

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

TESIS

**INFLUENCIA DEL FEEDBACK EN EL AUTOCONCEPTO Y LA
AUTOESTIMA EN ALUMNOS DE 6° DE PRIMARIA**

**ELABORADO POR:
JOSEFINA GUERRERO GALLEGOS
SUSANA GABRIELA LUGO ARRIOLA**

**ASESOR:
PROFR. CUAUHTÉMOC GERARDO PÉREZ LÓPEZ**

Enero 2003

ÍNDICE

	PAG.
RESUMEN	I
INTRODUCCIÓN	II
 CAPÍTULO I	
AUTOCONCEPTO, AUTOESTIMA Y RENDIMIENTO ESCOLAR.....	1
 CAPÍTULO II	
MÉTODO.. .. .	45
OBJETIVO	45
SUJETOS	45
INSTRUMENTO	46
ESTUDIO PILOTO	47
PROCEDIMIENTO	47
 CAPÍTULO III	
RESULTADOS	51
 CAPÍTULO IV	
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	58
REFERENCIAS	69
 ANEXOS	

RESUMEN

El presente trabajo tuvo como propósito comprobar si el feedback es un medio adecuado para producir cambios en el autoconcepto y autoestima.

Se trabajó con 96 alumnos de 6° de primaria pertenecientes a aulas habituales, distribuidos en tres niveles de rendimiento (alto, medio y bajo) a partir de las calificaciones obtenidas de las boletas. Los alumnos de cada nivel se subdividieron, a su vez, en tres grupos equivalentes para otorgarles a cada uno un tipo de feedback (positivo, neutro y negativo).

El autoconcepto se midió antes de haber recibido el feedback con la escala de Andrade y Pick. A los nueve grupos se les aplicó una prueba de comprensión lectora y al día siguiente se les hizo entrega del feedback. Inmediatamente después se aplicó el inventario de autoestima de Coopersmith.

Los resultados indican que el feedback positivo ayuda a los alumnos a elevar su autoconcepto y autoestima en donde hallamos diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones de la primera y de la segunda medida del autoconcepto y la autoestima; también se encontró que no es recomendable el uso del feedback negativo, ya que se comprueba que éste tiene un efecto negativo en la autoestima de los alumnos que recibieron este tipo de feedback.

Con esta investigación se concluye que los procesos psicológicos “autoestima” y “autoconcepto” tienen en los individuos un gran peso, por lo que un alumno con autoestima alta no solo responderá satisfactoriamente a los estímulos educativos obteniendo un buen aprovechamiento escolar, sino que marcará de manera determinante la forma en que afrontará todos los retos de su vida futura, ya que la autoestima y el autoconcepto serán factores que den al alumno el empuje para tener una vida escolar acorde, provocando con ello que el sujeto tenga una adaptación eficaz al medio en que se desenvuelve.

INTRODUCCIÓN

El propósito fundamental del presente trabajo es discutir, desde una perspectiva psicosocial, la importancia que tiene utilizar los medios adecuados, fáciles y poco costosos para fomentar la autoestima y lograr el buen desarrollo infantil que, a su vez, tenga repercusión en el rendimiento académico del alumno. Nos interesa hacer mención sobre la importancia que tienen las articulaciones entre el mundo del proceso psicológico llamado autoestima y el otorgamiento de mensajes constantes que llegan al niño a través de los procesos sociales llamados feedbacks.

Un grupo social importante para el alumno en edad escolar, son los compañeros del aula y el maestro, por lo que consideramos que los docentes requieren en su grupo de un ambiente de cordialidad, confianza, respeto, libertad, trabajo y compromiso para poder preparar a sus alumnos para la vida, ya que en un ambiente autoritario, rígido e inflexible, no se lograría obtener los mejores resultados. Es cuando nos cuestionamos si el ambiente que creamos a diario para guiar el aprendizaje de nuestros alumnos es el que realmente se adapta a sus necesidades y características, si realmente se considera que muchos de ellos cuentan con una autoestima tan devaluada que ni siquiera se sienten capaces de realizar adecuadamente el trabajo escolar.

Por ser preocupante esta situación, como psicólogas educativas, nos planteamos la necesidad de buscar las formas apropiadas para lograr que los alumnos vayan involucrándose en el cambio de actitudes, por el deseo de esforzarse en lograr un ambiente favorable para la convivencia armónica y el mejoramiento personal y académico, en donde su autoestima se eleve a partir de sentirse seguro, capaz y a la vez, sentirse miembro de un grupo que lo acepte y lo valore. Considerando que las experiencias vividas en esta etapa tendrán un efecto sobre las etapas subsecuentes.

Estamos convencidos, como sociedad, de la necesidad de formar personas autónomas, con autoestima, espíritu crítico reflexivo y capacidad para tomar decisiones. Sin embargo, ¿cuántas veces damos la oportunidad a los niños de lograr este objetivo?, en algunas ocasiones en vez de fomentarlo los hacemos sentir menos al otorgarles expresiones (feedbacks) negativas, como ¡cállate!, ¡no puedes!, ¡te lo dije!, ¡siempre te equivocas!, ¡te dije que no podías!, etc., en lugar de alentarlos con expresiones (feedbacks) positivas que se apeguen a la realidad del niño para decirles que ¡sí pueden!, ¡sigue adelante!, ¡si lo intentas, lo lograrás!, ¡no te des por vencido, tú puedes!, ¡felicidades por tu esfuerzo!.

Desde el nivel básico será conveniente trabajar la autoestima de los alumnos al otorgarles feedbacks positivos, creando así, personas que crean en sus propias capacidades para desenvolverse y lograr los objetivos deseados. Personas que no sólo crean en ellas mismas, sino también se quieren y se respeten como son.

La autoestima es un contenido curricular que se implantó en el ciclo escolar 1992-1993, en los programas de “Modernización Educativa”, en la materia de Educación Cívica; sin embargo su praxis tiene vigencia desde que el hombre toma conciencia de sí mismo. El estudio del autoconocimiento data desde la antigüedad, como mencionó Sócrates “Conócete a ti mismo”; ha pasado a ser uno de los objetivos del ser humano pues se encuentra presente en la educación.

Platón mencionó que la tarea más importante de la sociedad es enseñar a los más jóvenes a encontrar el placer en los objetos correctos a partir del conocimiento de sí mismo. Desgraciadamente en la actualidad no se le ha dado gran importancia al trabajo del conocimiento y aceptación de sí mismo (autoestima) a pesar de que ya existen cambios en la educación.

Como Psicólogas educativas sabemos que tener autoestima significa tener sentimientos positivos hacia sí mismo y confianza en las propias capacidades para hacer frente a los retos que se presentan en la vida cotidiana y uno de esos retos es alcanzar un éxito académico.

El tema de este trabajo es tratado en el contexto de la política educativa actual. La forma de guiar el aprendizaje, más que una novedad institucional, ha significado la respuesta a una población escolar que requiere expresarse y conducir su tarea educativa desde perspectivas tan diferentes como la propia realidad política, social, cultural, demográfica y económica de nuestro México actual, en donde el profesor realiza adecuaciones curriculares que se adapten al contexto escolar al cual atiende con el fin de obtener mejores resultados en el rendimiento escolar de sus alumnos.

El ámbito de nuestro interés se enfoca básicamente en una estrategia que consideramos no es desgastante para los involucrados en la educación y por ser la más económica, por lo cual sugerimos se retome en el discurso y actuar educativo, refiriéndonos al otorgamiento del feedback positivo, para ello, nos hemos propuesto argumentar a favor de la tesis de que a medida de que nuestro autoconcepto y autoestima estén altos se logrará influir positivamente en el rendimiento académico del alumno por lo que hemos mencionado en el primer capítulo los factores que intervienen en el rendimiento escolar, específicamente en las definiciones y relaciones que existen entre el rendimiento escolar, el autoconcepto y la autoestima del alumno.

En este primer capítulo se realiza una revisión teórica en donde se menciona que cuando surge la educación a través de la escuela como una necesidad social para transmitir las características propias de cada cultura y, al existir relaciones e intercambios internacionales, aparece la necesidad de ofrecer una base de conocimientos comunes, también surge la necesidad de medir de algún modo el progreso educativo de los alumnos. Esta medición, dentro del contexto escolar, se ha traducido hasta la fecha en calificaciones, en donde las bajas calificaciones no siempre son la evidencia de las limitantes intelectuales de los alumnos, sino de componentes dinámicos de la propia personalidad, como pueden ser perturbaciones afectivas o experiencias conflictivas que el alumno haya tenido.

Como se mencionó anteriormente existen diferentes factores que pueden influir en el rendimiento escolar, el presente trabajo se abocó a la institución escolar como punto principal, por lo que su enfoque será dirigido a la psicología educativa, siendo en ella un

actor principal el psicólogo educativo que tiene como tarea analizar las condiciones que obstaculizan la labor educativa de la escuela para así, elaborar programas de diagnóstico e intervención que ayuden a mejorar el rendimiento académico.

Han existido diferentes estudios cuyo objetivo fue detectar las variables que influyen en el rendimiento académico, teniendo como resultado que las variables de tipo autoevaluativo: autoconcepto y autoestima, tienen gran peso en el rendimiento escolar. Diferentes autores afirman que estas variables están estrechamente relacionadas positivamente con el CI, el rendimiento escolar y la ejecución cognitiva.

En el capítulo II describimos los sujetos base de nuestra investigación, los instrumentos utilizados y el procedimiento que se llevó a cabo para comprobar la influencia del feedback en el autoconcepto y autoestima de los alumnos, debido a que es necesario hablar de autoconcepto cuando nos referimos a la autoestima y viceversa. Así mismo, describimos el estudio piloto que se realizó previo a la aplicación de los instrumentos.

Los resultados del presente trabajo se encuentran en el capítulo III, refiriéndonos al análisis que realizamos de los mismos antes y después del otorgamiento del feedback a los nueve grupos en que se dividió la muestra.

En diferentes estudios que fortalecen nuestra hipótesis se ha demostrado que, efectivamente, el fracaso académico afecta negativamente a la autoestima y al autoconcepto, en todos ellos se concluye que la autoestima y el autoconcepto cumplen un papel motivacional determinante en el rendimiento académico. A tal grado que algunos autores han propuesto que la autoestima y el autoconcepto predicen mejores logros escolares ya que existe una determinación no unidireccional, sino recíproca, entre una y otra variable.

Por lo anterior consideramos la necesidad de trabajar el autoconcepto y la autoestima con el objetivo de mejorarla, pues la manera en que se piensa de uno mismo está estrechamente relacionada con la capacidad para aprender y rendir y aunque el alumno conozca su

capacidad intelectual, real y objetiva, no desarrollará la potencialidad correspondiente al valor objetivo de sus condiciones intelectuales mientras no tenga suficiente confianza en sí mismo para ponerlas en marcha.

No se nace con un concepto de sí mismo, sino que se forma y desarrolla progresivamente a lo largo de la vida, es algo que se aprende y como todo lo aprendido es susceptible de cambio y mejoramiento, para ello son importantes las experiencias que el sujeto tenga.

Finalmente en el capítulo IV como una especie de contrapunto y conclusión, presentamos la discusión relacionando nuestros resultados, con los encontrados por diversos autores que se manejan en el marco teórico, llevándonos a una conclusión que nos ha permitido hacer sugerencias para futuras investigaciones a realizar.

Este trabajo puede ser de utilidad a todas las personas involucradas en la educación. En quienes se despierte el interés de retomar el autoconcepto y la autoestima para trabajarlos dentro del aula por medio de feedbacks, como factores importantes para favorecer el desarrollo integral del individuo que lo convierta en un ser que se sienta eficaz, competente y valioso, que confíe en sí mismo para hacer elecciones, tomar decisiones y correr determinados riesgos para guiar su propia vida. Que lo convierta en una persona tenaz para no dejarse intimidar por los desafíos existenciales que en ocasiones son abrumadores y despojan de energía. Que se vuelva capaz de perseverar, sin importar el esfuerzo que se tenga que realizar o invertir. Que se logre grabar en su mente ¡yo puedo!, ¡yo puedo! Como productos de la lluvia de feedbacks positivos otorgados adecuadamente.

Los cambios en la sociedad deberán, gradualmente, de exigir nuevas alternativas en la tarea educativa. Por lo pronto, es satisfactorio para nosotras enfatizar la importancia que reviste la participación de docentes, padres de familia y demás involucrados en la educación para lograr la construcción de mejores escenarios para nuestros educandos en donde se sientan seguros y capaces para desarrollar toda su potencialidad.



“La imagen que tenemos de nosotros mismos es,
en esencia, lo que determina lo que llegamos a ser.”

Maxwell Maltz

AUTOCONCEPTO, AUTOESTIMA Y RENDIMIENTO ESCOLAR

Las instituciones que influyen básicamente en la formación del carácter del niño, en la regulación de su conducta y por ende forjan su autoconcepto y su autoestima son la familia y la escuela principalmente (Parent y Gonnet, 1978).

El psicólogo educativo durante su intervención construye estrategias y procedimientos para atender los problemas de carácter psicoeducativo relacionados con el desarrollo del educando a partir del análisis de los datos obtenidos por todos los involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo uno de ellos el rendimiento académico.

El rendimiento académico es una medida de las capacidades respondientes o indicativas que manifiestan, en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación (Pizarro, 1985).

Desde la perspectiva del alumno, el rendimiento es la capacidad respondiente de éste frente a estímulos educativos (instrumentos, test o técnicas educacionales de aprendizaje o de cualquier tipo, forma o estructura), susceptible de ser interpretado según objetivos o propósitos educativos preestablecidos. El rendimiento académico es, entonces, la manifestación del aprendizaje logrado que corresponde a las respuestas de los alumnos, concluye el autor.

El rendimiento académico o efectividad escolar es el grado de logro de los objetivos establecidos en los programas oficiales de estudio. Es el nivel de conocimiento de un alumno medido en una prueba de evaluación (Himmel, 1979).

Cuando surge la educación a través de la escuela como una necesidad social para transmitir las características propias de cada cultura y, al existir relaciones e intercambios internacionales, aparece la necesidad de ofrecer una base de conocimientos comunes, a la par, también surge la necesidad de medir de algún modo el progreso educativo. Esta medición dentro del contexto escolar se ha traducido, hasta la fecha en calificaciones, que

como hace mención Andreani (1975), Las bajas calificaciones no siempre son la evidencia de las limitantes intelectuales de los sujetos, sino de componentes dinámicos de la propia personalidad, como pueden ser perturbaciones afectivas o experiencias conflictivas que el alumno haya tenido.

Andreani (1975) y Rosales (1997) mencionan la necesidad social de señalar los diferentes niveles de preparación para poder alcanzar títulos que permitan a los individuos el acceso a las profesiones. A medida que un mayor número de personas accedan a la escuela, esta necesidad crece y es necesario establecer niveles de acreditación, lo que se convierte en un problema muy delicado, pues es difícil poder equilibrar la exigencia de las evaluaciones con la de no provocar un sentimiento de inferioridad que repercutirá en la autoestima del alumno, por lo que los autores sugieren que el individuo debiera ser siempre objeto de una doble evaluación, una en relación con los otros y una en relación consigo mismo y con sus potencialidades. La primera es la medida del rendimiento a través de calificaciones y la segunda es la evaluación pedagógica que renuncia a la objetividad para adaptarse a las necesidades individuales que requiere toda la pericia y comprensión humana del maestro.

La evaluación de los conocimientos adquiridos ha estado siempre a cargo de maestros (Andreani 1975); al evaluar el profesor se encuentra ante la necesidad de emitir un juicio complejo y delicado, pues tiene que ampliar sus fuentes de información, bien haciendo que un psicólogo evalúe aspectos que él personalmente no está en condiciones de medir con precisión, o bien, buscando en la psicología general la información que le permitirá realizar una mejor evaluación de sus alumnos.

La evaluación está condicionada socialmente; por medio de la evaluación el maestro determina quiénes han aprobado, lo cual le da un estatus a los alumnos pues serán considerados por sus padres, compañeros y demás personas que los rodean como buenos alumnos. Mientras que los alumnos no aprobados serán considerados como alumnos deficientes.

Como ya se mencionó, esta determinación del maestro tiene repercusiones en la autoestima del alumno. De este modo, el alumno considerado bueno se sentirá capaz de aprender y, al alumno malo se le reduce la posibilidad de mejorar por la etiqueta que se le impone.

Avolio (1987) considera la evaluación como la comparación entre los objetivos propuestos y los resultados logrados, basándose en la concepción de la teoría de Tyler quien determinó que la evaluación es el proceso mediante el cual se determina en qué medida se alcanzan los objetivos educacionales como resultado del proceso de enseñanza y haciendo una comparación con el concepto actual, se puede afirmar que la evaluación no es sólo esa comparación entre objetivos y resultados, sino el proceso para obtener información con el fin de tomar decisiones.

Pérez y Bustamante (1997) afirman que el objetivo principal de la evaluación es retroalimentar el proceso de enseñanza-aprendizaje; esto significa que los datos obtenidos en la evaluación servirán a los que intervienen en dicho proceso (docentes-alumnos) en forma directa para mejorar las deficiencias que se presenten en la realización del proceso e incidir en el mejoramiento de la calidad y, en consecuencia, en el rendimiento del proceso enseñanza-aprendizaje. Para tal fin, es importante diferenciar el término medición del término evaluación, así como la clasificación de esta última y su función didáctica.

Para los autores, uno de los problemas que actualmente preocupa a los educadores es lograr medios idóneos para establecer hasta qué punto los educandos alcanzan las metas educativas; en otros términos, cómo llegar a una justa y válida evaluación del aprendizaje.

Desde 1975, menciona Bloom, que dentro de las fases que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la evaluación es la más importante, ya que del grado de eficacia con que el maestro la realice depende el éxito o fracaso de dicho proceso, por lo que la evaluación del logro educativo es esencial para una educación eficaz, pues es ésta la que indica en qué medida los alumnos han alcanzado los objetivos establecidos.

Frecuentemente, en el área educativa, el término evaluación es considerado como sinónimo de medición (Fermín,1978), siendo que existen diferencias fundamentales entre ambos. Salvo algunas excepciones, entre los maestros como en los alumnos existe la idea de que la finalidad de la evaluación es la de calificar mediante los resultados obtenidos en la aplicación de exámenes, lo cual caería, como se verá después, dentro de los límites de la medición. La calificación así derivada, aún cuando sea determinada con absoluta justicia, sólo indica cuánto sabe el alumno, pero no indica qué sabe, qué no sabe, cómo lo sabe y gracias a qué lo sabe (Rosales, 1997 y Carreño, 1991).

Mencionan estos autores que tradicionalmente al asignar una calificación, se hace una comparación entre estudiantes, y que no es justo comparar a un estudiante que obtuvo un diez con uno que obtuvo un ocho en una materia determinada, ya que no se puede decir que el primero obtuvo un desempeño destacado en comparación con el segundo, pues las formas de evaluación, objetivos planteados, características personales, entre otros factores pudieron haber influido en el resultado de la calificación.

Dada la importancia que tiene la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, Livas (1980) dice que es necesario que los profesores conozcan la diferencia que existe entre medir y evaluar. Asegura que medir es asignar números a propiedades o fenómenos a través de la comparación con una unidad preestablecida y la evaluación es un proceso que consiste en obtener información sistemática y objetiva acerca de un fenómeno y en interpretar dicha información a fin de seleccionar entre distintas alternativas la decisión.

