

Relación entre Autoconcepto y Rendimiento Académico

Relationship Between Self-Concept and Academic Achievement

Verónica Alejandra Villarroel
Pontificia Universidad Católica de Chile

En esta investigación se analizó la relación entre autoconcepto y desempeño escolar. Se utilizó una muestra de 447 alumnos y 32 profesores de cuarto año básico, de 32 colegios particulares y municipales de la Región Metropolitana. Los colegios fueron seleccionados según su rendimiento académico en las dos últimas pruebas SIMCE 4° básico. La Escala de Autoconcepto de Piers-Harris y el Test de Autoconcepto Académico fueron aplicados a los alumnos, y la Escala de Autoconcepto de Tennessee a los profesores. Sus principales hallazgos apoyan la asociación lineal entre autoconcepto y rendimiento académico, la influencia recíproca entre las expectativas del profesor jefe, el autoconcepto y rendimiento del alumno, y el efecto que tiene el rendimiento logrado por el alumno sobre la percepción que el profesor tiene de él.

In this research the relationship between self-concept and academic achievement was analyzed. The sample was comprised of 447 children and 32 teachers of fourth grade, from 32 private and public schools of the capital city of Chile. The schools were selected according to their academic outcomes in the last two SIMCE tests. The Piers-Harris Self-Concept Scale and the Academic Self-Concept Test were administered to the students, and the Tennessee Self-Concept Scale to the teachers. The major results support the linear association between academic achievement and self-concept, the reciprocal influence between teacher's expectations, student's achievement and self-concept, and the effects of student's achievement on the teacher's perceptions.

En la actualidad, muchos son los indicadores que resaltan la importancia de fortalecer facetas del desarrollo humano ligadas al área emocional y social. Por una parte, la sociedad demanda a las instituciones educativas llevar a cabo no sólo un proceso de instrucción sino también de formación integral. Por otra, lo que hoy necesita y exige el campo laboral, no es una obediencia robótica sino personas que puedan pensar, innovar, ser originales y actuar con responsabilidad; capaces de autodirigirse, y mantener su individualidad al trabajar en equipo, confiando en las propias facultades y en su capacidad de colaborar (Branden, 1995).

Muchas son también las voces que esperan el refuerzo de esta área desde el ámbito educativo, es decir, que el sistema escolar establezca objetivos, diseñe contenidos y planifique actividades explícitas que permitan enfatizar este aspecto. Según Branden (1995), para que las escuelas sean más adaptativas a tales necesidades, las metas de la educación deben ser enseñar a los niños a pensar, ser creativos y a aprender. Una manera en que los esta-

blecimientos educacionales pueden cumplir con esta misión es asumiendo como una de las metas prioritarias de su quehacer educativo, lograr que los alumnos formen un concepto positivo de sí mismos, pues el autoconcepto que ellos formen condicionará futuras experiencias, pensamientos, emociones y acciones.

Las más recientes investigaciones y publicaciones sobre este constructo han descrito al autoconcepto como un elemento primordial en la integración de la personalidad, y al mismo tiempo, han subrayado su notable influencia en la interpretación de la realidad (Marchago, 1991; González, 1999). El autoconcepto es una estructura cognitiva que contiene imágenes de lo que somos, deseamos ser y manifestar a los demás. Son creencias subjetivas que se han incorporado a través de la percepción, interpretación y evaluación de lo que otros nos comunican acerca de nosotros mismos. Estos pensamientos guían nuestro actuar, pues dan origen a nuevas cogniciones y sentimientos que afectan la conducta posterior. Por estos motivos, las consecuencias involucradas en tener un alto o bajo concepto de sí mismo, explican de manera importante no sólo el comportamiento de las personas sino también el aspecto motivacional y emocional que existe detrás de él.

Verónica Alejandra Villarroel, Escuela de Psicología.
La correspondencia relativa a este artículo debe ser dirigida a la autora. E-mail: vavillar@puc.cl. Fono: 56 (41) 226832.

