



Universidad de Flores

Facultad de Psicología y Ciencias Sociales

Decana: Lic. Beatriz Labrit

Tutora: Lic. Mariel Santoalla

Asesor Metodológico: Lic. Joaquín Ungaretti

Alumna: Karina Miriam Indart

N° de legajo: 2671

Carrera: Lic. en Psicopedagogía

Autoconcepto y su relación con el rendimiento escolar en niños de sexto y séptimo grado de un Colegio de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Fecha de entrega: 03/10/16

INDICE

• Índice.....	1
• Introducción.....	2
• Marco Teórico.....	4
• Antecedentes.....	14
• Planteo del problema.....	17
• Objetivos e hipótesis.....	18
• Método.....	19
• Resultados.....	22
• Discusión y conclusiones.....	27
• Referencias.....	30
• Anexos.....	32

INTRODUCCIÓN

El estudio del autoconcepto y su estrecha relación con el rendimiento escolar ha sido foco de interés en la investigación psicológica de los últimos años. A pesar de la cantidad de estudios que podemos encontrar sobre el tema, resulta aún difícil hallar una definición aceptada del constructo “autoconcepto”, ya que su estudio ha sido enfocado desde diferentes perspectivas teóricas, aunque suele existir coincidencia entre diversos autores, en el carácter pluridimensional del término.

Resulta importante destacar la primordial relevancia del autoconcepto como aporte para la formación de la personalidad.

El autoconcepto puede diferenciarse de otros términos con los que establece una estrecha relación, como el rendimiento escolar.

Así, la Psicología de la Educación, desde hace años, se ocupa y preocupa por analizar diferentes clases de relaciones, tanto de asociación como de predicción, que hay entre rendimiento escolar y aprendizaje (González- Pienda, Nuñez, González- Pumariega, Álvarez, Roces; García, González, Cabanach, Valle, 2000; Nuñez, González-Pienda; García, González-Pumariega, Roces, Álvarez, González, 1998).

El ingreso y permanencia del niño en la escuela representa una experiencia importante ya que favorece el desarrollo de las dimensiones cognitivas, física, social y emocional. A pesar de esto, en la escuela suele destacarse la dimensión cognitiva en desmedro de las otras.

Además, se pretende que los alumnos alcancen el desarrollo de las competencias esperadas y luego el rendimiento académico positivo, incentivando sólo el nivel cognitivo sin considerar a menudo que lo social y emocional, estimulan el desarrollo de habilidades y competencias, de manera que es posible lograr ambos: el rendimiento académico positivo y el bienestar psicológico del estudiante.

Así, se consideran como influyentes del rendimiento académico, a aquellas imágenes y percepciones que los alumnos tienen sobre sí mismos.

El docente representa una figura clave para la formación del autoconcepto positivo, ya que sus observaciones, críticas y reforzamientos pueden llevar al alumno tanto al éxito como al fracaso.

Bajo esta perspectiva, se hace necesario concientizar a los pedagogos acerca de su rol como formadores de un autoconcepto positivo en sus alumnos, así como de cogniciones que colaboren con el estudiante para que puedan adquirir confianza en sus posibilidades.

De acuerdo a algunos estudios realizados, en los que se establecieron comparaciones entre sujetos con un nivel de autoconcepto alto con otros sujetos con autoconcepto bajo, se pueden encontrar, en informes realizados por profesores, que los primeros son vistos en general como más populares, cooperadores y perseverantes en el trabajo por tener menor nivel de ansiedad, familiares presentes que les brindan constante apoyo y expectativas de éxito en el futuro (Hay, Ashman y Van- Kraayenoord, 1998).

Existen gran cantidad de obras que abordan el tema desde diferentes perspectivas.

Varios autores afirman que el rendimiento escolar tiene que ver con las características internas, físicas o psicológicas del individuo.

Otros investigadores enfocan sus estudios en los aspectos externos que pueden interferir en el rendimiento, intentando verificar si se brindan las condiciones adecuadas para que el niño realice su aprendizaje de manera favorable.

La presente investigación está destinada a estudiar la relación entre autoconcepto y rendimiento escolar en niños que cursan la última etapa de la escuela primaria, así como su estrecha relación con las dimensiones del concepto.

Además este trabajo pretende que, en función de sus resultados pueda guiarse la elaboración de programas de intervención que favorezcan al niño para formarse como persona competente y, de este modo, adquiera mayores posibilidades de lograr éxito frente a la tarea y tener una visión favorable de su futuro.

MARCO TEÓRICO

A lo largo de la historia de la psicología han sido muchas y variadas las teorizaciones y discusiones acerca del papel del autoconcepto en la conducta del ser humano, siendo uno de los constructos que ha despertado mayor interés en científicos de diversas disciplinas.

Son muchos los autores que han intentado definir y describir al autoconcepto.

La investigación psicológica acerca del autoconcepto resultó un punto de inflexión, desde la mitad de los años setenta del siglo pasado, a partir de diferentes trabajos (Shavelson et al., 1976; Marsh, 1986; Marsh, 1990).

Quant y Selznick (1984) sostienen que el concepto de sí mismo se relaciona con todas aquellas percepciones que el sujeto tiene de sí mismo en especial, en su propio valer y capacidad.

Otros autores como Shavelson, Hubner y Stanton (1976), luego de numerosas revisiones bibliográficas existentes hasta esas fechas, resumen que de la gran cantidad de definiciones planteadas sobre el autoconcepto, se podían distinguir como características comunes a todas ellas y fundamentales las siguientes: el carácter multidimensional, jerárquico, estable, con dos facetas: evaluativa y descriptiva y, por último diferenciable de otros constructos como el rendimiento académico.

Byrne (1984) por su parte, agrega que existen cuatro modelos teóricos claramente diferenciados respecto a la estructura del autoconcepto: nomotético, taxonómico, jerárquico y compensatorio.

Para otros investigadores, como es el caso de Purkey (1984), el autoconcepto abarca un sistema complejo y activo de creencias subjetivas, útil para orientar las conductas de los individuos y, de igual manera asumir nuevos roles.

En otro orden, Gorostegui (1992), en la Escala de Autoconcepto para Niños de Piers-Harris, se refiere al autoconcepto como un set estable de actitudes hacia sí mismos tanto de tipo descriptivas como evaluativas, siendo estas autopercepciones el origen de autovaloraciones y sentimientos, que provocarían efectos motivacionales sobre la conducta. Así, el autoconcepto representaría un concepto primordial como organizador y motivador de la experiencia.

Marchago (1991) realizó estudios acerca del origen, desarrollo y organización del autoconcepto. El autor plantea que no es innato, sino que se construye y define a lo largo del desarrollo y gracias a la influencia de otros significativos para el niño, esos otros

pertenecen al entorno familiar, escolar y social. También son influyentes las propias experiencias de éxito y de fracaso. Además, afirma que el concepto de sí mismo funciona como un filtro que elige los estímulos e informaciones provenientes del medio.

Por otro lado, Gonzalez (1999), afirma que el autoconcepto ocupa un lugar central como integrador de la personalidad, funcionando como un instrumento de unidad y guía de la conducta del individuo, condicionando, de este modo, la conducta futura, porque las personas que se ven positivamente, se conducen de manera diferente a aquellas que tienen una visión negativa, interpretando, por ende, la realidad de una manera distinta.

Bajo la misma perspectiva, Bednar y Peterson (1996) afirman que la carencia de un sentido saludable de autovaloración parece ser un signo de alerta de una personalidad disfuncional. Estos autores señalan que gran cantidad de pacientes clínicos habitualmente se quejan de tener una baja autoestima, ausencia de auto-aprobación y autoconfianza.

Cuando surge una falla en la adquisición del sentido de aceptación personal, estas quejas de los pacientes se traducen en autodesprecio y en una intolerable sensación de desesperación; por tal razón consideran que la baja autoestima sería al mismo tiempo causa y consecuencia de desórdenes conductuales. Es por este motivo, que creen que la autoestima podría ser un aspecto de gran importancia en la etiología y en el tratamiento de muchas de las clases de conducta disfuncional.

