

Capítulo 6

Temas relevantes en Psicología Educacional

LOS RECURSOS AFECTIVOS DEL EDUCANDO

I. INTRODUCCIÓN

Hoy en día existe una gran cantidad de evidencia empírica concerniente al peso que tienen las variables o recursos internos del niño sobre el rendimiento escolar. De hecho, entre los numerosos estudios que investigan la relación de diversas variables con el rendimiento académico, los que arrojan resultados más concluyentes son aquellos que estudian aspectos tales como la autoestima, expectativas y motivación de los alumnos, encontrando que aquellos niños que tienen un buen autoconcepto, expectativas positivas respecto de su rendimiento y una motivación intrínseca por aprender, consistentemente obtienen más logros en el colegio que aquellos que muestran una autoestima pobre, bajas expectativas y una motivación por el estudio dominada por los refuerzos extrínsecos (ver por ejemplo Arancibia, 1996). Esto es de particular importancia, ya que conduciría a reorientar parte de los esfuerzos por elevar el rendimiento en las escuelas, dirigiéndolos hacia la formación de padres y profesores con el fin de incentivar en sus hijos y alumnos aquellos recursos que mejorarán su rendimiento. En este capítulo se estudiarán tres de estos recursos internos y su relación con el logro en la escuela: la autoestima, el locus de control y la motivación.

II. CONCEPTOS BÁSICOS

2.1 Autoconcepto, autoestima y rendimiento escolar

Uno de los recursos internos sobre los cuales existe mayor consenso en cuanto a su relación con el rendimiento académico es la *autoestima* de los alumnos. La autoestima ha sido definida, en general, como la valoración que las personas hacen de sí mismas (Burns, 1990; Haeussler, y Milicic, 1995; Milicic, 2001), relacionada con el sentido de autorespeto, identidad, seguridad y confianza, propósito y sentido de competencia (Reasoner, 1990). Así, no es raro que exista una fuerte asociación entre esta variable y el rendimiento escolar, si consideramos la importancia que pueden tener las experiencias

escolares en la autovaloración de un niño, y si tomamos en cuenta, por otro lado, que un niño con una alta autoestima tendrá una sensación de competencia, la cual le permitirá enfrentar los desafíos escolares con confianza y creatividad (Milicic, 1995, 2001).

2.1.1 Autoestima y autoconcepto

Cabe, en primer lugar, hacer una distinción entre lo que se entiende por *autoestima* y lo que se entiende por *autoconcepto*. Catalán (1990) define el autoconcepto como "aquellas cogniciones que el individuo tiene, conscientemente, acerca de sí mismo y que incluye todos los atributos, rasgos y características de personalidad que estructuran y se incluyen en lo que el individuo concibe como su yo." Hoge, et al. (1993) y Markus (1986, citado en Milicic, 2001), por otro lado, definen el autoconcepto como la imagen que tenemos de nosotros mismos en las dimensiones cognitiva, perceptual y afectiva.

De lo anterior se desprende que el autoconcepto, tal como su nombre lo indica, viene a ser un concepto, una percepción que tienen los individuos de diversos aspectos de sí mismos, o como lo dice Miras (2001), el autoconcepto es una representación, es una idea del yo como objeto de conocimiento en sí mismo. La autoestima en cambio, se entiende como la valoración positiva o negativa que el sujeto hace de su autoconcepto, incluyendo las emociones que asocia a ellas y las actitudes que tiene respecto de sí mismo. Es decir, que el autoconcepto vendría a ser el referente de la autoestima de un sujeto.

Según Milicic y Gorostegui (1993), Piers, uno de los autores de la Escala de Autoconcepto para niños Piers-Harris, define el autoconcepto como un set relativamente estable de actitudes hacia el sí mismo, tanto descriptivas como evaluativas (Milicic y Gorostegui 1993). Estas autopercepciones dan origen a autovaloraciones (cogniciones) y sentimientos (afectos), que tienen efectos motivacionales sobre la conducta. El autoconcepto realiza una función de organizador y motivador de la experiencia que es clave, al permitir mantener una imagen consistente de quienes somos y cómo reaccionamos en diferentes circunstancias. El juicio acerca de la consistencia de una conducta con la autoimagen, ayuda a configurar nuevas experiencias conductuales (Marchago, 1991, citado en Villarroel, 2001). De esta forma el concepto de sí mismo actuaría como un filtro que selecciona los estímulos e informaciones provenientes del medio.

Si bien se han estudiado estos conceptos desde modelos uni y multidimensionales, hoy en día parece existir consenso en que el autoconcepto sería un concepto multidimensional (Zelege, 2004), contemplando entre ellas la dimensión del autoconcepto académico; mientras que la autoestima sería más bien unidimensional, en la medida que es la evaluación afectiva que llevamos a cabo de nuestro autoconcepto en sus diferentes componentes

(Miras, 2001). En un estudio, Harter y Pike (1984 citado en Zeleke, 2004) demuestran que todos los individuos, excepto los niños más pequeños, pueden hacer juicios globales sobre su valor personal, al mismo tiempo que pueden proveer de evaluaciones personales específicas en diversos dominios –académico, social, físico, etc.-.

Asimismo, hoy en día parece existir consenso sobre la idea de que el autoconcepto en distintos dominios y la autoestima global son constructos diferentes, y que por lo tanto pueden ser estudiados por separado (Zeleke, 2004), aun cuando parece no estar claro qué es cada constructo. En oportunidades se puede observar cómo es que en algunos estudios se intenta estudiar la relación entre ambos conceptos, mientras que en otros directamente los consideran como sinónimos. En algunas investigaciones para evaluar la relación de la autoestima con diversos conceptos como el género (Milicic & Gorostegui, 1993; Gorostegui & Dörr, 2003) se utiliza como instrumento de medición la escala de autoconcepto para niños de Piers-Harris, lo cual por supuesto hace pensar en la estrecha relación que parece existir entre ambos conceptos.

Según Brinkmann, Segure y Solar (1989, citados en Marchant, Haeussler y Torretti, 2002), la autoestima se desarrolla a partir del autoconcepto, en la medida que se entiende como la valoración positiva o negativa que hace el individuo respecto a sus características, atributos y rasgos de personalidad, incluyendo las emociones que asocia a ellas y las actitudes que tiene respecto de sí. De esta manera, según Branden (1989, citado en Marchant, Haeussler y Torretti, 2002), se define la autoestima como el componente evaluativo del autoconcepto, que incluye dos aspectos básicos: la autoeficacia (la convicción de ser competente y valioso para otros) y la autovaloración (emociones, afectos, valores y conductas respecto de sí mismo). Así, Marchant, Haeussler y Torretti (2002), autoras del Test de Autoestima Escolar (TAE), sostienen que la importancia de la autoestima reside en el hecho de que los sentimientos que la persona tenga acerca de sí, afectan a todas las áreas de su vida, en tanto que los sentimientos de seguridad personal, ligados al autoconcepto y la autoestima, influyen sobre la capacidad de responder a los acontecimientos, de aceptarse a sí mismos y sobre la forma de relacionarse con los demás.

Autoconcepto académico

De particular importancia dentro de la investigación concerniente a la relación entre autoestima y rendimiento es el estudio del *autoconcepto académico*. Este constructo se ha definido como "la parte del sí mismo que se relaciona más directamente con el rendimiento académico [...] y que aparentemente sirve como un sistema de guía personal para dirigir el comportamiento en la escuela y que juega un rol fundamental en la determinación del rendimiento académico del estudiante" (Arancibia, Maltes y Álvarez, 1990, p.15).

Dimensiones del autoconcepto académico

Distintos autores han identificado diferentes dimensiones en el autoconcepto académico. Arancibia y otros (1990) distinguen -desde la perspectiva de las conductas presentadas por el alumno- las siguientes dimensiones en el autoconcepto académico:

1. Relaciones con otros. Se refiere al nivel de confianza y aprecio del estudiante por otras personas. En su nivel óptimo, implica un niño identificado con su contexto escolar, amistoso, espontáneo y tolerante a la frustración y rabia.

2. Asertividad. Es el sentido de control que experimenta el niño sobre lo que ocurre en la clase. Conductualmente se expresa en acciones donde el niño expresa honestamente los propios sentimientos y usa sus derechos sin negar los de los demás. Incluye la habilidad de expresar sentimientos positivos, afecto y amor. Una alta asertividad implica que el niño está dispuesto a enfrentar la autoridad y hacerse escuchar, defiende su propia identidad personal y exige reconocimiento.

3. Compromiso. Se refiere a la confianza en el propio potencial. Un alto compromiso indica interés en la originalidad, creatividad y disposición al riesgo. Un niño con alto compromiso requiere de escasos refuerzos extrínsecos, porque está interesado y motivado y la actividad misma le resulta reforzante.

4. Enfrentamiento de situaciones escolares. Indica la confianza que tiene el niño en las propias habilidades académicas. Una alta puntuación revela interés e involucramiento por lo que ocurre en el aula, satisfacción con el propio trabajo y buen cumplimiento de las metas académicas en general.

Otros autores identifican dimensiones del autoconcepto de acuerdo al tema, arguyendo que el autoconcepto académico no es un constructo único, sino que resulta altamente específico según la asignatura a la que se refiera. El modelo de autoconcepto académico propuesto por Marsh y Shavelson (1985), por ejemplo, concibe el autoconcepto con una estructura jerárquica, donde se distinguen dos áreas principales: verbal y matemática. Las asignaturas específicas, tales como física, matemáticas, geografía, biología, etc, se ven influenciadas en diversos grados por estas dos grandes áreas principales, dependiendo de su naturaleza. Marsh (1990) puso a prueba este modelo empíricamente con 234 niños de 5° y 6° año, y 524 niños de 7° a 10° grado de una escuela católica de Sydney, Australia. Mediante un análisis factorial encontró que, efectivamente, el autoconcepto académico es altamente específico dependiendo de la asignatura, es decir, que existe relativa independencia entre el autoconcepto en un área y el autoconcepto en otra. Sin embargo, se encontró que las áreas verbal y matemática no eran capaces de predecir el autoconcepto

en todas las asignaturas, requiriéndose de otros factores para explicar el autoconcepto en ramos tales como deportes y arte.

2.1.2 Relación entre autoconcepto académico y rendimiento escolar

Hoy en día existe gran cantidad de evidencia que indica una relación positiva entre los niveles de autoestima y autoconcepto, y el rendimiento escolar. Aquellos niños con mejor autoconcepto académico son quienes tienen también un mejor rendimiento. Así por ejemplo, tenemos que, en un estado del arte realizado por Vélez (1993) sobre factores asociados al buen rendimiento académico, la autoestima apareció con una relación positiva significativa con rendimiento en 7 de los 14 estudios revisados. Sin embargo, los múltiples estudios realizados al respecto se cuidan de señalar una dirección causal: aunque es posible que un desarrollo afectivo bueno eleve el rendimiento de los escolares, también es razonable pensar que un niño con buen rendimiento tendrá más probabilidades de tener un autoconcepto elevado. Lo anterior ha dado origen a dos enfoques opuestos en el estudio del autoconcepto académico (Helmke y van Aken, 1995).

Modelo de desarrollo de habilidades

Por una parte, se tiene el enfoque de *desarrollo de habilidades* (Helmke y Van Aken, op.cit.), que sostiene que los éxitos relacionados con el logro académico influyen el autoconcepto a través de varios mecanismos, en particular a través de la evaluación por parte de los otros significativos (por ejemplo, profesores y padres). Así, este enfoque sostiene que el autoconcepto académico es fundamentalmente el resultado del rendimiento pasado, más que causa del rendimiento posterior.

