la propia persona; la consideración que se mantiene hacia los propios intereses, creencias, valores y modos de pensar.

Resumiendo, podría decirse que la autoestima es la necesidad psicológica básica que se ha de cubrir para alcanzar un desarrollo armónico de la personalidad.

Capítulo 3: Rendimiento escolar

3.1 Concepto

El término rendimiento, tal como se entiende en la actualidad, fue acuñado en las sociedades industriales donde las normas, criterios y procedimientos de medida se referían a la productividad del trabajador y su rendimiento. De esta manera, se establecieron escalas objetivas para asignar premios y méritos. (Boersma, y Chapman, 1985:103). En consecuencia, desde hace décadas el rendimiento ha estado vinculado a la

productividad y a la rentabilidad de las inversiones, de los procesos, y del uso de recursos.

En este sentido, el rendimiento en el ámbito educativo ha preservado su significación económica por encontrarse asociado a los desarrollos teórico-metodológicos desde la determinación del costo-beneficio del proceso de enseñanza. (Medina Echavarría, 1967). No obstante, se considera que esta postura es muy reduccionista, ya que el ámbito escolar posee rasgos complejos que lo distinguen, y en mucho, de los estudios económicos (Amezcuza Membrilla y Fernández de Aro, 2005).

Por lo expresado anteriormente, es lógico encontrar posiciones contrapuestas que han originado diversas, e incluso ambiguas, acepciones del vocablo rendimiento.

Parafraseando a Núñez Pérez (1998), existen numerosas orientaciones teóricas que dan cuenta de la importancia que revisten en el aprendizaje escolar los aspectos motivacionales y cognitivos del alumno. Sin embargo, los modelos puramente motivaciones hacen hincapié en las razones por las cuales los estudiantes persisten y se esfuerzan por aprender.

Por otra parte, los paradigmas cognitivos insisten en la forma en que los estudiantes llegan a comprender y dominar determinadas tareas a partir del uso de diversas fuentes tales como los conocimientos previos, las estrategias cognitivas y la autorregulación del aprendizaje. En consecuencia, se cree necesario tomar en cuenta los dos modelos, en tanto se trata de factores que confluyen en las condiciones óptimas para el aprendizaje y el rendimiento escolar (Núñez Pérez, 1998).

A su vez, el estado del arte registrado en América Latina durante las últimas décadas plantea tres grandes tradiciones: Por un lado, la corriente de estudios de los procesos de enseñanza y aprendizaje basados en las teorías por "reestructuración" (Coll y otros 2001; Murillo Torrecilla, 2003; Braslavsky, 2004). Esta tradición es muy heterogénea y se centra en aquellos procesos de aprendizaje relevantes desde las llamadas teorías *constructivistas* y en la significatividad de los conocimientos como base para un mejor rendimiento escolar.

En segundo lugar, se encuentra la tradición que intenta comprender la dinámica de la escuela como una institución compleja y los procesos de aprendizaje que ocurren en su interior como factores asociados para obtener un mayor rendimiento (López, 1996; Blanco Messina, 2000; Martinic y Pardo, 2003).

Por último, la tercera tradición sobre rendimiento escolar está enmarcada en el campo de la economía de la educación, especialmente en el área de eficacia docente. (Rodríguez Espinar, 2003; Tejeda, 2008).

Como puede apreciarse, el estudio del rendimiento como objeto de investigación es una tarea muy compleja que requiere una ubicación más clara y reflexiva dentro de los procesos educativos. Por ello, a continuación se enumeran los conceptos que se han seleccionado por ser los más pertinentes para el presente trabajo:

Según el Diccionario de las Ciencias de La Educación, se entiende por rendimiento escolar a un proceso compuesto por el conjunto de conocimientos de un alumno, medido a través de pruebas de evaluación, y de todos los resultados evidenciados a lo largo de su labor académica. (Picardo, 2005:198)

Por su parte, Santiago Gimeno (1976: 99) describe al rendimiento escolar como el nivel de conocimiento expresado por el proceso áulico de un niño y por una nota numérica que obtiene ese alumno como resultado de una evaluación que mide el producto y el proceso enseñanza aprendizaje en el que participa.

Asimismo, Núñez Pérez (1998) agrega que para que haya rendimiento escolar es necesario:

- ⊙ Que el alumno sea cognitivamente capaz de enfrentarse a las tareas de aprendizaje.
- ⊙ Que se encuentre motivacionalmente orientado hacia el aprendizaje o, al menos, hacia la resolución efectiva de dichas tareas.

Dentro de la dimensión cognitiva del aprendizaje se concede especial relevancia al papel de variables tales como aptitudes o procesos cognitivos, conocimientos previos, estilos cognitivos y de aprendizaje y, especialmente, estrategias generales y específicas de aprendizaje; mientras que las variables motivacionales más importantes parecen ser las expectativas del alumno, su percepción del contexto educativo, sus intereses, metas y actitudes para la realización correcta de las tareas académicas (Núñez Pérez, 1998).

3.2 Características y momentos del rendimiento escolar

Parafraseando a Boersma, F. J. y Chapman, J. (1985:106), las manifestaciones específicas del rendimiento que se pueden reconocer en el proceso educativo, y que lo afectan en distintos grados y niveles, son las siguientes:

- ✚ **Aprovechamiento escolar**
- ✚ **Calificaciones**
- ✚ **Aprobación**
- ✚ **Reprobación**
- ✚ **Repetición**
- ✚ **Deserción**
- ✚ **Egreso**
- ✚ **Eficiencia terminal**
- ✚ **Obtención de título**

Este conjunto de elementos pedagógicos sirve como referente para el rendimiento escolar. Si bien es cierto que algunos componentes están más ligados al funcionamiento de la institución, mientras que otros se relacionan con los comportamientos de los alumnos, lo cierto es que existe una estrecha interconexión entre ambos que los vuelve interdependientes. Así sucede, por ejemplo, con la aprobación y la deserción porque la primera refleja un logro del alumno mientras que la segunda es un indicador del funcionamiento y logros de la institución. Todo esto lleva a establecer que la principal característica del rendimiento radica en que no es un objeto de investigación aislado y

formalmente acabado; sino que es una parte integrante del proceso escolar que requiere ser construida. (Braslavsky, 2004:76).