El autoconcepto fue considerado desde el punto de vista de otros autores, como un correlato del ajuste social y del bienestar psicológico del sujeto (e. g , Mruk, 2006; Shavelson et al, 1976).

Cabe destacar el importante cambio que se produce a partir de la década del ochenta hacia una perspectiva teórica multidimensional del autoconcepto.

Shavelson et al (1976), en sus reconocidos trabajos, comenzaron a definir este concepto a través de un modelo jerárquico y multidimensional. Según este modelo, todos los sujetos tienen dos clases de evaluaciones: una autoevaluación global del sí mismo, pero, a la vez, también se tienen diferentes autoevaluaciones específicas.

Por lo mencionado, García, Musitu y Veiga (2006) plantean que el autoconcepto tiene diversos aspectos relacionados, que pueden encontrarse en relación con las diferentes áreas del comportamiento humano.

En función de su carácter multidimensional, Harter define al autoconcepto como la percepción que el individuo tiene de sí a partir de los distintos aspectos de su self (Bong y Skaalvic, 2003; Harter, 1999).

En la misma línea de pensamiento, Shavelson, Hubner y Stanton (como se cita en Marsh, 1990), definen la existencia de dos dimensiones del self: la académica y la no académica. Por un lado, la dimensión académica abarca al autoconcepto en tres dominios específicos: matemática, lectura y académico general. La segunda dimensión, no académica, se refiere al autoconcepto en función de cuatro aspectos: apariencia física, relación con padres, habilidad física y relación con pares.

El autoconcepto académico tanto el general como los específicos, establece una estrecha relación más con el rendimiento del alumnado de más edad que con los más pequeños, de igual manera como el de quienes presentan mayores capacidades cognitivas frente a los de menor capacidad.

Matalinares et al., (2005) aseguran que en investigaciones más recientes, se comenzaron a indagar las posibles relaciones existentes entre el autoconcepto académico y la inteligencia emocional, dando cuenta que la dimensión académica del autoconcepto muestra correlación con los subcomponentes de independencia y optimismo de la inteligencia emocional.

Este autor indica también que, esta relación con el optimismo se sitúa en el hecho de que al lograr los niños conservar una actitud positiva a pesar de las dificultades y los sentimientos negativos, estos continúan manteniendo una percepción positiva de su rendimiento académico, así como también de su rol de estudiantes.

Este modelo, teóricamente coherente, brinda algunas pautas a la intervención educativa, las cuales han sido refrenadas de manera parcial ya que, algunos de sus presupuestos necesitan aún, ser corroborados empíricamente.

Asimismo, el autoconcepto también está definido por el rol de las interacciones sociales y las influencias de las mismas en su formación. Las personas que rodean al niño le proveen información a modo de evaluaciones, reforzamientos, etc., que serán interpretados y asimilados en su autoconcepto Marsh (1990). La visión del self como sistema a nivel afectivo, funciona como mediador de la organización de la experiencia del individuo y la regulación de sus conductas.

Se considera al autoconcepto como una de las variables más significativas en la personalidad del sujeto, ya sea desde el punto de vista afectivo como motivacional.

De este modo, Bouffard, Marcoux, Vezeau y Bordeleau (2003); Saura (1995) afirman que en el período de la infancia el niño puede organizar sus percepciones sobre sí mismo a medida que avanza en su proceso de desarrollo.

De este modo, luego de transitar por una etapa caracterizada por la formación de percepciones no realistas, durante la niñez tardía y comienzos de la preadolescencia, los niños serán capaces de incorporar en su self todas las opiniones y percepciones que los demás tienen sobre ellos, así, lograrán adquirir una visión más equilibrada de su self.

La escuela, así, actuará como mediadora de este proceso. En este contexto, los pares, junto a padres y docentes, cumplirán el rol de otros significativos para el desarrollo del autoconcepto. Los pares lo harán desde su propio rendimiento y las habilidades que poseen, y los padres y docentes a través de las expectativas que tienen sobre ellos.

Resulta fundamental resaltar la importancia de priorizar las facetas del desarrollo humano ligadas a las áreas emocional y social.

Las instituciones educativas reciben, por un lado, las demandas de una sociedad para que cumplan con una doble función: que se ocupe del proceso de instrucción y a la vez del de formación integral del niño.

Según Brandsen (1995) lo que se le exige a la escuela es la formación de personas que puedan pensar, innovar, ser originales, independientes, que puedan autodirigirse y mantener su individualidad y a la vez estar preparados para trabajar en grupos, sin perder confianza en sus propias posibilidades y en su capacidad de colaborar. Por esto se le exige al sistema educativo desde diferentes áreas, que establezca objetivos, diseñe contenidos y elabore actividades explícitas que permitan desarrollar estos aspectos.

Además, Brandsen (1995) sostiene que para lograr que una escuela se convierta en un ámbito adaptativo a las necesidades antes expuestas, deberá asumir como una de las metas primordiales del quehacer educativo, que los niños formen un autoconcepto positivo, pues será esta característica la que funcionará como condicionante de futuras experiencias, pensamientos, emociones y acciones.

De este modo, de acuerdo con Bouffard (2003), el niño irá formando concepciones sobre sí mismo, gracias a que el contexto social brindado por la institución educativa, le permitirá al niño obtener información sobre su desempeño y establecer diferencias entre su motivación y capacidades en diferentes áreas académicas.

El paso por los primeros años del niño en la escuela representan una importante fase para su posterior desarrollo. Ingresar al sistema escolar implica asumir un nuevo rol: el de estudiante, interactuar e identificarse con nuevos “otros” significativos, renovar los grupos de referencia y pertenencia, y desarrollar nuevos modelos para evaluarse a sí mismos y a los demás. De este modo, el niño comienza a ser comparado y a compararse con otro, aprendiendo de este modo, a conocer y valorar sus propias habilidades, a

reconocer el esfuerzo que debe realizar para alcanzar sus metas, así como las recompensas que obtiene por ello.

Siguiendo este modelo, Gorostegui (1992) afirma que la escuela provee de una nueva fuente de ideas y vivencias que posibilitan al niño construir su autoimagen.

Branden (1995), asegura que la escuela representa para muchos niños, una “segunda oportunidad”, refiriéndose a la segunda oportunidad de conseguir un mejor sentido de sí mismos, del que pudieron alcanzar en su hogar. En esta edad, el autoconcepto dependerá, seguramente de cómo el niño interpreta y evalúa lo que otros le comunican.

Por otra parte, Arancibia y Álvarez (1994) describen al autoconcepto escolar como dependiente de un conjunto de características, antecedentes y conductas que el docente realiza en clase, pero también aclara que se vería influido por lo que el maestro es como persona, con sus expectativas, creencias, afectos y satisfacciones.

En relación a esto, Marchago (1991) afirma que existe una asociación entre el autoconcepto del alumno y el autoconcepto del docente. Esto se debe a que los profesores que se ven a sí mismos de forma positiva, proyectan automáticamente esa imagen a sus alumnos y es así como les proporcionan un modelo a imitar.

Entonces, aquellos profesores que se aceptan y aceptan a los demás, destacan los aspectos positivos de sus alumnos y los ayudan a que puedan lograr una visión positiva de sí mismos.

Todos los modelos teóricos que siguen al expuesto, coinciden en que la dimensión afectiva interacciona de manera significativa con la dimensión motivacional en cuanto al esfuerzo que el niño esté dispuesto a utilizar para el funcionamiento de las variables de orden cognitivo y metacognitivo para alcanzar un aprendizaje óptimo y significativo (Boekaerts, 1996; Borkowsky, y Muthukrishna, 1992; Borkowsky y Thorpe, 1994; García y Pintrich, 1994; McCombs, 1998; Zimmerman, Bonner y Kovach, 1996).

Diferentes visiones afirman que existe una relación significativa entre el autoconcepto y la autoestima del niño y la posibilidad de elegir y utilizar diferentes estrategias de aprendizaje.