Por otra parte, Avolio (1987) define la medición como un acto por medio del cual se asignan símbolos numéricos a las distintas características de los alumnos, para lo cual el profesor utiliza un instrumento que brinda una norma establecida, para recoger y analizar datos sobre los resultados de aprendizaje alcanzados por dichos alumnos, considerando a éste como un paso previo para emitir un juicio acerca del rendimiento de un alumno. Concluye el autor diciendo que la evaluación es más amplia que la medición, pues implica no sólo los datos obtenidos por dicho instrumento de medición, sino también el juicio de valor que sobre su base se realiza.

Las anteriores definiciones expresan de modo explícito que el concepto de evaluación es más amplio que el de medición, este último se refiere a la asignación de valores y por su parte la evaluación emplea además el establecimiento de juicios desprendidos de esas mediciones para someterlos a una interpretación y, a partir de ella, realizar la toma de decisiones.

Medir (cuantificar aciertos y errores) y adjudicar calificaciones son sólo pasos previos para la verdadera evaluación; aunque esto no siempre es necesario ya que se puede evaluar a partir de apreciaciones cualitativas lo cual estará determinado por el tipo de instrumentos de evaluación que se utilicen (Pérez y Bustamante, 1997).

Cuando se habla de traducir a calificaciones el rendimiento escolar, Brueckner (1980) plantea dos tipos de métodos de evaluación:

- a) cuantitativo, numérico centrado en pruebas y,
- b) cualitativo, donde es posible medir participación, conducta, integración del individuo al medio y otras cualidades del alumno.

La calificación cuantitativa se define como el código por medio del cual el profesor da a conocer la evaluación realizada, con base a los resultados de aprendizaje alcanzados por los alumnos; este código puede ser representado de distintas formas, a base de números, palabras, letras, enunciados, u otros. En cualquiera de estos casos se expresa el juicio de valor otorgado por el profesor, y la validez de este juicio dependerá de cómo el profesor efectúe dicha evaluación (Avolió, 1987).

Dentro de la evaluación cualitativa, Schiefelbein (1982) plantea tres categorías de posibles determinantes del rendimiento escolar: los recursos y procesos escolares, los atributos del maestro y los rasgos del estudiante.

Con relación a la evaluación cualitativa Carreño (1991) dice que la evaluación permite al maestro:

- Saber cuáles fueron los objetivos alcanzados y en qué medida se dio el logro.
- Tener un análisis de las causas que pudieron haber ocasionado las deficiencias en las metas propuestas y tomar decisiones.
- Evitar incurrir en los mismos errores en experiencias posteriores.
- Reforzar oportunamente las áreas de estudios en que el aprendizaje haya sido insuficiente (detectable con relativa facilidad en el rendimiento grupal frente a los instrumentos de evaluación).
- Juzgar la viabilidad de los programas a la luz de las circunstancias y condiciones reales de operación.

Al alumno:

- Tener una fuente de información para que se reafirmen los aciertos y se corrijan los errores (al revisarse los exámenes).
- Dirigir su atención hacia los aspectos centrales del material de estudio.
- Mantenerlo consciente de su grado de avance.
- Reforzar las áreas de estudio en que el aprendizaje haya sido insuficiente.

A continuación se enlista una serie de funciones que, para diversos autores (Rosales, 1997; Carreño, 1991; Avolio, 1987), son las más importantes dentro de la evaluación:

1. Determinar los resultados obtenidos en la enseñanza con los métodos y materiales de instrucción empleados, lo cual ayuda a hacer las modificaciones pertinentes.
2. Proporcionar retroalimentación al mecanismo de aprendizaje.
3. Asignar calificaciones justas y representativas del aprendizaje ocurrido.
4. Planear las siguientes experiencias de aprendizaje.
5. Juzgar lo adecuado o inadecuado de los objetivos planteados.

Todas estas y otras funciones que se adjudican a la evaluación tienen en común el que están dirigidas a un sólo fin: incrementar la calidad y, en consecuencia, el rendimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Después de esto puede decirse que la evaluación está en interrelación con todas las etapas del proceso de enseñanza aprendizaje, es la que abre y cierra el proceso, como podrá verse cuando se haga referencia a la clasificación de la evaluación.

La evaluación, de acuerdo con el momento en que se aplica, se clasifica en: Diagnóstica, Formativa y Sumaria (Rosales, 1997).

Evaluación diagnóstica. Su propósito es identificar el nivel de conocimientos con el que se inicia a los alumnos en un curso o unidad para compararlos con el nivel de aprendizaje que se pretende (objetivos de aprendizaje) y, de esta manera, valorar si los alumnos cuentan con los conocimientos necesarios para iniciar dicho curso o unidad y, determinar si es posible impartirlo de acuerdo al plan original o si se requiere algún cambio.

Evaluación formativa. Se lleva a cabo principalmente en la evaluación de procesos e implica, por tanto, la obtención de datos rigurosos a lo largo de ese proceso, de manera que en todo momento se posea conocimiento preciso de la situación en que éste se encuentre para tomar decisiones de mejora. Supone, por tanto, una actividad paralela a aquella que se está evaluando, para que así, cualquier disfunción que surja pueda corregirse cuando aun es posible, y cualquier aspecto que se detecte como positivo puede potenciarse para que repercuta en el proceso global.

Evaluación sumaria. Su propósito es tomar decisiones respecto al rendimiento alcanzado por los alumnos y se realiza al fin del curso con la finalidad de asignar calificaciones.

Por otra parte, Casanova (1992) asegura que la evaluación sumaria debe ser más adecuada para la evaluación de productos, es decir, de procesos terminados con realizaciones precisas y valorables. Se aplicará por tanto, en el momento concreto en que se toma la decisión de evaluar un proceso o producto determinado.

Hacer esta clasificación y darle nombre diferente a cada una, no implica que sean diferentes evaluaciones, ya que todas siguen los mismos principios, la denominación sólo nos indica el momento en que se realiza y las funciones que se asignan a los resultados obtenidos en dicha evaluación.

Tomando en cuenta lo anterior, Carreño (1991) menciona las siguientes características que debe tener la evaluación para ser funcional:

- Que se relacione con los objetivos planteados.
- Que sea integral y uniforme para todo el programa escolar.
- Que se estructure de manera coherente y continua.

Además, agrega el autor, para realizar una evaluación eficaz de los logros, el maestro debe:

- Dominar el conocimiento o la habilidad a evaluar y ,
- Dominar la técnica práctica de los instrumentos de evaluación, los cuales sólo son el medio para facilitar, ampliar y afinar las observaciones del maestro acerca del desempeño de los alumnos.

Como una modalidad de la evaluación se menciona la autoevaluación realizada por el alumno. Refiriéndose a la definición dada por la Universidad Pedagógica Nacional (1981) la cual define a la autoevaluación como el procedimiento valorativo que permite al participante evaluar, orientar, formar y confirmar su nivel de aprendizaje. Definida de esta manera, la autoevaluación proporciona al estudiante ayuda para descubrir sus necesidades, cantidad y calidad de su aprendizaje, causas de sus problemas, dificultades y éxitos en el estudio.

De implementarse ésta en el salón de clases constituirá una parte básica de cada unidad que permitiría al estudiante apreciar y juzgar su trabajo en forma inmediata; adquiriendo fundamentalmente un carácter formativo apegado al proceso de aprendizaje si se le considera como un proceso permanente, integral y orientado, en el cual el alumno valora su ritmo personal de aprendizaje (UPN, 1981).

En otro orden de ideas, Avolio (1987), advierte acerca de los inconvenientes de otorgar una calificación numérica, pues al resumir a un solo número los diferentes aspectos del rendimiento, no es posible darse cuenta del diferente peso o valor que se le otorga al progreso, esfuerzo, capacidad y rendimiento. Otra limitación es que el número llega a transformarse en un fin en sí mismo, debido a la poca información que éste otorga y por el mal uso que se hace de él, convirtiéndolo en un símbolo vacío carente de significación para el alumno. Sin embargo, este tipo de calificación es positivo, en la medida en que permita establecer la relación entre calificación y objetivos de aprendizaje, ya que expresa si el alumno alcanzó o no los objetivos propuestos; estos números son adecuados desde un punto de vista administrativo, pues permiten resumir muchos datos y son fáciles de promediar y registrar.

Se han realizado diferentes estudios e investigaciones dirigidos a identificar, canalizar y cuantificar los factores que intervienen en el rendimiento escolar, uno de ellos son las calificaciones como lo demuestra Rosemberg (1973) quien encontró en todos los grupos que observó y estudió que, efectivamente, están claramente relacionadas con la autoestima

Durante mucho tiempo dentro del contexto escolar el rendimiento académico, ha dado importancia únicamente a los factores de inteligencia (estilos cognitivos). En la actualidad se considera también la influencia de otros factores como los de personalidad y los sociales que afectan a éste, tales como las características de personalidad (autoestima, autoconcepto, motivación del logro, etc) y factores sociales (económicos, demográficos, alimentación, etc.).

Al respecto, Gimeno Sacristán (1976) menciona diferentes variables que tienen gran influencia en el rendimiento escolar, algunas hacen referencia al alumno, otras al profesor, otras al medio familiar, al medio social, a la atmósfera del aula y otras muchas, dice el autor, son el resultado de la interacción entre ellas.

Al igual que otros autores, Martínez (1980) también manifiesta que son muchos los factores que influyen en el rendimiento escolar, la autora realiza una división de los mismos de la siguiente manera:

- Los factores personales que se refieren a la capacidad intelectual, aptitudes específicas, preparación académica previa, dominio de técnicas instrumentales, entre otras.
- Factores de relaciones sociales que se refieren al grado de integración e interacción que establecen los alumnos entre sí y con los profesores.
- Factores socioeconómicos y culturales derivados de la procedencia familiar.
- Factores de tipo ambiental en donde se encuentran incluidos los condicionamientos producidos por el ambiente de los grupos de los que forma parte el estudiante, el clima escolar, expectativas del profesor, nivel de aspiraciones, entre otros.

Otro factor de gran peso es el aspecto familiar, muestra de ello son los hallazgos de la investigación realizada por Vera, Velasco, Montiel y Camargo (2000), la cual tuvo como objetivo evaluar la relación existente entre el desarrollo cognoscitivo de niños de primer grado de primaria (que no fueran repetidores del grado escolar y que no tuvieran problemas de aprendizaje, ni físicos) con las características de percepción y personalidad de sus madres.

Los resultados indican que la forma en que se percibe la madre a sí misma, depende de su estado de ánimo, en donde se observa la importancia de la triangulación: estimulación al niño, crianza de la madre y apoyo del padre. Se presentan problemas de crianza cuando la madre siente obstaculizadas sus expectativas de logro, por lo que su autoconcepto se deteriora (percepción), asimismo, cuando no hay apoyo de la pareja, se relaciona con estrés en la crianza, negatividad en su autoconcepto y por ende, repercute en el desarrollo cognitivo del niño.

La familia es un factor determinante en la formación de la personalidad, ya que es la responsable de inculcar los valores que formarán el juicio moral del individuo. Así se muestra en el estudio realizado por Pérez, Samper y Martí (1998), cuyo objetivo era aplicar un programa de intervención para detectar la relación existente entre el juicio moral y el autoconcepto de los estudiantes.

En los resultados se encontraron diferencias significativas en el grupo de intervención, se observó una mejoría en cómo el sujeto se autopercebe y se describe a sí mismo, así como de factores internos de autoconcepto y de autoestima, es decir, los sujetos que participaron en el programa de intervención se perciben y se valoran más positivamente. Así, se concluye que las variables cognitivas (juicio y autoconcepto) y las afectivas (autoestima) están vinculadas con el desarrollo moral y personal de los individuos.

Confirmando lo anterior, otros estudios (Pérez y Mestre, 1995), y (McGuigan, 1974) mencionan que la autoestima se relaciona con el mantenimiento de las relaciones objetales durante la niñez y contribuye a su vez a la formación del yo moral.

Sin embargo, García e Ingmundson (1986) dan más peso a la relación existente entre los antecedentes familiares y los personales con el concepto del yo. Para analizar los antecedentes del concepto del yo, establecieron un modelo causal con las siguientes variables:

- Variable demográfica de las madres.
- Fuentes de apoyo moral de las madres.
- Percepción de bienestar familiar de las madres.
- Sentido de bienestar de los adolescentes y de los jóvenes adultos.
- Concepto del yo de los adolescentes y de los jóvenes adultos.

En los resultados encontraron que el lugar de residencia influye sobre las percepciones de bienestar de las madres, percepciones asociadas con el sentido de bienestar de los adolescentes y de los adultos jóvenes y en consecuencia, con el concepto que los adolescentes y adultos jóvenes tienen de sí mismos.

Asimismo, señalan que la adquisición del concepto del yo es uno de los aspectos más importantes en el desarrollo humano. Ellos definen este concepto como la imagen que uno tiene de su forma de ser y que lleva el sentido del “yo real”, es decir, uno como realmente es. El desarrollo de la personalidad de los individuos se hace con base en dicho concepto, ya que en torno a él se orientan todas las situaciones a las cuales el individuo se enfrenta.

Observaron que cuando los padres interactúan con sus hijos a través de las prácticas de cuidado que usan con ellos, influyen en gran medida en la formación de este concepto. Asimismo se observó que las conductas de los maestros en las escuelas y la forma en que ellos interactúan con los niños coadyuvan en la formación del concepto del yo.

Señalan que cuando el niño empieza a interactuar con personas fuera de su ámbito familiar, inicia el juego de roles y adopta conductas de personas significativas para él. Esta adopción de roles y modelos conductuales que inicialmente son ajenos al niño le lleva a crear valores que conducen al concepto del yo.

Broc (1994) afirma que efectivamente deben tomarse en cuenta otros factores como la clase social, los estilos cognitivos y ciertas dimensiones de la personalidad, el rendimiento académico no sólo debe ser considerado como una función de la inteligencia, pues está convencido de que uno de los factores de gran peso en el rendimiento escolar es el autoconcepto.

Para comprobar lo anterior, Broc realizó un estudio en donde el objetivo era detectar qué tipo de variables influyen en el rendimiento académico. Al final del mismo manifiesta la importancia que en el rendimiento escolar tienen las variables de tipo autoevaluativo (autoconcepto) y provenientes del contexto más próximo al niño, tales como ciertas variables familiares, sociales y del profesor.

En el nivel de educación preescolar el rendimiento está fuertemente relacionado con las actitudes de los padres, debido a que el niño en esta etapa todavía no se ha desligado suficientemente del ámbito familiar por lo que es importante centrarse en aspectos que ayuden a desarrollar su afectividad, adaptación, aceptación y que den seguridad al niño.

Con relación a los alumnos de educación primaria, el autor manifiesta que las variables de tipo “aceptación social” son las de más peso en los alumnos. En el contexto educativo, los profesores y los compañeros reemplazan a los padres como fuentes de información del yo, incrementando o desfavoreciendo el autoconcepto de los alumnos y estableciendo condiciones ambientales y ámbitos de interacción que estimulan o rebajan el rendimiento académico. El éxito escolar supone satisfacción en el alumno, y también en los padres y profesores. Mientras que el fracaso escolar lleva consigo connotaciones de incompetencia, insatisfacción y sentimientos de rechazo.

Con la idea de que el autoconcepto es susceptible de modificación, Broc (1994) sugiere que el desarrollo de una serie de estrategias sistemáticas de intervención que favorezca el desarrollo del autoconcepto y la autoestima. En su opinión, estas estrategias deben dirigirse principalmente hacia cuatro aspectos fundamentales:

- Programas para la mejora del autoconcepto cognitivo.
- Desarrollo y aplicación de programas sistemáticos para el desarrollo de la inteligencia y de las capacidades.
- Desarrollo de las adaptaciones curriculares individualizadas y ajustadas a las capacidades y necesidades de los alumnos.
- Desarrollo en el profesor de nuevas claves de evaluación de los alumnos, más amplias y funcionales, que incluyan aspectos generales y específicos del autoconcepto y la autoestima de los niños.

Nuevamente se observa la necesidad de trabajar el autoconcepto en el individuo, con el objetivo de incrementar su autoestima, pues la manera en que se piensa en uno mismo está estrechamente relacionada con la capacidad para aprender y rendir y aunque el alumno conozca su capacidad intelectual, real y objetiva, no desarrollará la potencialidad correspondiente al valor objetivo de sus condiciones intelectuales mientras no tenga suficiente confianza en sí mismo para ponerlas en marcha (Broc, 1994).

Al respecto, Brueckner (1980) menciona los cuatro factores más importantes en el rendimiento escolar:

- Intelectuales. Coeficiente intelectual, además de limitaciones mentales en el individuo.
- Neurológicos. Funcionamiento del sistema nervioso central, cualquier alteración puede influir en el aprendizaje, debido a la presencia de problemas en la memoria, percepción, coordinación, estado sensorial, etc.
- Físicos y psicológicos. Salud general del individuo, tanto física como psicológica, adecuada nutrición, necesidades básicas debidamente cubiertas, estado emocional estable, etc.
- Ambientales. Familia, escuela, amigos, medio socioeconómico y cultural.

López (1994) menciona dos factores más como determinantes del rendimiento escolar:

- Pedagógicos. Se relacionan con la calidad de la enseñanza, incluyendo maestros, directores y las mismas instituciones. Menciona que la calidad de la enseñanza que se brinda a los alumnos influye de manera trascendente en el adecuado aprendizaje, esto implica, disponibilidad de materiales didácticos, distribución equitativa de alumnos por grupo, así como la motivación e interés que el maestro manifieste a sus alumnos.
- Emocionales. Se asocian a los problemas de aprendizaje, ya que al tener el sujeto algún problema de tipo personal o emocional, no le permite lograr una concentración adecuada en cualquier área que quiera desarrollar.

Como se puede observar, en el rendimiento académico intervienen, además de factores educativos (nivel intelectual) y sociales (económicos, familiares, culturales, políticos, demográficos, etc), variables de personalidad como el autoconcepto y la autoestima, cuya relación con el rendimiento no siempre es lineal.

El estudio del autoconcepto y autoestima se ha diversificado en un sinnúmero de definiciones y en variedad de conceptualizaciones, al respecto Tamayo (1982) opina que la preferencia por uno de esos términos y su utilización depende del marco teórico, del país, de la cultura o de la orientación que se le dé.

Con referencia al autoconcepto, éste se define como una configuración organizada de percepciones acerca de sí mismo que son parcialmente conscientes; está compuesto de percepciones de las propias características y habilidades, los conceptos de sí mismo en relación con los otros y con el medio ambiente.

Fierro (1986) determina que el autoconcepto es un conjunto de estructuras cognitivas que se van estabilizando a medida que el individuo va creciendo, por lo que paulatinamente va formando un concepto de su propia imagen. Una vez formado este autoconcepto mostrará resistencia al cambio.

Por su parte, Oñate (1989) considera el autoconcepto como las representaciones simbólicas que una persona se atribuye a sí misma sobre la organización de sus cualidades y sobre las características que posee, ya sean éticas, sociales, físicas, biológicas y psicológicas. Oñate al igual que Fierro opina que el autoconcepto es una estructura cognitiva.

Tamayo (1982) utiliza el término de autoconcepto para definir el conjunto de percepciones, autoatribuciones, imágenes, sentimientos y juicios de valor que se tienen de sí mismo; por lo que asegura que el autoconcepto está determinado socialmente y debe ser entendido como un proceso psicológico.

Al igual que los autores anteriores, La Rosa (1986) define el autoconcepto como la percepción que una persona tiene de sí misma, la cual depende del medio social y cultural en que se desenvuelve el individuo y comprende varias dimensiones.

Como se observa, se puede decir que el autoconcepto es un sistema de creencias, actitudes y percepciones complejo y dinámico que actúan en la organización e interpretación que tiene el individuo de sus propias características.