Complementando lo anterior, Cornejo Chávez y Redondo Rojo (2007:23) ubican al rendimiento en por lo menos tres momentos metodológicos:

1. **Integración del proceso educativo** con el que interactúa bajo caracteres comunes a los otros elementos del mismo y que adquiere, a la vez, rasgos distintivos.
2. **Articulación de las manifestaciones específicas del rendimiento** entre sí y de cada una de ellas con la totalidad de las mismas, para definir sus vinculaciones e implicaciones.
3. **Estructuración analítica de las manifestaciones** del rendimiento en la dinámica del proceso escolar.

Dichos momentos pedagógicos permiten contextualizar al rendimiento en el proceso escolar y determinar los elementos que lo generan y estructuran.

En otro orden de cosas, autores como López (1996) y Blanco Messina (2000) señalan que las características del rendimiento escolar son perceptibles, en primera instancia, en el plano empírico. Esta circunstancia, sin embargo, ha creado una serie de confusiones e imprecisiones en su medición durante el proceso de evaluación del mismo, lo que derivó en que los momentos de captación y análisis tuvieran como resultado datos muy generales en procedimientos que requieren de mayor precisión y detalle. Por ello, existe la necesidad de replantear el estudio de las manifestaciones del rendimiento, señalando las posibilidades analíticas y las opciones de cálculo, para un mejor uso y manejo de la información empírica que posibilite la precisión en la medición de las manifestaciones. (Blanco Messina, 2000:142)

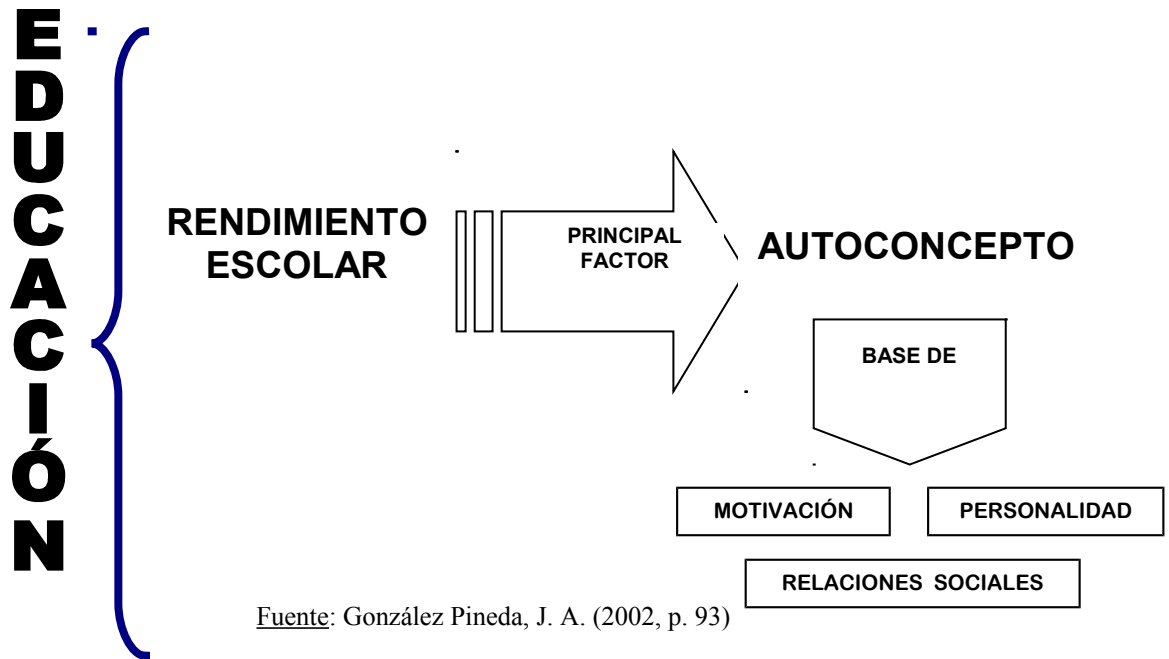
3.3 Relación entre autoconcepto y rendimiento escolar

Tradicionalmente, se ha considerado al rendimiento académico como una función de la inteligencia. No obstante, tiempo más tarde se han tenido en cuenta otros

factores como la personalidad, el estilo cognitivo o la clase social. Desde finales de los años 70, se ha aceptado que uno de los factores principales del rendimiento escolar es el autoconcepto, por la cualidad de las relaciones establecidas entre el profesor y el alumno (Burns, 1979).

El autoconcepto, según González Pineda (2002), es fundamental en la educación pues la atraviesa horizontalmente por ser la base del rendimiento escolar, de la motivación, del desarrollo de la personalidad, de la dinámica de las relaciones sociales y de la adaptación escolar. De este punto de vista, el autoconcepto y el rendimiento escolar se entrelazan y complementan por contribuir ambos al desarrollo educativo del alumno.

Figura 3: Interacción entre autoconcepto y rendimiento escolar



Existe gran cantidad de investigaciones que dan cuenta de la implicación activa del autoconcepto del sujeto y de su rendimiento (Núñez Pérez, 1998) dado que su éxito se incrementa en tanto se siente competente; es decir, cuando confía en sus propias capacidades y tiene altas expectativas de autoeficacia, valora las tareas y se cree responsable de los objetivos de aprendizaje.

La mayoría de los estudios hallados sobre este tema ofrecen datos que apoyan la hipótesis de la relación entre la imagen que el alumno tiene de sí mismo y su implicación específica con el rendimiento académico. Por citar un ejemplo, González Pineda et. al (1997) descubrieron que existe una relación del autoconcepto y la construcción de aprendizajes de un sujeto. Para ello utiliza unos procesos y estructura con el que es capaz de “comprender de manera personal su ambiente social y así regular su propia conducta”. (González Pineda et. al, 1997, p.5) Igualmente, todo niño utiliza la experiencia, la integra, organiza y regula el estado afectivo y, si sus afectos son positivos, la información que acumulará será positiva. Así, el educando contará con una buena motivación, lo que tiene una relación causal con el aprendizaje escolar y su rendimiento cognitivo.

Coincidentemente, Boersma y Chapman (1985) postulan que el autoconcepto favorece la motivación lo cual esta incide significativamente sobre el logro académico

del niño y la niña. No obstante, los autores opinan que esta influencia no es directa y pasiva, sino el resultado de una elaboración cognitivo-afectivo.