Entre las estrategias planteadas anteriormente se pueden mencionar: a) la creación de obstáculos para mantener un autoconcepto positivo. Esto implica una disminución en el uso de estrategias cognitivas y de regulación del aprendizaje y un menor rendimiento, pero a nivel afectivo es sumamente adaptativa; b) la activación de una imagen de sí mismo negativa; esto le permitiría al niño mayores posibilidades de fracasos en el proceso de aprendizaje, pero a la vez, al eliminar la carga de ansiedad frente este hecho, el alumno

intenta mejores resultados de los esperados por un aumento significativo del esfuerzo; c) activar las dimensiones positivas del yo y a la vez, eliminar el valor de las negativas. Esto significa que ante la amenaza de una autoimagen muy negativa formada por su mal rendimiento académico, el alumno puede reactivar el interés por otras áreas de su yo que le ofrecerán una imagen más positiva. Al utilizar esta estrategia supone que el alumno perderá la motivación intrínseca por las tareas escolares con lo cual, minimizará el uso de estrategias propias de un procesamiento profundo y de un aprendizaje autorregulado. Por esto es común observar en estos niños, el uso de estrategias memorísticas y repetitivas que requieren un mínimo de esfuerzo y tiempo que conducen a un aprendizaje sin ningún grado de significatividad; d) por último, una cuarta estrategia utilizada, se refiere a la utilización de un “patrón atribucional” defensivo, por lo cual el niño no se siente responsable de sus propios fracasos pero si de sus éxitos.

Respecto de este último modelo de estrategia defensiva, cabe destacar que un niño maduro desde el punto de vista metacognitivo y capaz de poder regular por sus propios medios su proceso de aprendizaje, puede asumir responsabilidad del resultado de su conducta, ya sea en situaciones de éxito como de fracaso, tomando a este último como una posibilidad para mejorar y crecer en competencia.

Según García y Pintrich (1994), en función a la relación entre autoconcepto y estrategias de aprendizaje, resulta importante mencionar que, estas cuatro estrategias descritas anteriormente, poseen evidentes implicaciones para la conducta de aprendizaje autorregulado.

Desde la perspectiva de García y Musitu (2011), el autoconcepto se define como la concepción que uno tiene de sí mismo como ser social, físico y espiritual, tratándose así, de un constructo multidimensional y sumamente significativo para la educación (Ortega, Mínguez y Rodes, 2000).

Otra definición de autoconcepto es la que exponen Valdez-Medina y Reyes-Lagunes (1992) según la cual este constructo es considerado como una estructura mental de carácter psicosocial, delimitado por tres aspectos básicos: conductual, afectivo y físico, ya sea reales como ideales, que habilitan a la persona para interactuar con el medio ambiente interno y externo que lo rodea.

Hernández (1991) asegura que existen tres variables de la personalidad que son determinantes del aprendizaje escolar: el poder (inteligencia y aptitudes), el querer (vinculado con la motivación), y el modo de ser de la persona (personalidad) sin dejar de mencionar el “saber hacer”.

Diversas investigaciones destacan la intervención del autoconcepto en la regulación de las diferentes estrategias cognitivo-motivacionales intervinientes en situación de aprendizaje y rendimiento escolar.

Resulta importante agregar que el autoconcepto se construye siempre en interacción con el medio.

Diferentes rasgos psicológicos como la estabilidad emocional, la sociabilidad y la responsabilidad se encuentran asociados de manera significativa con el autoconcepto social.

Según lo expuesto por Durá y Garaigordobil (2006), las relaciones interpersonales se manifiestan más exitosas cuanto mayor destreza social haya logrado adquirir el sujeto, en consecuencia, aumentará su autoestima y esto representará un aumento de su autoimagen social.

Goñi y Fernandez (2008) del mismo modo, aseguran que es posible encontrar relaciones inversas entre el autoconcepto social, antes desarrollado y diversos rasgos de estabilidad emocional como la ansiedad social, la soledad, la tendencia al aislamiento y la depresión. Vale destacar que, como el autoconcepto social mide el grado de autopercepción de la aceptación social, entonces es común que aquellas personas que tienen una percepción de sí mismas como poco aceptadas, expresen de igual manera, una insatisfacción con sus relaciones sociales; dicho de otra manera: aquellas personas que presentan un pobre autoconcepto social, evalúan de manera negativa su satisfacción respecto a la situación social en la que viven.

En otro orden, Cobb (1976), señala que específicamente el autoconcepto en su dimensión social, tiene íntima relación con el apoyo social. Esta idea concuerda con aquella que afirma que recibir apoyo social nos proporciona información acerca del afecto y el cuidado que los otros significativos nos brindan.

Cada vez es más habitual, que continúe afianzándose la opinión, que destaca la importancia del contexto social pertinente a la actividad educativa; así como la necesidad de que se lo integre con las características personales de los alumnos para que tenga sentido Lacasa (1994), Rodrigo (1994).

Torres (1994) asegura que las personas, suelen confeccionar evaluaciones cargadas de contenido emocional, las cuales requieren de reorganizaciones cognitivas, que a la vez, permiten la aparición de creencias, y a pesar de resultar en algunos casos falsas, son las mismas que van a regular sus vínculos sociales en la práctica. Los contenidos sociales y culturales más importantes, que están a la base de estas creencias y que fueron

incorporados por mecanismos de regulación social, están vinculados al autoconcepto de los estudiantes porque se relacionan con el entramado socio-personal de los protagonistas y con la identidad de la persona.

Como exponen Damon y Hart (1988), en el autoconcepto están incluidos rasgos psicológicos y además creencias y valores, abarcando estos últimos las actitudes y motivaciones, lo cual se transforma en algo significativo para comprender las relaciones de la persona con el entorno.

Siguiendo esta línea de pensamiento, Harter (1986 a, 1987 a, 1987b) sostiene que es en función de la comparación social que los niños llegan a la construcción del autoconcepto. Sin embargo, aunque los niños manifiestan la habilidad de compararse con otros, carecen de la capacidad para utilizar esa información de manera adecuada, así es como no la emplean con fines de autoevaluación. Esto lo logran recién al finalizar la enseñanza elemental, pudiendo así, utilizar la comparación social para juzgarse a sí mismos.

Es a partir de la preadolescencia (10-12 años) cuando este concepto se hace más relevante como criterio de valoración de la competencia.

Atender a esa cuestión resulta fundamental ya que, justamente, es en la escuela donde en esta etapa cronológica del niño, se produce un cambio de nivel o ciclo, y, consecuentemente se incrementa la importancia de las calificaciones, con lo cual se hacen más frecuentes y visibles las competencias entre pares y la comparación social. Como consecuencia de esto, muchos estudiantes pueden descender la percepción de su propio rendimiento, aunque no les falte capacidad.

Del mismo modo que sucede con el auto-concepto, el concepto de rendimiento escolar o académico ha sido muy estudiado por diversos autores y existen múltiples definiciones sobre el mismo.

Pizarro (1985) define el rendimiento escolar como una forma de medir las capacidades que manifiesta, de modo estimativo, lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción. Desde el punto de vista del alumno, señala que el rendimiento es una capacidad del mismo, frente a estímulos educativos, que podría ser interpretado según propósitos educativos planteados.

Por otro lado Páez (1987), define al rendimiento académico como el grado en que cada alumno ha logrado alcanzar los objetivos propuestos y las condiciones en las cuales se produjo ese logro.

Desde el punto de vista de Figueroa (2004), el concepto de rendimiento académico se define como todas aquellas transformaciones logradas por el educando durante el proceso de enseñanza - aprendizaje, manifestadas en el crecimiento y enriquecimiento de la personalidad en formación.

A partir de esta afirmación se puede señalar que el concepto de rendimiento académico no sólo incluye las calificaciones obtenidas por el estudiante en un determinado período mediante pruebas u otras actividades, sino que también toman relevante participación, el desarrollo y madurez biológica y psicológica.