Machargo (1992 a) hace una división del autoconcepto, señalando principalmente cuatro dimensiones:

- a) Autoconcepto académico.
- b) Autoconcepto social.
- c) Autoconcepto físico.
- d) Autoconcepto emocional.

Asimismo, se interesó por trabajar con la dimensión del autoconcepto académico, por lo que realizó un trabajo en el que su objetivo fue comprobar si el feedback es un medio para ocasionar cambios en éste, en donde comprobó que no se logró hacer modificación alguna en los alumnos de alto y bajo rendimiento; mas sin embargo, en los alumnos de medio rendimiento que no contaban con una opinión firmemente establecida, se encontró que estaban más abiertos y receptivos, dando como resultado que el feedback influyera en su autoconcepto académico al recibir información negativa.

En otro trabajo Machargo (1992 b) afirma que el autoconcepto condiciona la aceptación, percepción y respuesta del feedback, es decir el autoconcepto actúa como un filtro, ya que interpreta y modifica los feedbacks recibidos debido a que el autoconcepto es un sistema de percepciones, creencias y actitudes que un individuo tiene sobre sí mismo, que actúa en la interpretación y organización de las experiencias del sujeto de una manera compleja y dinámica.

Meza (1991) dice que el concepto de sí mismo es un constructo hipotético construido por la interiorización y valoración del conjunto de datos, características y expectativas sobre la persona, obtenida a partir de sus percepciones y de los demás en diversas vivencias.

El concepto que cada persona tiene de sí misma se va formando desde el nacimiento. Éste depende de las experiencias que el sujeto vaya teniendo con su medio, de su conocimiento real como ser y del ideal al cual aspira llegar. Si ambos conceptos, real e ideal se acercan, este concepto de sí mismo será cada vez más positivo, afirma la autora.

Meza está convencida de que este concepto de sí mismo es algo que se aprende y como todo lo aprendido es susceptible de cambio y mejoramiento.

Este concepto está compuesto por tres dimensiones:

- a) Concepto real.
- b) Concepto ideal.
- c) Autoestima.

El concepto real es el conjunto de datos que tiene la persona acerca de sí mismo y que constituye una autodescripción libre de juicios de valor. El concepto ideal se refiere a cómo el sujeto desearía ser. Éste se encuentra fuertemente influenciado por la cultura en que esté inmerso. La autoestima, según Meza, corresponde a la valoración positiva o negativa que se otorga a los datos percibidos sobre sí mismo; está ligada a la necesidad sana y natural de ser estimado y valorizado, ya que la persona llegará a valorizarse a sí misma en la medida que se siente valorizada por otros.

De esta manera, en la forma en que se van acercando el concepto real con el ideal, la autoestima es más positiva y cuando esta diferenciación es mayor, la autoestima baja. La autora dice que no se nace con un concepto de sí mismo, sino que se va formando y desarrollando progresivamente a lo largo de la vida y para ello son importantes las experiencias que el sujeto tenga.

Existen dos procesos internos en la formación del concepto de sí:

- Diferenciación.
- Socialización.

La diferenciación consiste en ir tomando conciencia que se es una entidad independiente, es decir, distinguir el yo del no yo. La socialización está relacionada con los patrones ideales, el cómo debería comportarse y el ir adquiriendo actos y conductas propias de la cultura a la que se pertenece. Esto se va aprendiendo desde que se nace. Así, el recién nacido empieza a acumular datos sobre sí mismo y su mundo. En este caso los padres son los principales responsables de brindar un ambiente grato, que cimiente las bases de la confianza; así podrá ir desarrollando una autoestima positiva.

Cuando el niño se va haciendo mayor es fundamental que se le otorgue la oportunidad de hacer las cosas por sí mismo, dándole el tiempo para que se equivoque y aprenda. De esta manera irá conociendo sus capacidades y límites e irá fortaleciendo su autoestima.

La autoestima es un proceso psicológico complejo que involucra la percepción, imagen, estima y concepto que cada uno tiene de sí mismo. La toma de conciencia del sí se va realizando en la interacción del niño con el ambiente; él va procesando paulatinamente cómo lo perciben; es decir, la autoestima es la percepción del aprecio que le tienen los demás (Bizama 1995).

Para Pérez M. (1981) la autoestima es el fenómeno o efecto que se traduce en conceptos, imágenes y juicios de valor referidos al sí mismo; se entiende como un proceso psicológico cuyos contenidos se encuentran socialmente determinados. En este sentido, se dice que la autoestima es un fenómeno psicológico y social.

Verduzco (1993) señala que Coopersmith define la autoestima como un juicio personal de valor, que es expresada en las actitudes que el individuo toma hacia sí mismo. Es decir, es una experiencia subjetiva que se transmite a los demás por reportes verbales o conducta manifiesta.

Coopersmith (citado por Verduzco,1993) considera que la autoestima no es más que la actitud favorable o desfavorable que el individuo tiene hacia sí mismo, es decir, un grupo de cogniciones y sentimientos. Así, los componentes del self (el sí mismo) para dicho autor son los mismos que los de las actitudes: un aspecto afectivo que se equipara con la autoevaluación y el aspecto conativo que representa la conducta que se dirige hacia uno mismo. Desarrolló un programa sistemático de investigación y señaló la importancia que para el desarrollo de la autoestima en los niños tiene la interacción con sus padres. Así, ha encontrado que el nivel de autoestima, ya sea alto o bajo, se relaciona principalmente con tres condiciones:

1. debe existir la total aceptación del niño por parte de los padres,
2. es necesario que reciban instrucciones claras y definidas, evitando ambigüedades, y,
3. debe haber respeto por la individualidad del niño.

Un padre con baja autoestima, menciona Coopersmith (citado por Verduzco, 1993), espera fracasar en la vida, pues anticipa rechazo; es débil y pasivo, escatima el amor y atención hacia sus hijos, quita la oportunidad a los hijos de enfrentarse a la vida con seguridad en sí mismos y con la fuerza de voluntad necesaria.

Asimismo, afirma que los individuos con elevada autoestima se acercan a personas y tareas con considerables expectativas de éxito, aceptan sus opiniones y manifiestan confianza en sus relaciones, mostrando mayor independencia social y creatividad, lo que los conduce a comportamientos más asertivos.

El autor afirma que la autoestima es la abstracción que el individuo hace y desarrolla acerca de sus atributos, capacidades, objetos y actividades que posee o persigue; esta abstracción es representada por el símbolo mí, que consiste en la idea que la persona posee sobre sí misma. Dicho concepto se forma a través de la experiencia siguiendo el mismo proceso de abstracción utilizado en otras áreas de la experiencia. A su vez, el autor indica que no existe una abstracción a priori efectuada acerca de sí mismo, aparte de lo anterior, a la experiencia personal; no hay un objeto material que exista a partir de tales experiencias y que deba ser descubierto, explorado y desarrollado si el individuo ha de conocerse mejor y conoce mejor sus capacidades.

Para efectuar tal abstracción, el individuo considera las observaciones con respecto a su propia conducta y la forma en que otros individuos responden a sus actitudes, apariencia y ejecución.

En una investigación sobre la estructura factorial de la autoestima en mujeres del sur del Distrito Federal, Reidl (1981) encontró que la autoestima es importante en la vida de los seres humanos y que puede entenderse como una actitud hacia el self con las dimensiones negativa y positiva de evaluación. También argumenta que la angustia y la autoestima se encuentran estrechamente relacionadas. La importancia de la autoestima (en cuanto a la experiencia personal y la conducta interpersonal, a la búsqueda de la aprobación y posición social) surge en gran medida del deseo de mantener una autoevaluación positiva.

En esta investigación se afirma que el valor asignado a uno mismo es determinante en la manera de ser de cada quien. Un autoconcepto alto o positivo dará como resultado que la persona llegue a tener éxito en sus actividades por la seguridad que aquel genera. Por el contrario, quien posee un autoconcepto bajo o negativo puede no ser capaz de concluir cualquier labor o trabajo debido a su inseguridad o confusiones.

Por otro lado, la autopercepción del cuerpo está unida al aspecto físico y, de alguna manera, proporciona ideas en cuanto al autoconcepto y la forma de comunicarse con los demás. Se piensa que existen ocasiones donde importa más de lo que debiera el hecho de crear "buena impresión"; esto se debe a que al individuo le interesa en exceso lo que piensan los demás de él e ignora lo que realmente es.

Rosemberg (citado por Bizama, 1995) menciona que la baja autoestima puede llevar a sentimientos de apatía, aislamiento, poca capacidad de amar y pasividad, mientras que la alta autoestima se relaciona con personas que se encuentran involucradas en vidas más activas, con sentimientos de control sobre las circunstancias, menos ansiosas y con mejores capacidades para tolerar el estrés interno o externo, son menos sensibles a las críticas, suelen tener mejor salud física, disfrutan de sus relaciones interpersonales y valoran su independencia.

Cardenal (1999) comenta que la autoestima con frecuencia se usa como sinónimo de autoconcepto; sin embargo, mientras que la primera tiene que ver con la expresión de aprobación con respecto a la capacidad, prosperidad y valor del sí mismo, el autoconcepto se refiere a la colección de actitudes y a la concepción que tenemos acerca de nosotros mismos, lo cual es de vital importancia para el sujeto en sus relaciones interpersonales.

Tanto el autoconcepto como la autoestima son definidas desde muy distintas concepciones, pero casi todos ellos coinciden que el autoconcepto y la autoestima tienen referencias con la imagen de sí mismo (self).

La autoestima está ligada al autoconcepto y se refiere al valor que se confiere al yo percibido, y se considera que puede ser la parte afectiva del autoconcepto. Aunque estos dos términos están muy relacionados, es conveniente dar algunas definiciones para apreciar la diferencia que existe entre ellos.

Para Rosemberg (1977) la autoimagen es un aspecto de la psicología del individuo y desempeña un papel muy importante en la formación de sus ideas, sentimientos y conducta. Ahora bien, para este autor la autoestima es una actitud positiva o negativa hacia uno mismo.

El sí mismo tiene dos connotaciones diferentes. Así como la alta autoestima expresa el sentimiento de que uno es lo "suficientemente bueno", la baja autoestima implica la insatisfacción, el rechazo y el desprecio a sí mismo.

La autoestima se determina por la realización de otros elementos como el yo físico, el ético-moral, el personal, el familiar, el social, la identidad, la autoaceptación, el comportamiento y la autocrítica, en tanto que el autoconcepto es la totalidad de acciones que incluyen pensamientos y sentimientos que el sujeto tiene sobre sí mismo como objeto.

El autoconcepto de una persona se forma y se desarrolla dentro de un determinado contexto social y cultural, pues se va comparando a sí misma y a los demás con base a ciertos parámetros establecidos por la sociedad en la que vive, es decir, con base a un conjunto de categorías personales y sociales (Musitu, Roman y Martorell, 1983).

En una investigación realizada por González Arratia, Gil y Valdez (2000) se encontró que el contexto al que pertenece el sujeto, influye en su forma de percibirse y de valorarse a sí mismo, y sus actitudes van dirigidas hacia los aspectos socialmente positivos y deseables, todas ellas, van enfocadas a los estereotipos propios de cada cultura.

Mézerville (1993) llegó a la conclusión de que la autoestima se manifiesta en dos niveles: el inferido y el observable; las fuentes que la sustentan son de dos tipos: internas y externas, las cuales constantemente se asocian e interactúan.

A esto Mézerville lo llama “ Proceso de Autoestima”, el cual está considerado dentro de dos dimensiones complementarias: dimensión interna o inferida y, dimensión externa u observable. Estas dos dimensiones permiten comprender mejor la forma en como la autoestima se expresa y se consolida a nivel personal.

La dimensión interna o inferida, consta de tres componentes:

- La autoimagen. Es la capacidad de verse a uno mismo, como realmente se es, ni mejor ni peor, apreciando de una manera realista las virtudes y los defectos que se tienen. Autoimagen, se define como la imagen o representación que un sujeto tiene de sí mismo, equivalente a autorretrato. Se conoce a través del relato o descripción del propio sujeto y se considera como un indicador del autoconcepto.
- La autovaloración. Es el apreciarse como persona importante para sí mismo y frente a los demás. Es el grado de la imagen personal del individuo sobre sí mismo. Es la capacidad para valorar el trabajo, obras o actividades realizadas por uno mismo. La adquisición de la autovaloración es una de las bases primordiales para el desarrollo de la confianza personal.
- La autoconfianza. Se refiere a cuando el individuo se cree capaz de realizar diferentes cosas y sentirse al mismo tiempo seguro de realizarlas.

La dimensión externa consta de otros tres componentes complementarios, que representan la manifestación externa de los primeros:

- El autocontrol. Manejarse correctamente a nivel personal, con dominio y organización en la vida, esto es, ejerciendo dominio propio y capacidad de ordenarse adecuadamente.
- La autoafirmación. Libertad de ser uno mismo, el tomar decisiones con madurez y autonomía, pudiendo manifestarse abiertamente a cualquier nivel, expresando pensamientos, deseos, habilidades y capacidades.
- La autorrealización. Es el desarrollo y expresión adecuada de las capacidades para lograr satisfacción personal y satisfacción en los demás. Es el crecimiento del individuo cumpliendo sus metas.

Por su parte, Bonilla, Camacho y Hernández (1994), al referirse a la dimensión externa (que es la observable), hacen énfasis en dos tipos de causas, interna y externa; la cual se denomina “locus de control”. Locus de control es el rasgo de personalidad en el que el individuo percibe el control del reforzamiento de su conducta en forma interna o externa a él. De esta manera, se puede decir que el locus es la localización de la causa, la cual puede estar en la persona o fuera de ella, control interno o externo respectivamente. Es decir, el locus de control se refiere al grado en el cual una persona percibe los eventos de su propia vida como consecuencia de sus propias acciones, control interno y cuando no los percibe relacionados con sus propias acciones, control externo.

El constructo locus de control o control de reforzamiento interno versus externo, está enmarcado dentro de la teoría del aprendizaje social de Rotter; para Flores (1989), dicha teoría trata de explicar la conducta humana en términos de una continua interacción entre los determinantes cognitivos, conductuales y ambientales.

Uno de los componentes psicológicos que se puede medir para señalar rasgos de la diferencia entre los seres humanos es la personalidad, y uno de esos rasgos importantes es el locus de control (LC), pues el sujeto considera que su vida se encuentra bajo su control o bajo el de otros y dependiendo del control de las recompensas y castigos, dará como resultado la forma en que el sujeto perciba las situaciones que se le presenten .

Los individuos con control externo son los que atribuyen su éxito a las condiciones del contexto en el que se desenvuelven, en tanto, los sujetos con control interno atribuyen su éxito a la utilización de sus habilidades, como resultado de su propio esfuerzo. La mayoría de los mexicanos piensa que un individuo con poder, podrá controlar la vida de los demás, es por ello que algunos lo buscan mientras otros se adaptan al medio en vez de modificarlo (Díaz Guerrero, 1982).

En cuanto al control interno de cada individuo, la necesidad de logro involucra el esfuerzo por alcanzar algún nivel o meta que se ha propuesto el individuo, y lo más importante de ello, como menciona Travers (1978), no es simplemente alcanzar el logro como tal, sino el

saber que si se esfuerza puede lograr sus objetivos; es decir, no se trata de que un niño obtenga buenas calificaciones por la amenaza de sus padres si no las obtiene, ya que de ello dependerá la paliza que le pueda ser otorgada, porque en este caso el niño lo que haría no es una necesidad de logro, sino una evitación del dolor. La necesidad de logro involucra más el autoconcepto y autoestima que tenga ese niño, ya que al sentirse seguro de sí mismo, él se dirá: “hoy saqué siete en el examen, me voy a esforzar para obtener una mejor calificación” ya sea porque él así lo desea o por temor al fracaso: en este caso el niño diría: “no me podré perdonar si mañana no resuelvo el ejercicio de matemáticas que nos explicó la maestra”.

La necesidad de logro involucra los planes, el futuro y las expectativas que el propio sujeto haga sobre su vida, en donde un alumno lo busque para complacer a sus padres, para ser aceptado y reconocido socialmente por sus compañeros, amigos o maestro o simplemente para obtener un premio, pero cualquiera que fuese la causa por la que tenga la necesidad de logro, es definitivo, que si tiene una autoestima alta, logrará con mejores resultados alcanzar sus objetivos propuestos, y estos objetivos dentro de la educación harán que obtenga un mejor rendimiento escolar.

A menudo, agrega el autor, los maestros han tenido contacto con alumnos que se proponen metas muy altas o muy bajas, por lo que el niño necesita que se le guíe para establecer metas realistas de acuerdo a su propia personalidad, siendo el maestro un agente orientador muy valioso para el pequeño.

De acuerdo a lo dicho en este trabajo por los diferentes autores se encuentra una interrelación del autoconcepto con la autoestima. El autoconcepto es muy importante ya que determina ciertos comportamientos. Como ya se ha mencionado, desde que el individuo nace le es sumamente significativo sentirse querido, protegido y aceptado; esto hace que, en tanto se le proporcionen tales estímulos, elevará su autoestima. Por ende, existe una muy estrecha relación entre el afecto con la seguridad y el nivel de autoestima; así, a medida que el individuo crece, aumenta o disminuye su autoestima dependiendo de la obtención de dichos afectos.

Se observa la relación existente entre el autoconcepto y la autoestima como determinante de la conducta y la salud mental. Los individuos con elevada autoestima se acercan a personas y proyectos con expectativas de éxito, se muestran independientes y creativos. Sin embargo las personas con un nivel de autoestima baja están más propensas a expresar sentimientos de infelicidad, tristeza, desaliento, repercutiendo muy fuertemente en su salud mental, concluye Travers (1978).

A partir de lo anterior se observan semejanzas en el manejo conceptual de la autoestima aunque se emplean diferentes términos, es decir, en general comprenden las percepciones, autoatribuciones, pensamientos, sentimientos y juicios de valor en cuanto a las actitudes, apariencia, habilidades y aceptabilidad social, determinado por el medio social y cultural en donde se desenvuelve el individuo. Definición que engloba los puntos principales de los teóricos anteriormente expuestos.

Como se puede observar, el autoconcepto y la autoestima son cosas diferentes pero unidos y relacionados, por lo que tiene sentido referirse a uno sin estar pensando automáticamente en el otro.

Como ya se ha mencionado, la autoestima es la parte valorativa del autoconcepto, que representa un sistema más amplio. Pero cuando la persona se define, es decir, cuando explica su concepto de sí mismo, siempre lo hace acompañándolo de valoraciones implícitas o explícitas, lo cual demuestra que, rara vez, expone un autoconcepto de sí mismo neutro y libre de todo juicio y opinión. A este respecto, se afirma que en el “sí mismo” está siempre presente su parte afectiva y más emotiva, y que se traduce normalmente en términos de autoestima.

Cuando una persona afirma “soy una persona muy inteligente, honrada, muy alegre, pero un poco perezosa o impuntual” ¿de qué se puede estar haciendo referencia, de autoconcepto o de autoestima? Parece ser la definición de una persona, o sea el autoconcepto, pero que lleva asociada su propia valoración de lo que ella opina sobre sí misma, es decir, la autoestima.

Autores como Rosemberg, Secord y Backman (citados por Cardenal, 1999) parecen distinguir la autoestima del autoconcepto, otorgándole a la primera una característica evaluativa de proceso enjuiciador de las cogniciones, afectos y comportamientos, que precisamente constituyen el autoconcepto. Se puede observar a este respecto cómo la autoestima vuelve a depender de forma inevitable del autoconcepto, pues sin esas cogniciones y comportamientos, no habría autoestima, no habría nada que evaluar.

