

Autoconcepto y rendimiento escolar Un estudio con profesores y alumnos de Enseñanza Básica

Verónica Villarroel Henríquez*

Introducción

El autoconcepto se entiende como un conjunto relativamente estable de actitudes hacia sí mismo, no sólo descriptivas, sino también evaluativas. Estas autopercepciones dan origen a autovaloraciones (cogniciones) y sentimientos (afectos), que tendrían efectos motivacionales sobre la conducta. En ese sentido, el autoconcepto posee una función clave como organizador y motivador de la experiencia: mantiene una imagen consistente de quienes somos y cómo reaccionamos en diferentes circunstancias (Gorostegui, 1992).

Se construye y define a lo largo del desarrollo a partir de la influencia de personas significativas del medio familiar, escolar y social, así como también de las propias experiencias de éxito y fracaso. Cumple una función mediatizadora, condicionando así la conducta posterior. De esta forma, el concepto de sí mismo actúa como un filtro que selecciona los estímulos e informaciones provenientes del medio (Marchago, 1991).

Respecto a su formación, los estudios señalan que desde muy pequeño, y a partir de sus primeras experiencias, el niño se forma una idea acerca de lo que lo rodea y construye una imagen personal. Esta imagen mental es una representación que, en gran medida, corresponde a lo que otros piensan de él. A través de la adquisición de esta conciencia de sí mismo, los niños construyen su identidad personal, lo que les permite diferenciarse de los otros y establecer relaciones interpersonales (Haeussler y Milicic, 1995).

Para González (1999) el autoconcepto juega un papel central en la integración de la personalidad, funcionando como instrumento de unidad y guía de la conducta del individuo. Esta opinión determina el modo en que se organiza, codifica y usa la información que nos llega sobre nosotros mismos, condicionando la conducta futura; así, las personas que se ven positivamente, se conducen de modo diferente a las que se ven de forma negativa, ya que interpretan la realidad de manera distinta.

El autoconcepto en el contexto escolar

Los primeros años escolares son una importante fase del desarrollo para los niños. El niño comienza a ser comparado y a compararse con otros, y de esa manera aprende a conocer y valorar sus propias habilidades. De acuerdo con esto, Gorostegui (1992) afirma que el colegio provee al niño de una nueva fuente de ideas y vivencias que le permite construir su autoimagen.

Según Branden (1995), para muchos niños la escuela representa una "segunda oportunidad", la oportunidad de conseguir un mejor sentido de sí

* La autora es psicóloga y Magister en Psicología Educacional de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

mismos y una comprensión de la vida mejor de la que pudieron tener en su hogar. Un maestro que proyecta confianza en la competencia y bondad de un niño puede ser un poderoso antídoto a una familia que carece de ella, y en la que quizás se transmite la perspectiva contraria.

Lograr que los alumnos formen un buen autoconcepto facilita el desarrollo de estrategias metacognitivas y de autoevaluación. Por este motivo, en este último tiempo la sala de clases ha comenzado a ser un importante foco de investigación educativa, ya que es donde la mayor parte de los aprendizajes escolares toma lugar. Cheong (1994) plantea que el ambiente interno de la clase puede afectar actitudes y conductas hacia el aprendizaje e influir en el posterior logro académico. Por estos motivos, considera apropiado usar medidas de desempeño afectivo como el autoconcepto, para comprender en un sentido más amplio el desempeño académico de los estudiantes.

Por otra parte, Arancibia y Álvarez (1994) aclaran que el autoconcepto escolar además de depender, en un grado importante, de un conjunto de características, antecedentes y conductas que el profesor realiza en la clase, también es influido por lo que el profesor es como persona, con sus expectativas, creencias, sentimientos y satisfacciones.

Las investigaciones indican que una clave primaria para construir la autoestima de los niños es considerar cómo se sienten los profesores acerca de ellos mismos. La evidencia sugiere que los profesores con baja autoestima tienden a ser más punitivos con los alumnos, tienen menos paciencia en el proceso de instrucción, muestran menos empatía con los niños con dificultades y se comprometen menos en solucionar efectivamente sus problemas. Por el contrario, los profesores que se sienten bien consigo mismos son más aptos para tener alumnos que aprenden activamente; los motivan a probar sus propias habilidades, explorar nuevos campos, planear sus propias metas y ser más independientes (Reasoner, 1994).