En este sentido, desde distintas perspectivas se confirma la existencia de una relación entre autoconcepto y rendimiento escolar, especialmente en la selección y utilización de determinadas estrategias de aprendizaje, dado que la mayoría de los trabajos que examinaron el vínculo entre el logro académico y el autoconcepto han encontrado una relación estrecha entre ambas variables y, en general, de tipo recíproco (González y Tourón, 1994; González Pineda, 2002). En base a esta relación causal, el sujeto pone en marcha una serie de estrategias motivacionales que le permiten regular el esfuerzo necesario para el aprendizaje escolar. Algunas de estas estrategias son:

- α) **Creación de obstáculos** con el fin de mantener un autoconcepto positivo o “self-handicapping” (por ejemplo, algunos alumnos ante una amenaza seria de su autoconcepto debido a su posible fracaso en el logro académico dejan de esforzarse en las tareas de aprendizaje con el fin de justificar mediante esta causa el posible fracaso y con lo que, además, un eventual éxito quedaría justificado por su habilidad).
- β) **Activación de una imagen de sí mismo muy negativa** (o “pesimismo defensivo”), lo que justificaría por sí mismo la posible obtención de fracasos en el aprendizaje, pero que hace que al eliminarse la ansiedad ante este hecho el alumno puede intentar sacar mayores resultados de los esperados mediante el incremento del esfuerzo.
- χ) **Activación de dimensiones positivas del yo y eliminación de las negativas.** Esto suele ocurrir ante la amenaza de una autoimagen muy negativa como consecuencia de sus malos resultados académicos.

Por otra parte, Rodríguez Espinar (2003) pone de manifiesto que la implicación activa del sujeto en el proceso de aprendizaje aumenta cuando se siente autocompetente, es decir, cuando confía en sus propias capacidades y tiene altas expectativas de autoeficacia, valora las tareas y se siente responsable de los objetivos de aprendizaje.

Lo dicho anteriormente permite corroborar la estrecha interrelación que existe entre ambos conceptos. Por ello, resulta propicio estudiarlos de modo conjunto en la presente investigación.

Capítulo 4: Características intelectuales del alumno de 10 años

Jean Piaget diferencia **cuatro estadios** o períodos en el desarrollo de la inteligencia de todo ser humano: sensoriomotor (desde el nacimiento hasta los 2 años), preoperatorio (de 2 a 6 ó 7 años), operatorio concreto (de 7 a 11 ó 12 años) y operatorio formal (de 11 ó 12 años en adelante). (Piaget, 1980, p.23)

De acuerdo con el objeto de estudio de la presente investigación, se debe hacer referencia específica a los dos últimos períodos mencionados, ya que un niño de 10 años estaría en una etapa de transición entre el operatorio concreto y el operatorio formal.

Figura 4: Síntesis de los estadios evolutivos de la inteligencia según Piaget

PERÍODO	ESTADIO	EDAD
<u>Etapa Sensoriomotora</u> La conducta del niño es esencialmente motora, no hay representación interna de los acontecimientos externos, ni piensa mediante conceptos.	α. Estadio de los mecanismos reflejos congénitos.	0 - 1 meses
	β. Estadio de las reacciones circulares primarias	1 - 4 meses
	χ. Estadio de las reacciones circulares secundarias	4 - 8 meses
	δ. Estadio de la coordinación de los esquemas de conducta previos.	8 - 12 meses
	ε. Estadio de los nuevos descubrimientos por experimentación.	12 - 18 meses 18-24 meses
	φ. Estadio de las nuevas representaciones mentales.	
<u>Etapa Preoperacional</u> Es la etapa del pensamiento y la del lenguaje que gradúa su capacidad de pensar simbólicamente, imita objetos de conducta, juegos simbólicos, dibujos, imágenes mentales y el desarrollo del lenguaje hablado.	a. Estadio preconceptual.	2-4 años
	b. Estadio intuitivo.	4-7 años
<u>Etapa de las Operaciones Concretas</u> Los procesos de razonamiento se vuelen lógicos y pueden aplicarse a problemas concretos o reales. En el aspecto social, el niño ahora se convierte en un ser verdaderamente social y en esta etapa aparecen los esquemas lógicos de seriación, ordenamiento mental de conjuntos y clasificación de los conceptos de casualidad, espacio, tiempo y velocidad.		7-11 años

<p><u>Etapa de las Operaciones Formales</u></p> <p>En esta etapa el adolescente logra la abstracción sobre conocimientos concretos observados que le permiten emplear el razonamiento lógico inductivo y deductivo. Desarrolla sentimientos idealistas y se logra formación continua de la personalidad, hay un mayor desarrollo de los conceptos morales.</p>	<p>11 años en adelante</p>
--	----------------------------

Fuente: Elaboración propia

Para Paul Osterrieth (1984), a esta edad el niño vive mayormente sin presiones, ni conflictos, porque aún no es muy consciente de la imagen de sí mismo, ni de aquella que los demás se forman de él. No obstante, es cierto que hacia el décimo año de vida comienzan a presentarse los primeros cambios físicos y emocionales propios de la preadolescencia y esto puede generar nuevas manifestaciones en la personalidad.

Asimismo, se podrán registrar nuevas características en el ámbito social e intelectual, como se expondrá a continuación.

4.1 Transformaciones en el pensamiento: La lógica

Parafraseando a Jesús Beltrán Llera y Juan Antonio Bueno Álvarez, (2005, p. 224) a los niños de 10 años les interesan las historias reales, dado que a esta edad quieren comprender lo que pasa con las personas que los rodean y el mundo en el que viven. En este sentido, en la escuela ya no deberá pedírseles que se imaginen cosas, pues lo consideran aburrido y esperan realizar actividades con objetivos preestablecidos y con finalidades útiles.

Al mismo tiempo, cuentan con una gran capacidad de memoria y aprenden ejemplos, historias, puntos concretos y breves en resúmenes gracias a que su mundo intelectual se está expandiendo

De acuerdo con Piaget (1980, p.99) cerca de los 10 años el niño, desligándose de las impresiones sensoriales y haciéndose capaz de resistirse a ellas, suspende su juicio

intuitivo para reemplazar la intuición con el razonamiento, y el de haber evidenciado el elemento central de esa transformación.