Modelo de Autopromoción

La posición opuesta a la anterior está representada por el *modelo de autopromoción* (self-enhancement model), que afirma que el logro académico no depende sólo del logro académico anterior del alumno, sino que el autoconcepto académico contribuye significativamente en su predicción. Por ejemplo, un concepto alto relativo a la propia habilidad académica puede ser una precondition favorable para la iniciación y mantención del esfuerzo en situaciones de aprendizaje y de desempeño (Helmke, 1992, citado en Helmke y van Aken, 1995). En cambio, los estudiantes con un autoconcepto bajo pueden evitar las situaciones de aprendizaje que podrían amenazar su autoconcepto, presentando así un esfuerzo menor en la escuela. Esto es fuertemente apoyado por la evidencia empírica proveniente de la *teoría de la autoeficacia* (Bandura, 1977), la cual plantea que los esfuerzos que una persona haga para obtener un determinado logro se relacionan, entre otras cosas, con la percepción que esa persona tiene de que podrá ejecutar las acciones que la conducirán a un resultado deseado. Así, si un sujeto no se siente capaz en una

determinada situación, limitará sus esfuerzos a un mínimo, reduciendo su rendimiento y probabilidades de éxito. Este tema será estudiado más adelante en este mismo capítulo en relación con el *locus* de control y la autoeficacia.

La controversia entre ambos enfoques no tiene un mero interés teórico, sino que, por el contrario, es de tremenda importancia práctica. La confianza en el modelo de autopromoción ha conducido a múltiples iniciativas que tienden a mejorar la autoestima de los niños en la escuela como un medio para elevar el rendimiento académico. Probar este enfoque significaría que invertir en esta dirección promete buenos resultados. Refutarlo, en cambio, implicaría que elevar el autoconcepto de los niños, si bien es beneficioso para su desarrollo personal, no es una medida adecuada para elevar el rendimiento.

Evidencia a favor de ambos enfoques

La investigación empírica llevada a cabo con el fin de dirimir entre ambos enfoques es, sin embargo, menos cuantiosa de lo que se podría esperar dada la relevancia del tema. En una revisión de estudios longitudinales realizada por Helmke y van Aken (1995), se reportan, entre 1983 y 1990, sólo ocho estudios de este tipo realizados con el fin de esclarecer la dirección de la relación entre ambas variables. De estos ocho estudios, cuatro encontraron una relación recíproca entre autoconcepto y rendimiento, dos encontraron predominancia causal del autoconcepto sobre el rendimiento, uno encontró la relación contraria y el último no encontró efectos significativos en ninguna dirección.

Esto último es apoyado por la tesis de Pottenbaum (1986), así como por la de Saffie (2000), quienes sugieren que la alta correlación entre las dos variables no se debe a relación causal alguna, sino que estaría siendo explicada por otras variables tales como *locus* de control, expectativas de autoeficacia, habilidades sociales y equilibrio emocional, las que actuarían de forma dialéctica para producir la correlación observada entre rendimiento y autoconcepto académico.

Modelo de Arancibia y Maltes

Arancibia y Maltes aportan un nuevo enfoque a la controversia antes descrita, según los resultados de un estudio realizado en Chile con 774 alumnos y 78 profesores (Arancibia y Maltes, 1989). En este estudio se investigó la relación entre diversas variables del profesor y del niño, encontrándose que las variables que mejor explicaban el rendimiento eran las expectativas del profesor, tanto concernientes al rendimiento del niño como al nivel educacional que éste alcanzaría. A su vez, la expectativa de rendimiento que los profesores tienen de los niños mostró estar explicada en parte por el autoconcepto de los niños y por su rendimiento. Así, el modelo sugiere que existe una relación donde ciertas conductas de los alumnos -tales como su autoconcepto, sus conductas de trabajo y su

rendimiento- influyen las expectativas de los profesores, las que a su vez afectarán el rendimiento nuevamente. Es importante destacar que este modelo muestra que, en niveles socioeconómicos más bajos, las conductas de los niños que explican las expectativas del profesor se relacionan menos con el rendimiento real, y más con características conductuales. Esto es preocupante, ya que podría generar un círculo vicioso donde poco importa que el alumno eleve de manera real su rendimiento, ya que no produciría un cambio en las expectativas de rendimiento, impidiendo que dicho cambio se lograra estabilizar.

Como vemos, este estudio aporta una nueva explicación para la posible influencia del autoconcepto en el rendimiento escolar, a través de una vía que va del autoconcepto del alumno, a las expectativas del profesor y desde allí en forma indirecta al rendimiento de los niños. Una implicancia muy importante de esto es que una forma posible de modificar el rendimiento es modificando las expectativas de los profesores.

En esta misma dirección es que Mariana Miras (2001) plantea que así como los alumnos y profesores tienen representaciones de sí mismo, también las tienen de otros, de sus capacidades, motivos e intenciones. Las primeras representaciones se ponen a prueba y se confirman, matizan o refutan progresivamente a través de la observación en el aula o en otros ámbitos del contexto escolar. Sin embargo, esta observación no es neutra, sino que existen factores (percepción de rol, estereotipos, perfiles ideales, percepción de representaciones mutuas) que intervienen en la selección, interpretación y organización de la información capturada, condicionando las representaciones mutuas.

2.1.3 Contexto escolar y desarrollo de la autoestima

Hasta aquí se ha analizado la evidencia en favor y en contra de la hipótesis de que la autoestima (autoconcepto académico, específicamente) afecta el rendimiento de los escolares. Pero la autoestima y autoconcepto no sólo son importantes en la predicción del rendimiento, sino que juegan un rol fundamental en la salud mental y buen desarrollo afectivo de los escolares. Sin duda, la experiencia escolar será un factor determinante para el desarrollo de la autoestima, dado el gran impacto de las experiencias de rendimiento escolar tanto en el niño como en su familia. Según Milicic (1995), la experiencia escolar determinará en forma importante el bienestar socioemocional de un niño y tendrá efectos significativos durante la vida adulta de éste.

De aquí la importancia de evaluar cómo el contexto escolar afecta el desarrollo de una autoestima positiva o negativa en los niños, analizando la cuestión de si las condiciones actuales de los sistemas escolares fomentan o no una autovaloración positiva en los

niños. Para ello es útil analizar, en primer lugar, cuáles son los factores que inciden en el autoconcepto a lo largo del desarrollo.

Desarrollo de la autoestima y autoconcepto

Aunque las investigaciones concernientes a la autoestima son numerosas, pocas de ellas analizan la autoestima desde el punto de vista evolutivo. En su lugar, los estudios evolutivos suelen centrarse más en el desarrollo del concepto de sí mismo que en el desarrollo de las evaluaciones de sí mismos que hacen los sujetos. Sin embargo, estos estudios proporcionan algunas luces interesantes respecto a qué aspectos son más importantes en el juicio que los sujetos hacen de sí mismos en distintas edades.

Damon y Hart (1982) hacen una revisión de estudios sobre este tema, destacando diversas dimensiones de la autopercepción que varían a lo largo de la infancia y adolescencia. Así por ejemplo, estos autores señalan algunos estudios que indican que el concepto de sí mismo se desplaza durante la infancia desde un locus físico hacia un locus psicológico (Broughton, 1978, Selman, 1980, ambos en Damon y Hart, 1982). Así, durante los primeros años escolares el aspecto y características físicas cobran principal importancia en la evaluación que los niños hacen de sí mismos. Dentro de esta concepción fisicalista del sí mismo caben incluso las acciones que son típicas del individuo. Por ejemplo, un niño podría describirse a sí mismo haciendo una lista de las acciones que ejecuta usualmente (como andar en bicicleta) (Selman, 1980, Secord y Peevers, 1974, Keller, Ford y Meachum, 1978, todos citados en Damon y Hart, 1982).

Un descubrimiento especialmente interesante es el que señala que esta focalización en la actividad como elemento de autoevaluación sufre un cambio de lo absoluto a lo relativo hacia los 7 años (Secord y Peevers, 1974, citado en Damon y Hart, 1982; Ruble, 1983). Así, a esta edad los niños se describen en relación a una comparación entre lo que hacen y lo que hacen otros, por ejemplo, diciendo que ellos conducen mejor su bicicleta que otro niño. Ruble interpreta esto como un cambio de foco desde las acciones habituales del sí mismo, hacia la competencias del sí mismo.

Desplazamiento del foco del autoconcepto hacia la competencia en la edad escolar

Si se analiza desde este punto de vista lo que ocurre con un niño de 7 años, ya inserto en el sistema escolar, el foco de su autopercepción se va desplazando gradualmente desde las cosas que *suele hacer* hacia aquellas cosas en las que *es bueno*. Combínese este conocimiento con el hecho de que las dos maneras principales de evaluar los niveles de competencia en la escuela son a través de la evaluación del profesor y a través de la comparación con otros niños, es decir, dos factores externos al propio niño. Así, con el ingreso a la

escuela el origen de la percepción de sí mismo se desplaza desde la propia percepción, a la percepción que los demás tienen del sí mismo.

Esto es concordante con el análisis que hace Erik Erikson (1979) en su teoría del desarrollo psicosocial, de la forma en que el ingreso a la escuela puede afectar la autopercepción del niño. Según este autor, en la edad escolar se oponen en el niño las fuerzas de la industria y la inferioridad. Por una parte, el niño se ve impulsado a poner en práctica las habilidades adquiridas en la práctica escolar, pero siempre enfrentando el miedo de sentirse inferior que el resto de sus compañeros. En esta edad es cuando el niño comienza a tener mayores parámetros de comparación con niños de su edad, y esto puede provocar un efecto determinante en su autoestima. El niño se pone constantemente en comparación con sus semejantes, y va adquiriendo, en función de su desempeño dentro del grupo, un sentimiento de competencia para enfrentar las tareas escolares, o bien un sentimiento de inferioridad y de incapacidad para salir victorioso de la situación escolar. En este último caso, lo que se producirá será una *actitud de inercia*, donde el niño va poniendo cada vez menos interés en las tareas escolares, puesto que ha perdido la confianza en que será capaz de salir victorioso de ellas.

Dificultades de Aprendizaje y Autoestima

Según algunos estudios esta *actitud de inercia* se ve con especial claridad en el caso de los niños con dificultades de aprendizaje. Pearl, Bryan y Donahue (1980) afirman que los niños con Trastornos del Aprendizaje presentan una autoestima disminuida por efecto de las experiencias repetidas de fracaso. Asimismo, Ayres, et al (1990), encuentran que los estudiantes con dificultades de aprendizaje difieren en autoconcepto, atribuciones y persistencia. Según este autor, hay evidencia para sugerir que un bajo autoconcepto puede llevar a *atribuciones académicas* desadaptadas: creencia en que el éxito es debido a causas externas y los fracasos, debidos a la falta de habilidad. Se podría predecir, entonces, que los niños incapacitados en el aprendizaje probablemente no persistirán al enfrentar dificultades académicas.

Estas mismas conclusiones son las que expone Chapman (1988, citado en Bear, Minke y Manning, 2002) en su metanálisis sobre los estudios que buscan la relación entre el autoestima y el rendimiento académico.