Lynch (citado por Cardenal, 1999) reconoce la autoestima como consecuencia del autoconcepto. Yamamoto (citado por Cardenal, 1999) utiliza indistintamente los términos autoestima, autoimagen y autoconcepto, y Coopersmith (citado por Verduzco, 1993) habla de autoestima como la evaluación que hace el individuo sobre sí mismo, expresando una actitud de aprobación o desaprobación. Pero no dice nada sobre posibles diferencias entre autoconcepto y autoestima.

Por último, Fierro (1991) afirma que no hay juicios autodescriptivos que no se acompañen de juicios evaluativos. Todos los enunciados relativos a nosotros mismos llevan consigo connotaciones de valor, pero que estas connotaciones de valor y los correspondientes juicios auto-evaluativos pueden producirse en muy diversos órdenes.

Por todo lo expuesto, la autoestima y el autoconcepto se consideran diferentes, pero a nivel puramente conceptual, ya que, en la práctica, ambos conceptos están relacionados y, tanto, que siempre que se activa uno, suele ir acompañándole inmediatamente el otro.

Se ha encontrado que la autoestima y el autoconcepto están positivamente asociados con todos aquellos índices o fenómenos que reflejan una vida mentalmente sana y con una adaptación eficaz, por lo que se considera que la autoestima y el autoconcepto potencian una inmunidad psicológica, protegiendo al individuo de agentes estresores que pueden causarle patologías psicológicas. También se considera que la autoestima es un buen predictor de la adaptación, de la salud mental y física. Asimismo, la autoestima está asociada negativamente con depresión, igualmente aparece como predictor significativo del

aislamiento social, se asocia con rasgos psicopatológicos de personalidad, comportamientos agresivos e inestables y ansiedad (Cardenal, 1999).

La inestabilidad emocional ha sido estudiada como factor que influye en los niños que han presentado dificultades para aprender, teniendo su origen en distintas causas, tales como, rechazo de los padres, celos de hermanos, diferencia por clases sociales, inseguridad en el hogar o inseguridad personal, entre otras. Al estudiar los incidentes que ocurrieron en la escuela con este tipo de estudiantes se encontró que frecuentemente recibían castigos y sarcasmos en presencia de los demás compañeros de clase, así como comparaciones desfavorables (Myers, Stewart, y Simpson, 1979).

Afirman los autores que muchos niños bien dotados, al vivir experiencias desfavorables, tienden a crear sentimientos de inferioridad que hacen que se sientan derrotados antes de empezar cualquier tipo de trabajo, por lo que resulta difícil que tales niños estuviesen preparados para las tareas con las que tienen que enfrentarse en la escuela, éstos necesitan experiencias que les ayuden a formar confianza en sí mismos y les permitan enfrentarse a situaciones nuevas sin temor a fracasar o al ridículo.

Al entrevistar a un grupo de estudiantes de bachillerato y pedirles que mencionaran una experiencia que les hubiese ayudado a aumentar la confianza en sí mismos, señalaron en su mayoría, situaciones vividas en la escuela, en donde el profesor elogiaba sus trabajos, los hacía competir en donde obtendrían triunfos, les otorgaba asesoramiento individual o les confiaba un cargo de responsabilidad.

Los autores hacen referencia a la importancia que tiene el centrar la atención en el estudiante y no sólo en los contenidos, como se hacía anteriormente, por lo que dan gran importancia al trabajo de la confianza del estudiante en sí mismo y a su actitud ante la escuela para obtener triunfos académicos, pues las clasifican como las normas más importantes de una escuela.

En las investigaciones realizadas por estos autores, se encontró que la confianza en sí mismo desempeñaba un papel importante al determinar la capacidad del alumno para las tareas escolares, por lo que es necesario trabajar la seguridad que producen las relaciones sociales satisfactorias dentro del aula, con el fin de liberar al alumno de una tensión emocional para que se pueda concentrar más en sus tareas académicas.

Alcántara (1990) plantea que cuando un alumno se aprecia y respeta a sí mismo, podrá relacionarse adecuadamente con las personas que le rodean ya que actuará con un modelo de autoconfianza, es decir, la autoestima le dará el empuje para lograr desenvolverse en la sociedad a la cual pertenece, con independencia, con autenticidad.

Se sabe que el trabajo de los procesos psicológicos para la formación de actitudes en el educando es una de las metas de la educación, siendo de gran importancia la autoestima como proceso psicológico, ya que ésta condiciona al aprendizaje (Alcántara 1990).

Hablando de la relación del autoconcepto y la autoestima con las variables de tipo intelectual, García (1983) y Cardenal (1999) señalan que la autoestima está asociada positivamente con el CI, el rendimiento escolar y la ejecución cognitiva.

Cardenal (1999) afirma que en los últimos años se ha venido observando que, efectivamente, el fracaso académico afecta negativamente a la autoestima y al autoconcepto, punto de vista que comparte con Gracia, Musitu y Escartí (1988), todos ellos concluyen que la autoestima y el autoconcepto cumplen un papel motivacional determinante en el rendimiento académico. A tal grado que algunos autores han propuesto que la autoestima y el autoconcepto predicen mejores logros escolares ya que existe una determinación no unidireccional, sino recíproca, entre una y otra variable (Jones y Grienecks, Wattenberg y Clifford Burns, Calsyun y Kenny, citados por Cardenal, 1999).

Por lo anterior, es interesante plantearse aquí, si la persona presenta alta autoestima como consecuencia, en parte, de una elevada inteligencia, ya que este hecho le reporta una serie de éxitos en su vida que refuerzan su autovaloración. Pero cabe preguntarse también, ahora

en sentido contrario, si el hecho de tener una autoestima satisfactoria otorga a la persona gran seguridad en sí misma y afán de superación, esto le lleva precisamente a que resuelva los problemas que se le presentan con gran entusiasmo, motivación, atención concentrada y esfuerzos continuos por encontrar estrategias que le brinden la solución más apropiada a sus problemas (Cardenal, 1999).

Ahora bien, las características antes mencionadas forman parte del conjunto de procesos y condicionantes que llevan a la aparición final del comportamiento inteligente (Sánchez-Cánovas y Sánchez-López, 1999).

Asimismo, Yela (1991) reconoce que la inteligencia se encuentra incrustada en la personalidad, y, particularmente asociada con la motivación, como elemento definitivo que puede fomentar el progreso intelectual. La autora menciona que no es la inteligencia la que piensa, sino la persona y sus procesos y estrategias dependen de las aptitudes de que potencialmente esté dotada y que con sus experiencias y reflexión va desarrollando, pero que también dependen de la personalidad en que el sistema cognitivo se integra y de las situaciones que la persona busca o encuentra.

Más en concreto, la inteligencia efectivamente funcional depende de la orientación y nivel de las motivaciones. Para pensar no basta disponer de aptitud, hace falta ejercitarla y desarrollarla, es decir, hace falta querer, desear y atreverse a pensar, aprender a pensar, acostumbrarse a pensar, ir organizando un caudal de conocimientos sobre los que pensar y disponer de una cierta riqueza de hábitos, preferencias, actitudes y valores que le proporcionen a uno motivos para pensar.

En conclusión, se dice que los pensamientos racionales favorecen una autoestima y autoconcepto positivo en el sujeto; y una autoestima alta y realista dará lugar a pensamientos más racionales. De la misma manera, una persona con una buena autovaloración aprenderá mejor habilidades sociales y técnicas de resolución de problemas. De esta manera, se considera a la autoestima y autoconcepto como recursos personales de gran importancia en el desarrollo académico.

Representantes del enfoque cognitivo del procesamiento de la información como Markus y Sentis (citados por Cardenal, 1999) parten de la base de que el autoconcepto es una estructura central cognitiva en el procesamiento de la información.

Vázquez (1986) encuentra evidencias de que las personas interpretan un mismo hecho de manera muy diferente según el protagonismo de la situación, el propio sujeto u otra persona aplica unos criterios y juicios bastante distintos.

En este sentido, Cardenal (1999) encuentra en diferentes investigaciones evidencias que apoyan la idea anterior. Encontró que una lista de adjetivos son mejor recordados cuando se juzgan de modo autorreferente, es decir, palabras que el sujeto cree que lo describen suele recordarlas mejor que otras. Por ejemplo, personas deprimidas recuerdan mejor adjetivos de tipo depresivo. Con esto, se advierte que lo que el individuo rotula como “sí mismo” produce emociones más intensas que lo que rotula como “no sí mismo”, y que únicamente a través de sentimientos subjetivos puede el sí mismo ser identificado.

Se afirma que la motivación en aprendizaje en niños, adolescentes y adultos, está determinada por la capacidad de éxito de sus “sí mismos” que los sujetos creen tener; es decir, por su autoestima y por sus expectativas de autoeficacia percibida. Y esas expectativas están determinadas por pensamientos positivos y racionales sobre el aspecto de que se trate en cuestión. Con lo cual se vuelve a destacar la importancia del componente cognitivo de la autoestima en general y, en particular, en el aprendizaje de nuevas situaciones que pueden ser decisivas para calibrar el éxito o el fracaso del sujeto en algunas tareas, afirma Ballif (citado por Cardenal, 1999)

Durante los primeros años, la autoestima del niño se forma casi exclusivamente en la familia. Después, cuando va a la escuela intervienen otros factores, pero la familia sigue siendo importante durante toda su adolescencia.

Gilly (1978) afirma que existe gran influencia del clima educativo familiar sobre el rendimiento académico del niño, pues el alumno estará más dispuesto a poner en marcha una estrategia compensadora si vive en una atmósfera familiar, en la cual se sienta seguro y disponga de un buen equilibrio afectivo, que si vive en una atmósfera familiar que no le da, ni le inspira una seguridad afectiva suficiente, al no verse apoyado por los demás y mucho menos por sí mismo.

Así, la influencia nociva de un medio familiar que afecte a su autoestima, se verá en la existencia de dificultades escolares que, de acuerdo con Gilly, se asocian a problemas afectivos y de carácter. En su investigación sobre los determinantes de las diferencias del éxito escolar en idénticas condiciones de inteligencia y medio social ha encontrado que el escolar en casa tiene necesidad de un cuadro general de vida en el que se sienta seguro y confiado de sí mismo para poder obtener un éxito escolar, mismo que se alcanzará sin lugar a dudas, si esta seguridad y confianza en sí mismo es reforzada en el ambiente escolar.

Branden (1999) opina que la buena autoestima de los niños requiere que los adultos también tengan alta autoestima: profesores y padres. Al igual que los padres, los maestros también son un gran ejemplo para los niños. Los maestros con baja autoestima tienden a ser más impacientes y autoritarios, tienden a centrarse en las debilidades del niño en vez de centrarse en sus habilidades, inspiran temor e inhiben a los alumnos.

Los maestros con baja autoestima, según Branden, tienden a depender en exceso de la aprobación de los demás; a sentir que los demás son la fuente de su autoestima. Por ello están en mala posición para enseñar que la autoestima debe generarse principalmente desde dentro. Suelen utilizar su propia aprobación y desaprobación para manipular los estudiantes a la obediencia y conformidad, pues éste es el enfoque que funciona cuando los demás se lo aplican a ellos. Enseñan que la autoestima procede de la aprobación de los adultos y los compañeros. Transmiten un enfoque externo de la autoestima en vez de un interno, profundizando con ello los problemas de autoestima que ya tienen los estudiantes.

Además, agrega el autor, los maestros con baja autoestima son típicamente maestros infelices y, los maestros infelices a menudo favorecen las tácticas devaluadoras y destructivas para obtener el control de la clase.

Los maestros con alta autoestima tienen más probabilidades de ayudar a los niños a desarrollar estrategias de resolución de problemas que a dar consejo o negar la significación de lo que el niño percibe como problema. Estos maestros construyen un sentido de confianza en los estudiantes. Buscan su control de la clase en la comprensión, la cooperación y participación de todos, la resolución de los problemas, la ayuda y el respeto mutuo. Esta relación positiva ayuda a los niños a aprender y aumentar su confianza y capacidad de actuar de forma independiente, dándoles seguridad y aumentando su autoestima, concluye Branden.

Con lo anterior, se puede entender que todo adulto que, de alguna manera, tenga contacto con los menores tiene que expresar una profunda creencia en el potencial de los menores, mostrar convicción sobre lo que el niño es capaz de ser y hacer.

Bizquera (1995) afirma que existe una estrecha relación entre el rendimiento académico de los niños y su autoestima. La falta de miedo al fracaso los hace más espontáneos, más abiertos a la experiencia y al aprendizaje, y les da la posibilidad de aprovechar las oportunidades que se les van presentando. Por el contrario, los niños con una autoestima baja tratan de pasar inadvertidos, son más retraídos, se ven tristes o enojados, temen expresar ideas poco comunes, piensan que los demás los rechazan, son tímidos y caen fácilmente en comportamientos agresivos.

Algunos otros resultados de la investigación sobre la influencia del autoconcepto en el rendimiento escolar se pueden encontrar en los trabajos realizados por Beltrán (1984), en los que se analizan las relaciones entre rendimiento académico y autoconcepto; encontrando una relación positiva entre ambos conceptos, así como en los trabajos realizados por Oñate (1989) y Bricklin y Bricklin (1971) quienes también encontraron relación entre autoconcepto y rendimiento académico.

De igual manera, aunque algunos trabajos de investigación arrojen resultados alentadores sobre la influencia del autoconcepto en el rendimiento escolar, existen otros en los cuales esta relación no es significativa (Lewis y Williams, citados por Broc, 1994).

En el artículo de Cava, Musitu y Vera (2000) se analiza la autoestima de jóvenes que presentan dificultades en la integración social en donde, se aplicó un programa de intervención (programa Galatea) que tuvo una duración de cinco meses, considerando a los profesores y compañeros de los chicos y chicas como elementos fundamentales de la intervención, el cual tuvo como finalidad potenciar la autoestima y la integración social dentro del ámbito escolar.

Esta investigación consideró que por ser la adolescencia una etapa significativa para el individuo, es necesario que éste se dé cuenta que tiene y utilice los recursos personales y sociales para tener éxito en esta etapa de cambios, ya que el éxito o fracaso dependerá en gran medida de cómo responda a los estímulos ambientales.

En diversas investigaciones se ha encontrado la relación entre el rechazo de iguales y la autoestima, encontrándose una autoestima menos favorable en los rechazados (Musitu, Ferrer y Pascual, 1980). En este sentido, si los adolescentes cuentan con una autoestima favorable y conocimiento de habilidades y competencias como recurso, les será menos difícil el camino que tengan que recorrer en la vida y les ayudará a no tener consecuencias negativas para el individuo por tener un rechazo de compañeros en la etapa de escolaridad, pues en los últimos años se ha encontrado en diversos estudios la existencia de posibles factores asociados con las dificultades académicas, sociales y emocionales a causa del rechazo (Cava, 1998).

El programa Galatea consistió de 53 actividades, divididas en siete módulos. El primer módulo pretende desarrollar un ambiente de confianza y apoyo en el aula, el segundo busca profundizar en los aspectos positivos que tienen los chicos y chicas (propios y de los demás), el tercero pretende avanzar en el autoconocimiento, el cuarto busca la reflexión sobre las metas y aspiraciones personales. En el quinto, se analizan los impedimentos

externos e internos para alcanzar los objetivos, el sexto trabaja las relaciones con los iguales y la amistad y en el último se trabajan las relaciones que cada uno tiene con su familia. El programa tiene una duración de cuatro a seis meses, es un programa flexible que pretende la selección de actividades que se ajusten a las características del grupo de intervención, en donde se pretende que la persona que dirija las actividades sea alguien significativo, es decir, de preferencia el profesor del grupo.

Al inicio del ciclo escolar los profesores asistieron a un seminario de autoestima e interacción en el ámbito escolar y al terminar, los profesores interesados iniciaron con la aplicación del programa en sus grupos. Como sólo se interesaron los profesores de dos escuelas, previamente se aplicó a los tres grupos el cuestionario de autoestima y el sociométrico, quedando los dos grupos interesados en aplicar el programa como grupo experimental y el grupo que no le interesó llevar a cabo el programa como grupo de control. Se encontró que es más negativo ser rechazado que ignorado. Es importante señalar que se encontró en cuanto a la autoestima académica, que los rechazados presentaron un nivel significativamente inferior que sus compañeros de status medio.

En cuanto al programa de intervención, se encontró un incremento significativo en el postest en la autoestima familiar y física, en cuanto a la social, académica y emocional la media es superior, pero la variación no es significativa del grupo experimental. En cuanto al número de rechazos recibidos por los compañeros, disminuyó en forma significativa en el postest. En el grupo control no se encontraron en el postest variaciones significativas en ninguna de las variables consideradas.

Los autores concluyen que los chicos y las chicas con problemas de integración social en el contexto escolar, disponen de menos recursos personales y sociales que sus demás compañeros, es decir, cuentan con una autoestima menos favorable, por lo que ocasiona que su autoestima académica sea menor por tener un rendimiento académico considerablemente bajo; así, aseguran que las relaciones entre autoestima académica y rendimiento académico han sido confirmadas (Musitu, Román y García, 1988).

Por otra parte, Hartup (1985) y Jiménez (1994) dicen que los chicos con facilidad para la integración social en el contexto escolar aprenden a respetar y a adoptar los puntos de vista ajenos en el marco de los contactos con sus iguales, de esta forma se hacen más competentes socialmente, desarrollan la capacidad para funcionar con éxito dentro del grupo y aumentan su nivel de aspiraciones y su rendimiento académico. Por tanto es necesario desarrollar la competencia social de los niños en el marco del grupo-clase. Al respecto, García (1994) opina que esto es necesario debido a que el niño que no se relaciona con sus compañeros, que permanece aislado o es rechazado, no sólo sufre problemas de adaptación en su actual situación sino que probablemente también los tendrá en el futuro. También es posible que los sujetos aislados o rechazados se relacionen con otros sujetos igualmente rechazados.

En relación con el rendimiento académico, los sujetos que son aceptados por sus compañeros suelen tener más éxito en sus tareas académicas que los sujetos que son menos aceptados. Esto es así porque el sentirse aceptado puede ser un motivo esencial para adquirir confianza en sí mismo y para que puedan manifestarse las capacidades intelectuales y de personalidad.

Gimeno (1976) dice que los alumnos más populares entre sus compañeros de clase tienden a ser los mejores alumnos en cuanto a su capacidad de rendimiento demostrada, aunque se plantea que la coincidencia entre estatus sociométrico y rendimiento sea producida por un tercer factor común, general a esas dos variables, este tercer factor lo constituyen las cualidades de personalidad como ser organizado, tener espíritu de equipo, no molestar a los demás, ayudar a los compañeros en las tareas escolares, poseer capacidad, ingenio, iniciativa, etc.

Para Álvaro (1990) el hecho de disfrutar de una buena aceptación social por parte de los compañeros facilita un mejor ajuste personal y permite un mejor desarrollo de las facultades intelectuales. Este autor señala que el hecho de que un alumno no se sienta aceptado por sus compañeros puede conducir a que dicho alumno se inhiba en las

situaciones de enseñanza-aprendizaje, y que esto acarree la obtención de malos resultados académicos.

Se considera que el rechazo por parte de los demás compañeros es uno de los indicadores más claros de relaciones pobres en la infancia, de dificultades escolares y síntoma de un pronto abandono de la escuela.

Por último, Muñoz, Trianes y Jiménez (1994) plantean que el rechazo social (expresado por medio de un bajo estatus social) origina un autoconcepto social negativo que el sujeto atribuye a causas internas, estables e incontrolables por su parte (falta de habilidades, de capacidad, o antipatía); de hecho son diversas las investigaciones que demuestran que los sujetos populares presentan más habilidades sociales y menos conductas problema que los sujetos rechazados.