Considerando la vital importancia que tiene esta dimensión psicológica en el desarrollo humano en general y su impacto en el desempeño escolar en particular, la presente investigación estudia la relación entre autoconcepto y rendimiento, durante la etapa escolar. Más específicamente, se quiso conocer si los establecimientos educacionales desarrollan en sus alumnos un alto autoconcepto escolar, y cómo se relaciona éste con el rendimiento académico que obtienen los alumnos de la escuela, el rendimiento académico de la institución educativa y el autoconcepto del profesor jefe. De acuerdo a esto, la pregunta que orienta la investigación puede formularse como: *¿Qué relación existe entre el autoconcepto (de los alumnos y profesores) y el rendimiento académico (de los alumnos y la propia escuela)?*

El tema resulta relevante pues responde a una problemática actual y de carácter mundial, que señala la ineficacia de enfatizar sólo la adquisición y acumulación de conocimientos, en desmedro del significativo rol que cumple la forma en que usamos, manejamos, accedemos y nos relacionamos con esta información. Además, a través de ella es posible conocer si los establecimientos educacionales que cumplen con el objetivo de lograr altos resultados académicos, entregan realmente una educación integral a sus educandos que incorpore logros cognitivos como afectivos. Su valor principal radica en replicar otros estudios y de esta manera aportar datos empíricos, recogidos desde nuestra realidad, que permiten fortalecer su marco teórico; como también en su posible incorporación a programas tendientes al mejoramiento de la calidad de la educación que reciben los alumnos.

Marco Teórico

Autoconcepto

Muchos autores han intentado describir y explicar el significado del *autoconcepto*. Por ejemplo, Quant y Selznick (1984, en Milicic, 1995) sostienen que el concepto de sí mismo se refiere a todas las percepciones que un individuo tiene de sí, con especial énfasis en su propio valer y capacidad. Para otros, el autoconcepto es más bien un sistema complejo y activo de creencias subjetivas, que sirve para guiar la conducta de los individuos y posibilita asumir nuevos roles (Purkey et al., 1984, en Arancibia, 1990). Por su parte Gorostegui (1992),

en la Escala de Autoconcepto para Niños de Piers-Harris, entiende el autoconcepto como un set relativamente estable de actitudes hacia sí mismo, no sólo descriptivas, sino también evaluativas. Estas autopercepciones darían origen a autovaloraciones (cogniciones) y sentimientos (afectos), que tendrían efectos motivacionales sobre la conducta. En ese sentido, el autoconcepto posee una función clave como organizador y motivador de la experiencia: mantiene una imagen consistente de quienes somos y cómo reaccionamos en diferentes circunstancias.

Se ha estudiado también la forma en que surge, se desarrolla y organiza el autoconcepto. Se plantea que el autoconcepto no es innato, sino más bien se construye y define a lo largo del desarrollo a partir de la influencia de personas significativas del medio familiar, escolar y social, así como también de las propias experiencias de éxito y fracaso. Cumple una función mediatizadora, atribuyendo un valor u otro, según éste concuerde con la opinión que el sujeto tiene de sí, condicionando así su conducta posterior. De esta forma, el concepto de sí mismo actúa como un filtro que selecciona los estímulos e informaciones provenientes del medio (Marchago, 1991).

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

La valorización de la imagen que el niño va haciéndose de sí mismo depende de la forma en que se relaciona con sus padres, con sus metas y lo que se espera de él. Si el niño siente que sus logros están de acuerdo con lo esperado, se irá percibiendo a sí mismo como eficaz, capaz y competente. Si siente que no logra lo que se espera de él, podría pensar que no es como debería, y es probable que se sienta incapaz y poco valioso (Haeussler & Milicic, 1991).