Sin embargo, los nuevos avances metodológicos que han permitido nuevas aproximaciones al tema, y han dado paso a metanálisis como el de Bear, Minke y Manning (2002), de Elbaum (2002), y a los estudios de Zeleke (2004) y Gans, Kenny y Ghany (2003), los que arrojan conclusiones como las siguientes:

- Las diferencias entre alumnos con y sin trastornos de aprendizaje, en los dominios social y conductual del autoconcepto, no son significativas, e incluso en algunos casos no existen, pero sí existen diferencias significativas en el dominio académico del autoconcepto (Bear, Minke y Manning, 2002; Zeleke, 2004; Elbaum, 2002; Gans, Kenny y Ghany, 2003).
- No existirían diferencias entre la autoestima de los niños con y sin trastornos de aprendizaje (Bear, Minke y Manning, 2002; Gans, Kenny y Ghany, 2003).

Indagando más en la perspectiva de quienes consideran que la autoestima se ve afectada por los trastornos de aprendizaje, Cunningham y Voelker (1990, citados en Haeussler y Milicic, 1995) plantean la existencia de tres subgrupos clínicos entre los niños con trastornos de aprendizaje, cuyas respuestas emocionales son diferentes en relación a la autoestima: el *primer grupo* estaría compuesto por niños con trastornos de aprendizaje, sin trastornos emocionales, los que no presentarían diferencias significativas en relación a la autoestima, en comparación con sus compañeros que no presentan dificultades para aprender. El *segundo grupo* de niños presentaría cuadros en la línea ansiosa-depresiva, asociados a dificultades para aprender. Estos individuos presentan una tendencia a internalizar los conflictos y dificultades, y por tener un autoconcepto cognitivo y social más bajo que sus compañeros sin problemas de aprendizaje. El *tercer grupo* está compuesto por niños que externalizan sus conflictos y se van involucrando en problemas de conducta, comportamiento hostil y tendencias antisociales, presentando una autoestima significativamente menor que sus pares sin trastornos de aprendizaje en el plano cognitivo y social.

Bear, Minke y Manning (2002), plantean que por definición, los niños con trastornos de aprendizaje experimentan dificultades en áreas específicas del funcionamiento académico, pero sumado a ello muchos niños presentan déficit en sus habilidades sociales o conductuales, experimentando, en muchas ocasiones, rechazo por parte de los pares (Kuhne y Wiener, 2000, Ochoa y Olivares, Swason y Malone, 1992, citados en Bear, Minke y Manning, 2002). Dados estos déficit en las áreas académica, social y conductual, es comprensible ver que muchos niños con trastornos de aprendizaje se perciben a sí mismos de manera menos favorable en estos tres dominios del autoconcepto, y ver como muchos autores sostienen la relación positiva entre autoestima y trastornos del aprendizaje. Pero según los estudios parece no ser tan claro que los niños con trastornos del aprendizaje experimenten sentimientos de baja autoestima (Bear, Minke y Manning, 2002).

Por una parte, se podría predecir que los niños con trastornos de aprendizaje podrían tener una baja autoestima basada en las condiciones desfavorables que tienen para percibirse en los dominios académico, social y conductual. Pero, por otra parte, dado que la relación entre la autoestima y la percepción que tienen los niños de sí mismos en las áreas de competencia no es directa, sino que está mediada por otros factores, los niños con trastornos de aprendizaje podrían mantener sentimientos favorables de su autoestima a pesar de sus dificultades académica, social y conductual (Bear, Minke, Griffin y Deemer, 1997 citados en Bear, Minke y Manning, 2002; Gans, Kenny y Ghany, 2003). La autoestima puede protegerse con el desarrollo de otras habilidades o talentos (por ejemplo, deportivos o artísticos), con el apoyo social de padres, profesores, amigos y compañeros (Harter, 1999; Jovunten y Bear, 1992; Kloomok y Cosden, 1994 citados en Bear, Minke y Manning, 2002; Gans, Kenny y Ghany, 2003), o por percepciones de competencia, sean éstas o no exageradas (Bear, Minke y Manning, 2002).

Es fundamental buscar estrategias para trabajar con la autoestima de los niños con trastornos de aprendizaje, más aún considerando que se estima que entre el 2 y el 10% de la población es afectado por este tipo de trastornos (Gans, Kenny y Ghany, 2003).

Habilidades interpersonales y autoconcepto

El aspecto social de la escuela no sólo influye la autoestima de los niños a través de la comparación con otros, sino también, al poner en tela de juicio un nuevo conjunto de habilidades que hasta entonces el niño había tenido poca oportunidad de evaluar: las *habilidades interpersonales* o *habilidades sociales*. Bernstein (1980, en Damon y Hart, 1982) y Rosenberg (1979, en Damon y Hart, op.cit.) afirman que, además de desplazarse de lo físico a lo psicológico, las descripciones de sí mismo van variando su foco con la edad desde aspectos conductuales, emocionales y situacionales, hacia características de la personalidad social, tales como capacidad para hacer amigos o aceptación de las normas sociales. Esto realza la importancia de que el niño tenga en la escuela oportunidades efectivas para desarrollar buenas habilidades sociales y habilidades de interacción con otros en general.

Actitud de los profesores y autoconcepto

Por otra parte, se tiene el efecto producido por las actitudes de los profesores. Diversas investigaciones apoyan la idea de que el concepto de sí mismo es en un principio altamente determinado por las percepciones de otros acerca del sí mismo, es decir, que el locus de la autopercepción sufre un cambio de lo externo a lo interno (Rosenberg, op.cit.). Así, cuando se le preguntaba a los sujetos de un experimento quién sabía mejor cuán inteligentes eran, o quién sabía mejor cómo eran ellos, si su madre, su mejor amigo o ellos mismos, los sujetos más pequeños tendían a responder que los otros, especialmente

los padres, sabían mejor cómo eran ellos, mientras que los adolescentes entre 15 y 20 años tendían a responder que ellos mismos. Este hallazgo es especialmente iluminador para comprender cómo las experiencias de evaluación externa que se dan en la escuela pueden influenciar fuertemente el autoconcepto de los escolares, ya que como dice Milicic (2001),

El punto de partida de la valoración personal se encuentra en el juicio de los otros, especialmente los otros significativos (p.7).

Una apreciación consistente -por parte del profesor y de otros significativos- relativa a un pobre desempeño puede generar en un niño una percepción de sí mismo como poco capaz, percepción que será en adelante muy difícil de modificar. Así, las percepciones expresadas por los profesores acerca de sus alumnos son claramente determinantes en el aprendizaje cognitivo y social de un niño.

La problemática de la *profecía autocumplida* es un ejemplo claro de lo que puede llegar a suceder con las concepciones que los profesores transmiten a sus alumnos respecto de lo que ellos son. En un famoso estudio por Rosenthal y Jacobson (Rosenthal y Jacobson, 1968), se les dijo a los profesores que un grupo de niños (20% de la clase) habían sido diagnosticados como estudiantes de “desarrollo tardío” y que tendrían un aumento en su rendimiento durante el curso del año escolar. Efectivamente, al final del año esos estudiantes, que en realidad habían sido escogidos al azar por los investigadores, mostraron un aumento en sus puntuaciones de CI mayor que el que mostró el resto de los niños. La explicación ofrecida por los autores radica en que los profesores interactuarían de manera distinta con los alumnos según sus expectativas, afectando así el rendimiento de éstos, tal vez a través de elevar el autoconcepto y confianza de los alumnos.

Respecto a la importancia de los adultos significativos en el rendimiento de los niños, Hokoda y Fincham (1995) han observado que uno de los factores que permiten predecir el comportamiento de los niños frente a una tarea difícil es la mediación que hacen los adultos significativos de dichas tareas. Así, si los padres, por ejemplo, connotan las experiencias de fracaso como oportunidades de aprendizaje en lugar de connotarlas como oportunidades para evaluar al niño, es más probable que el niño muestre persistencia y esfuerzo frente a las dificultades, en lugar de afecto depresivo y evitación de los desafíos.

Lo anterior conduce a una interesante reflexión acerca de las posibilidades que ofrece el sistema escolar para el desarrollo de actitudes positivas y productivas frente a las dificultades. Lo que surge de manera natural es insistir en la necesidad de connotar las

situaciones escolares como posibilidades de aprendizaje, en lugar de connotarlas, como suele hacerse, como situaciones de evaluación.

Otro factor del contexto escolar que incidirá en el desarrollo del concepto de sí mismo es la interacción del niño con su grupo de pares. Esta se ve influida, entre otros factores, por el éxito o fracaso que exista dentro del grupo curso. Así, los alumnos más aventajados tendrán un sitio especial respecto de la clase y los que han tenido reiterados fracasos, serán relegados a segundo plano. Esto puede resultar especialmente conflictivo en las primeras edades de los niños, cuando éstos suelen expresar sus ideas sin inhibiciones y a mantenerlas gracias al apoyo del grupo de amigos.

La interiorización de éstas y otras ideas va a depender especialmente de la valoración que el niño tenga de la(s) persona(s) que las expresen -qué tan significativas son esas personas- y de la valoración que exista dentro de su contexto social acerca de las características que se le adjudican. Por ejemplo, si el niño está convencido que es buen dibujante, ello le será más valioso si en su medio se le otorga especial importancia a tener dichas habilidades.

Así, con el ingreso del niño al sistema escolar, se produce un cambio en los factores que afectan el desarrollo de la autoestima y del concepto de sí mismo. Estos factores pasan de ser exclusiva propiedad de la familia, a multiplicarse y a ser compartidas por pares, profesores y toda la gama de experiencias que proporciona el colegio. Como afirma Catalán (1990), el autoconcepto se formaría gradualmente a partir de las experiencias y de las interacciones del individuo con su realidad, siendo la familia el principal agente en la configuración de la autoimagen *primaria*, en aspectos físicos y psicológicos; ésta se integraría posteriormente con una autoimagen *secundaria*, en la que los principales agentes socializadores serían la familia extensa, los pares y la escuela (Catalán, op.cit.).

2.1.4 Desarrollo de la autoestima positiva en la escuela

En vista de la numerosa evidencia que señala a la escuela como uno de los factores predominantes en la formación del autoconcepto y autoestima a partir de cierta edad, no es bizarro plantear la necesidad de que la institución escolar asuma su responsabilidad en fomentar una buena autoestima en los niños. Maris (1993), señala los siguientes aspectos generales que debe tomar en cuenta la escuela a la hora de atender a la necesidad de autoestima de sus alumnos:

- Orientación hacia la progresiva construcción de una personalidad autónoma, tomando conciencia de la importancia del desarrollo de un locus de control interno.

- Planificación de estrategias docentes que requieran de la participación activa de los alumnos y a la vez que controlen el proceso de aprendizaje.
- Proponerse como objetivos educativos la formación de hábitos relativos al trabajo intelectual, hábitos que a la vez comprometen y exigen la esfera volitivo-valorativa, íntimamente ligada a la toma de conciencia de los propios logros y dificultades involucrados en el proceso de aprender.
- Todo esto implicaría colocar en el centro del proceso educativo al sujeto, como centro consciente y autónomo.

2.1.4.1 Programas de desarrollo de la autoestima en la escuela

Diversos autores han desarrollado programas destinados a orientar a los profesores acerca de la forma en que es posible brindar a los alumnos experiencias útiles para el desarrollo de una buena autoestima. A continuación revisaremos dos de ellos: el programa propuesto por Reasoner (1990) y el programa de desarrollo de la autoestima propuesto por Haeussler y Milicic (1995).