Este tipo de atribución genera futuras expectativas de fracaso en las relaciones con los demás con su consiguiente repercusión en los resultados escolares. Por ello, el tema de la interacción profesor – alumno, ha sido motivo de investigación, ya que se ha comprobado que de la calidad de ésta, depende el grado de resultado de la acción educativa, por lo que, el objetivo principal de la investigación era estudiar la influencia de las expectativas de los profesores en el rendimiento escolar

En la investigación realizada por Beltrán (1986) se confirmó que las expectativas que el profesor tiene de sus alumnos, influyen en la forma de conducirse hacia los discentes y, en consecuencia, éstos últimos se sentirán motivados a responder de acuerdo al estímulo recibido por el profesor con el fin de acercarse al nivel de exigencia de la expectativa; esto tiene influencia en el rendimiento escolar. Por el contrario, si la expectativa fuese negativa los orillarían, quizás, al fracaso escolar, a tal grado, que pudiese llegar hasta la pérdida de la autoestima personal y bajar el nivel de motivación, factores necesarios para el aprendizaje.

Por lo tanto, los docentes que se preocupan por tener una intervención pedagógica para formar o elevar la autoestima, observan un buen rendimiento en los estudios de los alumnos (Alcántara,1990).

Se ha comprobado que los motivos sociales pueden emplearse en el proceso de aprendizaje con éxito; muestra de ello, es la investigación citada por Reed (1962) en donde el objetivo era determinar el valor del elogio o del reproche , o la falta de uno u otro, en relación con los adelantos que obtuviesen en la realización de sumas, para lo cual, 106 alumnos se dividieron en cuatro grupos. Cada grupo trabajó durante cinco días por quince minutos diariamente y los resultados que arrojó la investigación fue que el grupo elogiado tuvo un adelanto del 71 por ciento en la resolución de problemas, el grupo de reproches obtuvo sólo el 19 por ciento de adelanto, mientras que los otros dos grupos obtuvieron al finalizar peores resultados que los obtenidos el primer día de prueba.

Esta investigación confirma que si el profesor tiene buenas expectativas del grupo y las refuerza con la alabanza, tendrá resultados de mucho valor para acelerar el aprendizaje de los alumnos, pues la alabanza será la recompensa que pueda emplear el maestro sin ningún inconveniente.

Beltrán (1986) comenta que de acuerdo con las expectativas que el profesor tenga de sus alumnos, será la conducta que éste adopte hacia ellos y, de esta manera, los niños empezarán a hacerla suya, llegando a modificar su propia conducta.

Para obtener una medida del rendimiento dentro de la investigación realizada por Beltrán (1986), se tomaron los informes del profesor sobre cada uno de los alumnos con base en la evaluación realizada al final del primer trimestre y al final del ciclo escolar. Se pudo observar que el profesor al realizar preguntas complejas a los estudiantes de los que tenía una alta expectativa de respuesta y encontrar dificultad al responder les otorgaba más feedback, esto permitió al autor formar los grupos de altas y bajas expectativas.

En los resultados de carácter cualitativo comprobó que los alumnos con altas expectativas reciben más estímulos positivos después de las respuestas correctas que dan y menos críticas después de las incorrectas, obteniendo después de ellas, palabras claves (feedback) que le ayuden a dar una solución a la pregunta realizada y por el contrario, se comprobó que los alumnos de expectativas bajas reciben más críticas después de las respuestas incorrectas. Los resultados del análisis de varianza confirman que los profesores tratan de forma diferente a los sujetos de altas y bajas expectativas. Los resultados muestran la relación existente entre rendimiento y expectativas, así como las diferentes variables de enseñanza-aprendizaje con las que se relacionan las expectativas.

Bárcena, A. (1999) hace referencia en los objetivos de la educación, de darle a los alumnos las habilidades y confianza en su autoformación, darles herramientas para que de manera personal sean capaces de investigar y de continuar con su formación dentro y fuera de la escuela, si hay que darles las bases que le permitan acceder en la vida social de trabajo y competencia y así se puedan autorrealizar, entonces será conveniente ayudarles a descubrir sus capacidades para elevar su autoestima, enfrentar los fracasos y problemas que se les presenten a lo largo de su vida, esto les ayudará a superar los obstáculos presentados, pues será la fuerza interior lo que les hará tener una actitud positiva ante la vida.

Alcántara (1990) dice que la autoestima es un condicionante del aprendizaje, puesto que se sabe que las personas involucradas en la educación son testigos de la impotencia y decepción en sus estudios de los alumnos con baja autoestima y al vivir nuevas experiencias negativas, su confianza en sí mismos va decayendo constantemente al no verse capaces de alcanzar un éxito académico y por el contrario, cuando un alumno cuenta con una autoestima alta y cuenta con la adecuada intervención pedagógica, se observan resultados satisfactorios en el rendimiento académico.

En ocasiones se encuentra que algún alumno tiene pobreza en su expresión oral, ya que no participa en clase cuando se le solicita y mucho menos por iniciativa propia, pero al observarlo con sus compañeros de clase habla con soltura, al igual que con su familia y cuando se encuentra a solas con el profesor, por lo que su incapacidad para expresar sus

ideas en clase se debe al temor de no obtener la aprobación del grupo, por lo que se recomienda que el profesor propicie una atmósfera de tolerancia y respeto entre los alumnos (Reed, 1962).

Las investigaciones antes citadas muestran que las expectativas del profesor sobre sus alumnos se pueden convertir en profecías, ya que se pueden llegar a cumplir. Dependerá en gran medida de cómo el profesor logre transmitir este mensaje a sus alumnos a través de Feedbacks para que éstos se sientan, no solo protegidos y apoyados, sino también inspirados a alcanzar esas expectativas, siendo el Feedback un medio idóneo para lograr dicho objetivo.

Con lo anterior, se puede decir que transmitir la experiencia de aceptación no significa, como ya se ha señalado, decirle. “No espero nada de ti”, sino que los maestros que quieran que sus alumnos den lo mejor de sí deben transmitirles que eso es lo que esperan (Branden, 1999).

Al definir el término Feedback o retroalimentación, Moreno y Petuza (1998) comentan que se trata de la entrega de información al estudiante acerca de su desempeño con el propósito de mejorar éste en el futuro. Es de gran importancia reconocer los dos componentes mencionados en la definición: no basta con informar a un alumno acerca de su desempeño, sino que la información debe ser entregada de forma tal que haga posible una mejoría durante el proceso de aprendizaje.

Para cualquiera que esté aprendiendo algo, es útil conocer durante el proceso si está logrando adecuadamente los objetivos, así como los aspectos específicos en que debe mejorar. En este sentido, menciona el autor, el feedback puede compararse a un espejo que devuelve al aprendiz una imagen de lo que está haciendo, lo que le permite perfeccionarse y corregirse durante el proceso de aprendizaje.

Moreno y Petuza (1998) mencionan que es importante diferenciar la retroalimentación de las evaluaciones que tienen como fin calificar a los alumnos (evaluaciones sumativas).

Estas últimas pueden darse en tres situaciones:

- Las calificaciones efectuadas al final de un curso o capítulo no pueden modificar el aprendizaje del curso o capítulo específico, por lo que no sirven para entregar feedback.
- Las evaluaciones sumativas efectuadas durante un curso no entregan feedback si se comunica al alumno sólo la nota.
- Una evaluación sumativa realizada durante un curso puede servir de feedback si, además de la nota, se les indican a los estudiante los errores y aciertos.

Otro hecho que ayuda a comprender las diferencias entre ambos conceptos es que la evaluación sumativa se expresa predominantemente en adjetivos o notas. El feedback, en cambio, se expresa en sustantivos y verbos.

Según el autor, la entrega de Feedback negativo puede despertar alguna reacción emocional negativa, la que puede interferir con los propósitos de ésta. Una reacción inadecuada suele ser el resultado de fallas en la forma de entregar feedback, lo que puede determinar una reticencia para darlo o recibirlo en el futuro.

El Feedback positivo también debe ser efectuada descriptivamente, ya que si el docente califica la persona del alumno y no la conducta que este tuvo, el propósito educativo de la observación se pierde y pasa a ser sólo un cumplido.

El mejor momento para entregar el feedback es el inmediato a la detección del problema o del acierto. Sin embargo, la entrega inmediata de feedback negativo suele ser inadecuada, puesto que tiende a menoscabar al alumno ante sus compañeros, afectando así la autoestima del alumno (Moreno y Petuza, 1998).

Para comprobar la influencia del feedback sobre las respuestas del alumno se han hecho algunas investigaciones, entre las cuales podemos mencionar las realizadas por Machargo (1992 a). En los resultados de esta investigación se pudo observar que las informaciones que no concordaban con el autoconcepto positivo que tenían los alumnos de alto rendimiento fueron rechazadas y no lograron hacer modificación alguna y en los de bajo rendimiento, al recibir una información negativa, tampoco causó modificaciones por no ser nada novedoso, más sin embargo, en los alumnos de medio rendimiento que no cuentan con una opinión firmemente establecida, se encuentran más abiertos y receptivos, dando como resultado que el feedback influya en su autoconcepto académico al recibir información negativa.

Se encontró que la influencia del feedback resultó eficaz en algunos casos como:

- Feedback positivo en los alumnos de rendimiento bajo
- Feedback neutro en alumnos de rendimiento bajo
- Feedback neutro en los alumnos de rendimiento medio
- Feedback negativo en los alumnos de rendimiento medio

En otro trabajo Machargo (1992 b) encontró que la eficacia del feedback fue al recibir:

- Feedback positivo en los alumnos con autoconcepto alto y bajo
- Feedback negativo en los alumnos con autoconcepto alto
- Feedback neutro en ningún grupo

En las investigaciones antes mencionadas en donde se encuentran la relación existente entre rendimiento escolar, autoconcepto y autoestima se observa la importancia de tener los instrumentos adecuados para poder medir estos dos rasgos de personalidad sobre todo en la infancia, considerada ésta como una etapa clave para el desarrollo de la autoestima y el autoconcepto (Verduzco, Lara, Acevedo y Cortes,1994), por lo que se han desarrollado instrumentos de evaluación dirigidos especialmente a niños mexicanos que sirvan como herramienta de investigación, en los que se encuentran :

- La escala de autoconcepto para niños de Andrade Palos, P. y Pick de Weiss, S.
- El inventario de autoestima de Coopersmith para niños mexicanos

Una de las escalas más efectivas para medir el autoconcepto y la autoestima en niños mexicanos es la escala de Autoconcepto para niños de Andrade Palos y Pick Susan (1986), la cual fue elaborada en México y aplicada en el Distrito Federal, motivos por los cuales se puede considerar como una de las más objetivas, ya que al no existir traducción alguna, los adjetivos que utiliza se adecuan al vocabulario de los sujetos de estudio.

Para dar validez y confiabilidad a la escala, se aplicó a una muestra de 251 niños, 100 niñas y 151 niños de quinto y sexto grado de primaria, de escuelas públicas y privadas del Distrito Federal, con edades de 11 a 15 años.

La escala de autoconcepto de Andrade y Pick utiliza la técnica de diferencial semántico con cinco intervalos entre los adjetivos, consta de 46 adjetivos bipolares y abarca siete subescalas:

- Yo físicamente soy (7 adjetivos).
- Yo como estudiante soy (9 adjetivos).
- Yo como amigo soy (7 adjetivos).
- Yo como hijo soy (7 adjetivos).
- Yo emocionalmente soy (8 adjetivos).
- Yo moralmente soy (8 adjetivos).

La versión en español del Inventario de autoestima de Coopersmith consiste en 50 reactivos directamente relacionados a la autoestima, agrupados en 4 subescalas: self general, con 26 reactivos, y escuela, hogar y ambiente social, con 8 reactivos cada una. Incluye además una escala de deseabilidad social que mide el intento por dar una imagen favorable de sí mismo, también, con 8 reactivos. Los reactivos se responden con un “Sí” o un “No”.

Este instrumento fue validado por Verduzco, Lara, Acevedo y Cortes (1994) y consiste en 52 reactivos divididos en 5 subescalas que son:

- Self general con 22 reactivos
- Escuela con 7 reactivos
- Hogar con 8 reactivos
- Ambiente social con 7 reactivos
- Deseabilidad social con 8 reactivos

Las cuatros primeras subescalas se refieren a la percepción de los padres , la escuela, los amigos y el yo. Incluye además, una quinta subescala que mide el intento por dar una imagen favorable de sí mismo. El inventario ha mostrado validez y consistencia interna.

La validez y confiabilidad del inventario de autoestima de Coopersmith han sido ampliamente estudiadas. En el caso de México, para determinar su validez y confiabilidad, se utilizó una muestra de 1223 niños, de 8 a 14 años pertenecientes a familias integradas. Los resultados de este estudio muestran una validez y confiabilidad aceptable en población de niños mexicanos (Verduzco, Lara, Acevedo y Cortes, 1994).

Por otra parte L'Ecuyer (1985) manifiesta que si el concepto de sí mismo corresponde correctamente a la manera según la cual el individuo se percibe, entonces el único medio verdadero para conocerle consiste en preguntarle a él mismo, para ello se utiliza el diferencial semántico, el cual tiende a estudiar el grado con el que el sujeto se siente caracterizado por un atributo en particular. Se suele componer de pares o escalas bipolares de adjetivos opuestos, el individuo puntúa en una escala de 5 a 7 intervalos el modo según el cual se siente identificado por cada una de esas parejas. Se concede un valor cuantitativo a cada uno de los puntos de la escala, y se pueden hacer así todo tipo de compilaciones estadísticas. Desde comparaciones ítem por ítem hasta el análisis de perfil general para un mismo individuo o grupo, a diferentes intervalos de tiempo, para comparar individuos o grupos diferentes, etc.

Según Cardenal (1999) estas técnicas, denominadas proyectivas, son efectivas ya que considera que son instrumentos especialmente sensibles para revelar aspectos inconscientes de la conducta, permiten provocar una amplia variedad de respuestas subjetivas, son altamente multidimensionales y evocan respuestas y datos inusualmente ricos con un mínimo de conocimiento por parte del sujeto objeto del Test. Por lo anterior, el examinador trata de seleccionar aquellos contenidos y aspectos de las respuestas del sujeto que se refieran directa o indirectamente al contenido de su autoconcepto y su autoestima.

Por todo lo anterior, el propósito de esta investigación es comprobar la importancia que tiene el utilizar los medios adecuados, como son los Feedbacks, para fomentar la autoestima y el autoconcepto; procesos psicológicos que repercutirán en el rendimiento académico de los alumnos, pero sobre todo, marcarán la forma en que afrontarán las situaciones que se presenten a lo largo de su vida.

CAPÍTULO II

“La primera actitud positiva que debería mostrar una persona es cuando se mira a sí misma, porque así como tú te ves harás que los demás te vean y te traten.”

Pablo Zamora

MÉTODO

OBJETIVO

La presente investigación tuvo como objetivo evaluar el efecto del feedback positivo, neutro y negativo en la autoestima y el autoconcepto en relación con el tipo de rendimiento escolar (alto, medio y bajo).

SUJETOS

Tres grupos de sexto grado de una escuela primaria oficial fueron aleatoriamente asignados a las tres diferentes condiciones para aplicar el feedback y modificar la autoestima y el autoconcepto, dando un total de 96 sujetos de estudio.

Se seleccionó a los alumnos por rendimiento alto, medio y bajo, de acuerdo a los promedios obtenidos de las boletas de calificaciones. Una vez divididos los alumnos por su rendimiento se procedió a crear tres grupos equivalentes en cada uno, utilizando el procedimiento de bloqueo al azar, constituyendo así nueve grupos en total (ver tabla No.1).

TIPOS DE FEEDBACK

(TABLA No. 1)

GRUPOS DE LA MUESTRA	POSITIVO	NEUTRO	NEGATIVO
RENDIMIENTO ALTO	GRUPO 1 12 sujetos	GRUPO 4 11 sujetos	GRUPO 7 14 sujetos
RENDIMIENTO MEDIO	GRUPO 2 11 sujetos	GRUPO 5 10 sujetos	GRUPO 8 10 sujetos
RENDIMIENTO BAJO	GRUPO 3 13 sujetos	GRUPO 6 7 sujetos	GRUPO 9 8 sujetos

INSTRUMENTOS

Los instrumentos de autoconcepto y autoestima que se utilizaron ya han sido validados y confiabilizados, así como aplicados en diversos estudios:

A. Escala de Autoconcepto para niños de Andrade-Palos y Pick de Weiss (ANEXO Núm.1)

La escala utiliza la técnica de diferencial semántico con cinco intervalos entre los adjetivos, está conformada por 46 adjetivos bipolares y abarca siete subescalas:

Yo físicamente soy (7 adjetivos)
Yo como estudiante soy (9 adjetivos)
Yo como amigo soy (7 adjetivos)
Yo como hijo soy (7 adjetivos)
Yo emocionalmente soy (8 adjetivos)
Yo moralmente soy (8 adjetivos)

B. Inventario de Autoestima de Coopersmith para niños mexicanos. (ANEXO Núm. 2)

Fue elaborado para niños de 8 a 14 años de edad pertenecientes a familias integradas. Este instrumento fue validado por Verduzco, Lara, Acevedo, y Cortes (1994). y consiste en 52 reactivos divididos en 5 subescalas que son:

Self general con 22 reactivos
Escuela con 7 reactivos
Hogar con 8 reactivos
Ambiente social con 7 reactivos
Deseabilidad social con 8 reactivos

Las cuatros primeras subescalas se refieren a la percepción de los padres , la escuela, los amigos y el yo. Incluye además, una quinta subescala que mide el intento por dar una imagen favorable de sí mismo. El inventario ha mostrado validez y consistencia interna.

ESTUDIO PILOTO

Se asistió a cuatro escuelas primarias (2 oficiales y 2 particulares) que conforman la zona escolar 47, del VIII Sector Escolar, D.G.S.E.I. en la Delegación de Iztapalapa seleccionando a tres grupos de 5°. y tres grupos de 6°. de primaria del turno matutino. En cada una de las aulas se solicitó a los estudiantes su colaboración en la investigación a realizar, se insistió en el anonimato de sus respuestas y se les pidió sinceridad. Se pidió a los alumnos que escribieran en las tarjetas proporcionadas un adjetivo positivo y uno negativo para describir su personalidad y al terminar, que los doblaran y los depositaran en las cajitas que se encontraban al frente rotuladas con “positivos” y “negativos”.

Posteriormente se procedió a enlistar los adjetivos proporcionados por los estudiantes en dos tablas para seleccionar los positivos y negativos, anotando la frecuencia de cada uno de ellos.

Al analizar los adjetivos se encontró similitud con los adjetivos de la prueba de autoconcepto de Andrade y Pick; ya confiabilizada y validada, por lo que nos permitió confirmar que el instrumento ya creado para medir el autoconcepto de niños era el ideal para nuestro propósito en la investigación, siendo innecesario crear un nuevo instrumento.

Después de revisar diversos instrumentos para medir autoconcepto y autoestima, se decidió también utilizar la validación del Inventario de Autoestima de Coopersmith para niños mexicanos por haber sido elaborado específicamente para niños mexicanos de 8 a 14 años.

PROCEDIMIENTO

Se reunió a los sujetos de estudio en el aula de usos múltiples y se procedió a aplicar la escala de autoconcepto de Andrade y Pick a los tres grupos de trabajo de 6° Grado de la escuela primaria oficial extraída aleatoriamente del conjunto de escuelas que conforman la zona escolar 47, siendo ésta la Esc. Prim. “Juan Escutia” 41-197-47-VIII-x C.C.T.