El pensamiento del mismo autor, establece una clasificación del rendimiento académico en dos tipos: el rendimiento individual, refiriéndose a aquel que se manifiesta al momento de adquirir conocimientos, experiencias, hábitos, destrezas, habilidades, actitudes, aspiraciones, etc. que habilitará al docente a tomar decisiones pedagógicas posteriores adecuadas; y el rendimiento social que, por su parte, refiere a que la institución educativa influirá sobre el individuo, en el sentido en que a través de este, ejerce influencia de la sociedad en la que se desarrolla.

La definición de Jiménez (2000), indica el rendimiento escolar como el nivel de conocimiento mostrado en un área curricular determinada comparado con la edad del niño y el nivel académico. Además, el rendimiento del alumno, según este criterio, debería ser entendido a partir de sus procesos de evaluación; sin embargo, la simple medición y/o evaluación de los rendimientos alcanzados de los alumnos, no alcanza para brindar por sí mismo, todas las pautas necesarias para actuar en pos de la calidad educativa.

Si se pretendiera conceptualizar el rendimiento escolar basándose en la evaluación, resulta necesario considerar además del desempeño individual del estudiante, la influencia que ejerce sobre él, el grupo de pares, el aula o el propio contexto educativo.

De igual forma, Cominetti y Ruiz (1997) coinciden en que resulta sumamente necesario conocer cuáles son las variables que influyen o explican el nivel de distribución de los aprendizajes.

Según González y Tourón, (1992) son las creencias de los sujetos, las que determinan la motivación de rendimiento. Dentro de ellas están incluidas las creencias acerca de sus posibilidades para rendir en las tareas escolares propuestas, sus juicios de autoeficacia y el control que logra sobre sus éxitos y fracasos, así como también las expectativas acerca de su propio éxito.

Además estas creencias determinan directamente, la elección e iniciación de actividades por parte del sujeto, de la constancia, perseverancia y esfuerzo y de la

implicación cognoscitiva en las tareas e influyen, por ende, en el nivel de rendimiento escolar.

En esta misma línea de pensamiento, Roces et al. (1997) afirman que las investigaciones de los últimos años, incidieron en la influencia que ciertas variables cognoscitivas y motivacionales tienen sobre el aprendizaje y el rendimiento.

De acuerdo con lo manifestado en las investigaciones actuales, la participación activa del sujeto en el proceso de enseñanza - aprendizaje es más exitosa y se incrementa, cuando se siente autocompetente, esto es, cuando se siente confiado en sus propias capacidades y posibilidades y cuando las expectativas de autoeficacia son altas, valora las tareas realizadas y propuestas y se siente responsable de los objetivos de aprendizaje (Miller, Behiens, y Greene, 1993; Zimmerman, Bandura y Martínez Pons, 1992).

Todo ello resulta sumamente influyente en las estrategias cognitivas y metacognitivas que pone en funcionamiento en el momento de enfrentar y realizar las tareas, y también lo son sobre la regulación del esfuerzo y la persistencia, lo que al mismo tiempo, incide de manera directa sobre el rendimiento escolar de los niños (González-Pienda et al., 1997; Nuñez et al., 1995). Esta visión integrativa es la predominante de las teorías metacognitivas que se están elaborando actualmente.

ANTECEDENTES

El autoconcepto es uno de los temas que ha sido foco de gran interés en científicos de distintas disciplinas. Desde la perspectiva de Shavelson (1976) dicho constructo fue considerado por diversos autores como un importante correlato del bienestar psicológico y del ajuste social (Shavelson citado en Mruk, 2006).

En algunas investigaciones se manifiesta una transformación hacia una perspectiva teórica multidimensional del autoconcepto.

Shavelson (1976) definía al autoconcepto mediante un modelo jerárquico y multidimensional. En función de este modelo las personas realizan una autoevaluación global de sí mismas, pero al mismo tiempo, se tienen otras autoevaluaciones de carácter específico.

En la investigación realizada por Moreano (1986), se utilizó como instrumento de medición el Cuestionario de Auto descripción (SDQ-1), elaborado por Herbert W. Marsh (1990) para evaluar el autoconcepto en dos dimensiones: académica y no académica.

Gran cantidad de estudios empíricos refuerzan el planteamiento teórico por el cual el autoconcepto es un correlato fundamental del ajuste psicosocial de los niños, independientemente de ser considerado como constructo unidimensional o multidimensional.

Así los estudios que utilizaron medidas unidimensionales afirman a modo de conclusión, que los niños con alto autoconcepto manifiestan: poca agresión en sus conductas, así como tampoco muestran reacciones de abuso hacia los demás, a la vez que reflejan mayor cantidad de condiciones sociales positivas (Garaigordobil y Durá, 2006) y bajo grado de desajuste emocional. Por esto, entonces, son estables y no se alteran con facilidad ante las demandas del entorno y además obtienen bajas puntuaciones en escalas de depresión y ansiedad, son menos vulnerables a sufrir trastornos en la conducta alimenticia (Gual, Pérez- Gaspar, Martínez- Gonzalez, Lahortiga, de Irala- Estevez, Murgui y Musitu, 2009), tienen una integración social más favorable en el aula y reciben una valoración mucho más positiva por sus profesores (Martínez- Antón, Buelga y Cava, 2007).

Los resultados de investigaciones que utilizan medidas multidimensionales del autoconcepto, brindan información más amplia y precisa. Numerosas indagaciones resaltan el papel protector del autoconcepto familiar y académico frente a los comportamientos sociales. Diferentes trabajos relacionan el autoconcepto familiar con los mejores resultados

académicos y de socialización familiar de los hijos (García y García, 2009; Martínez y García, 2007, 2008; Martínez, García y Yubero, 2007).

Del mismo modo Estevez, Martínez y Musitu (2006) afirman que los niños implicados en conductas agresivas tienen un autoconcepto familiar y académico más bajo que aquellos no condicionados por este tipo de conductas.

Otros estudios concluyeron que los niños con alto autoconcepto académico logran un mejor rendimiento escolar y, por lo tanto, un promedio de nota más alto (Guay, Pantano y Boivin, 2003).

Algunos estudios relacionan las diversas dimensiones del autoconcepto con la variable género (Casullo, 1990; Di Dio, Saragovi, Koestner y Aubé, 1996; Mestre Escribá, Samper García y Perez Delgado, 2001; Tamayo, 1986). En ellos se puede observar que los varones tienen mayor autoconcepto corporal, autoconfianza y autocontrol, en cambio, las mujeres presentan un aumento del autoconcepto ético, social y afectivo.

Por otro lado en trabajos como los de Mora Giral y cols. (2005); Woolley (2002); Fan y Fu (2001), se observa que se establece una relación entre el autoconcepto con diversos trastornos psicológicos y se demostró que este concepto está asociado de manera negativa a síntomas bulímicos, depresión, trastornos psiquiátricos, entre otros problemas de salud.

El constructo fue muy investigado en estudiantes de nivel secundario y universitario por su rol predominante en el rendimiento académico. Desde las primeras investigaciones se ha concluido que a menor autoconcepto, más bajo es el rendimiento (Combs, 1964; Fink, 1962) y que el autoconcepto es mejor predictor del rendimiento, incluso que el CI (Jones y Grieneeks, 1970) (citados en Roman Sanchez y Musitu Ochoa, 1982).

Los autores citados en último orden pudieron observar que la relación entre autoconcepto y rendimiento está atravesada por la motivación.

Siguiendo la línea de investigación de Berdman (1989), un tema de permanente indagación ha sido la estrecha relación entre contexto familiar y autoconcepto. Este autor ha identificado tres dimensiones de vínculos parentales asociados al autoconcepto: aceptación, expectativas y autonomía.

Según Collins y Cols. (1997), las conductas parentales que favorecen la individualización y la vinculación afectiva generan un autoconcepto positivo.

En la actualidad se dispone de investigaciones que muestran que la implicación activa del niño en su proceso de aprendizaje, mejora cuando se siente autocompetente.

García y Pintrich (1994) señalan que hasta fechas recientes, las investigaciones tratan los aspectos motivacionales y cognitivos del aprendizaje escolar de manera independiente.