También existe una gran cantidad de evidencia que indica una relación positiva entre el autoconcepto académico y rendimiento escolar. Según Arancibia y otros (1990) el autoconcepto académico es una de las variables de mayor influencia en el rendimiento escolar, pues éste se asocia fuertemente con la forma en que el alumno enfrenta los problemas, la capacidad de comprometerse con el trabajo escolar, la asertividad y el tipo de relaciones que el niño establece con el profesor y sus compañeros. El autoconcepto académico sirve como un sistema de guía personal para dirigir el comportamiento y el rendimiento en la escuela.

Considerando la vital importancia que tiene el autoconcepto en el desarrollo humano en general y su impacto en el desempeño escolar en particular, la presente investigación estudia la relación entre autoconcepto y rendimiento. De esta manera, intenta conocer si los establecimientos educacionales desarrollan en sus alumnos un alto autoconcepto escolar, y cómo se relaciona éste con el rendimiento académico que obtienen los alumnos, el rendimiento académico de la institución educativa y el autoconcepto del profesor jefe.

Metodología

Descripción de la muestra

La muestra estuvo compuesta por 447 alumnos y 32 profesores de 4º año básico de la Región Metropolitana. Los establecimientos educacionales fueron seleccionados sobre la base de un rendimiento académico "esperado" para cada colegio.

Para realizar esta selección, se utilizó como criterio el *promedio de puntaje SIMCE 4º básico* que el establecimiento había obtenido en las dos últimas pruebas. Así, los colegios fueron dicotomizados según su SIMCE en "alto y bajo rendimiento académico". Otro criterio utilizado fue el nivel socioeconómico: se tomaron establecimientos educacionales que representaban a un sector de nivel socioeconómico bajo y otros de alto nivel socioeconómico, considerando la dependencia del establecimiento.

Descripción de instrumentos de medición

Test Autoconcepto Piers-Harris

La **Escala de autoconcepto para niños** de Piers-Harris es una medida tipo autorreporte diseñada para evaluar autoconcepto en niños y adolescentes, y fue adaptada en Chile por M.E. Gorostegui en 1992. Esta Escala cuenta con un coeficiente de confiabilidad de 0.885 y coeficientes de validez concurrente y predictiva. El puntaje que obtenga evalúa una dimensión total del autoconcepto, y seis dimensiones específicas: *Felicidad y satisfacción, Estatus intelectual y escolar, Apariencia y atributos físicos, Ansiedad, Popularidad y Conducta.*

Test de autoconcepto académico

Éste es un instrumento adaptado del Florida Key, su versión original, por Arancibia, Maltes y Álvarez en 1990. Presenta un coeficiente de confiabilidad de 0.95 y evalúa el autoconcepto académico a través de las conductas observables del alumno. Las conductas se agrupan en cuatro áreas: *Relaciones con otros, Asertividad, Compromiso y Enfrentamiento a situaciones escolares.*

Test de autoconcepto de Tennessee

El **Tennessee Self Concept Scale** fue creado por William Fitts en 1965, estandarizado en USA, y probado en Chile por Álvaro Valenzuela en 1984. Posee un coeficiente de confiabilidad de 0.80, y en 1990 fue utilizado en una tesis sobre el desarrollo de la autoestima en profesores en la Pontificia Universidad Católica de Chile (Collarte, 1990).

La Escala permite evaluar cinco grandes áreas del concepto de sí mismo: *Yo físico, Yo moral-ético, Yo personal, Yo familiar y Yo social.* Estas cinco áreas son exploradas en relación con las tres dimensiones siguientes: *Identidad, Autosatisfacción y Comportamiento.* Además, el Test cuenta con una escala independiente llamada "autocrítica".