A. Programa de desarrollo de la Autoestima de Reasoner (1990)

Reasoner plantea que un ambiente positivo para la autoestima es aquél que genera básicamente cinco tipos de sentimiento: un sentimiento de seguridad, un sentimiento de identidad o autoconcepto, un sentimiento de pertenencia, un sentimiento de propósito y un sentimiento de competencia personal. Para construir cada uno de éstos, el autor propone ciertos roles o actitudes que el profesor debe asumir en la sala de clase.

- a. Sentimiento de Seguridad y Confianza
 - *Establecer exigencias y límites realistas.* Además de ser realista -posibles de ser logrados por los niños- estas exigencias y límites deben ser claramente especificados desde un principio. De lo contrario, los alumnos no podrán cumplirlas, el profesor se sentirá decepcionado y los estudiantes, en consecuencia, frustrados y resentidos con él.
 - *Establecimiento y aplicación consistente de las reglas.* La aplicación inesperada o injusta de un castigo o una recompensa causa confusión y desconcierto en los niños, así como resentimiento hacia la autoridad. Por ello es importante que los profesores (y adultos en general) establezcan con claridad en qué contexto se aplican las reglas y en cuáles no.
 - *Estimular el autorespeto y la responsabilidad.* Al velar por el cumplimiento de las leyes, es necesario hacerlo sin causar resentimiento en los niños. Una forma de

hacer esto es favorecer el autocontrol y la autodisciplina. Se puede lograr, por ejemplo, mediante listas de responsabilidades que los niños puedan chequear por sí mismos, o llamando la atención acerca de un comportamiento indebido antes de aplicar la sanción, para dar al niño la oportunidad de corregirse. El uso de las "consecuencias naturales" también es de utilidad para favorecer el cumplimiento de reglas sin resentimiento. Esto consiste en dejar que los niños se percaten de las consecuencias que siguen naturalmente a sus actos.

- *Estimular la confianza.* Cumplir las promesas que se le hacen a los niños, apoyarlos cuando lo necesitan, explicar claramente cuando no se puede cumplir lo prometido, son todas formas de favorecer la confianza de lo pequeños en los adultos. Por otra parte, darles la oportunidad de probar lo que son capaces de hacer por sí solos les proporciona la sensación de que se confía en ellos y favorece su autoconfianza.
- b. Sentimiento de Identidad o Autoconcepto
- *Proporcionar retroalimentación.* Un factor en la formación del autoconcepto la constituye la reacción de los otros frente al niño y sus conductas. Para saber si ha hecho algo correcto o bien, un niño depende en gran medida de la reacción de los otros. La naturaleza de esta retroalimentación determinará en parte su sentimiento de identidad.
 - *Reconocer las fortalezas del niño.* Repetidas expresiones acerca de como el niño "es" o lo que "siempre hace" tendrán un efecto poderoso en su autoestima. Si a un niño se lo tilda de "el problemático" o "lento" por ejemplo, se le dificulta percibirse de otras formas, y se ignoran sus aspectos positivos. Las cualidades positivas de los niños generalmente se dan por sentadas: no se las destaca ni premia porque se supone que "así es como debe ser". Es necesario recordarle al niño que tiene estas características buenas y que se le valora por ello.
 - *Demostrar amor y aceptación.* Los niños necesitan sentir que se los quiere y acepta por lo que son, esto no implica aceptar todo lo que hagan y permitirles cualquier conducta, implica demostrar que se los ama pese a sus "errores". En el ambiente de la sala de clases, es necesario relacionarse con ellos como individuos, demostrándoles respeto y cariño.
 - *Ayudar a los estudiantes a evaluar sus fortalezas y debilidades.* Es necesario ayudar al niño a tener una imagen más realista de sus debilidades y fortalezas. No es bueno ocultar o negar las debilidades del niño, pues esto mina su confianza en el adulto. Más bien, hay que establecer con claridad qué es lo que implican esas debilidades

- (por ejemplo, que el bajo rendimiento no implica que seas "tonto") y dejar en claro que se lo quiere pese a ellas.
- c. Sentimiento de Pertenencia
- *Crear un ambiente apropiado.* Un ambiente apropiado para obtener sentido de pertenencia es aquel donde se aceptan y valoran diversos tipos de persona y de características. Cuando se enfatiza y valora un sólo tipo de persona, los niños que no calcen con esa imagen no se sentirán verdaderamente parte del grupo. El profesor debe incentivar en sí mismo y los niños la mutua aceptación y la valoración de diversos intereses, actividades y habilidades, así como destacar las similitudes entre los niños pertenecientes al grupo.
 - *Explorar las responsabilidades que conlleva la pertenencia a un grupo.* Se debe ayudar a los niños a funcionar como miembros de un grupo. Junto con aprender a valorarse a sí mismos, los niños aprenden paulatinamente a respetar y valorar a los otros, y descubren que formar parte de un grupo implica una cierta responsabilidad por el bienestar de los demás miembros. Se debe favorecer el desarrollo del sentido de justicia al interior de un grupo y enseñarle a los niños a equilibrar sus necesidades con las de los demás.
 - *Incentivar la aceptación e inclusión de los estudiantes en el grupo.* El profesor puede lograr esto estimulando la empatía en el grupo, para que comprendan cómo se sienten los niños aislados, o bien, ayudando a estos últimos a destacar sus características positivas frente al grupo. Además, la instrucción directa en ciertas habilidades sociales puede ayudar en algunos casos.
- d. Sentido de propósito
- *Comunicar las expectativas.* Los niños parecen rendir mejor cuando saben lo que los adultos esperan de ellos. Sin embargo, estas expectativas deben comunicarse con cuidado, o de lo contrario podrían producir angustia o frustración en los niños, si perciben que van más allá de sus capacidades. Es mejor si se expresan las expectativas en términos generales que si se exigen logros específicos, ya que en este último caso hay mayor probabilidad de fracasar. Los desafíos y los contratos son buenas formas de ayudar a los niños a fijar expectativas y cumplirlas.
 - *Estimular la confianza.* La comunicación de las expectativas da al niño la sensación de que se confía en su capacidad para cumplirlas. Toda vez que se demuestre y exprese al niño que se confía en él, se estará estimulando su autoconfianza.

- *Ayudar a los estudiantes a fijar objetivos.* Los adultos pueden ayudar a los niños en esta tarea asistiéndolos en definir las áreas de conocimiento que les gustaría dominar, señalándoles cuáles objetivos parecen ser demasiado exigentes para sus capacidades actuales y ayudándoles a modificarlos de manera que sean alcanzables.
- e. Sentimiento de competencia
- *Ayudar a los estudiantes a tomar decisiones y hacer elecciones.* El adulto debe aprender a no intervenir completamente en las decisiones del niño, a no tomarlas por él: esto sólo aumentará la dependencia del pequeño. En cambio, el adulto debe asumir el rol de señalarle al niño todas las alternativas disponibles, mostrarle las implicancias de cada una y, cuando corresponda, alentar al niño a probar varias alternativas antes de escoger una.
 - *Alentar y apoyar durante la realización de tareas.* El adulto puede apoyar al niño ayudándole a evaluar y analizar el progreso que está realizando y, si tiene alguna dificultad, ayudándole a identificarla y analizarla. La alabanza y el reconocimiento de los progresos que se están logrando refuerzan el sentido de competencia del niño.
 - *Ayudar a los estudiantes a autoevaluarse.* La retroalimentación de los adultos y de los pares resulta valiosa para ayudar a que el niño aprenda a autoevaluarse. Sin embargo, debe hacerse cuidadosamente. Cuando el niño ha tomado alguna decisión que a ojos del adulto es equivocada, a veces es mejor dejar que enfrente sólo las consecuencias naturales de esta decisión y se autocorrija, ya que esto fortalece su sentido de competencia e independencia.
 - *Reconocer y recompensar los logros.* Aunque uno de los objetivos finales de la formación de la autoestima es ayudar a los niños a ser individuos automotivados, algunos niños pueden necesitar, durante el proceso recompensas extrínsecas que aumenten su confianza y autovaloración. El profesor deberá proveerlas con cautela, cuidando de no provocar dependencia en los niños del refuerzo externo, ya que el uso de recompensas extrínsecas puede llegar a implicar que la tarea reforzada no tiene un valor inherente (Williams, 1999).

B. Programa de desarrollo de la Autoestima de Haeussler y Milicic (1995)

Haeussler y Milicic plantean las siguientes actitudes del profesor como positivas para el desarrollo de una buena autoestima (p.96):

- Ser efusivo y claro al reconocer lo que los niños han hecho correctamente. Si no han cumplido con lo que se esperaba, darles una nueva oportunidad explicando un poco más lo que se espera de ellos.
- Generar un clima que posibilite la creatividad.
- Generar un clima emocional cálido, participativo, interactivo, donde el aporte de cada uno pueda ser reconocido. Fomentar especialmente el trabajo en grupos durante la clase.
- Usar frecuentemente el refuerzo de los logros de los alumnos frente al grupo. Es importante reconocer logros reales que sean sentidos como algo especial y único por el alumno, permitiéndole así procesarlos como éxitos personales.
- Mostrar confianza en las capacidades de los niños y en sus habilidades para enfrentar y resolver sus problemas o dificultades en distintas materias o situaciones.
- Motivar a los estudiantes a buscar soluciones y respuestas adecuadas y sabias a los conflictos, más que a resolverlos en términos de bueno o malo, o de ganar o perder.
- Desarrollar el espíritu de observación y ayudarlos a buscar formas innovadoras para adaptarse a la realidad.
- Incentivar a los alumnos a asumir responsabilidades: esto les demostrará que se confía en ellos. Las responsabilidades asignadas deben ser posibles de cumplir por los niños.
- Poner exigencias y metas al alcance de los niños, y que esas metas puedan ser alcanzadas con un esfuerzo razonable. Evaluar el logro de las tareas solicitadas con un criterio a nivel de los niños y no con exigencia de adulto.

Además de estas recomendaciones generales, las autoras proponen un programa de desarrollo de la autoestima en la escuela que consta de 16 unidades, cada una de ellas con un objetivo general y varias actividades propuestas para desarrollar ese objetivo. La mayoría de las actividades están diseñadas para ser realizadas en forma grupal, tanto fuera como dentro de la sala de clases. El programa cuenta con un texto para el profesor

y uno para el alumno, donde se encuentran los ejercicios y actividades. A continuación se describe cada uno de los 16 objetivos, y una actividad como ejemplo para cada uno.

Objetivo	Ejemplo de Actividad
Contactarse con emociones positivas, provocar un acercamiento entre los participantes y fomentar el compartir.	Presentarse, diciendo dos cosas buenas de sí mismo.
Comprender que las relaciones interpersonales son recíprocas y se construyen a través de gestos y palabras.	Unir con una flecha dibujos de caras expresando la reacción ante diversas acciones del alumno.
Ampliar el conocimiento de sí mismo y desarrollar una actitud de aceptación y valoración de sí mismo.	Dibujar o escribir dos o tres cosas para las que cada niño se sienta realmente bueno.
Desarrollar el sentido del humor.	Contar chistes.
Desarrollar la identidad, solidaridad y el sentido de pertenencia.	Trabajar en un <i>collage</i> o una maqueta que represente a todo el curso.
Conectarse con situaciones que permiten desarrollar la autoeficacia.	Pedir a los niños que recuerden una vez en que algo les resultó bien. Recordar qué sintieron, por qué creen que resultó bien, si alguien reconoció lo que hicieron, haciéndolos sentirse valiosos e importantes.
Conectarse con los propios sentimientos.	Pedir a los niños que expresen en sus rostros sentimientos de felicidad, pena, preocupación, rabia, envidia, miedo. Adivinar las expresiones de los otros. Recordar situaciones donde hayan sentido esas emociones.