Aquellos modelos netamente motivacionales brindan información sobre el porqué del trabajo de los estudiantes, de su esfuerzo y perseverancia ante las tareas escolares. En otro orden, los modelos cognitivos del aprendizaje pretenden describir “cómo” los estudiantes llegan a comprender y dominar las tareas utilizando diversas fuentes cognitivas y destrezas.

Los modelos actuales acuerdan en integrar ambas vertientes: la motivacional y la cognitiva, para comprender y explicar el proceso de aprendizaje escolar.

Según Gonzalez-Pienda y Nuñez (1997), el autoconcepto simboliza una de las variables más importantes dentro del ámbito motivacional, el cual incide de manera significativa en el correcto funcionamiento del ámbito cognitivo.

PLANTEO DEL PROBLEMA

El tener un alto o bajo autoconcepto es un dato importante para explicar el comportamiento de las personas, pero además, el aspecto motivacional y emocional existente detrás de ese constructo.

El autoconcepto juega un rol decisivo y central en el desarrollo de la personalidad. Así lo destacan las principales teorías psicológicas; al afirmar cómo un autoconcepto positivo representa la base del buen funcionamiento personal, social y profesional, dependiendo de él, la satisfacción personal, es decir, el sentirse bien consigo mismo.

Es así como, el logro de un equilibrio socio-afectivo en el alumnado, al igual que una imagen ajustada y positiva de sí mismo, sea uno de los objetivos de numerosos programas de intervención psicológica para los que solicitan orientación, en cuanto a estrategias y recursos que permitan su mejora.

Considerando que el autoconcepto resulta imprescindible en el desarrollo humano y particularmente en el desarrollo escolar, este trabajo estudiará la relación entre autoconcepto y rendimiento durante el último período de la escuela primaria.

En la actualidad este tema pasó a tener gran relevancia para la problemática educacional.

Resulta habitual percibir la ineficacia de enfatizar sólo la mera adquisición y acumulación de conocimientos, sin focalizar además en el papel significativo que cumple la forma en que el alumno usa, maneja y se vincula con la información.

A partir de lo expuesto, resulta relevante preguntarse: ¿Existe asociación entre el autoconcepto y el rendimiento académico en niños del Tercer Ciclo de un Colegio de CABA?

OBJETIVOS

En función a lo expuesto como problemática de la investigación se plantearán los siguientes objetivos para el trabajo a desarrollar:

Objetivo general:

- Analizar la asociación existente entre el autoconcepto y sus dimensiones con el rendimiento escolar en niños de sexto y séptimo grado del nivel primario de un colegio de CABA

Objetivos específicos:

- Analizar los niveles de autoconcepto en niños de sexto y séptimo grado de nivel primario de un colegio de CABA
- Indagar el rendimiento académico de niños de sexto y séptimo grado de nivel primario de un colegio de CABA
- Analizar si existe asociación entre el autoconcepto y el rendimiento académico en niños de sexto y séptimo grado de nivel primario de un colegio de CABA.

HIPÓTESIS

“Los sujetos que alcanzan un alto grado de autoconcepto global tienen mayores niveles de rendimiento escolar”.

MÉTODO

Diseño

El diseño utilizado para esta investigación será de tipo cuantitativo, no experimental, transversal, correlacional.

Según Hernández Sampieri (2006), en un diseño no experimental se observan los fenómenos tal y como se dan en su contexto, para luego analizarlos; se utiliza para proporcionar soluciones a los problemas.

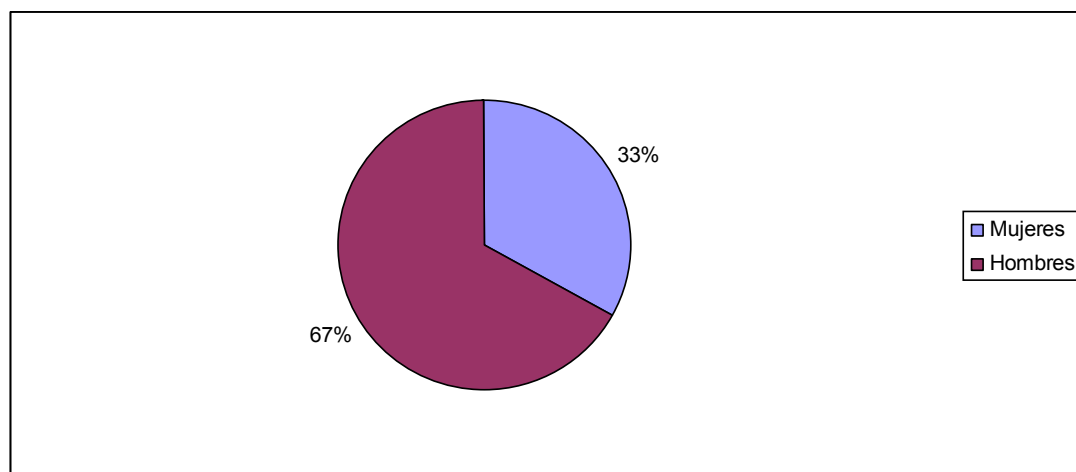
No se construye ninguna situación sino que se observan situaciones ya existentes, no provocadas intencionalmente por el investigador. Las variables analizadas no son controladas o manipuladas artificialmente, se observa el comportamiento en un contexto natural.

Transversal: recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado.

Correlacional: tiene como objetivo describir relaciones entre dos o más variables.

Participantes.

Esta investigación se llevó a cabo con una muestra de 30 niños de 11 y 12 años de edad (promedio 11,5) que están cursando el último ciclo de una escuela primaria de gestión privada ubicada en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. De una muestra total de 30 participantes, 10 fueron niñas y 20 niños (gráfico 1).



Todos pertenecen a una clase social media del barrio de Floresta de Capital Federal y la escuela de la que forman parte cuenta con tres niveles: nivel inicial, con salas de 2 a 5 años; nivel primario con una sola sección por grado y un promedio de 22 alumnos por grado; y por el turno tarde funciona sólo el nivel secundario y una sala de dos años de nivel inicial. Además el colegio cuenta con un servicio escolar complementario (SEC) por la tarde opcional, en el cual los chicos que se quedan almuerzan, hacen la tarea y además participan de talleres de arte, teatro, música y actividad deportiva.

Técnicas e instrumentos.

Para esta investigación se utilizó una versión adaptada para el presente estudio, de la Escala de Autoconcepto (Harris, 1969) para alumnos de 7 a 12 años.

El objetivo de este instrumento es obtener información sobre la percepción que el alumno tiene de sí mismo y cómo valora diferentes aspectos de su forma de ser y su comportamiento. La versión original del instrumento está compuesta por 80 ítems, con un formato de respuesta dicotómico con las opciones SI/NO en las que se pide al alumno/a que decidan SI coinciden o NO con lo que piensa marcando una de las dos respuestas. Los ítems, se encuentran agrupados según las siguientes dimensiones:

Autoconcepto conductual: evalúa la percepción que tiene el individuo de portarse de forma apropiada en diferentes tipos de situaciones.

Autoconcepto intelectual: evalúa la percepción de competencia en situaciones escolares o en situaciones en las que se aprenden cosas nuevas.

Autoconcepto físico: evalúa la percepción de apariencia y competencia física.

Falta de ansiedad: evalúa la percepción de ausencia de problemas de tipo emocional.

Autoconcepto social o popularidad: Compuesto por 28 ítems, evalúa la percepción del éxito en las relaciones con los otros.

Felicidad- satisfacción: evalúa el grado de satisfacción ante las características y circunstancias personales.

Al aplicar la prueba conviene crear un clima de confianza o hacer referencia al carácter confidencial de las respuestas, aclarando que no existen respuestas correctas ni incorrectas y que lo importante es la opinión sincera de cada uno.

Cabe destacar que para el presente estudio y por cuestiones de viabilidad, se redujo la escala a 30 ítems, 5 por cada dimensión. Esta decisión fue tomada en función de que tal

y como sugieren diferentes autores, en ocasiones producto de la corta edad de los sujetos que componen la muestra, puede generarse sesgo por saturación en las respuestas.