Coincidentemente, Paul Osterrieth (1984, p. 155) sostiene que a esta edad el pensamiento rebasa la impresión sensorial del momento, coordinándola con impresiones anteriores. En otras palabras, “de intuitivo, ese pensamiento se convierte en ‘operativo’ mediante la agrupación en un conjunto de implicaciones de las relaciones intuitivas antes vistas aisladamente por sí mismas.” (Osterrieth, 1984, p. 156)

En consecuencia, gracias a la organización de sistemas de conjunto, el pensamiento llega a la lógica y adquiere una coherencia. Sin embargo, una misma forma lógica no es todavía independiente de su contenido concreto, ya que se está lejos aún de una lógica formal aplicable a todas las circunstancias. (Piaget, 1980, p.99) A esta edad, y hasta dentro de varios años, conviene hablar de una “lógica concreta”, porque si bien han aparecido las operaciones lógicas, continúan ligadas al contexto en que se formaron, así como a la presencia material de los objetos a que se refieren. (Piaget, 1980, p.100)

4.2 Transición del período operatorio concreto al operatorio formal

Como se mencionara en párrafos anteriores, el desarrollo del pensamiento lógico del niño ha de atravesar varias etapas antes de llegar al estadio del Pensamiento Formal. En este sentido, aquellos que se encuentren en el estadio del Pensamiento Concreto son incapaces de transferir automáticamente las competencias que han adquirido en un campo a otro campo de aplicación. (Osterrieth, 1984, p. 161)

Por otra parte, en el estadio de las operaciones formales, las competencias deberían ser, en principio, independientes del ámbito en el que se han adquirido. En la práctica, sin embargo, lo que se ha adquirido en un contexto no se transfiere automáticamente a otros contextos. (Piaget, 1980, p.102)

Es por ello que se habla de una etapa de transición entre el período de operaciones concretas y el de operaciones formales, dado que paulatinamente van

ocurriendo modificaciones intelectuales que permiten el pasaje a formas más complejas de representación mental.

Una reciente investigación de Cerchiaro et. al. (2006, p.83) postula que cada vez es más común encontrar a niños de 10 años con marcadas cualidades propias del período lógico – formal, dado que la mente humana evoluciona aceleradamente con el ritmo que le impone este siglo XXI. En consecuencia, la edad objeto de estudio del presente trabajo queda circunscripta en una etapa intelectual muy compleja y factible de cambios permanentes.

Cabe agregar que en dicha etapa lo real está supeditado a “lo posible”. Así, el mundo real no es más que el subconjunto de “lo que es” dentro del campo de “lo que podría” o de “lo que pudo ser”. El Pensamiento Formal se basa en representaciones proposicionales, centrándose en la estructura formal, más que en el contenido, en la estructura de conjunto, más que en las situaciones específicas. (Osterrieth, 1984, p. 164)

Para Lev Vigotsky (1987), más allá de las características intelectuales de cada niño, es necesario establecer la pertinente diferencia entre lo que el alumno puede aprender por sí mismo, sin ayuda externa, y lo que puede aprender con la ayuda de otra persona, para situar la Zona de Desarrollo Potencial en la que ha de actuar la labor educativa. Es esa zona que media entre el desarrollo efectivo y el desarrollo potencial la que se debe cubrir con la labor de la escuela. En este punto, el ámbito educativo colaboraría con el autoconcepto brindándole un apoyo significativo para el logro del éxito académico. (Tenti Fanfani, 2002)

En otro orden de cosas, Jesús Beltrán Llera y Juan Antonio Bueno Álvarez, (2005, p. 226) aseguran que, hacia el décimo año de vida, todo niño es capaz de pensar antes de actuar y de explicar las razones de sus sentimientos. Por ello, le es más fácil controlar sus impulsos y reflexionar sobre lo que siente. En este punto, podría decirse que también existe una mayor posibilidad de analizar el propio autoconcepto.

METODOLOGÍA

3.1 Tipo de estudio

Descriptivo- correlacional, retrospectivo y de corte transversal.

3.2 Participantes

En este estudio participaron 20 sujetos, alumnos de quinto grado de un colegio primario privado, de la ciudad de Buenos Aires, Argentina. El estudio se llevo a cabo durante el mes de agosto del año 2007.

3.3. Instrumentos

Escala de autoconcepto de Inventario Piers-Harris:

Se aplicó la escala de autoconcepto diseñada por Piers-Harris y adaptada por Casullo (1990), en la que se evalúa el comportamiento, el status intelectual y escolar, la imagen corporal, la ansiedad, la popularidad y el bienestar y satisfacción.

La primera versión de la EA se realizó sobre la base del análisis de los legajos escolares de los alumnos y de los comentarios de las maestras de los niños. La escala estaba conformada por 80 ítems que se presentaban una frase para contestar por sí o por no (Ver ANEXO 1). La prueba está adaptada al medio local y presenta estudios de validez y confiabilidad. (Casullo, 1990)

La versión empleada de la prueba requiere de la presencia de una persona que la administre de manera individual y el tiempo de la administración es, en general, de 15 a 20 minutos. Las instrucciones para la administración figuran en el Formulario de registro. Se le informa a cada participante que se le va a leer una frase. Si la frase describe más o menos cómo se siente la mayoría de las veces, debe contestar “sí”. En cambio, si el entrevistado no es como la frase dice, contesta “no”.

La prueba no emplea puntaje transformado, sino que se utiliza puntaje bruto. Las pautas de puntuación de corte sugeridas para las puntuaciones totales son las siguientes:

Tabla 1
Rangos de autoconcepto según el Inventario Piers-Harris

Puntuaciones totales	Rango
0-50	Mínimo
51-59	Bajo
60-69	Medio
70-80	Alto

Cada trimestre los alumnos cursan las siguientes materias: catequesis, lengua, matemática, ciencias, tecnología, plástica, formación ética y ciudadana, música, educación física, informática e inglés. Se calculó el promedio de éstas materias para el primer y segundo cuatrimestre, se obtuvieron dos notas que luego se promediaron, obteniendo así el rendimiento académico de cada alumno.