Conocerse a sí mismo. Plantearse metas que se relacionen con los recursos con que se cuenta y estrategias posibles para lograrlas.	Pedir a los niños que imaginen que son una persona tal como les gustaría ser. Luego, pedirles que la comparen con la forma en que son ellos.
Objetivo	Ejemplo de Actividad
Enseñar a los niños algunas estrategias posibles para acercarse a sus padres y facilitar la expresión de afecto entre los miembros de la familia.	Cada alumno piensa en algo que encuentra positivo de su vida familiar.
Desarrollar la capacidad de aceptar normas y límites impuestos en un contexto de respeto mutuo.	Pensar con los niños cuáles son los principales límites y normas de la clase y qué pasa si no se cumplen.
Proyectarse a futuro en cuanto al desarrollo personal y social.	Pedir a los niños que reflexionen sobre las cosas que son importantes para ellos y, en base a eso, que se proyecten en el futuro en cuanto a cómo serán, que harán y cómo se sentirán al respecto.
Reflexionar sobre el papel que los modelos juegan en las personas y su importancia educativa.	Pedirles que recuerden a una persona que admiran o admiraban. Analizar de qué manera esa persona influyó o influye en su vida.
Desarrollar lenguaje emocional y empatía con las emociones de otros.	Se imitan estatuas expresando estados de ánimo. Los niños imaginan y cuentan qué están sintiendo las estatuas, por qué y qué les pasó.
Evocar y contactarse con emociones positivas relacionadas con la situación escolar. Mejorar la relación profesor alumno.	Planear junto con los niños actividades gratas para realizar en el colegio con sus profesores y compañeros.
Conectar a los niños con los sentimientos que provocan sus actitudes y conductas en otros.	Pedir a los niños que piensen qué cosas suyas hacen que sea fácil vivir con ellos. Invitarlos a reflexionar sobre qué cosas harían que fuera más fácil vivir con ellos.

Conocer la percepción positiva y la estima de los otros hacia uno y desarrollar la capacidad de dar retroalimentación positiva.	Pedir a los niños que completen un conjunto de oraciones respecto de los aspectos suyos que más agradan a los demás.
---	--

La autoestima ha sido definida, en general, como la valoración que las personas hacen de sí mismas , relacionada con el sentido de autorespeto, identidad, seguridad y confianza, propósito y sentido de competencia).

En vista de la numerosa evidencia que señala a la escuela como uno de los factores predominantes en la formación del autoconcepto y autoestima a partir de cierta edad, no es bizarro plantear la necesidad de que la institución escolar asuma su responsabilidad en fomentar una buena autoestima en los niños.

2.2 Locus de control, autoeficacia y rendimiento escolar

Un segundo recurso interno que ha sido estudiado en relación con el rendimiento escolar es la percepción que tiene el niño del grado de control que tiene sobre su ambiente. Existen varios conceptos teóricos asociados a esta percepción. En esta sección estudiaremos más en detalle la forma en que actúan el locus de control y la autoeficacia para influir en el rendimiento.

2.2.1 Locus de control y rendimiento académico

El *Locus de control* de una persona, se define como una expectativa general de que sus refuerzos sean controlados por fuerzas internas o externas (Rotter, 1966, en Santiago, Crider, Goethals, Kavanaugh y Solomon, 1989). Así, la persona con predominancia de un locus de control *interno* considera que gran parte de los eventos de su vida son consecuencia de sus esfuerzos, perseverancia o habilidad, mientras que aquellas personas en quienes predomina un locus de control *externo* atribuyen las cosas que les suceden a la suerte o las oportunidades. En general, los autores concuerdan en que las personas con predominancia de un locus de control interno tienden a tener más iniciativa propia, a ser más persistentes y a tomar más acciones orientadas a obtener lo que desean (ver

por ejemplo Davis y Phares, 1967; Strickland, 1977 ambos citados en Santiago y otros, 1989).

Según Miras (2001), el locus de control (externo/interno) es, al igual que el grado de control (controlable/incontrolable) y el grado de estabilidad (estable/variable), una de las dimensiones de nuestro mecanismo de atribución causal, es decir del mecanismo que empleamos para atribuir una causa a las cosas que nos suceden.

El locus de control, y este mecanismo en general, ha sido ampliamente estudiado en relación con el rendimiento escolar, encontrándose mucha evidencia que muestra una relación significativa entre el locus de control interno de los alumnos y un mejor rendimiento académico (ver por ejemplo Pintrich & De Groot, 1990; Feijin, 1995; Chan, 1994; Skinner, 1990; Hortacsu, 1993; Newman & Stevenson, 1990; Pierson y Connell, 1992; Seegers, 1993; Broc, 1994). Asimismo, y además de su efecto directo sobre el rendimiento, varios autores señalan que la forma en que el alumno percibe el control que tiene sobre su propio rendimiento, es capaz de modular el efecto positivo que han demostrado tener ciertas prácticas educativas, a tal extremo de incluso poder anular dicho efecto (Perry y Tunna, 1988; Perry y Magnusson, 1989). Según estos autores, la efectividad de un profesor expresivo, por ejemplo, versus uno no expresivo al dictar una clase, puede resultar positiva para el rendimiento de los alumnos con locus de control interno, pero podría no dar resultados en el caso de los alumnos con locus de control externo.

¿Cómo se puede explicar esta relación? En general, esto ha sido explicado planteando que una mayor sensación de control sobre los refuerzos conduce a los niños a desarrollar patrones de persistencia y mayor esfuerzo, en especial frente a las tareas difíciles, mientras que la sensación de que los esfuerzos no conducirán a un mejor desempeño, conduce a los niños a cesar en su persistencia. Una constante experiencia de no-contingencia entre el compromiso con la tarea y los esfuerzos puestos en ella provoca en el alumno una reacción de *desesperanza aprendida*, donde los sujetos abandonan todo intento de cambiar la situación, porque no se sienten dueños de ella. Boekaerts (1988) señala que, cuando los alumnos aumentan su compromiso, esfuerzo y motivación en una tarea, pero ello no redunde en mejores resultados, (ya sea en términos de notas o de la aprobación del evaluador o los pares), ellos corren el riesgo de percibir una *vía no contingente* o discrepancia entre sus esfuerzos y sus logros.

Esto puede conducir a dos efectos negativos: 1) una visión inadecuada de la relación entre las conductas de aprendizaje y sus efectos (por ejemplo, el compromiso emocional y el esfuerzo por la tarea pueden verse como no instrumentales para el logro de un buen rendimiento académico); 2) una asociación de las actividades de aprendizaje con emociones negativas. Esta autora hace énfasis en la importancia de la contingencia entre los esfuerzos del alumno y sus resultados.

2.2.2 Dos patrones en el enfrentamiento de tareas

Algunos autores (ver por ejemplo Klein y Dweck, 1995; Hokoda y Fincham, 1995) explican de forma un poco más compleja la reacción de desesperanza frente a las tareas difíciles. Estos autores identifican dos patrones de conducta frente a estas situaciones:

El *Patrón de desesperanza* se manifiesta en que, frente al fracaso, estos niños cuestionan rápidamente su habilidad. Esto va acompañado de afecto negativo y expectativas negativas, así como persistencia reducida, disminución del rendimiento y evitación de futuros desafíos.

Por el contrario, el *Patrón de orientación al logro* frente al fracaso, se manifiesta en que los niños se centran en la estrategia, mientras que sus afectos y expectativas permanecen positivas, la persistencia se mantiene o aumenta y el desempeño generalmente mejora.

Estos diferentes patrones se dan aún en presencia de habilidad equivalente en ambos grupos de niños, aunque el patrón de desesperanza podría verse más en los alumnos con dificultades de aprendizaje. Ayres et al (1990) plantean que los estudiantes menos capacitados, producto de una interacción entre su autoconcepto, sus atribuciones y la dificultad de las tareas, tenderían a realizar respuestas que podrían inhibir su desempeño. Se muestran deprimidos, tristes y culpables y tienden a rehuir las situaciones que le exigen rendimiento sistemático y activo, ante el temor de volver a vivir una experiencia de fracaso se "retira" y rehuye competir. Este cese del esfuerzo genera un círculo vicioso, ya que el niño se aleja de lo que le cuesta realizar, por lo cual tiene cada vez mayores dificultades en esa área.

El modelo de Dweck y Leggett (1988), fue desarrollado para explicar los dos diferentes patrones de respuesta frente a tareas difíciles. En general, el modelo plantea que la forma en que un niño conceptualiza las experiencias de aprendizaje es determinante en el enfrentamiento que tendrá con la tarea. Si un niño conceptualiza una tarea como un "test" o una medida de su inteligencia o habilidad, enfrentará distinto la tarea que si la conceptualiza como una oportunidad para aprender y para adquirir maestría en una habilidad determinada. El modelo de Dweck y Leggett (1988) se basa en los siguientes aspectos:

1. Objetivos que los sujetos persiguen durante la tarea: los *objetivos de desempeño* (aquellos relativos a los juicios acerca del rendimiento, a la evaluación externa que el sujeto percibe en comparación con otros, hace que los sujetos se centren más en su ego que en la tarea

misma) crearían un contexto en el cual los resultados negativos se reflejarían en la propia competencia; mientras que los *objetivos de aprendizaje* (donde los individuos buscan aumentar su competencia centrándose en la tarea, concentrados en la evaluación interna, aquélla en la que se comparan con sí mismos) crearían una actitud de búsqueda del desafío, y crearían un contexto donde la información relativa al desempeño es interpretada como retroalimentación para guiar el aprendizaje.

2. Autoconcepto: para este modelo, diferentes autoconceptos conducen a distintas preocupaciones durante las situaciones de logro. En particular, la visión de la inteligencia como una entidad fija se relacionan con la necesidad de obtener juicios favorables y evitar los juicios negativos acerca de ella. Por el contrario, la visión de la inteligencia como una entidad transformable, que puede ser aumentada, está asociada con preocupaciones relativas a aumentar las propias habilidades y el conocimiento. En resumen, el autoconcepto de los individuos afectaría los objetivos que éstos perciben durante las tareas, lo cual a su vez afecta los patrones de respuesta frente al desempeño. Este modelo ha demostrado ser predictivo en niños de los cursos intermedios y superiores de la enseñanza primaria, y los menores de secundaria.

Cómo incentivar los patrones de persistencia y autoeficacia

Algunos autores han estudiado los estilos parentales que se relacionan con la presencia de patrones de logro o de desesperanza en los niños. Aunque lo que es cierto acerca de los efectos de la actitud de los padres no es necesariamente verdadero con respecto a las conductas de los profesores, es posible extrapolar algunas recomendaciones para los docentes en cuanto a cómo deben comportarse para fomentar en los niños una percepción de control frente a las situaciones de la vida cotidiana. En un estudio con niños de tercer grado de una escuela elemental del medio oeste de USA y sus madres, Hokoda y Fincham (1995) encontraron que las madres de los niños que presentan un patrón de autoeficacia por lo general:

- Tendían a hacer más atribuciones positivas acerca de la habilidad de sus hijos, que las madres de niños con desesperanza.
- Tendían a hacer más verbalizaciones de afecto positivo durante la resolución de las tareas.
- Tendían más que las demás a incrementar sus conductas de enseñanza cuando la tarea era más difícil, lo que, en cambio no hacían las madres de hijos no persistentes.