09DPR1268Z. Con domicilio en Jacarandas #2 Col. El Vergel Iztapalapa, D.F 09880 para identificar a los alumnos que tengan alto, medio y bajo autoconcepto.

Al día siguiente se aplicó la prueba de comprensión de lectura (ANEXO No. 3) que consistió en una lectura extraída del libro “Doscientas lecturas para 6º”, libro proporcionado por la S.E.P. a los profesores como apoyo al fomento a la lectura. La Prueba consta de 11 reactivos en donde se cuestiona a los alumnos sobre sucesos de la misma con el fin de evaluar su comprensión lectora.

La prueba se realizó de manera colectiva en el aula de usos múltiples y se les entregó a cada alumno la lectura y su respectivo cuestionario.

Al siguiente día se reunió nuevamente a los alumnos en el aula de usos múltiples y se les entregó de manera individual el feedback redactado en una ficha y firmado por la directora de la escuela en un sobre cerrado con su respectivo nombre. En él se informó a cada uno del “supuesto” resultado obtenido en la prueba de comprensión de lectura. Los tres tipos de feedback fueron los siguientes:

FEEDBACK POSITIVO:

<p>ESTIMADO AMIGO: <u>(Nombre de cada alumno)</u>.</p> <p>En el ejercicio realizado el día de ayer has obtenido una buena puntuación, en comparación con los demás alumnos de 6º. Grado. Tus resultados fueron de diez de calificación e indican que las cosas pueden irte muy bien en los trabajos y tareas del colegio.</p> <p>¡FELICIDADES! Tu éxito académico está a tu alcance. Esta información es personal. Por favor, no la comentes con tus compañeros.</p> <p style="text-align: right;">ATENTAMENTE EL DIRECTOR DE LA ESCUELA PROFR.....</p>
--

FEEDBACK NEGATIVO:

ESTIMADO AMIGO: Nombre de cada alumno.

En el ejercicio realizado el día de ayer has obtenido una **baja puntuación**, en comparación con los demás alumnos de 6°. Grado. Tus resultados son **inferiores** a la calificación obtenida por la mayoría de los alumnos de sexto grado, pues obtuviste **cinco** de calificación y este resultado indica que las cosas pueden irte **muy mal** en los trabajos y tareas del colegio.

¡TEN CUIDADO! Puedes tener dificultades.

Esta información es personal. Por favor, no la comentes con tus compañeros.

ATENTAMENTE
EL DIRECTOR DE LA ESCUELA

PROFR.....

FEEDBACK NEUTRO (Ni positivo, ni negativo):

ESTIMADO AMIGO: Nombre de cada alumno.

En el ejercicio realizado el día de ayer has obtenido una **puntuación normal**, en comparación con los demás alumnos de 6°. Grado. Tus resultados son ni buenos, ni malos. Obtuviste la calificación de **ocho**, lo cual indica que las cosas pueden irte **más o menos bien** en los trabajos y tareas del colegio.

¡NO TE PREOCUPES! PERO, TAMPOCO TE CONFÍES.

Esta información es personal. Por favor, no la comentes con tus compañeros.

ATENTAMENTE
EL DIRECTOR DE LA ESCUELA

PROFR.....

Cada alumno recibió el sobre del feedback escrito de acuerdo al primero, segundo o tercer grupo al que pertenecía, quedando de la siguiente manera:

Al primer grupo de cada categoría de rendimiento se le dio un feedback positivo, al segundo un feedback neutro y al tercero un feedback negativo. De esta manera los alumnos que obtuvieron alto rendimiento; unos recibieron feedback positivo, otros neutro y otros negativo. Lo mismo se hizo con los alumnos de rendimiento medio y bajo (ver tabla No. 1).

Cabe señalar que los alumnos abrieron su sobre en el momento que la investigadora lo indicó e inmediatamente después se aplicó el instrumento de autoestima de Coopersmith sin darles oportunidad de realizar comentario alguno o formular preguntas entre ellos mismos.

En el momento en que todos terminaron de responder el inventario se informó a los alumnos que los resultados de la prueba de comprensión (feedbacks) que se les entregó en la tarjeta habían sido manipulados de tal manera que ayudaran a la investigación, por lo que se felicitó a los alumnos debido a que los resultados reales habían sido satisfactorios para todos.

CAPÍTULO III

“Saber cómo otras personas se comportan requiere inteligencia,
pero conocerme a mí mismo requiere sabiduría.”

Lao-Tse

RESULTADOS

Para el análisis de resultados, se procedió a calificar las respuestas de cada uno de los alumnos en los instrumentos aplicados como lo marcan los autores para obtener un puntaje de los mismos:

En el instrumento de Palos se otorgó la calificación de 5 a los reactivos positivos y de 1 a los reactivos negativos, de esta manera se sumaron por subescalas y se dividió entre el número de reactivos con que cuenta cada una de ellas. Posteriormente se realizó la suma total del valor de todos los reactivos, dividiéndolos entre 48 (número total de reactivos con que cuenta la escala) con el fin de obtener una puntuación entre 1 y 5.

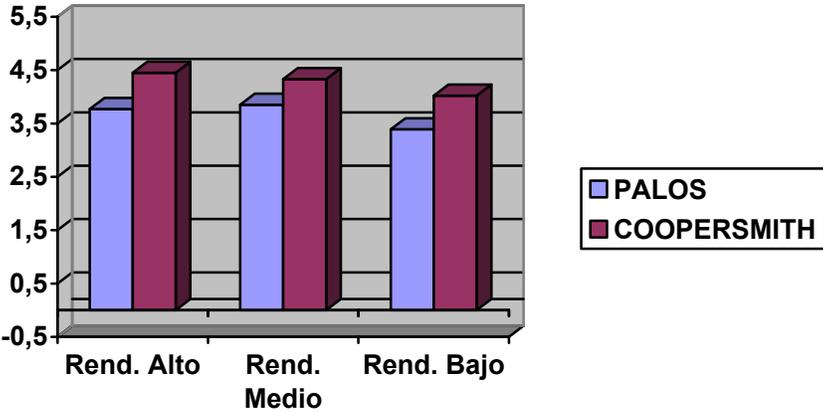
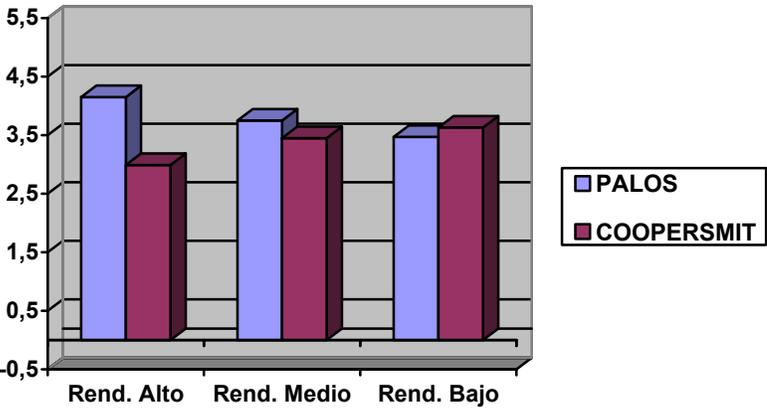
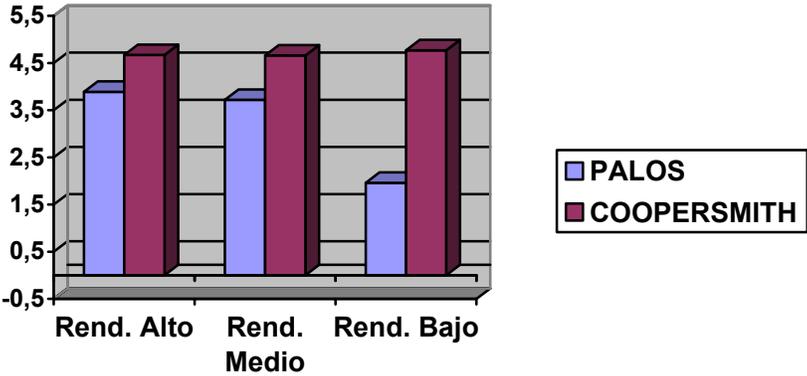
En el instrumento de Coopersmith a cada reactivo se le otorgó 2 puntos al positivo y 1 al negativo. Se suma el valor de los reactivos por subescalas, se multiplica por dos y se divide entre 5 con el fin de obtener un puntaje entre 1 y 5. Posteriormente se realizó el mismo procedimiento con los 52 reactivos para obtener el puntaje de la escala en general.

Cabe señalar que para las comparaciones entre las subescalas de cada instrumento se tomaron en cuenta la afinidad de cada una de ellas y se hizo una comparación entre las puntuaciones generales de cada instrumento como se muestra en la siguiente tabla:

Instrumento Palos y Pick	Instrumento Coopersmith
Subescala estudiante	Subescala escuela
Subescala hijo	Subescala Hogar
Subescala moralmente	Subescala deseabilidad social
Subescala amigo	Subescala ambiente social
General de Palos y Pick	General de Coopersmith

Para realizar las comparaciones de antes y después de haber aplicado el feedback, dado que son dos muestras relacionadas con un nivel intervalar y al contar con un promedio de 11 sujetos por grupo (según la tabla Núm. 1), se utilizó una estadística no paramétrica para proceder al análisis de resultados, los análisis se hicieron por grupo con la prueba de Wilcoxon.

Utilizando las medias poblacionales se realizaron tres gráficas tomando en cuenta el tipo de Feedback utilizado, es decir, una gráfica para el Feedback positivo, otra para el neutro y una tercera para el negativo con los datos del antes y después de cada uno de los nueve grupos.



Aplicado el feedback y los dos instrumentos se realizaron las comparaciones de antes y después de los grupos por medio de la prueba de Wilcoxon, que a continuación se muestra:

GRUPO		ESCUELA - ESTUDIANTE	HOGAR - HIJO	DESEABILIDAD SOCIAL - MORALMENTE	SOCIAL - AMIGOS	COPER2 PALOS
1 R.E. Alto A. alta F.positivo	Z P	-3,065 .002	-3,068 .002	-3,063 .002	-3,065 .002	-3,059 .002
2 R.E. medio A. media-alta F.positivo	Z P	-2,934 .003	-2,937 .003	-2,936 .003	-2,937 .003	-2,934 .003
3 R.E.bajo A.baja F.positivo	Z P	-.984 .325	-.313 .754	-.637 .524	-.891 .373	-3,180 .001
4 R.E. Alto A. alta F.neutro	Z P	-2,803 .005	-2,941 .003	-2,941 .003	-2,936 .003	-2,667 .008
5 R.E. medio A. media-alta F.neutro	Z P	-2,803 .005	-2,807 .005	-2,805 .005	-2,805 .005	-2,395 .017
6 R.E. bajo A. baja F.neutro	Z P	-2,366 .018	-2,371 .018	-2,375 .018	-2,366 .018	-2,197 .028
7 R.E. Alto A. alta F.negativo	Z P	-3,299 .001	-3,314 .001	-3,306 .001	-3,297 .001	-3,296 .001
8 R.E. medio A. media-alta F.negativo	Z P	-2,807 .005	-2,80 .005	-2,810 .005	-2,803 .005	-1,478 .139
9 R.E. bajo A.media-baja F.negativo	Z P	-2,524 .012	-2,524 .012	-2,527 .012	-2,524 .012	-.980 .327

Para el análisis de cada uno de los grupos se compararon los datos de las gráficas y los de la prueba de Wilcoxon, dando como resultado:

GRUPO 1

Rendimiento escolar: ALTO

Autoestima: ALTA

Feedback: POSITIVO

En este grupo se observa que después de haber sido aplicado el feedback positivo los alumnos aumentan su autoestima (ver tabla 1). Se observa que el efecto del feedback positivo en todas las subescalas y en la escala general fue favorable, esto es que incrementó el nivel de autoestima en los alumnos de alto rendimiento escolar (ver gráfica 1).

GRUPO 2

Rendimiento escolar MEDIO
Autoestima: MEDIA-ALTA
Feedback: POSITIVO

En el segundo grupo los resultados muestran que después de haber sido aplicado el feedback positivo los alumnos aumentan su autoestima (ver tabla 1). En este grupo se observa que el efecto del feedback en todas las subescalas y en la escala general fue positivo, esto es que se incrementó el nivel de autoestima en los alumnos de medio rendimiento escolar (ver gráfica 1).

GRUPO 3

Rendimiento escolar BAJO
Autoestima: BAJA
Feedback: POSITIVO

Al observar los resultados de este grupo se detecta que después de haber sido aplicado el feedback positivo la autoestima de los alumnos aumenta en la escala general, aunque en las subescalas no haya habido efecto significativo (ver tabla 1). Se observa que el efecto del feedback en la escala general fue positivo debido al peso que tiene la subescala del self general al realizar el análisis estadístico global. Por lo que se puede afirmar que estadísticamente sí existe un incremento en el nivel de autoestima de los alumnos de bajo rendimiento escolar de manera significativa.

GRUPO 4

Rendimiento escolar: ALTO
Autoestima: ALTA
Feedback: NEUTRO

Por lo que respecta a este grupo se puede apreciar que después de haber sido aplicado el feedback neutro, los alumnos aumentan su autoestima (ver tabla 1), dando como resultado que el efecto neutro del feedback incrementó el nivel de autoestima de los alumnos de alto rendimiento escolar.

GRUPO 5

Rendimiento escolar: MEDIO
Autoestima: MEDIA-ALTA
Feedback: NEUTRO

En este grupo se encontró que después de haber sido aplicado el feedback neutro los alumnos aumentan su autoestima (ver tabla 1). Aquí se constata que el efecto del feedback en todas las subescalas y en la escala general fue positivo, esto es, que incrementó el nivel de autoestima en los alumnos de medio rendimiento escolar.

GRUPO 6

Rendimiento escolar: BAJO
Autoestima: BAJA
Feedback: NEUTRO

En el presente grupo se detecta que después de haber sido aplicado el feedback neutro aumentan su autoestima (ver tabla 1). En este grupo se observa que el efecto del feedback en todas las subescalas y en la escala general fue positivo, esto es que incrementó el nivel de autoestima en los alumnos de bajo rendimiento escolar.

GRUPO 7

Rendimiento escolar: ALTO

Autoestima: ALTA

Feedback: NEGATIVO

Con respecto al grupo 7 se observa que después de haber sido aplicado el feedback negativo no aumenta su autoestima (ver tabla 1). En este grupo se observa que el efecto del feedback en todas las subescalas y en la escala general fue tal como se plantearon las hipótesis, esto es, que estadísticamente disminuyó el nivel de autoestima en los alumnos de alto rendimiento escolar significativamente.

GRUPO 8

Rendimiento escolar: MEDIO

Autoestima: MEDIA

Feedback: NEGATIVO

En este grupo se observa que los alumnos no aumentan su autoestima después de haber sido aplicado el feedback negativo (ver gráfica 3). Aquí se detecta que el efecto del feedback en las subescalas fue significativo, sin embargo en la escala general el resultado estadístico no fue significativo (ver tabla 1) se podría suponer que en este resultado el peso de la subescala self general influyó en gran medida para afirmar que el nivel de autoestima en los alumnos de medio rendimiento escolar permanece estadísticamente igual

GRUPO 9

Rendimiento escolar: BAJO

Autoestima: MEDIA-BAJA

Feedback: NEGATIVO

El resultado de este grupo se encontró que después de haber sido aplicado el feedback negativo la autoestima de los alumnos aumenta (ver gráfica 3). De manera estadística se observa que el efecto del feedback negativo logra que la autoestima disminuya sólo en las

subescalas y no así en la escala general. Por lo anterior se comprueba que el efecto del feedback negativo no es significativo para los alumnos de bajo rendimiento escolar, es decir, estadísticamente permanecen igual.

Finalmente, se puede decir que los resultados obtenidos del efecto del feedback ponen de manifiesto tres aspectos:

En primer lugar se destaca que el feedback positivo, como se esperaba, modifica el nivel de autoestima de manera favorable en los alumnos con rendimiento escolar alto, medio y bajo. Por lo que se hace interesante profundizar en el estudio y aplicación de este tipo de feedback particularmente en los alumnos de rendimiento escolar bajo, ya que los resultados indican mayor efectividad en este tipo de alumnos.

Es necesario resaltar, en segundo lugar, que los datos obtenidos después de haber aplicado el feedback neutro indican que se produjo un efecto similar al causado por el feedback positivo, es decir, actuó, aunque en menor grado, como feedback positivo en los tres grupos de rendimiento escolar. Es probable que los alumnos al recibir el feedback que se consideró redactado de forma neutra provocara que estos reaccionaran defensivamente y trataran de mejorar la imagen de sí mismos al responder la prueba de Coopersmith.

En tercer lugar, los datos obtenidos con respecto al efecto del feedback negativo, llevan a pensar en dos cuestiones. Por un lado, con respecto a los alumnos de rendimiento alto los resultados se dieron en el sentido esperado, es decir, se produjo un cambio negativo ya que su autoestima bajó. Por otra parte, con respecto a los grupos de rendimiento medio y bajo que reciben un feedback negativo, no se produce una reacción en el sentido que cabría esperar, es decir, que la autoestima se viera negativamente afectada, ya que las puntuaciones obtenidas en el instrumento de Coopersmith no disminuyeron y estadísticamente las diferencias en la escala general no fueron significativas, por lo que se puede suponer que este tipo de alumnos al tener una autoestima baja deberían tener feedbacks negativos continuos para poder bajar su nivel de autoestima aún más.

CAPÍTULO IV

“Las personas podrán olvidar lo que les dijiste algún día,
lo que les hiciste alguna vez,
pero nunca, cómo los hiciste sentir”

Anónimo

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo de esta investigación fue comprobar si el feedback es un medio eficaz para producir cambios en la autoestima de los alumnos de 6° grado, de una escuela primaria oficial, en una situación experimental, con una muestra de 96 niños de 11 a 14 años, clasificados en tres categorías de rendimiento escolar (alto, medio y bajo), que reciben feedbacks de distintos tipos (positivo, neutro y negativo).

Los resultados de esta investigación muestran que, a pesar de las controversias generadas por la medición o no del autoconcepto y la autoestima en niños de esta edad (por estar en una etapa llena de constantes cambios), la autoestima sí se puede medir, y aún más, se puede modificar. Por lo anterior estamos de acuerdo con Meza (1991) y Broc (1994) cuando indican que el autoconcepto es algo que se aprende y como todo lo aprendido es susceptible de cambios y mejoramientos.

En esta investigación se trabajó con alumnos de nivel primaria ya que después de haber revisado diferentes trabajos involucrados en la autoestima, autoconcepto y rendimiento escolar, encontramos que, para sus investigaciones, los autores utilizaban alumnos de nivel medio superior y superior como el de Reidl (1981), quien encontró que el autoconcepto positivo en mujeres adultas da como resultado que llegue a tener éxito en sus actividades; muy pocos trabajos abordan este tema con alumnos de educación básica como los revisados de Machargo (1992) y Broc (1994), por lo que surgió nuestra inquietud en trabajar con estos niños.

Sin embargo, a pesar de que en la lengua hispana existen pocos datos estadísticos sobre instrumentos de medición de autoconcepto y autoestima en niños, se decidió utilizar la escala de autoconcepto de Andrade y Pick (1986), y la validación del inventario de autoestima de Coopersmith para niños mexicanos de Lara-Cantú, Verduzco, Acevedo y Cortés (1993), aplicadas respectivamente, antes y después de haber aplicado el feedback a cada uno de los nueve grupos. Otra de las causas por las que se eligió estos instrumentos es porque contienen adjetivos que, de alguna manera, los alumnos se identificaron con ellos,

porque, como lo menciona Cardenal (1999), los adjetivos son mejor recordados cuando se juzgan de modo autorreferente.