Descripción del procedimiento

Los establecimientos educacionales fueron seleccionados según su dependencia y rendimiento académico; así, la muestra estuvo compuesta por 16 colegios de alto rendimiento: 8 particulares y 8 municipales, y 16 colegios de bajo rendimiento: 8 particulares y 8 municipales. En cada colegio se eligió al azar un cuarto básico, y también al azar 14 alumnos: 7 mujeres y 7 varones. A los alumnos se les administró la *Escala de autoconcepto* de Piers-Harris, en aproximadamente 50 minutos. Finalmente se proporcionó al profesor jefe del curso, 14 test del Autoconcepto académico con el nombre de cada alumno que respondió el test anterior. Además se entregó al profesor jefe un cuestionario para él, que correspondía al *Test de autoconcepto* de Tennessee. Se acordó con el profesor, retirar el material en siete días.

Resultados

Relación entre rendimiento académico del establecimiento y autoconcepto de sus alumnos

TABLA N° 1
Correlación Pearson entre SIMCE y autoconcepto de los alumnos

	Media Autoconcepto	Rendimiento académico del establecimiento (SIMCE)
Autoconcepto global (Piers-Harris)	51.083	0.213 **
Subtest Felicidad	51.150	0.221**
Subtest Popularidad	47.253	0.262**
Subtest Ansiedad	51.246	0.229**
Subtest Apariencia y atributos físicos	50.128	0.182**
Subtest Estatus intelectual y escolar	50.613	0.136**
Subtest Conducta	51.358	0.039

** p < .01
* p < .05

El rendimiento académico obtenido por el establecimiento se correlaciona de manera positiva y significativa con el autoconcepto de los alumnos. El índice de correlación producto-momento de Pearson para estas variables es de 0.213, e indica que los alumnos que pertenecen a colegios con bajos resultados académicos presentan un autoconcepto menor al de los alumnos que asisten a colegios de alto rendimiento escolar.

Relación entre rendimiento académico del alumno y su autoconcepto

TABLA N° 2
Correlación Pearson entre promedio de notas y autoconcepto de los alumnos

	Media autoconcepto	Rendimiento académico del alumno (Promedio notas)
Autoconcepto Global (Piers-Harris)	51.083	0.225**
Subtest Felicidad	51.150	0.166**
Subtest Popularidad	47.253	0.190**
Subtest Ansiedad	51.246	0.129**
Subtest Apariencia y atributos físicos	50.128	0.174**
Subtest Estatus intelectual y escolar	50.613	0.264**
Subtest Conducta	51.358	0.166**
Autoconcepto académico global	56.819	0.481**
Factor 1: Enfrentamiento escolar	56.517	0.559**
Factor 2: Compromiso escolar	54.474	0.409**
Factor 3: Asertividad	61.557	0.333**
Factor 4: Relaciones interpersonales	65.362	0.321**

** p < .01
* p < .05

El rendimiento académico de los alumnos, estimado a partir del promedio de notas logrado durante el primer semestre del año 2000, presenta una correlación positiva y significativa ($r = 0.225$), con el autoconcepto del alumno medido a través de la *Escala de autoconcepto* de Piers-Harris. Las 6 subescalas de este test muestran una correlación positiva y significativa con las notas de los alumnos, destacándose entre ellas el Estatus Intelectual y Escolar ($r = 0.264$) y la Popularidad ($r = 0.190$).

Por otra parte, el promedio de notas presenta una correlación de $r = 0.481$, altamente significativa con el puntaje del autoconcepto académico del alumno estimado por el profesor jefe. Es decir, los alumnos a quienes los profesores evalúan más positivamente en este test, que refleja la parte del sí mismo global que sirve de guía para dirigir el comportamiento y rendimiento escolar, son los que tienen mejor promedio de notas dentro de su grupo curso.

Rendimiento del establecimiento y autoconcepto de los profesores jefes de 4° básico

El rendimiento académico de los establecimientos educacionales se asocia positivamente con el grado de "autocrítica" que presentan los profesores jefes de cuarto básico en cada uno de estos colegios, según la *Escala de autoconcepto* de Tennessee. La magnitud de esta correlación es de 0.116 y es significativa al 5%. Esto indica que existiría la tendencia que los colegios de alto rendimiento cuenten con un mayor número de profesores con un nivel de autocrítica adecuado, es decir, una apertura normal y saludable a la autoevaluación. Complementariamente se observa una tendencia a que profesores con menor capacidad de autocrítica y autoevaluación se encuentren en establecimientos que logran bajos resultados académicos.