- Cuando los niños manifestaban conductas de desesperanza, estas madres tendían a redirigir las creencias de desesperanza de sus niños, por ejemplo, contradiciendo a los niños cuando expresan que no poseen habilidad o dirigiendo su atención hacia otra cosa, o estableciendo metas de aprendizaje cuando los niños se centran en el desempeño.
- Cuando los niños pedían ayuda, las madres de niños persistentes tenían mayor probabilidad de responder u ofrecer ayuda que las madres de niños con desesperanza.

En resumen, estos autores concluyen que las conductas que más ayudan a los niños a desarrollar patrones de persistencia y autoeficacia son las siguientes:

- Redirigir la atención del niño desde la habilidad hacia el dominio de la tarea concreta.
- No sugerir renunciar cuando hay una creencia o conducta de desesperanza.
- Establecer objetivos de desempeño, pero no usarlos como un criterio evaluativo.
- Ignorar verbalizaciones y afectos negativos de los niños, respondiendo a ellos, en lugar de con una confirmación, con una estrategia de ayuda o enseñanza, lo cual también redirige la atención del niño desde su propia habilidad a la tarea.

Por otra parte, los estudios indican que existe relación significativa entre prácticas paternas relacionadas con el estudio y las variables internas del niño, afectando en forma indirecta al rendimiento escolar. Por ejemplo Grolnick (1991) plantea que el apoyo materno a la autonomía y el compromiso escolar genera una mayor sensación de control interno en el niño, una mayor percepción de competencia y mayor autonomía, las que a su vez propiciarán un mejor rendimiento académico. Así se puede observar que la conducta de los padres y otros adultos significativos tienen gran importancia en el enfrentamiento que hará el niño de las tareas de aprendizaje.

Locus de Control de una persona, se define como una expectativa general de que sus refuerzos sean controlados por fuerzas internas o externas (Rotter, 1966, en Santiago, Crider, Goethals, Kavanaugh y Solomon, 1989).

2.3 Motivación y rendimiento escolar

Como se ha visto en lo que va del capítulo, los afectos asociados a las situaciones de aprendizaje parecen ser de gran relevancia para el desempeño de los estudiantes en dichas situaciones. Como lo demuestran los estudios sobre autoestima y autoeficacia, los niños con buen rendimiento muestran una actitud positiva y confiada frente a las tareas de aprendizaje. Un tercer rasgo que los niños de buen rendimiento suelen exhibir es un alto compromiso emocional -y conductual- con la tarea. Esto último se ha relacionado con una alta motivación por el aprendizaje y es el tema que trataremos en esta sección.

Muchos autores han intentado comprender *cómo* es que la motivación afecta nuestras conductas en todos los aspectos de nuestras vidas. Entre ellos, Murray (1938, citado en Schunk y Zimmerman, 2006), en la misma línea de Maslow, plantea que la motivación es el resultado del deseo de satisfacer nuestras necesidades; Atkinson (1957, 1966, 1974, citado en Schunk y Zimmerman, 2006), plantean que la conducta es resultado de dos factores: uno que tiene que ver con las expectativas de alcanzar un resultado contingente con las conductas desplegadas, y el otro, es el valor que nosotros ponemos en ese resultado. La motivación resulta entonces de la creencia de que podemos alcanzar un resultado valioso.

Así también hay otros quienes han intentado definir *qué* es la motivación, considerando a ésta como un estado o producto, y no como un proceso (Anderman y Wolters, 2006) como se vio anteriormente. Desde esta perspectiva, la motivación sería definida como un deseo, como una condición de activación o iniciativa. En momentos particulares, los alumnos tienen un nivel de motivación específico que experimentan fenomenológicamente que determinaría el comienzo y compromiso con una tarea.

Sin embargo, cualquiera sea la aproximación a la definición de la motivación, el compromiso que adquiere el alumno con sus tareas cotidianas, claramente influencia el aprendizaje, el desempeño y los logros de éste. Y es por ello que revisaremos a continuación la relación existente entre la motivación y el rendimiento académico en particular.

Por ejemplo, entre quienes buscan comprender cómo es que la motivación afecta el rendimiento académico, se encuentran Gage y Berliner (1988), quienes describen tres maneras en que la motivación afecta el aprendizaje:

1. La motivación define lo que constituye un refuerzo: según sus intereses y motivos, distintas personas considerarán como valiosas distintas cosas, por lo tanto, lo que constituye un buen “premio” o refuerzo depende de cada persona.

2. La motivación explica la orientación a objetivos: cada secuencia de conductas está dirigida a un fin. La motivación de una persona contribuye a explicarnos la razón por la cual esa persona se involucra en dicha secuencia de conductas.
3. La motivación determina la cantidad de tiempo que se invierte en diferentes actividades: uno de los hallazgos más certeros en el estudio es la relación positiva entre la motivación por un determinado tema y el tiempo invertido en el estudio de ese tema. Como sabemos, el tiempo y esfuerzo invertido en una tarea es, a su vez, uno de los predictores del desempeño en la tarea.

2.3.1 Motivación de logro

El tipo de motivación más ampliamente estudiado en relación con el logro escolar es la llamada *motivación de logro*, definida como la motivación por tener éxito, por ser bueno en algo (Gage y Berliner, op.cit). La necesidad de logro es importante para diversos tipos de aprendizaje, y no dice relación únicamente con el desempeño académico, sino con cualquier área en la que el sujeto desea destacar. En cuanto al desempeño escolar, la motivación de logro se expresa en diversas conductas. En general, los niños con alta motivación de logro en lo académico tienden a:

1. escoger compañeros de trabajo de buen desempeño;
2. muestran mayor persistencia;
3. mantienen altos niveles de rendimiento sin vigilancia externa;
4. completar las tareas que han sido interrumpidas;
5. escoger tareas de dificultad moderada en lugar de fáciles.

Aunque la motivación de logro aparece como un constructo bastante claro en relación al desempeño escolar, el panorama se complica por la intervención de dos factores que parecen modular el efecto que puede tener la motivación en el logro: el factor social y las atribuciones de éxito/fracaso.

Motivación de logro y autonomía

Durante los primeros años de la niñez, antes de que los niños ingresen a la escuela, la motivación de logro se caracteriza por ser *autónoma*, es decir, orientada a una comparación con estándares internos, donde el desempeño se compara con el logro previo. Sin embargo, una vez que el niño ingresa a la escuela, es posible (pero no seguro) que la motivación de logro cambie, orientándose hacia lo *social*, donde el logro es comparado prioritariamente con el logro de los otros. Esto es propiciado particularmente por nuestro sistema escolar, que se caracteriza por ser altamente competitivo. Este punto no es trivial,

ya que puede llegar a determinar la forma en que el estudiante se comporta frente al aprendizaje. Boekaerts (1988) por ejemplo, señala que el mero conocimiento de que los pares requieren menor esfuerzo para lograr un mismo resultado puede conducir a ciertos niños a disminuir su percepción de competencia y aumentar sus afectos negativos hacia la tarea. Se puede suponer que esto es cierto para los alumnos con una motivación de logro predominantemente social en lugar de autónoma.

Motivación de logro y atribuciones de éxito

Un segundo factor que modula la influencia de la motivación de logro en el rendimiento es la atribución que hace el estudiante de su éxito o fracaso. Boekaerts (1988) señala que los hallazgos relacionados con el tiempo dedicado al estudio y la motivación, condujeron a los educadores a pensar durante algún tiempo que al diseñar prácticas pedagógicas que aumentaran la motivación de los niños, se elevaría directamente el rendimiento de éstos, ya que los niños más motivados invertirían más tiempo y esfuerzos en estudiar. Este aumento en la motivación se intentó lograr a través de la selección de materiales más relevantes e interesantes y de técnicas de enseñanza más variadas y que estimularan la participación y el compromiso emocional con la tarea. Sin embargo, la investigación ha demostrado que al aumentar el compromiso de los estudiantes no hay una certeza de que su rendimiento aumente en consecuencia (Anderma y Wolters, 2006). Aunque se puede observar con gran probabilidad un aumento en los afectos positivos relacionados con el aprendizaje, así como un mayor compromiso con el estudio, esto no siempre desencadena un incremento en el logro escolar. El peligro está en que, como vimos en la sección sobre Locus de control, cuando los niños aumentan su compromiso con el estudio, pero no perciben resultados de ello (ya sea en términos de notas o de la aprobación del evaluador o los pares), ello puede traer consecuencias negativas.

Los alumnos que enfrentan situaciones de no contingencia como ésta corren el riesgo de generar una visión inadecuada de la relación entre las conductas de aprendizaje y sus efectos, y de asociar las actividades de aprendizaje con emociones negativas. De aquí se desprende que resulta imperativo que la perspectiva positiva derivada de las condiciones motivadoras sea realista desde el punto de vista del aprendiz, es decir, que él o ella perciban una relación contingente entre sus acciones y sus resultados.

Así, como se vio en la sección acerca del Locus de control y rendimiento, la contingencia entre la cantidad de esfuerzo y tiempo invertido en una tarea, y el logro en ella, es un factor fundamental en determinar si el niño continuará esforzándose o caerá en un patrón de desesperanza y cesará en sus esfuerzos. Así, por fuerte que sea la motivación de logro de un estudiante, ésta no incrementará sus esfuerzos si él o ella perciben que sus esfuerzos no se relacionan con el logro. Sin embargo, esto podría tener una excepción

según cuál es el objetivo que persigue el alumno al enfrentar la situación de aprendizaje. Para hacer esta aclaración nos valdremos de la distinción entre *motivación extrínseca* y *motivación intrínseca*.

2.3.2 Motivación extrínseca y Motivación intrínseca

Se suele denominar *intrínseca* a aquella motivación que existe en ausencia de refuerzos externos, mientras que se ha denominado *motivación extrínseca* a la motivación que depende de recompensas observables. Generalmente se asume que la motivación intrínseca es inherentemente mejor que la extrínseca. En cuanto al rendimiento escolar, las investigaciones apoyan lo que el sentido común sugiere, ya que la evidencia indica que una motivación intrínseca afecta positivamente el rendimiento, mientras que los niños con motivación extrínseca (refuerzos, premios) tienden a mostrar un rendimiento más pobre (ver por ejemplo Valas y Sovik, 1993; Eskeles, Fleming y Gottfried, 1994; Elliott, Hufton, Willis y Illushin, 2005).

Esto es concordante con el modelo de autoeficacia de Dweck y Legget antes revisado, ya que conduce a pensar que los niños que enfrentan las situaciones escolares como una oportunidad pondrían más esfuerzo en sus deberes escolares que aquellos que sólo perciben la escuela como una instancia de evaluación, dependiendo de la cual recibirán o no una valoración positiva o un premio.

Prácticas parentales y motivación intrínseca.