3.4. Procedimiento

Los sujetos evaluados participaron de forma voluntaria. Se procedió a distribuir el protocolo del test en el momento que el alumno ingresaba a un aula que no era ocupada para clases y que fue asignada para administrar la escala de autoconcepto. Luego de una pequeña explicación, cada niño respondía a los diversos ítems y cuando terminaba regresaba a su salón de clases, siendo relevado por el siguiente sujeto participante.

Se realizó un análisis utilizando el *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)* 13.0.

3.5. Resultados

Descripción general de la muestra

El 45% fueron mujeres (n=9) y el 55% varones (n=11). La media de edad fue de 10 años. El 56,6% fueron alumnos del curso “A” y el 44,4% (n=9) pertenecían al curso “B”. El 60% de los participantes residían en Capital Federal (n=12) y el 40% en Gran Buenos Aires (n=8).

A su vez, el 62,22% pertenecían a la clase alta (n=11), el 29,67% a la clase media-alta (n=7), el 8,11% a la clase media-baja (n=2). El 46,67% de estos sujetos realizaron alguna consulta en toda su historia académica con un profesional de la salud por alguna dificultad escolar; el 26,7% de ellos fue con una psicopedagoga (n=12), el 57,8% fue con una fonoaudióloga, el 6,7% con un neurólogo (n=3) y el 8,9% con un psicólogo (n=4).

Relación entre autoconcepto y el rendimiento académico

Para evaluar la relación entre el autoconcepto y el rendimiento académico se utilizó el coeficiente de Pearson ($r = 0,13$ $p = 0,56$) por lo que no se podría afirmar que el autoconcepto de los alumnos predice el rendimiento académico.

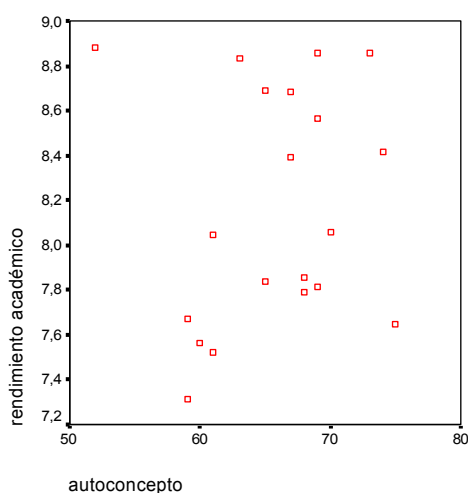


Grafico 1. *Relación entre autoconcepto y rendimiento académico*

Evaluación de autoconcepto

No hubo alumnos con puntuación de autoconcepto en el rango mínimo. La media de autoconcepto fue de $65,7 \pm 5,7$. La aplicación de la prueba t para muestras independientes reveló que no existen diferencias significativas de autoconcepto entre los alumnos que concurren al grado A y B ($t(18) = ,83, p=,41$).

Los niveles de autoconcepto no están relacionados con el sexo de los alumnos. $X^2(2, n= 20)= 2,37, p= ,30$. A continuación se describen los rangos:

Tabla 2
Rangos de autoconcepto según sexo de los alumnos

Autoconcepto	Sexo				
	Femenino		Masculino		
	n	%	n	%	
Bajo	0	0	3	25	$p= 0,30$
Medio	6	75	7	58,3	
Alto	2	25	2	16,7	
	8	100	12	100	

Al analizar las dimensiones del autoconcepto se observa que el sexo femenino obtuvo puntuaciones ligeramente superiores (ver gráficos siguientes).

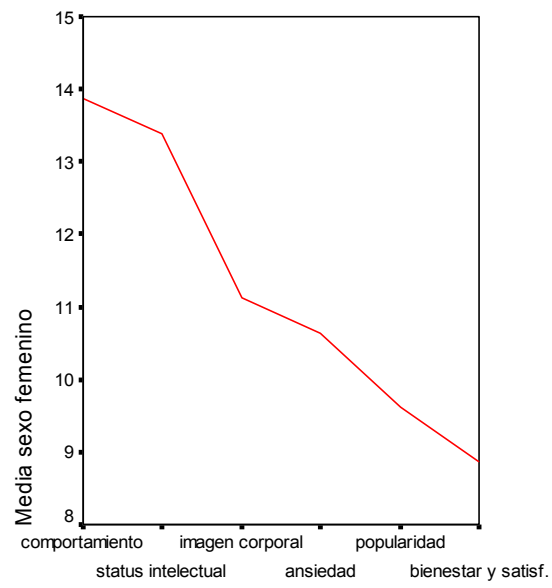


Grafico 2. Dimensiones de autoconcepto en niñas

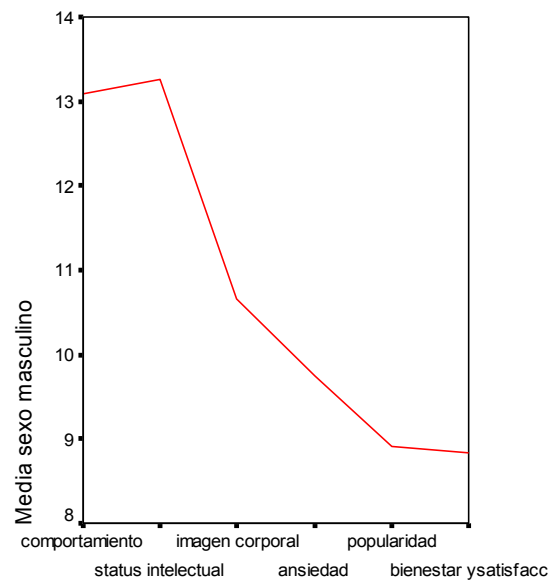


Grafico 3. Dimensiones de autoconcepto en niños

Rendimiento escolar

La media de rendimiento escolar fue $8,1 \pm 0,5$, con un mínimo de 7,3 y máximo 8,8. Las mujeres obtuvieron un promedio ligeramente superior ($8,24 \pm 0,36$) al de los varones ($8,11 \pm 0,61$). No se encontraron diferencias significativas entre el sexo y el rendimiento académico: $X^2(1, n= 20)= 2,15, p= ,14$.

CONCLUSIONES

Como se mencionó anteriormente el aprendizaje reflejado en el rendimiento académico no es un proceso sencillo, sino contrariamente esta determinado por múltiples factores. Desde el punto de vista de González Pineda (2002), el autoconcepto es fundamental en la educación ya que la atraviesa horizontalmente y es la base del rendimiento escolar, de la motivación, del desarrollo de la personalidad, de la dinámica de las relaciones sociales y de la adaptación escolar. Así, el autoconcepto y el rendimiento escolar se entrelazan y complementan contribuyendo ambos al desarrollo educativo del alumno.