TABLA N° 3

Analisis de varianza del autoconcepto de los profesores y rendimiento académico del establecimiento

	Rendimiento	Media	F	Sig. (1 cola)
Autoconcepto global (Tennessee)	Alto Bajo	372.325 380.599	17.856	0.000**
Subtest Autocrítica	Alto Bajo	27.377 26.364	4.715	0.031*
Subtest Conducta	Alto Bajo	119.987 125.753	56.968	0.000**
Subtest Identidad	Alto Bajo	132.643 134.932	9.719	0.002**
Subtest Satisfacción	Alto Bajo	119.695 119.914	0.036	0.849
Subtest Yo familiar	Alto Bajo	71.662 75.463	82.267	0.000**
Subtest Yo físico	Alto Bajo	75.623 77.377	4.833	0.029*
Subtest Yo moral	Alto Bajo	78.552 75.093	40.519	0.000**
Subtest Yo personal	Alto Bajo	75.935 78.710	27.343	0.000**
Subtest Yo social	Alto Bajo	70.552 73.957	34.464	0.000**

** p < .01

* p < .05

Al realizar este análisis se encontró que el autoconcepto global y 8 de los 9 subtest que componen la *Escala de autoconcepto* de Tennessee, presentan diferencias significativas según se pertenece a colegios de alto o bajo rendimiento, siendo el puntaje del autoconcepto global y 6 de las 8 subescalas mencionadas mayor para colegios de bajos logros académicos. Las dos subescalas que presentan una dirección opuesta son: "autocrítica" y "yo moral", pues se obtienen puntajes más altos en los colegios de alto rendimiento. Es decir, los profesores que pertenecen a colegios de alto rendimiento manifiestan una mejor capacidad para autoevaluarse y una sana autoapreciación desde el punto de vista ético, en comparación a los profesores de colegios de bajo rendimiento.

Relación entre autoconcepto del alumno y autoconcepto del profesor

TABLA N° 4
Correlación Pearson entre el autoconcepto
del profesor y sus alumnos

	Autoconcepto profesor
Autoconcepto Global (Piers-Harris)	-0.120**
Subtest Felicidad	-0.088*
Subtest Popularidad	-0.009
Subtest Ansiedad	-0.104*
Subtest Apariencia y atributos físicos	-0.099*
Subtest Estatus intelectual y escolar	-0.098*
Subtest Conducta	-0.053
Autoconcepto académico global	-0.052
Factor 1: Enfrentamiento escolar	-0.083*
Factor 2: Compromiso escolar	-0.017
Factor 3: Asertividad	-0.105*
Factor 4: Relaciones interpersonales	0.049

** p < .01
* p < .05

Este análisis muestra una correlación negativa entre el autoconcepto global del alumno y el de su profesor. Es decir, la existencia de una tendencia de que profesores con un alto concepto de sí mismos cuenten con alumnos con bajo autoconcepto; y profesores con baja autoestima tengan alumnos con un buen concepto de sí mismos. Esta misma relación aparece para las subescalas de Piers-Harris: *Felicidad*, *Ansiedad*, *Apariencia*, y *Estatus intelectual y escolar*. Y en los factores: *Enfrentamiento y Compromiso con tareas escolares*, en el test de autoconcepto académico.

Esta información, si bien contradice los supuestos teóricos, es necesario interpretarla considerando el análisis completo de resultados.

Discusión y conclusiones

Los datos evidencian una innegable relación entre el concepto que una persona tiene de sí misma y el desempeño académico obtenido, que confirma las conclusiones obtenidas en el estudio empírico de Fernández y colaboradores en 1987. Esta asociación aparece tanto al comparar el rendimiento académico del establecimiento con el autoconcepto de sus alumnos, como también al asociar el autoconcepto del alumno con su propio rendimiento.