Al igual que con los recursos internos antes mencionados, Eskeles (1994), Elliott, Hufton, Willis y Illushin (2005), encontraron que la motivación intrínseca predice significativa y positivamente el logro. A su vez, y tan importante como lo anterior, los autores hallaron que las prácticas motivacionales de los padres tienen un efecto directo en la motivación académica intrínseca. Así, las tareas que refuerzan esta motivación intrínseca se correlacionan positivamente con ella, y las tareas extrínsecas se correlacionan negativamente. Asimismo, Gage y Berliner (1988) señalan que los refuerzos extrínsecos pueden disminuir la motivación intrínseca de los sujetos, especialmente cuando esta última se debía a la novedad o complejidad de la tarea. Así por ejemplo, en un estudio de Lepper y Greene (1975, en Gage y Berliner, 1988) se midió el interés de los niños por una tarea determinada. Luego se les permitió continuar con la tarea. Se les dijo a algunos niños que serían recompensados por sus esfuerzos, mientras que a los otros dos grupos o bien no se les recompensó, o se les recompensó sin avisarles. Al medir nuevamente el interés por la tarea, los niños que esperaban una recompensa mostraron una disminución en su interés. La explicación que dan los autores de este fenómeno se relaciona con las atribuciones que hacen los niños de su esfuerzo: en un caso, los niños perciben su esfuerzo

como orientado a recibir una recompensa, mientras que en el otro caso, los niños perciben sus esfuerzos como producto de su propio interés en la tarea.

Sin embargo, parece haber una gradiente en cuanto a los refuerzos que más contribuyen a disminuir la motivación intrínseca. Pittman, Boggiano y Ruble (1982) señalan que las recompensas verbales como los elogios disminuyen menos la motivación intrínseca por una tarea que las recompensas tangible, como las notas o los dulces. Sin embargo, también al interior de las recompensas verbales se pueden hallar diferencias: los autores señalan que las verbalizaciones que más disminuyen el interés intrínseco por una tarea son aquellas relacionadas con control (te felicito, así es justo como yo lo quería), y las que menos disminuyen el interés son las que proporcionan información acerca del desempeño (Lo estás haciendo muy bien, eres rápido y cuidadoso). Esto probablemente se relacione con que las afirmaciones relativas al control tienen que ver con una orientación externa, mientras que las relativas al desempeño apuntan a una orientación interna.

La motivación genera un alto compromiso emocional -y conductual- con la tarea y es este el que finalmente impulsa al acto de aprender.

III. CONCLUSIONES

Los recursos internos de un estudiante son los factores más directamente relacionados con su logro escolar. Estos recursos internos pueden ser características personales tales como hábitos, percepciones y atribuciones acerca del estudio y acerca de sí mismo. Son de índole tanto cognitiva como afectiva, y su origen se encuentra principalmente en la familia y en los primeros años de escuela.

Un aspecto que destaca es la interrelación que existe entre todos estos factores. Como vimos antes, todos ellos aparecen estrechamente vinculados entre sí. Así por ejemplo, vemos que el efecto de la motivación en el rendimiento se encuentra modulado por la percepción de los estudiantes acerca de cuánto control tienen sobre sus resultados académicos. Así, un estudiante que siente que sus esfuerzos no se relacionan con su nivel de logro, probablemente no desplegará grandes esfuerzos aunque tenga un alta motivación de logro. En cambio, si la motivación del estudiante es intrínseca, y se relaciona con el interés que presenta la tarea misma, más que con los resultados, se esforzará igual. Por otro lado, la concepción que un niño tenga de las tareas de aprendizaje -como evaluaciones

o bien como oportunidades de aprendizaje- afectará tanto la motivación del alumno, como su persistencia, y los afectos relacionados con la tarea, determinando si el alumno enfrenta el estudio con afectos negativos o positivos.

Un aspecto fundamental en el estudio de la relación entre recursos internos del estudiante y su logro, es el hecho de que estos recursos se pueden desarrollar de diferentes maneras dependiendo de las actitudes y conductas que manifiesten padres y profesores. Si bien es cierto que llegada una edad estas características se vuelven más estables en el individuo, también es importante destacar que a temprana edad estas variables son posibles de modificar, especialmente a través de un adecuado ambiente en la sala de clases y a través de las actitudes adecuadas por parte de los educadores. La importancia de la incorporación de variables afectivas en la educación no radica sólo en la evidencia de que éstas tienen el potencial de elevar el rendimiento, sino también en el hecho de que ellas tienden a educar individuos más confiados y seguros en sí mismos, más persistentes en sus esfuerzos, más creativos y con un mejor desarrollo afectivo en general.

IV. RESUMEN

CONCEPTOS BÁSICOS

- ⇒ Los recursos afectivos internos del estudiante son algunas de las variables más claramente relacionadas con el rendimiento escolar. Entre estos recursos se cuentan la Autoestima, el Locus de Control Interno y la Motivación de Logro.
- ⇒ Existe una diferencia entre Autoestima y Autoconcepto. Mientras que la Autoestima es la valoración que las personas hacen de sí mismas, el Autoconcepto se relaciona con las cogniciones de un individuo acerca de sí mismo. El autoconcepto sería el referente de la Autoestima.
- ⇒ El Autoconcepto académico se define como la parte de sí mismo que se relaciona más directamente con el rendimiento académico. Éste guarda una estrecha relación con el rendimiento escolar: los alumnos con mejor autoconcepto académico muestran mejor rendimiento. Esta relación ha sido explicada de dos maneras fundamentalmente:

- ⇒ El *Modelo de desarrollo de habilidades* sostiene que el logro académico influencia el autoconcepto a través de varios mecanismos, en particular a través de la evaluación por parte de los otros significativos (por ejemplo, profesores y padres).
- ⇒ El *modelo de autopromoción* (self-enhancement model), que afirma que el autoconcepto académico contribuye significativamente en su predicción, ya que un concepto alto relativo a la propia habilidad académica favorece la iniciación y mantención del esfuerzo en situaciones de aprendizaje.
- ⇒ La evidencia empírica no ha sido clara para dirimir entre ambos modelos.
- ⇒ En un estudio con más de 700 escolares chilenos y cerca de 80 profesores, se observó que la relación entre autoconcepto del alumno y rendimiento estaba mediada, entre otras, por la variable *expectativas del profesor*, que a su vez es explicada por un conjunto de variables del alumno.
- ⇒ Los estudios sobre desarrollo del autoconcepto señalan que éste sufre un desplazamiento desde un locus físico a un locus psicológico durante el crecimiento. Asimismo, el locus físico se desplaza, aproximadamente a los 7 años, desde un concepto de sí mismo centrado en las actividades habituales, hacia un concepto de sí mismo centrado en las competencias, probablemente debido a la evaluación de capacidades que se produce con el ingreso a la escuela, a raíz de la comparación con los pares.
- ⇒ La teoría del desarrollo psicosocial de Erikson plantea que, durante la edad escolar, los niños deben resolver la crisis de *Industria-Inferioridad*, que se manifiesta en la necesidad de rendir bien en las tareas impuestas por la cultura a través de la escuela. El buen logro de esta crisis desarrolla en los niños un sentimiento básico de *competencia*, mientras que un logro inadecuado producirá una actitud de *inercia*, donde el niño cesa en sus esfuerzos por rendir. Esta actitud de inercia se ve especialmente en los niños que experimentan reiterados fracasos académicos, como puede suceder con los niños con trastornos del aprendizaje que han visto su autoestima afectada.
- ⇒ La actitud de los profesores, al mediar en los alumnos un autoconcepto más bajo o alto, también puede afectar en forma determinante el rendimiento.
- ⇒ Dada la importancia del contexto escolar en el desarrollo de la autoestima, se han elaborado varios programas de desarrollo de la autoestima en la escuela.

Dos de ellos son el de Reasoner (1990) y el de Haeussler y Milicic (1995). En general, estos programas apuntan al desarrollo de sentimientos de aceptación, confianza, pertenencia y a la estimulación de las experiencias de afecto positivo en la escuela.

- ⇒ El *Locus de Control* es una expectativa general de que los refuerzos de una persona sean controlados por fuerzas internas o externas. Las personas con predominancia de un locus de control *interno* tienden a tener más iniciativa propia, a ser más persistentes y a tomar más acciones orientadas a obtener lo que desean, mientras que aquellas en quienes predomina un locus de control *externo* tienden a mostrar una reacción de desesperanza frente a las tareas, esforzándose menos y mostrando menor persistencia.
- ⇒ Los escolares suelen mostrar dos patrones de respuesta frente a las tareas difíciles: El *Patrón de desesperanza* se caracteriza por un cuestionamiento de la propia habilidad, acompañado de afecto negativo, expectativas negativas, persistencia reducida, disminución del rendimiento y evitación de futuros desafíos.
- ⇒ El *Patrón de orientación al logro* se manifiesta en que los niños se centran en la estrategia, sus afectos y expectativas permanecen positivas, su persistencia se mantiene o aumenta y el desempeño generalmente mejora.
- ⇒ Según Dweck y Leggett (1988) estos patrones se basan en la interacción de dos factores: los objetivos que los sujetos persiguen durante la tarea (si son objetivos de aprendizaje o de desempeño) y su autoconcepto (si tienen un autoconcepto fijo e invariable o consideran que sus habilidades y desempeño pueden variar a lo largo del tiempo).
- ⇒ Las conductas de padres y otros significativos afectan fuertemente el patrón con el que los niños reaccionarán frente a los desafíos. Las madres de niños que muestran patrones de logro tienden a hacer más atribuciones positivas acerca de la habilidad de sus hijos y más verbalizaciones de afecto positivo durante la resolución de las tareas; incrementan sus conductas de enseñanza cuando la tarea es más difícil y redirigen las creencias de desesperanza de los niños hacia el aprendizaje más que al desempeño. La aplicación de estas actitudes en la sala de clase por parte de los profesores podría favorecer los patrones de eficacia por parte de los alumnos, elevando el rendimiento.

- ⇒ La motivación es un aspecto que influye en el aprendizaje de diversas formas, entre ellas, porque define lo que los alumnos consideran reforzante y porque determina la cantidad de tiempo que ellos invierten en diferentes actividades.
- ⇒ La *motivación de logro*, se define como la motivación por tener éxito, por ser bueno en algo. En general, los niños con alta motivación de logro en lo académico tienden a escoger compañeros de trabajo de buen desempeño; muestran mayor persistencia; mantienen altos niveles de rendimiento sin vigilancia externa; tienden a completar las tareas que han sido interrumpidas; escogen tareas de dificultad moderada en lugar de fáciles.
- ⇒ El efecto de la motivación de logro en el rendimiento puede estar mediado por un factor social (dependiendo de si los niños quieren tener éxito por una motivación propia o por quedar bien frente a los otros) y por el locus de control (dependiendo de si los niños perciben que sus esfuerzos y motivación influyen realmente en su rendimiento).
- ⇒ Se suele denominar *intrínseca* a aquella motivación que existe en ausencia de refuerzos externos, mientras que se ha denominado *motivación extrínseca* a la motivación que depende de recompensas observables. La evidencia indica que una motivación intrínseca afecta positivamente el rendimiento, mientras que los niños con motivación extrínseca tienden a mostrar un rendimiento más pobre.
- ⇒ Las conductas parentales pueden afectar la motivación extrínseca/intrínseca de los niños. Los refuerzos extrínsecos pueden disminuir la motivación extrínseca de los sujetos, probablemente porque los niños dejan de percibir sus esfuerzos como producto de su propio interés y comienzan a percibirlos como orientados a recibir una recompensa.
- ⇒ Los factores afectivos tales como autoestima, locus de control y motivación de logro están estrechamente relacionados entre sí y todos muestran relación con el rendimiento escolar. Todos estos factores pueden ser afectados por las prácticas al interior de la sala de clases, así como por las prácticas de los padres en el hogar.