Este trabajo tuvo como objetivo general analizar la relación existente entre el autoconcepto y el rendimiento escolar. Los resultados indican que la correlación entre las variables fue muy baja y no significativa, pero al analizar las variables por separado se observa que los niños se ubican en un rango medio de autoconcepto, sin encontrarse ningún caso en el rango mínimo, lo que demuestra que los niños tienen una percepción positiva de sí mismos. El rendimiento escolar también fue satisfactorio, siendo la media encontrada de 8, correspondiente a una calificación muy buena. Esto podría indicar como menciona la bibliografía existente y citada anteriormente, que si bien son variables relacionadas, no las únicas que intervienen en el proceso educativo. Por esta razón, Núñez Pérez, González Pumariega y González Pineda (1995) mencionan que considerar el autoconcepto general únicamente, no es un buen índice a tener en cuenta al intentar predecir el rendimiento académico de los alumnos. Por lo que recomiendan abordar este constructo desde una perspectiva multidimensional, utilizando escalas no tanto generales como la de Pier-Harris o *Self Concept Scale*, sino del tipo multidimensional como la *Self Description Questionnaire*, ésto sería importante como recomendación para nuevas investigaciones, como así también ampliar el número de sujetos de la muestra.

Otra explicación posible en función de la relación autoconcepto-rendimiento académico observada, es el tipo de escuela estudiada. González y Tourón (1994) mencionan que uno de los factores que determinan el autoconcepto es la valoración

externa, la apreciación que hacen las demás personas sobre el niño. Las oportunidades brindadas desde lo pedagógico, institucional, recursos etc., como las exigencias y expectativas de logro puestas en los alumnos, ya sea institucionales como familiares, generalmente son mayores en las instituciones privadas, y esto podría influir en el autoconcepto de los alumnos. A modo de ejemplo, las maestras comentaron sobre los niños que "...no les falta capacidad intelectual, pero tienen poca confianza en sí mismos..." También, las docentes argumentaron que las calificaciones podrían ser mejores a las obtenidas, y que esto responde "a sus pobres intentos y a la poca confianza que muestran en sí mismos..." En ésta línea, una investigación llevada a cabo en Mar del Plata (Urquijo, 2002) encontró que el autoconcepto se relaciona con el rendimiento académico solamente en alumnos de escuelas públicas.

Otro de los objetivos fue comparar los resultados obtenidos entre dos cursos de niños de la misma escuela. Aquí tampoco se encontraron diferencias estadísticamente significativas, lo que significaría que el autoconcepto no estaría relacionado con el grado al que concurren los niños. Es comprensible ya que evolutivamente se encuentran en la misma etapa, además de compartir los mismos docentes y ámbito escolar.

El tercer objetivo propuesto fue analizar la incidencia de la variable sexo en el autoconcepto y el rendimiento escolar. Si bien no se encontraron diferencias estadísticamente significativas las mujeres a diferencia de los varones, obtuvieron puntaje más alto, tanto en el autoconcepto general como en cada una de las dimensiones analizadas. Ninguna mujer se situó en el rango bajo, en cambio los varones se distribuyeron en forma más uniforme dentro de los rangos bajo, medio y alto. Las mujeres a diferencia de los varones valoran en primer lugar su conducta, en segunda instancia lo referido a lo intelectual, al rendimiento académico y en tercer lugar valoran su apariencia física. Los varones se autoperciben como mejores en su rendimiento académico, pero son las mujeres las que obtuvieron un rendimiento académico ligeramente superior a los varones. Aunque en poblaciones diferentes y con distintos instrumentos de evaluación las investigaciones existentes no arrojan datos concluyentes, encontrando diferencias algunos a favor de las niñas en facetas específicas (Gorostegui y Dörr, 2005), otros estudios no encuentran diferencias significativas entre varones y

mujeres en autoconcepto general (Matalinares Calvet, 2005. Rodriguez, 1982, citado en Amezcua Membrilla y Pichardo Martínez, 2001), sin embargo algunos hallaron diferencias a favor de los varones (Amezcua y Pichardo, 2000 citado en Matalinares Calvet, 2005).

Para finalizar, si bien el autoconcepto y el rendimiento académico son variables relacionadas, éstos resultados dan cuenta de los múltiples factores implicados en el proceso educativo. Se observó que las dos variables, autoconcepto y rendimiento académico, puntuaron en un nivel medio-alto, llevando esto a pensar que a la hora de plantear intervenciones escolares es necesario contemplar el proceso educativo como un todo, donde intervienen cantidad de variables, y no abordarlo únicamente de manera reduccionista, sobre todo en esta edad donde se están integrando las fuentes de autoconcepto: las opiniones de los demás, las competencias de niños y las opiniones que tienen de sí mismos, como mencionan Mack y Ablon. Posiblemente estos resultados cambien a medida que se afiance el autoconcepto al finalizar la adolescencia, por lo que sería interesante para futuras investigaciones plantear un estudio longitudinal.

A modo de recomendación para la escuela, sería importante replantear el proceso educativo, analizar si realmente existen en general dificultades de aprendizaje. Ya que, como se mencionó si se tienen grandes expectativas, sin considerar los buenos logros de los alumnos, los niños al hacerse conscientes de esto vivirán su experiencia escolar en forma negativa, desarrollando posiblemente sentimientos de fracaso, y esto podría influir su autoconcepto impactando luego en su rendimiento. Sería bueno plantearse objetivos de superación personalizados a partir de experiencias concretas y siempre potenciando su capacidad, para que los niños vivan el proceso educativo no como una carencia propia sino como posibilidad de crecimiento y superación.