Se han expuesto y analizado los datos de cada uno de los nueve grupos en que se dividió la muestra de los alumnos. A continuación, a partir de los resultados obtenidos, se presentan los comentarios pertinentes a la comprobación o no de la eficacia del feedback sobre la autoestima de los alumnos.

1. Los resultados del presente estudio muestran y apoyan la validez de la utilización del feedback positivo ya que el efecto que produce este tipo de feedback es aceptable para ser utilizado en niños mexicanos.

Al igual que en el trabajo de Machargo (1992 a), el grupo de rendimiento alto ve confirmadas sus experiencias y reforzadas sus expectativas al recibir el feedback positivo. El grupo de medio rendimiento refuerza la información favorable que pudiera tener en ese momento de sí mismos al recibir un feedback positivo, lo cual les sirve a los alumnos de motivo para responder el instrumento de Coopersmith al elegir un número significativo de frases favorables que hablen de su persona.

En el presente trabajo, los alumnos del grupo de rendimiento bajo reaccionan muy favorablemente al feedback positivo, pues la información produce en ellos una reacción positiva, lo cual permite que los alumnos hagan a un lado en ese momento las experiencias de valores negativos que han recibido sobre las ejecuciones de los ejercicios realizados con anterioridad, permitiéndoles expresarse bien de ellos mismos inmediatamente después de haber recibido la información, en este aspecto coincidimos con Moreno (1998) cuando propone que el mejor momento para entregar el feedback es el inmediato a la ejecución de la tarea. Con lo anterior nuestra hipótesis sobre el efecto favorable del feedback positivo en alumnos con rendimiento y autoconcepto bajo queda confirmada en esta investigación y concuerda con los resultados obtenidos por Machargo (1992b).

Los resultados de los tres grupos que reciben un feedback positivo son un fuerte apoyo a la investigación, ya que todos los alumnos reaccionan en el sentido esperado, pero debido a que el impacto de la lectura del feedback es una información muy puntual, nada podría garantizar que los alumnos de rendimiento bajo mantengan el nivel de autoestima alto presentado al final de la investigación, pues estará determinado por las nuevas experiencias que viva cada alumno y del reforzamiento o no recibido de valoraciones positivas acerca de su persona.

2. Los resultados de los tres grupos que recibieron el feedback neutro fueron en dirección positiva, ya que aumentaron su autoestima, estos hechos son iguales a los resultados obtenidos en el trabajo de Machargo (1992 a), siendo probable que al recibir la información con una calificación de ocho, la cual no es excelente pero tampoco baja, provocó que trataran de mejorar su imagen.

Contrariamente los resultados obtenidos en la investigación de Machargo (1992b) señalan que el feedback neutro no es eficaz para mejorar significativamente los resultados, ni para empeorarlos, ya que asegura que el feedback no aporta elementos nuevos que propicien cambios, provocando que permanezcan igual que al inicio.

3.- El feedback negativo resultó eficaz en los alumnos de alto rendimiento ya que la diferencia entre los resultados del primer y del segundo instrumento fueron significativos, pues tras recibir la información del feedback negativo, la autoestima baja, al igual que sucede en el trabajo de Machargo (1992b). Como aseguran Vázquez (1986) y Cardenal (1999) al indicar que el sujeto interpreta un mismo hecho según el protagonismo de la situación, este resultado lleva a pensar sobre dos tipos de causas por la que los alumnos hayan bajado su autoestima:

- a) Que realmente les afectara la información negativa sobre su autoestima por ser alumnos más receptivos con respecto a la información que se les da y produjera inseguridad en sí mismos en el momento de responder el instrumento de

Coopersmith, por ser el autoconcepto susceptible de modificación tal como afirman Meza (1991) y Broc (1994) o,

- b) Que al recibir la información negativa y al no concordar con la imagen que tienen de sí mismos, perdieran el interés y le quitaran valor al instrumento de Coopersmith provocando que los alumnos contestaran a la ligera, como sucedió en el trabajo de Machargo (1992 a).

El resultado de este grupo es un apoyo de nuestra hipótesis al plantear que el efecto del feedback negativo provocaría una disminución en la autoestima de los alumnos, aunque se vea limitada a una circunstancia experimental.

Los grupos de medio y bajo rendimiento, al recibir el feedback negativo, permanecen igual, pues no mostraron cambios significativos. Estos alumnos, tal como se mencionó, al recibir información que concuerda con sus propias experiencias y expectativas, no muestran ninguna reacción en su autoestima, ya que la información negativa que proviene del exterior concuerda con su autoconcepto negativo, por lo que la información recibida no aporta ningún elemento nuevo que propicie algún cambio y provoca que se mantengan en la misma situación. Esto se observa en los resultados del segundo instrumento, los cuales son sensiblemente iguales al primero. Lo mismo sucedió en la investigación de Machargo (1992 b), quien asegura que estos sujetos han construido un concepto negativo de sí mismos como estudiantes, después de una larga experiencia de mal rendimiento, confirmando con esto lo que comentan Cardenal (1999) y Gracia, Musitu y Escartí (1988) sobre la importancia que tiene la autoestima y el autoconcepto en el fracaso académico.

Machargo (1992 a) asegura que se podría suponer que su autoconcepto cambiaría si sus resultados académicos cambiaran, es decir, que cambien sus experiencias y sus resultados académicos para que su autoconcepto negativo pueda ir modificándose progresivamente.

Con los resultados obtenidos en la presente investigación se puede decir que los alumnos más sensibles al impacto del feedback fueron los de rendimiento alto con autoestima alta, lo cual permite suponer que los alumnos son más receptivos a la información que reciben del exterior y, por ende, afectan a la imagen que tienen de ellos mismos; son alumnos que se ven más fácilmente influenciados por los feedbacks que reciben, ya que necesitan y están acostumbrados a depender más de la aceptación o no aceptación que tengan de los demás, ocasionando que su actuar dependa de ello como menciona Machargo (1992b), Gonzalez Arratia, Gil y Valdéz (2000), Musitu, Roman y Martorel (1983), Diaz Guerrero (1982) y Tamayo (1982), quienes afirman que la autoestima se determina según el contexto social y cultural, por lo que atribuyen su éxito o fracaso al contexto. Contrario a lo que afirma Rosemberg (citado por Bizama, 1995) quien menciona que la alta autoestima se relaciona con personas menos sensibles a las críticas y con sentimientos de control sobre las circunstancias.

Otro de los grupos sensibles fue el de rendimiento bajo que recibe el feedback positivo, pues mejoró significativamente. Los alumnos reaccionan favorablemente al recibir información motivadora y no esperada, pues les ayuda a tener una valoración y estimación positiva para ellos, resultados que se asemejan al trabajo de Machargo (1992b). Confirmando con esto que el concepto de sí mismo y, por lo tanto, la autoestima es algo que se aprende y, como todo lo aprendido, es susceptible de cambio y mejoramiento, afirman Meza (1991) y Broc (1994).

Todo lo anterior indica que, al menos en algunos casos, el feedback es un medio adecuado para modificar la autoestima en los alumnos y aunque se trate de una modificación momentánea sin tener una garantía de durabilidad por ser una situación experimental, confirmando que con relación a los alumnos de educación primaria las variables de tipo “aceptación social” son las de más peso en los alumnos, provocando que su autoconcepto se incremente o se vea desfavorecido como afirma Broc (1994).

En los casos del grupo 1 y 2 del presente trabajo se observa el gran impacto del feedback (alumnos de alto y medio rendimiento con autoestima alta) ya que después de aplicar un feedback positivo los alumnos aumentan su autoestima. Reed (1962) y Beltrán (1986) en sus investigaciones nos hablan de las expectativas del profesor sobre su grupo y los refuerzos con alabanzas (feedback positivo), se observaron resultados de mucho valor para acelerar el aprendizaje de los alumnos, es decir, las alabanzas del profesor pueden llegar a cumplirse ya que los alumnos se sienten motivados a responder de acuerdo al estímulo recibido. Situación comprobada en el grupo 3 de esta investigación, en donde los alumnos con bajo rendimiento escolar (y por lo tanto con baja autoestima) después de haberle aplicado un feedback positivo aumentan su autoestima. Situación que comparamos con la investigación hecha por Myers, Stewart y Simpson (1995) en donde los alumnos manifiestan haber aumentado la confianza en sí mismos a causa de situaciones vividas en donde el profesor elogiaba sus trabajos y su esfuerzo.

En esta investigación se observa, al aplicar un feedback negativo a los alumnos de rendimiento escolar alto bajan su autoestima. Situación que se asemeja a los resultados planteados por Beltrán (1986) cuando menciona la importancia del profesor como motivador de sus alumnos y comenta que, en consecuencia, éstos se sienten motivados a responder de acuerdo al estímulo recibido con el fin de acercarse al nivel de exigencia de la expectativa, teniendo gran influencia en el rendimiento escolar. Por el contrario, si la expectativa y, por lo tanto, el feedback otorgado a los alumnos son negativos, el nivel de confianza en sí mismos y la autoestima bajan hasta el nivel de llevarlos, quizá, al fracaso escolar.

Los resultados observados en esta investigación nos demuestran que la escuela es una institución de gran peso que influye básicamente en la formación del carácter del niño, en la regulación de su conducta y por ende forja su autoconcepto y su autoestima, como lo comentan Parent y Gonnet (1978).

Podemos concluir que el autoconcepto y la autoestima son cosas diferentes pero unidas y relacionadas, por lo que tiene sentido referirse a uno sin dejar de pensar automáticamente en el otro.

Los resultados aquí encontrados permiten decir que estamos de acuerdo con Tamayo (1982), Bizama (1995) y Perez (1981) cuando comentan que la autoestima y el autoconcepto son fenómenos que se traducen en conceptos, imágenes y juicios de valor referidos al sí mismo; se entiende como un proceso psicológico que se aprende y como todo lo aprendido es susceptible de cambio y mejoramiento afirman Meza (1991) y Broc (1994), cuyos contenidos se encuentran determinados por el contexto social y cultural, pues se va comparando a sí mismo y a los demás con base a ciertos parámetros establecidos por la sociedad en la que vive; es decir, con base en un conjunto de categorías personales y sociales, por lo que estamos convencidas de que la autoestima es un fenómeno social y psicológico. Se sabe que el trabajo de los procesos psicológicos para la formación de actitudes en el educando es una de las metas de la educación, siendo de gran importancia la autoestima ya que ésta condiciona al aprendizaje como asegura Alcántara (1990), además de que se ha encontrado que está asociada positivamente con el CI, el rendimiento escolar y la ejecución cognitiva (García, 1983 y Cardenal, 1999).

La confianza en sí mismo desempeña un papel importante al determinar la capacidad del alumno para las tareas escolares, por lo que es necesario trabajar la seguridad que producen las relaciones sociales satisfactorias dentro del aula, con el fin de liberar al alumno de una tensión emocional para que se pueda concentrar más en sus tareas académicas.

A la vista de los datos y apreciaciones hechas anteriormente, creemos necesario que el equipo educativo tome conciencia de la importancia tanto de la potenciación de las capacidades intelectuales como del fomento de un clima que ayude al individuo a elevar su autoestima; como educadores debemos de tener siempre presente que la tarea principal es formar personas y ello no puede ser afectado por las circunstancias externas que les toque vivir, ya que no se debe renunciar al ideal en donde el profesor tiene un papel muy importante; no olvidemos que constituye un modelo para sus educandos, por lo que el

docente debe poseer conocimientos sobre la formación del concepto de sí mismo, comprender como se va desarrollando en el ser humano y la importancia que tiene para éste.

Un gran desafío para el docente será llegar a aprender a ser observador de sí mismo y de los alumnos, para así poder ir detectando sus formas de ser, las dificultades y limitaciones que pueden tener. En su relación especialmente con los alumnos debe tener cuidado con las sanciones que se les dé, éstas deben de posibilitar una rectificación de lo hecho mal, existiendo una verdadera relación y coherencia entre la sanción y la conducta negativa. Importante es que se dé oportunidad de una modificación o rectificación ya que de esta manera se estará ayudando al crecimiento personal del alumno y demostrando que se confía en su mejoramiento.

En la formación del concepto de sí mismo son importantes las vivencias que tiene la persona en donde los profesores juegan un rol importante. Ellos deben ser capaces de ayudar a desarrollar una confianza básica, autonomía e iniciativa en el alumno. Si esto se logra se habrá colaborado en el afianzamiento de una autoestima desde los primeros años.

El educador también tiene gran responsabilidad para posibilitar que el concepto del alumno sea positivo. El ser comprensivo empático y buen escuchador de sus alumnos le ayudará a mantener una relación de respeto y afecto con éstos, al mismo tiempo que estará siendo un apoyo en la formación de una buena autoestima. El docente debe ser, ante todo, un amigo, reconociendo que no es perfecto, que muchas veces se equivoca, pero con la mira siempre presente en los ideales por los cuales ha sido formado y trabajando de forma tal que constituya una verdadera ayuda para sus alumnos, es decir se convierta, como lo llama Travers (1978), en un agente orientador valioso para el alumno.

El docente es una de las personas que tiene mayor influencia sobre la formación de un buen concepto de sí mismo en los estudiantes. Para lograrlo, primero es necesario creer que sus alumnos tienen la capacidad suficiente para salir adelante en su clase, que van a tener éxito. Por otra parte es necesario que reconozca los logros alcanzados en cada uno de sus alumnos

y dar tareas que estén dentro de las posibilidades de ellos, es decir que el agente orientador, como lo dice Beltrán (1986), deberá tener expectativas positivas de sus alumnos para influir en el rendimiento escolar.

Con respecto al uso del feedback dentro de este trabajo, se le puede atribuir a éste los cambios observados en la autoestima y autoconcepto de los alumnos por ser la única variable independiente. Se debe recordar que la muestra fue siempre la misma y que la diferencia de tiempo entre la aplicación de un instrumento y otro fue muy breve y no pudo haber intervenido algún otro factor para la modificación de la autoestima y el autoconcepto de los alumnos.

Dada la importancia de la influencia del feedback en la conducta del alumno, el profesor no debe proceder impulsivamente, casi sin pensar; otorgar un feedback negativo puede dañar seriamente la autoestima del alumno, hacerlo sentir frustrado ante la imposición de la autoridad, disminuir su capacidad, y perder la confianza en sí mismo y en las posibilidades de éxito frente a las dificultades; como lo muestran Myers, Stewart y Simpson (1979), al vivir experiencias desagradables, los estudiantes fueron creando a través del tiempo sentimientos de inferioridad que los hacen sentirse derrotados aún antes de empezar cualquier tipo de trabajo, por lo que resulta difícil que tales niños estuviesen preparados para las tareas con las que tienen que enfrentarse en la escuela, por lo que necesitan experiencias que les ayuden a formar confianza en sí mismos y les permitan enfrentarse a situaciones nuevas sin temor a fracasar o al ridículo.

Por lo contrario, si se aplica un feedback positivo en el momento adecuado, los resultados serán positivos, provocando que el alumno se aprecie y respete a sí mismo, de esta manera se podrá relacionar adecuadamente con las personas que le rodean ya que actuará con un modelo de autoconfianza como lo afirma Alcántara (1990); así, la autoestima le dará el empuje para lograr desenvolverse en la sociedad a la cual pertenece, con independencia, con autenticidad y sentirá que se confía en sus capacidades y que se le da la oportunidad de ser mejor. Para ello, el profesor debe estar libre de prejuicios permitiendo que el alumno sea un creador y logre las metas establecidas y deseadas produciendo así un mayor interés

en aprender y mejorar su autoestima, especialmente al ver que es capaz de alcanzar las metas propuestas. Como comprobó Reed (1962) en su investigación cuando observó que si el profesor tiene buenas expectativas de los alumnos y las refuerza con la alabanza (feedback positivo), tendrá resultados para acelerar el aprendizaje.

Se debe tener mucho cuidado con el otorgamiento del feedback, ya que si se emplea mal o se ofrece en el momento no adecuado, puede ser determinante para el alumno; se dice que los pensamientos racionales favorecen una autoestima y autoconcepto positivos en el sujeto, y una autoestima alta y realista dará lugar a pensamientos más racionales. De la misma manera, una persona con una buena autovaloración aprenderá mejor habilidades sociales y técnicas de resolución de problemas. De esta manera, se considera la autoestima y el autoconcepto como recursos personales de gran importancia en el desarrollo académico. Es por ello que el feedback positivo que otorgue el profesor al alumno tiene que relacionarse con el éxito tangible para que el niño le dé un sentido de valor personal, ya que un elogio no sincero creará en el niño algo peor que no decir nada.

Por lo anterior concluimos y como lo hace Reed (1962) que dentro del desarrollo escolar, el nivel o grado de autoestima que el educando presenta es un reflejo inmediato en su rendimiento, sus necesidades, sus intereses y sus relaciones con el medio, por lo que es indispensable procurar un ambiente en armonía, libre de tensiones, sin temor al fracaso, favoreciendo la iniciativa, la motivación continua, un ambiente que brinde seguridad y autenticidad en el desempeño del alumno, en otras palabras que permita el desarrollo de todas sus potencialidades. El éxito de esto queda, en gran medida, bajo las manos del docente, que como parte de su labor, debe desempeñar el papel de facilitador al procurar un clima de confianza, fuera de tensión emocional que impida la comunicación y el desenvolvimiento pleno de los educandos, por lo que debe dejar a un lado el autoritarismo, las amenazas, las etiquetas, procurando los medios para que el alumno alcance y disfrute del aprendizaje.

Por los resultados de efectividad del feedback positivo que se obtuvieron en la presente investigación recomendamos sea utilizado en la práctica docente para aumentar la autoestima y el autoconcepto y, de esta manera, aumentar el rendimiento escolar. Debemos recordar que, como lo comenta Broc (1994), la manera en la que pensamos de nosotros mismos está estrechamente relacionada con nuestra capacidad para aprender y rendir. De igual manera se recomienda que su uso sea constante y pertinente, es decir, que sea otorgado inmediatamente después de la detección del avance del alumno (por mínimo que este sea) para que éste lo relacione con un éxito tangible, debemos recordar que el éxito escolar motiva a más éxito, pero el fracaso origina, a su vez, más fracaso.

Por lo anterior consideramos pertinente realizar más investigaciones para seguir confirmando la eficacia del feedback al utilizarlo con variables complejas como es el rendimiento escolar. Recomendamos que dichas investigaciones se realicen en un periodo más prolongado, en donde se otorgue el feedback en diferentes periodos del ciclo escolar y por los docentes relacionados directamente con los alumnos.

Por último creemos que, el fomento de la autoestima debe integrarse en los programas escolares al menos por dos razones. Una es, si la verdadera meta de la educación es ofrecer a los estudiantes un fundamento básico para operar con eficacia en el mundo moderno, entonces se deberá apoyar a los sujetos a perseverar en sus estudios y a conseguir la educación que necesitan. La otra es, enseñarles a reconocer todas sus capacidades, habilidades y destrezas, es decir todas sus potencialidades para dar lo mejor de sí mismos; de esta manera se les estará ayudando a prepararse psicológicamente para un mundo en el que la mente es el principal activo capital de todos. Es aquí cuando la intervención del psicólogo educativo es de gran ayuda, ya que la tarea fundamental de éste es analizar las condiciones que obstaculizan la labor educativa de la escuela para así, elaborar programas de diagnóstico e intervención que ayuden a mejorar el rendimiento académico.