V. PALABRAS CLAVE

Cognición

Creatividad

Enriquecimiento Instrumental

Estrategias Cognitivas
Habilidades de pensamiento
Inteligencia
Mediación
Metacognición
Resolución de problemas

VI. PREGUNTAS Y EJERCICIOS

- ¿Cuál es la diferencia entre autoconcepto y autoestima? ¿Cuál cree Ud. Que puede ser la importancia práctica de esta distinción?
- ¿Es el autoconcepto un constructo único? Fundamente.
- Arancibia y otros plantean que las relaciones con otros formarían parte del autoconcepto académico. ¿Está Ud. de acuerdo? Fundamente.
- Describa los dos modelos opuestos que explican la relación entre autoconcepto y rendimiento.
- Proponga un diseño experimental que busque dilucidar la dirección causal entre estas dos variables.
- Pottenbaum y otros (1986) plantean que la relación entre autoconcepto y rendimiento escolar es compleja y puede estar mediada por diversas variables. según lo que ha leído, ¿cuáles cree Ud. que serían estas variables y de qué manera se relacionarían?
- ¿Qué importancia atribuye Ud. al estudio del desarrollo del autoconcepto para comprender al relación entre autoconcepto y rendimiento escolar?
- ¿Cuál es el foco principal del autoconcepto en la edad escolar, según Damon y Hart? ¿Qué implicancia puede tener esto para la planificación de las actividades escolares?
- ¿Qué relaciones existen entre autoconcepto, actitud de los profesores y rendimiento? ¿Cuál es la evidencia que apoya esta relación?

- Proponga un programa con cinco objetivos generales y una actividad para cada uno, orientado a desarrollar la autoestima en la escuela.
- Tomando en cuenta todo lo que ha leído sobre autoestima en la escuela, analice el contexto de la escuela básica donde Ud. estudió, e identifique los factores que propiciaban y que no propiciaban el desarrollo de una buena autoestima en su curso.
- Defina locus de control y cite un ejemplo concreto.
- ¿Cuál es la relación que se ha observado entre locus de control y rendimiento escolar? Proponga al menos dos modelos que expliquen de diferentes maneras esta relación.
- Describa los dos patrones de respuesta frente a tareas difíciles que se han observado en escolares. ¿Qué factores han explicado estos dos patrones?
- Ejemplifique una situación de resolución de tareas, describiendo las conductas maternas que producirían un patrón de logro y uno de desesperanza.
- De acuerdo a los hallazgos acerca de las conductas maternas que estimulan patrones de logro en los escolares, ¿qué recomendaciones le haría Ud. a un educador que desee aumentar los patrones de logro en sus alumnos?
- Defina motivación de logro. ¿Se observa la motivación de logro sólo en relación al rendimiento académico?
- Al parecer, la motivación de logro no siempre asegura una alta persistencia en la tarea. ¿Qué característica de un niño podría producir que, aun teniendo una alta motivación de logro, no se esforzara mucho?
- Busque en su experiencia personal alguna situación en que la motivación extrínseca haya contribuido a disminuir su motivación intrínseca por algún tema o actividad. ¿Cómo explica Ud. esto?
- Uno de los sistemas motivacionales más conocidos consiste en ofrecer premios por el buen rendimiento de los alumnos. ¿Qué objeción podría poner Ud. al uso de este sistema? ¿Qué sistema usaría Ud. para motivar a sus alumnos?

VII. BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA

- Anderma, E. & Wolters, C. (2006). Goals, values and affects influences on student motivation. En P. Alexander y P. Winne (Eds.). *Handbook of educational psychology*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum
- Arancibia, V. (1996). *Factores que afectan el rendimiento escolar en niños pobres*. Santiago, Chile: CEPAL.
- Arancibia, V. & Maltes, S. (1989). Un Modelo Explicativo del Rendimiento Escolar. *Revista de Tecnología Educativa*, 11 (2).
- Arancibia, V., Maltes, S. & Alvarez, M. I. (1990). *Test de Autoconcepto Académico. Estandarización para Escolares de 1º y 4º Año de Enseñanza Básica*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory oh Behavioral Change. *Psychological review*, 84 (2), 191-215.
- Bear, G., Minke, K. & Manning, M. (2002). Self-concept of students with learning disabilities: A meta-analysis. *School psychology review*, 31 (3), 405-427.
- Boekaerts, M. (1988). Motivated Learning: Bias in Appraisals. *International Journal of Educatiaonal research*, 12 (3), 267-280.
- Broc, M. A. (1994). Rendimiento Académico y Autoconcepto en niños de Educación Infantil y Primaria. *Revista de Educación*, 303, 281-287.
- Burns, R. B. (1990). *El Autoconcepto: Teoría, Medición, Desarrollo y Comportamiento*. Bilbao: EGA.
- Chan, L. (1994). Relationship of Motivation, Strategic Learning, and reading achievement in grades 5, 7 and 9. *Journal of Experimental Education*, 62 (4), 319-339.
- Chapman, J. W., Silva, P. A. & Williams, S. M. (1984). Academic Self-Concept: Some Developmental and Emotional Correlates in Nine Year Old Children. *British Journal of Educational Psychology*, 54, 284-292.
- Damon, W. & Hart, D. (1982). The Development of self understanding from infancy through adolescence. *Child Development*, 83, 841-864.
- Elliot, J., Hufton, N., Willis, W. & Illushin, L. (2005). *Motivation, engagement and educational performance: International perspectives on the contexts for learning*. NY: Palgrave MacMillan.
- Erikson, E. (1979). *El Ciclo Vital Completado*. Bs. Aires: Paidós.
- Eskeles, A., Fleming, J., Gottfried, A. (1994). Role of Parental Motivation Practices in Children's Academic Intrinsic Motivation and Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 86 (1), 104-113.

- Fejgin, N. (1995). Factors contributing to the academic excellence of american Jewish and Asian Students. *Sociology of Education*, 68 (1), 18-29.
- Gans, A., Kenny, M. & Ghanty, D. (2003). Comparing the self-concept of students with and without learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 36 (3), 285-293.
- Grolnick, W., Deci, E., Ryan, E. (1991). Inner Resources for School Achievement: Motivational Mediators of Children's Perceptions of their Parents. *Journal of Educational Psychology*, 83 (4), 508-517.
- Gage, N.L. , Berliner, D. (1988). *Educational psychology*. Boston: Houghton Mifflin Co.
- Gorostegui, M. E. & Dörr, A. (2003). Género y autoconcepto: un análisis comparativo de las diferencias por sexo en una muestra de niños de educación general básica. *Psyke*, 14 (2), 151-163.
- Haeussler, I.M., Milicic, N. (1995). *Confiar en uno mismo. Programa de Desarrollo de la Autoestima*. Santiago, Chile: Editorial Dolmen.
- Helmke, A. , Van Aken, M. (1995). The Causal Ordering of Academic Achievement and Self Concept of Ability During Elementary School: A Longitudinal Study. *Journal of Educational Psychology*, 87 (4), 624-637.
- Hoge, D., Smith, E., Hanson, H. (1990). School Experiences Predicting Changes in Self-Esteem of Sixth and Seventh-Grade Students. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 117-127.
- Hogue, R. et al (1993) **cita**
- Hokoda, A. , Fincham, D. (1995). Origins of Children's helpless and mastery Achievement Patterns in the family. *Journal of Educational Psychology*, 87 (3), 375-385.
- Hortacsu, N. & Uner, H. (1993). Family Background , Sociometric peer nominations, and perceived control as predictors of Academic Achievement. *The Journal of Genetic Psychology*, 154 (4), 425-431.
- Klein, K. & Dweck, C. (1995). Helplessness in Early Childhood: The Role of Contingent Worth. *Child Development*, 66, 1719-1738.
- Marchant, M. T., Haeussler, I. M. & Torretti, A. (2002). *TAE batería de test de autoestima escolar*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica.
- Marsh, H. (1990). The Structure of Academic Self-Concept: The Marsh/Shavelson Model. *Journal of Educational Psychology*, 82 (4), 623-636.
- Marsh, H. & Shavelson, R. J. (1985). Self-Concept: It's multifaceted, hierarchichal structure. *Educational Psychologist*, 20, 107-125.
- Milicic, N. (1995). *Factores afectivos y rendimiento escolar*. Apunte Escuela de Psicología P. Universidad Católica.
- Milicic, N. (2001). *Creo en ti: la construcción de la autoestima en el contexto escolar*. Santiago, Chile: División de educación general, Ministerio de Educación.
- Milicic, N. & Gorostegui, M. E. (1993). Género y autoestima: un análisis de las diferencias por sexo en una muestra de estudiantes de educación general básica. *Psyke*, 1 (2), 69-79.

- Miras, M. (2001). Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.). *Desarrollo psicológico y educación, Vol II. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza.
- Newman, R. & Stevenson, H. (1990). Childrens Achievement and Causal Attributions in Mathematics and Reading. *Journal of Experimental Education*, 58 (3), 197-213
- Pearl, R., Bryan, T. & Donahue, M. (1980). Learning Disabled Children's attributions for success and failure. *Learning Disanility Quarterly*, 3, 3-9.
- Perry, R. & Tunna, K. (1988). Perceived Control, Type A/B Behavior, and Quality of Instruction. *Journal of Educational psychology*, 80 (1), 102-110.
- Perry, R. & Magnusson, J. L. (1987). Effective Instruction and Students' Perceptions of Control in the College Classroom: Multiple-Lectures Effects. *Journal of Educational psychology*, 9 (4), 453-460.
- Pierson, L. & Connel, C. (1992). Effect of Grade Retention on Self-System Processes School Engagement and Academic Performace. *Journal of Educational Psychology*, 84 (3), 300-307.
- Pintrich, P. & Groot, E. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 33-40.
- Pittman, T.S., Boggiano, A.K. & Ruble D.N. (1982). Intrinsic and Extrinsic motivations: Interactive effects of reward, competence, feedback and task complexity. En J.M. Levien & M.C. Wang (Eds.) *Teacher and Students Perceptions* . Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Pottenbaum, S. M., Timothy, Z. K. & Stewart, E. W. (1986). Is There a Causal Relation Between Self-Concept and Academic Achievement? *Journal of Educational Psychology*, 79 (3).
- Reasoner, R. (1982). Building Self-Esteem. California: Consulting Psychologists Press, Inc.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). *Pigmalion in the classroom*. New York: Holt, Reinhart & Winston.
- Ruble, D. (1983). The development of social comparison processes and their role in achievement related self socialization. En E.T. Higgins, D. Ruble y W. W. Hartup (Eds.) *Social Cognition and social behavior: developmental perspectives*. Saffie, N. (2000). *¿Valgo o no valgo? Autoestima y rendimiento escolar*. Santiago: LOM ediciones.
- Santiago, Z., Crider, A., Goethals, G., Kavanaugh, R. & Solomon, P. (1989). *Psicología*. Illinois: Scott, Foresman and Co.
- Schunk, D. & Zimmerman, B. (2006). Competence and control beliefs: Distinguishing the means and ends. En P. Alexander y P. Winne (Eds.). *Handbook of educational psychology*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Seegers, G. & Boekaerts, M. (1993). Task Motivation and Mathematics Achievement in actual Task Situations. *Learning and instruction*, 3, 133-150.
- Skinner, E., Welborn, J. & Connel, J. (1990). What it Takes to Do Well in School and Whether I've Got It: A Process Model of Perceived Control and Children's Engagement and Achievement in School. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 22-32.
- Valas, H. & Sovik, N. (1993). Variables affecting students intrinsic motivation for school mathematics: two empirical studies based on Deci and Ryans theory on motivation. *Learnig and Instruction*, 3, 281-298.