BIBLIOGRAFÍA

- AMEZCUZA MEMBRILLA, J. A. y FERNÁNDEZ de ARO, E. (2005). *Influencia del autoconcepto en el rendimiento académico*. Publicación de la Universidad de Granada. Disponible en: <http://www.fedap.es/IberPsicologia/iberpsi5-1/amezcua/amezcua.htm>
- AMEZCUA MEMBRILLA, J. A. PICHARDO M. C. (2001). *Diferencia de género en autoconcepto en sujetos adolescentes*. *Anales de Psicología*, 16 (2): 207-214.
- BATTLE, J. (1981). Enhancing Self-Esteem: a New Challenge to Teachers. *Academic Therapy*, 16 (5), 541-550.
- BELTRÁN LLERA, J. y BUENO ÁLVAREZ, J. A. (2005). *Psicología de la educación*. Madrid: Alfaomega.
- BLANCO, R. y MESSINA, G. (2000). *Estado del arte sobre las innovaciones educativas en América Latina*. Bogotá: Andrés Bello.
- BOERSMA, F. J. y CHAPMAN, J. W. (1985). *Manual of The Student's Perception of Ability Scale*. Edmonton, Canada: University of Alberta.
- BRASLAVSKY, C. (2004). *Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI*. Semana Monográfica de la Educación. Buenos Aires: Santillana.
- BURNS, R. B. (1979). *The Self-Concept*. [Traducción. Castellano.: El Autoconcepto. Teoría, Medición, Desarrollo y Comportamiento. Bilbao: EGA. 1990].
- CAMACHO MORALES, I. (2002). *Relación entre autoconcepto y concepto del maestro en alumnos/as con rendimiento bajo y alto que cursan sexto año de educación primaria*. Publicación de la Universidad de Colorado. Disponible en: http://digeset.ucol.mx/tesis_posgrado/Pdf/Irene%20Camacho%20Morales.pdf

- CASULLO, M. M. (1990). *El autoconcepto. Técnicas de evaluación*. Buenos Aires: Psicoteca.
- CERCHIARO, E.; PABA, C.; TAPIA, E.; SÁNCHEZ, L. (2006). *Niveles académicos, rasgos de personalidad y promedios académicos de estudiantes*. Publicación de la Universidad de Magdalena, Colombia. Disponible en: <http://editorial.unimagdalena.edu.co/revistas/index.php/duazary/article/viewFile/49/54>
- COLL, C; MARCHESI, A y PALACIOS, J. (2001). *Desarrollo Psicológico y Educación. Volumen II: Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza.
- CORNEJO CHÁVEZ, R. y REDONDO ROJO, J. (2007). *Variables y factores asociados al aprendizaje escolar. Una discusión desde la investigación actual*. Publicación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Santiago de Chile. Disponible en: <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v33n2/art09.pdf>
- GIMENO, S. J. (1976). *Autoconcepto, Sociabilidad y Rendimiento Escolar*. Madrid: I.N.C.I.E.
- GONZÁLEZ, M. C. y TOURÓN, J. (1994). *Autoconcepto y Rendimiento Escolar: Sus implicaciones en la Motivación y en la Autorregulación del Aprendizaje*. Pamplona: E.U.N.S.A.
- GONZALEZ PINEDA, J. A. (2002). *Inducción parental a la autorregulación, autoconcepto y rendimiento académico*. *Psicothema*, 14 (4): 853-860.
- GONZALEZ PINEDA, J. A.; NUÑEZ PEREZ, C.; GLEZ PUMARIEGA, S. y GARCÍA GARCÍA, M. (1997). *Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar*. *Psicothema*. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/727/72709204.pdf>

- GOROSTEGUI, M. E. y DÖRR, A. (2005). *Género y autoconcepto: un análisis comparativo de las diferencias por sexo en una muestra de niños de educación general básica (EGB 1992-2003)*. Psykhe. 14 (1): 151-163.
- GROSS, R. (1998). *Psicología. La conciencia de la mente y la conducta*. México: El manual moderno.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R., et al. (1998). *Metodología de la investigación*. México. McGraw Hill Interamericana.
- LÓPEZ, M. (1996). La construcción del éxito escolar. En M. Herrera y M. López, *La eficacia escolar*. Caracas: CICE/CINTERPLAN.
- MACK, J. y ABLON, S. (1983). *The Development and Sustaining of Self-Esteem in Childhood*. New York: International Universities Press, Inc.
- MARTINIC, S. y PARDO, M. (2003). Aportes de la investigación educativa iberoamericana para el análisis de la eficacia escolar. En J. Murillo, (Coord.), *La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado de la cuestión* (pp. 93-125). Bogotá: Andrés Bello.
- MASSÓ, F. (2006). Autoestima. Publicación de la página especializada en salud "Salut". Disponible en: http://es.salut.conecta.it/pdf/injuve/Iguianorexia_4.pdf
- MATALINARES CALVET, M. L. et al (2005). *Inteligencia emocional y autoconcepto en colegiales de lima metropolitana*. Revista IIPSI. 8 (2): 41-55.
- MEDINA ECHAVARRIA, J. (1967). *Filosofía, Educación y desarrollo*. México: Siglo XXI Editores.
- MURILLO TORRECILLA, J. (2003). *Una panorámica sobre la investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Volumen 1. (1). Disponible en: http://intranet-102/uploadImg/File/TeoriaPractEns/PracticasEns/6_EfectividadEducativa.pdf

- NÚÑEZ PÉREZ, J. C. (1998). *Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento escolar*. Revista Psicothema, 10 (1): 97-109.
- NÚÑEZ PEREZ, J. C., GONZÁLEZ PUMARIEGA, S. y GONZÁLEZ PINEDA J. A. (1995). *Autoconcepto en niños con y sin dificultades de aprendizaje*. Revista Psicothema, 7 (3): 587-604.
- OSTERRIETH, P. (1984). *Psicología infantil*. Madrid: Morata.
- PIAGET, J. (1980). *Seis estudios de Psicología*. Barcelona: Barral – Labor.
- PICARDO, J. (2005). *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Versión online. San Salvador: Centro de investigación educativa. Disponible en: <http://www.insumisos.com/lecturasinsumisas/Diccionario%20enciclopedico%20de%20Educacion.pdf>
- RODRIGUEZ ESPINAR, S. (2003). *Evaluación comprensiva del profesorado universitario*. Revista Educación Médica. Volumen 6 (3): 1575-1813.
- TEJEDA, P. (2008). *Integración escolar y desarrollo cognitivo*. Buenos Aires: Ediciones del Boulevard.
- TENTI FANFANI, E. (2002). *Rendimiento escolar en Argentina*. Buenos Aires: Losada.
- TRUJILLO CEDILLO, J. (1981). *Empleo, rendimiento escolar y clase social en educación superior*. Publicación de la Universidad Veracruzana de Jalapa, México, pp. 237-243.
- URQUIJO, S. (2002). *Autoconcepto y desempeño académico en adolescentes. Relaciones con sexo, edad e institución*. Psico-USF. 7 (2): 211-218.
- VALLES ARANDIGA, A. y VALLES TORTOSA, C. (2000). *Autoconcepto y Autoestima en Adolescentes. Programa de Autoconcepto y Autoestima E.S.O.* Madrid: Editorial Escuela Española.