Respecto a la relación entre el *autoconcepto de los alumnos y su desempeño escolar* se encontró una correlación positiva y significativa ($r = 0.225$) entre estas dos variables, que indica una mayor probabilidad que los alumnos de buen rendimiento presenten actitudes más favorables respecto a sí mismos, reflejadas en positivas autodescripciones y valoraciones de sus

conductas y atributos. Es así como los alumnos que logran un rendimiento calificado dentro del rango "muy bueno" (6,1-7,0) y "bueno" (5,1-6,0), presentan diferencias significativas en el concepto que tienen de sí mismos al ser comparados con alumnos de rendimiento "suficiente" (4,1-5,0).

La hipótesis que estudiaba la relación entre *autoconcepto académico y rendimiento de los alumnos* también encuentra apoyo empírico, ya que los alumnos que obtienen una alta calificación en esta Escala son los que tienen mejor rendimiento académico dentro de su grupo curso. Así, la opinión y expectativas de los profesores sobre sus alumnos son posiblemente guiadas por el desempeño académico logrado por ellos. Esto concuerda con el modelo planteado por Arancibia y Maltes (1989), en que el rendimiento se explica principalmente por las expectativas de desempeño que el profesor tiene del alumno.

Analizando de manera más profunda los datos, es posible hipotetizar que la variable más importante en la estimación que el profesor hace del autoconcepto académico del alumno es el promedio logrado por él. Si bien es comprensible que esto guíe la evaluación del autoconcepto académico global y de factores tales como "enfrentamiento" y "compromiso" con las tareas escolares, no necesariamente debiera guiar la estimación que el profesor realiza en las otras dos dimensiones: "asertividad" y "relaciones interpersonales". Sin embargo, en todas ellas el alumno con mejor rendimiento obtiene una mejor evaluación, lo que hace pensar en un posible "Efecto de Halo", y una sobrevaloración del rendimiento académico de los alumnos.

Sobre la relación entre *rendimiento del colegio y el autoconcepto de sus alumnos y profesores*, los resultados indican una correlación positiva ($r=0.213$) y significativa entre el *rendimiento del colegio y el autoconcepto de los alumnos*. Esto se puede interpretar como una tendencia a que los alumnos de colegios de bajos resultados académicos presenten un autoconcepto menor al que poseen los alumnos que asisten a establecimientos de alto rendimiento escolar.

En cuanto a la relación entre el *rendimiento académico del establecimiento y el autoconcepto de los profesores*, se encontró que todos los docentes presentan un nivel de autoconcepto dentro de los rangos normales. Sin embargo, existiría una tendencia a que los colegios de alto rendimiento cuenten con un mayor número de profesores con un nivel de "autocrítica" adecuado (según la *Escala de autoconcepto* de Tennessee), es decir, una apertura normal y saludable a la autoevaluación. Por el contrario, es probable que exista un mayor número de profesores con menor capacidad de autocrítica y autoevaluación en establecimientos que logran bajos resultados académicos.

En la relación entre *autoconcepto académico de los alumnos y rendimiento del establecimiento*, evaluada a través de la inferencia que los profesores jefes realizan sobre el desempeño de los alumnos en cuatro áreas específicas, se encontraron diferencias significativas en el autoconcepto académico global y en los factores: *Compromiso escolar y Asertividad*. En estas tres variables, la evaluación de los profesores es más favorable cuando los alumnos pertenecen a colegios de bajos logros académicos.

Esta información podría ser interpretada como mayor rigurosidad en la evaluación de este aspecto cuando los profesores trabajan en establecimientos de alto rendimiento, pues estarían acostumbrados a la autoevaluación y a ser más críticos con su desempeño y el de los demás. Por el contrario, los profesores de colegios de bajo rendimiento evaluarían con mayor flexibilidad y comprensión las áreas mencionadas, considerando su menor capacidad de autocrítica, y quizás atendiendo las características de la población infantil, en algunos casos con mayores dificultades y menor apoyo social, económico y familiar.