Procedimiento.

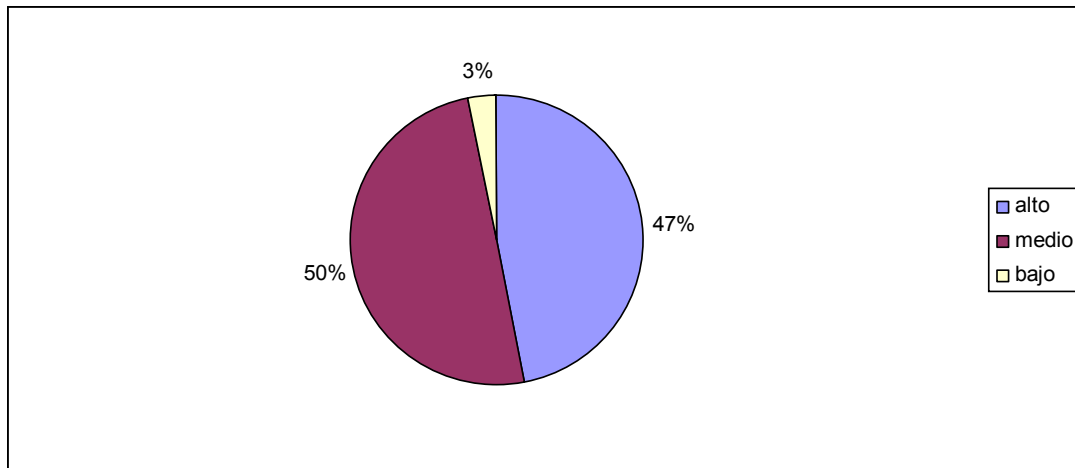
Se solicitó autorización a las autoridades de la escuela, a los docentes y por escrito se envió un consentimiento para ser completado por los padres de cada alumno para administrar la técnica. Luego los alumnos recibieron en sus aulas y en su horario ordinario de clases las instrucciones precisas para contestar el cuestionario dado por el investigador. Completaron el cuestionario incluyendo también edad, sexo y fecha.

Mientras se administró la técnica, el docente del grado permaneció en el aula. El tiempo otorgado para completar la prueba fue entre 30 a 40 minutos.

RESULTADOS

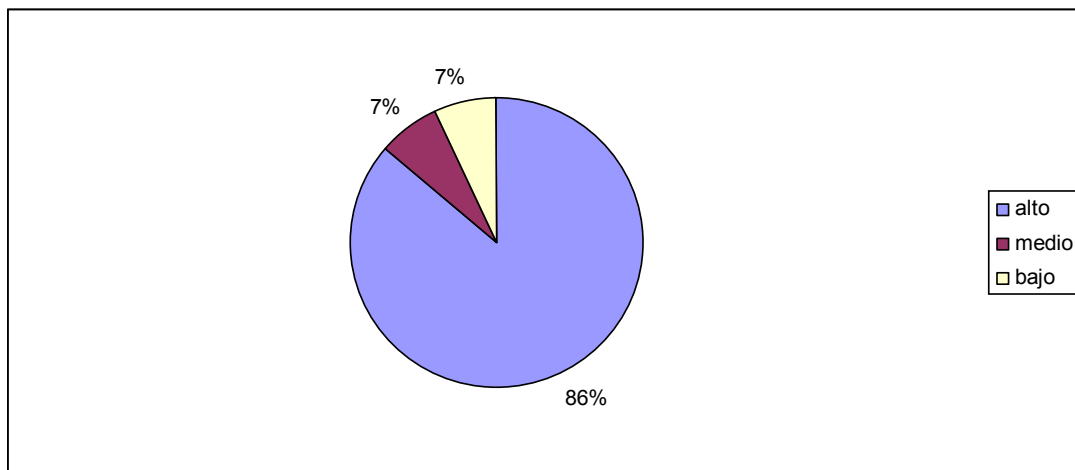
1. Descripción de los niveles de autoconcepto

En primer lugar se analizaron los niveles de autoconcepto conductual para el total de la muestra (Gráfico 2)



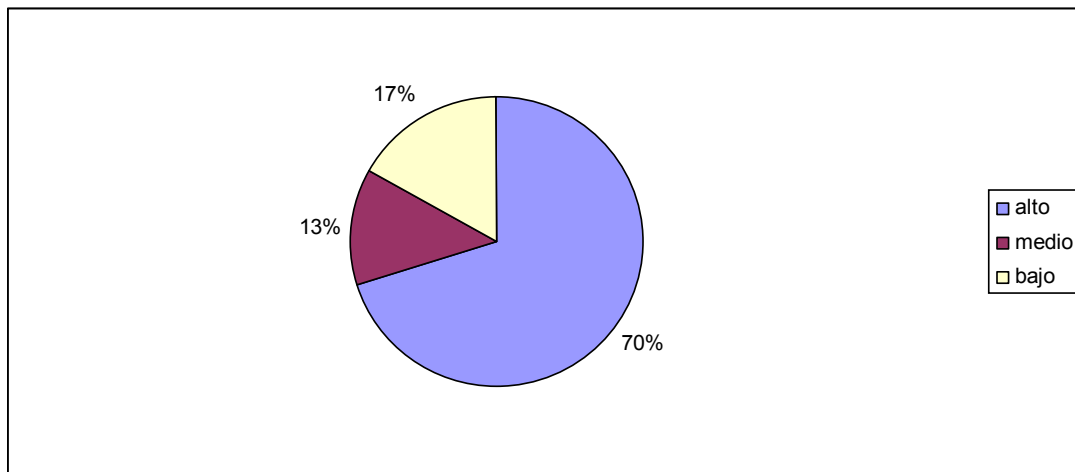
En dicho esquema puede observarse que un 3% de la muestra presentó niveles de autoconcepto conductual bajo, el 50% medios y el 47% altos.

Por otra parte, se analizaron los niveles de autoconcepto físico (Gráfico 3)



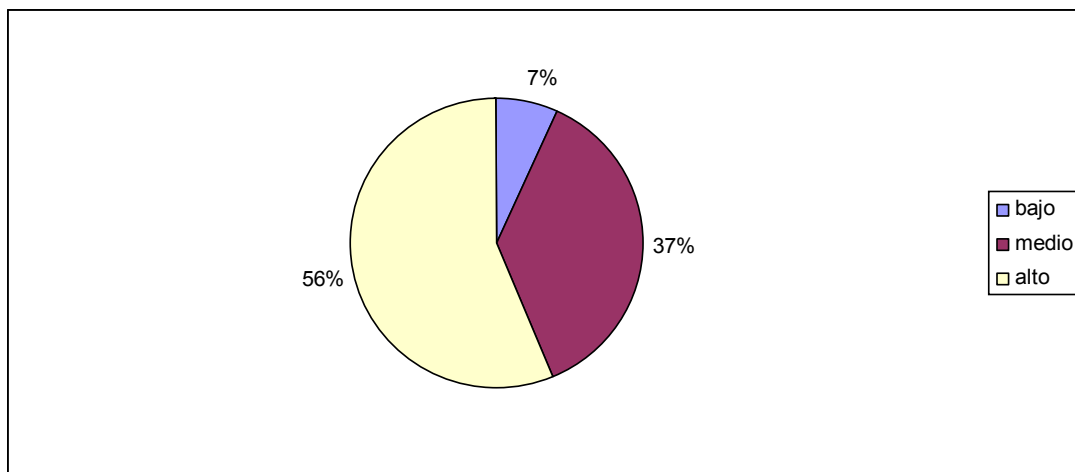
En este esquema puede observarse que un 7% de la muestra presentó niveles de autoconcepto físico bajo, otro 7% medios y el 86% restantes altos.