VIESCA ARRACHE, M. (1981). *Líneas de reflexión para abordar e problema del bajo aprovechamiento escolar*. Perfiles Educativos, Primera Época, N° 14, CISE-UNAM, México, octubre-noviembre-diciembre 1981, pp. 19-32.

VIGOTSKY, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological process*. Cambridge: Harvard University Press. Traducción al español: S. Furio: El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.

VIGOTSKY, L. S. (1987). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.

ANEXO

ANEXO

ANEXO I

Modelo de escala de autoconcepto

Nombre:

Sexo:

Edad:

Instrucciones al examinador: Lea lo siguiente

“Ahora te voy a leer una frase. Si la frase describe más o menos cómo te sientes la mayoría de las veces, me contestas: “sí”. Si no eras como la frase dice, me contestas “no”. Recuerda, quiero que me contestes de acuerdo con la manera como te sientes; aunque te sea un poco difícil decidir, tienes que elegir entre las respuestas “sí” y “no”.

(Examinador: marcar la respuesta con un círculo para cada frase)

- | | |
|---|---------|
| 1. Mis compañeros de clase me toman el pelo | SÍ - NO |
| 2. Soy una persona feliz | SÍ - NO |
| 3. Me cuesta tener amigos | SÍ - NO |
| 4. A menudo estoy triste | SÍ - NO |
| 5. Soy inteligente | SÍ - NO |
| 6. Soy tímido | SÍ - NO |
| 7. Me pongo nervioso cuando la maestra me llama | SÍ - NO |
| 8. Me gusta la pinta que tengo | SÍ - NO |
| 9. Me pongo mal cuando tenemos exámenes en la escuela | SÍ - NO |
| 10. Cuando sea grande, seré una persona importante en lo que quiera hacer | SÍ - NO |
| 11. Caigo mal a mis compañeros | SÍ - NO |
| 12. Me porto muy bien en la escuela | SÍ - NO |
| 13. Cuando algo sale mal, generalmente es por mi culpa | SÍ - NO |
| 14. Causo problemas a mi familia | SÍ - NO |
| 15. Soy físicamente fuerte | SÍ - NO |
| 16. Tengo buenas ideas | SÍ - NO |
| 17. Soy alguien importante en mi casa | SÍ - NO |
| 18. En general hago las cosas como yo quiero | SÍ - NO |
| 19. Soy bueno en actividades manuales | SÍ - NO |
| 20. Me doy por vencido fácilmente | SÍ - NO |
| 21. Soy bueno en mi trabajo escolar | SÍ - NO |
| 22. Hago muchas cosas mal | SÍ - NO |
| 23. Puedo dibujar bien | SÍ - NO |
| 24. Soy bueno en música | SÍ - NO |
| 25. Me porto mal en casa | SÍ - NO |
| 26. Soy lento para terminar mis tareas en la escuela | SÍ - NO |
| 27. Soy alguien importante en mi clase | SÍ - NO |
| 28. Soy nervioso/a | SÍ - NO |

29. Tengo lindos ojos	SÍ - NO
30. En la escuela, me la paso “en la luna”	SÍ - NO
31. Puedo dar buenas lecciones cuando paso al frente	SÍ - NO
32. Molesto a mis hermanos	SÍ - NO
33. A mis amigos les gustan mis ideas	SÍ - NO
34. A menudo me meto en dificultades	SÍ - NO
35. Soy obediente en casa	SÍ - NO
36. Soy bastante intranquilo	SÍ - NO
37. Tengo suerte	SÍ - NO
38. Mis padres me exigen mucho	SÍ - NO
39. Me gusta ser como soy	SÍ - NO
40. Me siento dejado de lado	SÍ - NO
41. Tengo lindo pelo	SÍ - NO
42. A menudo me ofrezco para hacer trabajos como voluntario en la escuela	SÍ - NO
43. Me gustaría ser diferente	SÍ - NO
44. Duermo bien de noche	SÍ - NO
45. Odio ir a la escuela	SÍ - NO
46. Soy uno de los últimos para ser elegidos en los juegos	SÍ - NO
47. Me enfermo muy seguido	SÍ - NO
48. A menudo molesto a los demás	SÍ - NO
49. Mis compañeros de clase piensan que tengo buenas ideas	SÍ - NO
50. Soy poco feliz	SÍ - NO
51. Tengo muchos amigos	SÍ - NO
52. Soy alegre	SÍ - NO
53. Soy algo tonto/a	SÍ - NO
54. Tengo “pinta”, luzco bien	SÍ - NO
55. Hago las cosas con muchas ganas	SÍ - NO
56. Me peleo con frecuencia	SÍ - NO
57. Me llevo bien con los varones	SÍ - NO
58. La gente opina mal de mí	SÍ - NO
59. Mi familia está desilusionada de mí	SÍ - NO
60. Tengo una cara agradable	SÍ - NO
61. Cuando trato de hacer algo, todo parece salir mal	SÍ - NO
62. Estoy incómodo en casa	SÍ - NO
63. Soy muy bueno en juegos y deportes	SÍ - NO
64. Soy torpe	SÍ - NO
65. Me gusta más mirar que jugar (en recreos o en el club)	SÍ - NO
66. Me olvido lo que aprendo	SÍ - NO
67. Todos se llevan bien conmigo	SÍ - NO
68. Me enojo fácilmente	SÍ - NO
69. Me llevo bien con las chicas	SÍ - NO
70. Leo muy bien	SÍ - NO
71. Trabajo mejor solo que en grupo	SÍ - NO
72. Siento un gran cariño por mi hermano/hermana	SÍ - NO
73. Tengo buen cuerpo	SÍ - NO
74. A menudo siento miedo	SÍ - NO