REFERENCIAS

- Alcántara, J. A. (1990). Como educar la autoestima. España: Ed. CEAC
- Álvaro Page, M. (1990). Hacia un modelo causal del rendimiento académico. Madrid: C.I.D.E.
- Andreani D. O. (1975). Aptitud mental y rendimiento escolar. Barcelona: Ed. Herder.
- Andrade Palos, P. y Pick de Weiss, S. (1986). Una escala de autoconcepto para niños. Psicología social en México. Vol. 1. México: Asociación Mexicana de Psicología social.
- Avolio, S. (1987). Evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje. Buenos Aires: Ediciones Marymar.
- Bárcena, Andrea (1999). Charlas de pedagogía sobre la escuela moderna. Impresiones especiales, S.A. de C.V. México.
- Beltrán, J. (1986). La interacción educativa: Expectativas, actitudes y rendimiento. Revista Española de Pedagogía, 172, 159-192.
- Beltrán L., J. (1984). Psicología Educacional. Madrid, UNED.
- Bizama S., I. E. (1995). La autoestima requiere atención de urgencia. Revista de Educación/Ministerio de Educación CPEIP, 224, 26-28.
- Bizquera, A. R. (1995) Educación emocional y bienestar.
- Bonilla, M., Camacho, V., Hernández, R. (1994) Locus de control en hombres y mujeres adolescentes. Revista Intercontinental de Psicología y Educación, 7 (2). 105-110.
- Blomm, B,S. (1975). Evaluación del Aprendizaje. Buenos Aires: Ed. Troquel.
- Branden, N. (1999). Los seis pilares de la autoestima. México: Ed. Paidos.
- Bricklin, B y Bricklin, P. (1971). Causas psicológicas del bajo rendimiento escolar. México: Ed. Pax-México.
- Broc, C. (1994). Rendimiento académico y autoconcepto en niños de educación infantil y primaria. Revista de Educación, 303, 17-33.
- Brueckner, L. (1980). Diagnóstico y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje. Madrid: Riald.

Casanova, A. (1992). La evaluación, garantía de calidad para el centro educativo. España: Ed. EDELVIVES

Cardenal, V. (1999). El autoconocimiento y la autoestima en el desarrollo de la madurez personal. Málaga: Ediciones ALJIBE.

Carreño; F. (1991). Enfoques y principios teóricos de la evaluación. México: Ed. Trillas.

Cava, M: J: (1998). La potenciación de la autoestima: Elaboración y evaluación de un programa de intervención. Tesis Doctoral

Cava J., Musitu G. Y Vera A. (2000). Intervención psicosocial en adolescentes con problemas de integración social. Revista Psicología y salud. Instituto de Investigaciones Psicológicas. 10, 2 p.215-226

Díaz Guerrero, R. (1982). Psicología del mexicano (4ª. Ed.). México: Ed. Trillas

Fermín, M.(1978). La Evaluación, los Exámenes y las Calificaciones, Buenos Aires: Kapeluz.

Fierro (1986). Fluctuaciones en la autoestima tras un informe psicológico. Revista de Estudios de Psicología, 26, 47-57.

Fierro, A. (1991). Autoestima en adolescentes: Estudios sobre su estabilidad y sus determinantes. Estudios de Psicología, 45, 85-107

Flores. (1989). Locus de control y su relación con el rendimiento académico en los niños de primer año de ciclo básico común Simón Bolívar. Revista de investigación. 6 (349) 17-33

García Fernández, J.A. (1994). Competencia social y currículo. Madrid: Alhambra Longman.

García, R., Ingmundson, P. (1986). Un estudio transcultural de los antecedentes personales y familiares del concepto de sí mismo. Revista Mexicana de Psicología.. 3, 1.

García Torres, B. (1983). Análisis y delimitación del constructo autoestima. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.

Gilly, Michel. (1978). El problema del rendimiento escolar. Barcelona. Ediciones Oikos-tau

Gimeno Sacristan, J. (1976). Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar. Madrid: Servicio de Publicaciones del M.E.C.

González-Arratia, N., Gil, M. Y Valdez, J.L.(2000) Autoconcepto y autoestima en mujeres: un análisis transcultural. Revista Psicología y Salud. 10, 1,91-101.

Gracia, Musitu y Escartí (1988). La socialización en la familia: Técnicas de disciplina en función del sexo. En J. Fernández (coord.). Nuevas perspectivas en el desarrollo del sexo y del género. Madrid. Pirámide.

Hartup, W.W. (1985). Las amistades infantiles. En J. Palacios, A. Marchesi, y M. Carretero (Comp.), Psicología evolutiva. 2. Desarrollo cognitivo y social del niño (pp. 389-421). Madrid: Alianza (original en inglés: 1978).

Himmel E. (1979). Tendencias actuales en la evaluación del rendimiento escolar. Revista Tecnología Educativa. 5, 2 y 3.

Jiménez H., M. (1994). Competencia social: intervención preventiva en la escuela. Revista Infancia y Sociedad, 24, 21-48.

La Rosa, J. (1986). Construcción y validación de la escala de autoconcepto y locus de control. Tesis para obtener el grado de Doctor en Psicología Social. México: UNAM

L'Ecuyer, R. (1985), El concepto de sí mismo. Barcelona: Oikos-Tau

Livas, G. (1980). Análisis e Interpretación de los Resultados de la Evaluación Educativa. México. Ed. Trillas.

López, E.K. (1994). Relación entre la autopercepción del rendimiento académico y el consumo de drogas en estudiantes de educación media y media superior. Tesis de Maestría de Psicología Educativa. Universidad Nacional Autónoma de México. México D.F. P14

Machargo S., J. (1992 a). Eficacia del feedback en la modificación del autoconcepto académico. Revista de psicología general y aplicada. 45(1). 63-72.

Machargo S., J. (1992 b). El autoconcepto como factor condicionante de la eficacia del feedback sobre el rendimiento. Revista de psicología social. 7, 2.195-211.

Martínez, S. (1980). Estudio analítico del rendimiento académico de los grupos. Revista Española de Pedagogía, XXXVIII.

McGuigan, J. (1974). Psicología experimental. México: Trillas.

Mézerville, G. (1993). El aprendizaje de la autoestima como proceso educativo y terapéutico. Revista de la Universidad de Costa Rica 17 (1) 5-13. 6

Meza M., B.(1991). El concepto de sí mismo, su formación, rol y desafíos para el educador. Revista de Pedagogía. 41, 343, 277-279.

Moreno, R. y Petuza, J. (1998). Retroalimentación (Feedback) Técnica fundamental en docencia. Boletín Universidad Católica de Chile. 27, 56-59.

Muñoz Sánchez, A., Trianes Torres, M.A. y Jiménez Hernández, M. (1994). Una propuesta de educación de la competencia para las relaciones interpersonales a través del nuevo currículum educativo. Infancia y Sociedad, 24, 47-77.

Musitu, G., Ferrer, J. Y Pascual, J. (1980.) El líder y el rechazo escolar. Revista de Psicología y Pedagogía Aplicadas, XII (23-24): 121-135

Musitu, G. Roman, J.M. y Martorell, M. (1983) Autoconcepto e integración social en el aula. Revista de Psicología, Pedagogía y Filosofía. 1, 27-36.

Musitu, G., Román, J.M., y García, E. (1988). Familia y Educación. Barcelona

Myers, B., Stewart, J., Simpson, R. (1979) Psicología educacional. México: Fondo de Cultura Económica.

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

Parent, P y Gonnet, C. (1978). Escolares con problemas. Barcelona: Ed. Planeta

Perez, A. y Bustamante, Z. (1997). Evaluación escolar ¿Resultados o proceso?. Bogota, Colombia: Ed. Magisterio.

Pérez D., E., Samper, P. y Martí, M.(1998). Una intervención en el campo del desarrollo moral y del autoconcepto. Revista de Psicología General y Aplic., 51 (2).189-200.

Pérez D., E. y Mestre, V. (1995). El crecimiento Moral. Programas Psicoeducativos y su eficacia en el aula. Universidad de Valencia, España.

Pérez M., G. (1981). Autoestima: expectativas de éxito o de fracaso en la realización de una tarea. Rev. Asoc. Latinoamer. Psic. Social, 1, 1, 135-140.

Pizarro, R. (1985). Teoría del rendimiento académico. Diálogos educativos, IV, 6.

Reed, H.B. (1962). Psicología de las materias de enseñanza primaria. Ed. Hispanoamericana.

Reidl, L. (1981). Estructura factorial de la autoestima de mujeres del sur del Distrito Federal. Rev. Asoc. Latinoamer. Psic. Social, (1), pp. 273-266.

Rosales, C. (1997). Criterios para una evaluación formativa. Madrid: Ed. Narcea.

Rosemberg, M. (1973). La autoestima del adolescente y la sociedad. México: Ed. Paidós,

Rosemberg, M. (1977). La autoimagen del adolescente y la sociedad. Buenos Aires. Horne.

Sánchez-Cánovas, J. Y Sánchez-López, M.P. (1999). Psicología de la diversidad humana. Madrid. Centros de estudio Ramón Areces.

Schiefelbein, E. (1982) Los determinantes del rendimiento escolar. Reseña de la investigación para los países en desarrollo. Proyecto del centro internacional de investigaciones para el desarrollo (CIID) Ottawa. Canada. Investigaciones Educativas Venezolanas. 2 (2) : 71-73

Tamayo, A. (1982). Autoconcepto, sexo y estado civil. Revista de la Asociación Latinoamericana de Psicología Social, 2 (2),3-15.

Travers, R. (1978). Psicología Educativa. México: Ed. El manual moderno.

UPN. (1981) Fascículo de Evaluación en el SEAD, UPN, México.

Vázquez, C. (1986). Sistemas de autorreferencia y esquemas cognitivos. Revista de Psicología General y aplicada, 41 (6), 1095-1113.

Vera, J.A., Velasco, F., Montiel, M.M. y Camargo, M.(2000). Descripción correlativa de las variables maternas en el desarrollo del niño en zonas en pobreza extrema. Revista de Psicología y Salud. Instituto de Investigaciones Psicológicas. 10,1,125-132 .

Verduzco, A. (1993). Validez y confiabilidad del inventario de autoestima de Coopersmith para adultos, en población mexicana. Revista Latinoamericana de Psicología. 2, 25, 247-255.

Verduzco, A. Lara, A. Acevedo, M. Y Cortes, (1994) J. Validación del inventario de autoestima de Coopersmith para niños mexicanos. Revista intercontinental de Psicología y educación. 7, 2, 55-64.

Yela, M. (1991) La estructura diferencial de la inteligencia. El enfoque factorial. En J. Mayor y J.L. Pinillos (Eds.), Tratado de Psicología General, Pensamiento e Inteligencia, V, 1-28

ANEXO No. 1

ESCALA DE AUTOCONCEPTO

NOMBRE _____ EDAD _____
SEXO _____ GRUPO _____

Marca con una "x" en el espacio que más se acerque a tu opinión.

YO FÍSICAMENTE SOY

Fuerte	_____	_____	_____	_____	_____	Débil
Flaco	_____	_____	_____	_____	_____	Gordo
Alto	_____	_____	_____	_____	_____	Bajo
Guapo	_____	_____	_____	_____	_____	Feo
Chico	_____	_____	_____	_____	_____	Grande
Activo	_____	_____	_____	_____	_____	Inactivo
Enfermo	_____	_____	_____	_____	_____	Sano

YO COMO ESTUDIANTE SOY

Estudioso	_____	_____	_____	_____	_____	Flojo
Lento	_____	_____	_____	_____	_____	Rápido
Tonto	_____	_____	_____	_____	_____	Listo
Bueno	_____	_____	_____	_____	_____	Malo
Burro	_____	_____	_____	_____	_____	Aplicado
Cumplido	_____	_____	_____	_____	_____	Incumplido
Flojo	_____	_____	_____	_____	_____	Trabajador
Organizado	_____	_____	_____	_____	_____	Desorganizado
Atrasado	_____	_____	_____	_____	_____	Adelantado

YO CON MIS AMIGOS SOY

Aburrido	_____	_____	_____	_____	_____	Divertido
Mentiroso	_____	_____	_____	_____	_____	Sincero
Bueno	_____	_____	_____	_____	_____	Malo
Solitario	_____	_____	_____	_____	_____	Amigable
Compartido	_____	_____	_____	_____	_____	Egoista
Simpático	_____	_____	_____	_____	_____	Sangrón
Presumido	_____	_____	_____	_____	_____	Sencillo
Platicador	_____	_____	_____	_____	_____	Callado

ANEXO No.2

INVENTARIO DE AUTOESTIMA

NOMBRE _____ EDAD _____
SEXO _____ GRUPO _____

Responde sinceramente las siguientes preguntas, marca con una "X" según sea el caso.

- | | | |
|--|----|----|
| 1 Me gusta soñar despierto | sí | no |
| 2 Me siento seguro de mí mismo | sí | no |
| 3 Me gustaría ser otro | sí | no |
| 4 Le caigo bien a la gente | sí | no |
| 5 Mis padres y yo nos divertimos | sí | no |
| 6 Soy despreocupado | sí | no |
| 7 Me cuesta trabajo hablar en clase | sí | no |
| 8 Me gustaría cambiar muchas cosas de mí | sí | no |
| 9 Puedo escoger fácilmente lo que quiero | sí | no |
| 10 Soy simpático | sí | no |
| 11 En casa me enojo fácilmente | sí | no |
| 12 Siempre hago lo que está bien | sí | no |
| 13 Me gusta mi trabajo de la escuela | sí | no |
| 14 Necesito me digan que hacer | sí | no |
| 15 Me cuesta acostumbrarme a algo nuevo | sí | no |
| 16 Me escogen para jugar | sí | no |
| 17 A mis papás les importa lo que siento | sí | no |
| 18 Siempre estoy contento | sí | no |
| 19 Hago lo mejor que puedo | sí | no |
| 20 Me doy fácilmente por vencido | sí | no |
| 21 Me cuido solo | sí | no |
| 22 Soy muy feliz | sí | no |
| 23 Prefiero jugar con niños más chicos | sí | no |
| 24 Mis papás no me piden más de lo que puedo | sí | no |
| 25 La gente me cae bien | sí | no |
| 26 Me gusta que me pregunten en clase | sí | no |
| 27 Yo entiendo como soy | sí | no |
| 28 Odio como soy | sí | no |
| 29 Mi vida es difícil | sí | no |

30	En mi casa me ignoran	sí	no
31	Me regañan muy poco	sí	no
32	Cuando escojo hacer algo, lo hago	sí	no
33	Me choca mi manera de ser	sí	no
34	Me choca estar con otros	sí	no
35	Me gustaría irme de casa	sí	no
36	Pocas veces me da vergüenza	sí	no
37	Me disgusta la escuela	sí	no
38	Me avergüenzo de mí	sí	no
39	Soy más feo que otros	sí	no
40	Digo lo que quiero	sí	no
41	A los niños les gusta molestarme	sí	no
42	Mis papás me comprenden	sí	no
43	Digo la verdad	sí	no
44	Mi maestro me hace sentir inútil	sí	no
45	Me da igual lo que me pase	sí	no
46	Todo lo hago mal	sí	no
47	Me molesta mucho que me regañen	sí	no
48	A otros los quieren más que a mí	sí	no
49	Mis papás son muy exigentes	sí	no
50	Siempre sé qué contestar	sí	no
51	Me aburre la escuela	sí	no
52	Quedo mal cuando me encargan algo	sí	no

Agradecemos tu colaboración.

La información que proporcionas será de gran ayuda y confidencial

ANEXO 3

NOMBRE _____ EDAD _____
SEXO _____ GRUPO _____

Lee con atención el siguiente texto:

Un día recibió el emperador un paquete, que decía: “El Rruiseñor” en la tapa, y creyó que era otro libro sobre el pájaro famoso; pero no era libro, sino un pájaro de metal que parecía vivo en su caja de oro, y por plumas tenía zafiros, diamantes y rubíes, y cantaba el rruiseñor de verdad en cuanto le daban cuerda, moviendo la cola de oro y plata: llevaba al cuello una cinta con este letrero: “¡El rruiseñor del emperador de China es un aprendiz, junto al del emperador del Japón!”

“¡Hermoso pájaro real es!”, dijo toda la corte, y le pusieron el nombre de “gran pájaro internacional”, -porque se usan estos nombre en China, pomposos y largos- pero cuando puso el emperador a cantar el cantar bueno, porque el vivo cantaba como le nacía del corazón, sincero y libre, y el artificial cantaba a compás, y no salía del vals.

- ¡A mi gusto!, ¡esto es a mi gusto!- decía el maestro de música; y cantó solo el pájaro de las piedras, tan bien como el vivo. ¡Y luego, tan lleno de joyas que relumbraban, lo mismo que los brazaletes, y los joyeles, y los broches! Treinta y tres veces seguidas cantó la misma tonada sin cansarse, y el maestro de música y la corte entera lo hubieran oído con gusto una vez más, si no hubiese dicho el emperador que el vivo debía cantar algo. ¿el vivo? Lejos estaba, lejos de la corte y del maestro de música. Los vio entretenidos, y se les escapó por la ventana.
- ¡Oh, pájaro desagradecido!- dijo el mandarín mayor y dio tres vueltas redondas, y se cruzó de brazos.

Martí, José

Con base en la lectura anterior, contesta lo que se te pide a continuación.

1.- De acuerdo a la lectura se puede considerar que “El Ruiseñor” que recibió el emperador es()

- a) Un regalo
- b) Un botín
- c) Una compra
- d) No se dice en el texto

2.- “El Ruiseñor” refiere a..... ()

- a) Un talismán
- b) Un pájaro de metal
- c) Un pájaro de verdad
- d) No se dice en el texto

3.- La caja que contenía a “El Ruiseñor” es de..... ()

- a) Rubíes
- b) Diamantes
- c) Zafiros
- d) Oro

4.- Para que “El Ruiseñor” cantara ()

- a) Le daban cuerda
- b) Lo tocaban treinta y tres veces
- c) Lo sacaban de su caja
- d) Lo dirigía el maestro de música

5.- Una afirmación en relación al pájaro vivo es ()

- a) Cantaba a compás y no salía del vals
- b) Parecía vivo en su caja de oro
- c) Llevaba al cuello una cinta
- d) Cantaba como le nacía del corazón, sincero y libre

6.- En la expresión “Y cantó solo el pájaro de las piedras, tan bien como el vivo” establece una()

- a) Comparación
- c) Desigualdad

- b) Equivocación
- d) Corrección

7.- Lo sucedido con el pájaro vivo fue()

- a) Cantó igual que el pájaro de metal
- b) Cantó treinta y tres veces seguidas
- c) Le llegaron los celos por la presencia del pájaro de metal
- d) Los vió entretenidos y escapó por la ventana

8.- Ordena las siguientes ideas de acuerdo a la lectura()

- I. No era un libro, sino un pájaro de metal
- II. El pájaro vivo escapó por la ventana
- III. El emperador recibe un paquete
- IV. Cantó solo el pájaro de las piedras
- V. Le pusieron el nombre de “gran pájaro internacional”

- a) III-I-II-V-IV
- c) III-I-V-IV-II

- b) III-IV-I-V-II
- d) III-IV-V-II-I

9.- De acuerdo al texto que acabas de leer ¿Qué título le pondrías?

10.- A qué crees que se refiera cuando dice: “¡ El Ruiseñor del emperador de China es un aprendiz, junto al del emperador del Japón!”

11.- ¿ De dónde era el emperador que recibió el paquete?