La relación positiva entre el *autoconcepto de los alumnos y el de su profesor* no encontró apoyo empírico. Los resultados indican que existiría una asociación negativa entre el autoconcepto global de los alumnos y el del profesor. Es decir, aun cuando todos los profesores exhiben un nivel de autoconcepto dentro de los rangos normales, habría una tendencia a que los profesores con un concepto de sí mismos relativamente mayor tengan como alumnos a niños con menor autoconcepto; y que los profesores con una autoestima relativamente más baja eduquen alumnos con un mayor autoconcepto. Estos resultados también pueden ser interpretados considerando la variable "autocrítica", y su consecuente abultamiento de los puntajes en la *Escala de autoconcepto* de Tennessee. Es posible que cuando se habla de un alto autoconcepto, éste se vea exagerado por un posible estado de defensividad al momento de responder el Test, que pueda alterar la veracidad y validez de las conclusiones. Es decir, se desea mostrar una imagen más positiva de lo que es en realidad, por lo tanto no se trata realmente de un alto concepto de sí mismo, sino un alto autoconcepto ideal. Por el contrario, quizás un autoconcepto más bajo (pero dentro de los rangos normales), se relaciona con profesores que poseen mayor capacidad autoevaluativa y que responden el test con mayor veracidad y objetividad, por lo tanto se refleja un autoconcepto real.

Al finalizar este estudio, es posible confirmar que el autoconcepto de un alumno se ve afectado por el rendimiento académico alcanzado y la posición académica que ocupa él dentro de su curso. Como también, que este rendimiento académico lleva al profesor a desarrollar una mejor o peor opinión sobre el niño, y asimismo, que tanto el autoconcepto del alumno como su rendimiento se ven afectados por las expectativas y opiniones del profesor hacia él. Sin embargo, a pesar de la relevancia de las conclusiones señaladas, aún existen interrogantes por resolver, especialmente respecto a la relación entre el autoconcepto del profesor y el de sus alumnos.

Referencias bibliográficas

- Arancibia, V. y M. Alvarez (1994) "Características de los profesores efectivos en Chile y su impacto en el rendimiento escolar y el autoconcepto académico." **Psykhé**, 3 (2), p.131-143.
- Arancibia, V. y S. Maltes (1989) "Un modelo explicativo del rendimiento escolar." **Revista de Tecnología Educativa**, 2, p.113-129.
- Arancibia, V.; S. Maltes y M. Alvarez (1990) **Test de autoconcepto académico, estandarización para escolares de 1° a 4° año básico**. Santiago, Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Branden, N. (1995) **Los seis pilares de la autoestima**. Buenos Aires, Paidós.
- Collarte, C. (1990) "Desarrollo de la autoestima en profesores de enseñanza media." Tesis para optar al título de Psicólogo, Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile.

- Cheong, Y. (1994) "Classroom Environment and Student Affective Performance: An Effective Profile." **Journal of Experimental Education**, 62 (3), p.221-239.
- Fernández, G.; M. Castillo, K. Olivares, V. Gales y C. Zamora (1987) "Estudio empírico acerca de las relaciones entre variables afectivas y rendimiento escolar." **Estudios Pedagógicos**, 13, p.5-13.
- González, E. (1999) **Necesidades educativas especiales: intervención psicoeducativa**. Madrid, CCS.
- Gorostegui, M.E. (1992) "Adaptación y construcción de las normas de la escala de autoconcepto para niños de Piers-Harris." Tesis para optar al título de Psicólogo, Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile.
- Haeussler, I.M y N. Milicic (1995) **Confiar en uno mismo: programa de desarrollo de autoestima**. Santiago, Editorial Dolmen.
- Marchago, J. (1991) **El profesor y el autoconcepto de sus alumnos: teoría y práctica**. Madrid, Escuela Española.
- Marchago, J.; E. Alonso, R. Quintana, M. Rojas y A. Santana (1996) **Programa de actividades para el desarrollo de la autoestima**. Madrid, Escuela Española.
- Reasoner, R. (1994) **Building Self-esteem in Elementary School**. Second Edition. Palo Alto, California, Consulting Psychologist Press.
- Valenzuela, A. (1984) "Medición de la autoestima." **Revista de Educación Santiago de Chile**, N° 114, p.43-44.

*Este artículo fue recibido en **LECTURA Y VIDA** en mayo de 2001; se le solicitaron modificaciones en agosto del mismo año y la versión definitiva fue aceptada para su publicación en mayo de 2002.*