Además, se analizaron los niveles de autoconcepto Intelectual (Gráfico 4)



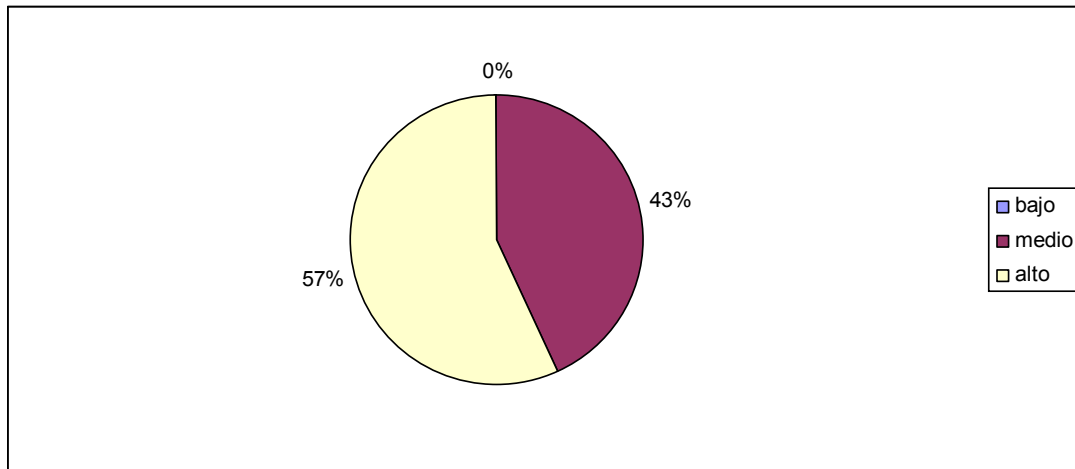
Aquí se puede ver que un 17% de la muestra alcanzó niveles de autoconcepto intelectual bajos, el 13% medios y el 70% restante niveles altos.

En otro orden se analizaron los niveles de autoconcepto relacionados con la falta de ansiedad (Gráfico 5)



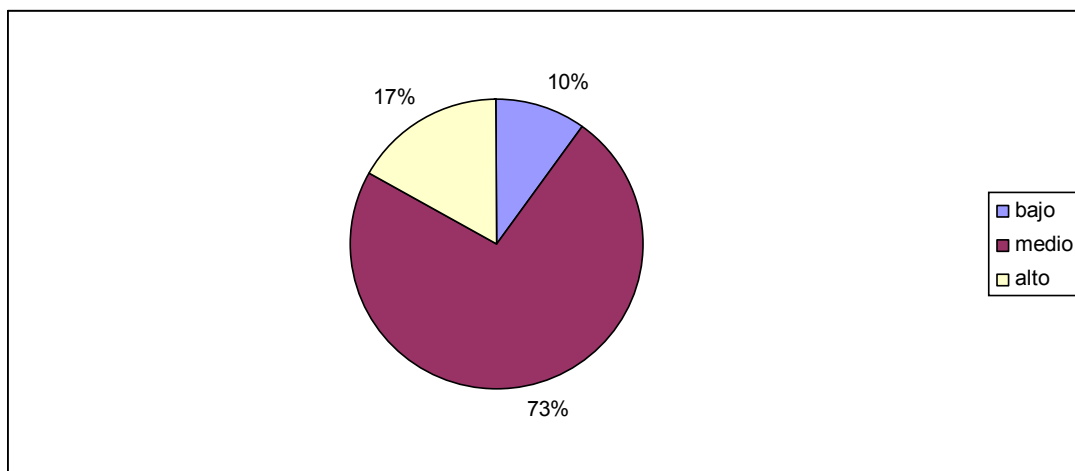
En este gráfico se puede observar que un 7% de la muestra alcanzó niveles de falta de ansiedad bajos, un 37% medios y un 56% altos.

Además se analizaron los niveles de autoconcepto en relación con la popularidad (Gráfico 6)



Aquí se puede ver que ningún participante de la muestra presentó niveles de popularidad bajos, pero sí presentaron niveles medios los 43% de la muestra y altos el 57%.

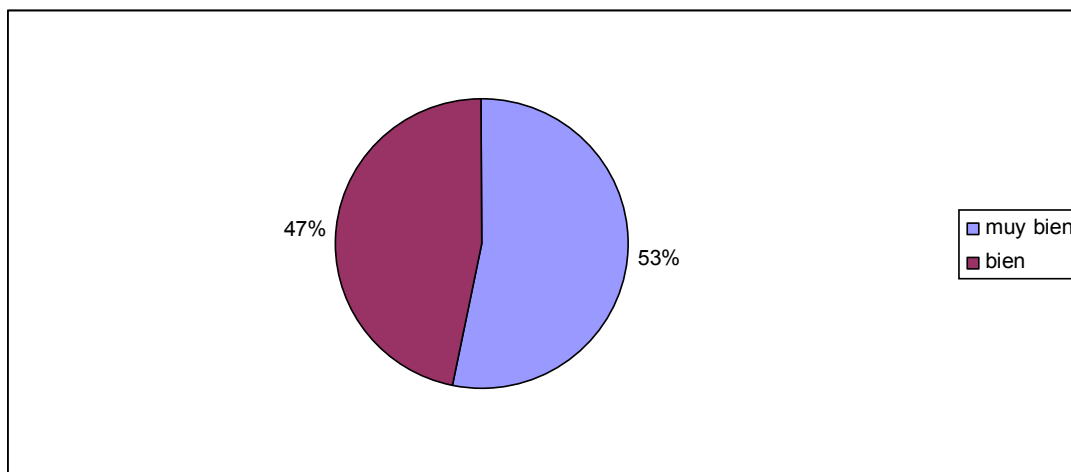
Como última dimensión se tuvo en cuenta el autoconcepto vinculado con la felicidad-satisfacción (Gráfico 7)



En este gráfico se observa que un 10% del total de la muestra presenta niveles de felicidad-satisfacción bajos, un 73% medios y el 17% restantes niveles altos.

2. Información sobre la autopercepción del rendimiento

En el siguiente gráfico puede observarse el rendimiento percibido para el total de la muestra (Gráfico 8)

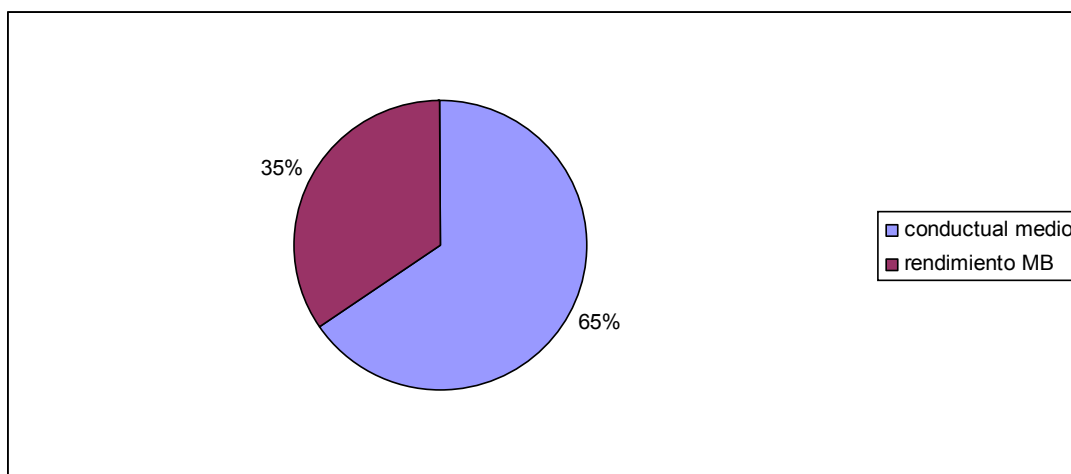


Aquí se puede observar que del total de la muestra un 47% percibe su nivel de rendimiento escolar como muy bien y el 53% como bien.

3. Cruces entre las variables autoconcepto y autopercepción del rendimiento.

A continuación se analizará la relación entre el autoconcepto conductual medio y el rendimiento académico

En el presente gráfico se puede observar que del total de sujetos con autoconcepto conductual medio, el 35% considera que su rendimiento académico es muy bueno (Gráfico 9)



Así, en todos los autoconceptos con niveles medios y altos, el rendimiento es bueno o muy bueno.

Además, en aquellas muestras en las que se dan niveles de autoconcepto bajo, en cualquiera de las dimensiones analizadas, también manifiestan un rendimiento escolar bueno o muy bueno.

DISCUSION Y CONCLUSIONES

El análisis de los datos obtenidos en el campo de la muestra, demuestra en algunos casos la ausencia de correlación entre autoconcepto y rendimiento académico de este grupo de estudiantes.

De esta manera queda refutada la hipótesis principal de este estudio, la cual, como lo afirma la literatura consultada, plantea que existiría una relación directamente proporcional entre ambos conceptos.

Asimismo debemos tener en cuenta que, los datos mostrados en este estudio deben ser tomados con cautela ya que este presenta algunas limitaciones metodológicas, las cuales debieron ser contempladas para que fuera viable la realización del mismo.

En principio, resulta importante aclarar que la muestra utilizada no corresponde al total de la población analizada, ya que en total eran 42 niños y solo se analizaron las encuestas de 30, por lo tanto, los resultados no pueden generalizarse a todos los alumnos que cursan sexto y séptimo grado de esa escuela.

En otro orden, debe tenerse en cuenta que el instrumento utilizado para evaluar el rendimiento escolar es de baja confiabilidad, ya que el mismo depende de la percepción subjetiva y de la honestidad y visión personal de los participantes para responder a la escala. Considero que de haber podido acceder a calificaciones en las diferentes asignaturas de los alumnos o a los legajos de los niños, los datos obtenidos hubiesen sido más confiables.

Respecto al instrumento utilizado para medir la autoestima, fue necesario adaptarlo, acotando los ítems de evaluación, ya que consideré que la versión original resultaba demasiado extensa para niños de tan corta edad.

Esta escala, resultó satisfactoria y a mi criterio confiable, ya que al adaptarla se tuvo en cuenta el carácter multidimensional del autoconcepto. Como lo aseguran algunos autores

En algunas investigaciones se manifiesta una transformación hacia una perspectiva teórica multidimensional del autoconcepto.

Los resultados de investigaciones que utilizan medidas multidimensionales del autoconcepto, brindan información más amplia y precisa. Numerosas indagaciones resaltan el papel protector del autoconcepto familiar y académico frente a los comportamientos sociales. Diferentes trabajos relacionan el autoconcepto familiar con los mejores resultados

académicos y de socialización familiar de los hijos (García y García, 2009; Martínez y García, 2007, 2008; Martínez, García y Yubero, 2007).

Shavelson (1976) definía al autoconcepto mediante un modelo jerárquico y multidimensional. En función de este modelo las personas realizan una autoevaluación global de sí mismas, pero al mismo tiempo, se tienen otras autoevaluaciones de carácter específico.

A partir de lo expuesto puede inferirse que la ausencia de correlación entre autoconcepto y rendimiento escolar observada en este estudio, podría deberse a que el autoconcepto académico en este grupo de niños no tendría, en algunos casos, un peso determinante en su nivel de autoestima en cualquiera de sus dimensiones. En este sentido sería interesante investigar la importancia que la instrucción escolar tendría para los alumnos, así como el peso que el éxito o el fracaso escolar tendría en su autoestima.

Además debemos tener en cuenta que este estudio es de corte transversal, por lo cual no pueden establecerse correlaciones causales entre las variables analizadas. Considero que sería necesario entonces, llevar a cabo estudios longitudinales que puedan seguir el comportamiento de variables a lo largo del tiempo y así, tener una visión más detallada acerca del impacto que el éxito académico tendría sobre el autoconcepto de los alumnos así como la manera en que el grado de autoconcepto afectaría en su desempeño escolar.

Apartando la mirada de lo metodológico y atendiendo nuevamente a los resultados, se observa que si bien no se hallaron correlaciones significativas entre las variables, la gran mayoría de los alumnos que componen la muestra presentan un nivel de rendimiento bueno y muy bueno y los niveles de autoconcepto coinciden también con niveles medios y altos.

De acuerdo con lo manifestado en las investigaciones actuales, la participación activa del sujeto en el proceso de enseñanza - aprendizaje es más exitosa y se incrementa, cuando se siente autocompetente, esto es, cuando se siente confiado en sus propias capacidades y posibilidades y cuando las expectativas de autoeficacia son altas, valora las tareas realizadas y propuestas y se siente responsable de los objetivos de aprendizaje (Miller, Behiens, y Greene, 1993; Zimmerman, Bandura y Martinez Pons, 1992).

En contradicción a lo expuesto, como lo muestran los resultados del presente estudio, también manifiestan un rendimiento académico bueno o muy bueno aquellos alumnos que presentan niveles de autoconcepto bajos en alguna de sus dimensiones.

Para concluir con el presente estudio, teniendo en cuenta las investigaciones anteriores, la propia y los resultados del presente trabajo, que por cierto, contradice investigaciones previas de otros autores, sugiero continuar indagando el tema en futuras investigaciones.

REFERENCIAS

- Baquero, R (2009). Desarrollo Psicológico y escolarización en los enfoques socioculturales: nuevos sentidos de un viejo problema. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 27 (2), 263-280.
- Burns, R.B. (1979) *The self-concept*. London: Longman
- Branden, N. (1995) *Los seis pilares de la autoestima*. Buenos Aires: Paidós
- C. Coll, J. Palacios, y A. Marchesi (Eds.) (2003). *Desarrollo psicológico y Educación II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza
- Cantero Vicente, María Pilar; Miñano Pérez, Pablo; Castejón Costa, Juan Luis; (2008). Predicción del rendimiento escolar de los alumnos a partir de las aptitudes, el autoconcepto académico y las atribuciones causales. *Horizontes Educativos*, Sin mes, 11-23.
- Casullo, M (1990) *El autoconcepto, Técnicas de Evaluación*. Buenos Aires: Psicoteca
- Fernandez , A., y Goñi, E., (2006). Los componentes del autoconcepto social. Un estudio piloto sobre su identidad. *Psicología del Desarrollo y Desarrollo Social* (pp. 357-368). Badajoz: Psicoex
- Gonzalez, M.C., y Tourón, J., (1992). *Autoconcepto y rendimiento académico. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona: EUNSA
- Gonzalez-Pianda, J. A., Nuñez, J. C. & Valle, A. (1992) Procesos de comparación externa/interna, autoconcepto y rendimiento académico. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 45 (1), 73-81.
- Gonzalez-Pianda, J. A., Nuñez, J.C., Gonzalez Pumariega, S. y García, M. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9, 2, 271-289.
- Lila, Marisol; Fuentes, María C.; Gracia, Enrique; García, José Fernando; (2011). Autoconcepto y ajuste psicosocial en la adolescencia. *Psicothema*, Sin mes, 7-12.
- Moreano, Giovanna; (2005). Relaciones entre autoconcepto académico, atribuciones de éxito y fracaso, y rendimiento académico en escolares preadolescentes. *Revista de Psicología*, XXIII. 5-38.

- Morelato, Gabriela Susana; Valdez Medina, José Luis; Mondragón, Jesús Antonio; (2005). El Autoconcepto en Niños mexicanos y argentinos. *Interamerican Journal of Psychology*, Sin mes, 253-258.
- Núñez Pérez, José C.; García Rodríguez, Marta; Rocés Montero, Cristina; Álvarez Pérez, Luis; González Torres, Ma. del Carmen; González Pumariega, Soledad; González Pienda, Julio A.; (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*,. 97-109.
- Palacios, E.G., y Zabala, A. F., (2007). Los dominios social y personal del autoconcepto. *Revista de Psicodidáctica*, 12. 179-194
- Valle, A.,Cabanach, R., Barca, A., y Nuñez, J. C., (1996). Una perspectiva cognitivo- motivacional sobre el aprendizaje escolar. *Revista de Educación*, 311, 159-182.

ANEXOS