Para González (1999) el autoconcepto juega un papel central en la integración de la personalidad, funcionando como instrumento de unidad y guía

de la conducta del individuo. Esta opinión determina el modo en que se organiza, codifica y usa la información que nos llega sobre nosotros mismos. El autoconcepto condiciona la conducta futura, ya que las personas que se ven positivamente, se conducen de modo diferente a las que se ven de forma negativa, interpretando la realidad de una manera distinta.

En este sentido, Bednar y Peterson (1996) señalan que la ausencia de un saludable sentido de autovaloración parece ser un signo de advertencia sobre una personalidad disfuncional. Plantean que muchos pacientes clínicos comúnmente se quejan de poseer baja autoestima, carencia de autoaprobación y autoconfianza. Cuando los pacientes han fallado en adquirir el más mínimo sentido de aceptación personal, estas quejas se elevan al autodesprecio y a una penetrante sensación de desesperación. Por estos motivos, consideran la posibilidad que la baja autoestima pueda ser tanto la causa como la consecuencia de desordenes conductuales. En consecuencia, la autoestima podría ser un aspecto fundamental en la etiología y en el tratamiento de muchas de las formas de conducta disfuncional.

El Desarrollo del Autoconcepto en el Contexto Escolar

Los primeros años escolares son una importante fase del desarrollo para los niños. Ingresar al sistema escolar implica asumir un rol nuevo: el de estudiante, encontrarse e identificarse con nuevos "otros" significativos, nuevos grupos de referencia y pertenencia, y desarrollar nuevos estándares para evaluarse a sí mismo y a los demás. El niño comienza a ser comparado y a compararse con otros, y de esa manera aprende a conocer y valorar sus propias habilidades, a darse cuenta del esfuerzo que debe desplegar para alcanzar sus metas, y la recompensa que obtiene por ello. De acuerdo a esto, Gorostegui (1992) afirma que el colegio provee de una nueva fuente de ideas y vivencias que permite al niño construir su autoimagen.

Según Branden (1995), para muchos niños la escuela representa una "segunda oportunidad", la oportunidad de conseguir un mejor sentido de sí mismos y una comprensión de la vida mejor de la que pudieron tener en su hogar. Un maestro que proyecta confianza en la competencia y bondad de un niño puede ser un poderoso antídoto a una fa-

milia que carece de ella, y en la que quizás se transmite la perspectiva contraria.

En la etapa escolar, se va desarrollando un autoconcepto activo y en constante evolución, a través del cual son filtradas todas las experiencias posteriores. En esta edad el autoconcepto depende casi totalmente de cómo el niño interpreta y evalúa lo que los otros le comunican. Las opiniones de los padres y pares, las calificaciones y la retroalimentación del profesor son fundamentales en el autoconcepto.

Lograr que los alumnos formen un buen autoconcepto facilita el desarrollo de estrategias metacognitivas y de autoevaluación, por ejemplo sobre su proceso de aprendizaje y el cómo mejorarlo. Por este motivo, en este último tiempo la sala de clases ha comenzado a ser un importante foco de investigación educativa, ya que es donde la mayor parte de los aprendizajes escolares toma lugar. Muchos investigadores han explorado la relación entre el ambiente interno de la clase y el aprendizaje. Cheong (1994) plantea que el ambiente interno de la clase es el contexto en que ocurre el aprendizaje, y contiene tanto un ambiente físico como psicológico. El ambiente psicológico se refiere a la calidad social de la sala de clases, y se relaciona principalmente con las percepciones y sentimientos de la relación profesor-alumno. La autora señala que tanto el ambiente físico, la interacción profesor-alumno como el manejo que el profesor realiza en la sala de clases influyen en el desempeño estudiantil, pues el medio ambiente de la sala de clases puede afectar actitudes y conductas hacia el aprendizaje y así influir en el posterior logro académico. Por estos motivos, considera apropiado usar medidas de desempeño afectivo como el autoconcepto, para comprender en un sentido más amplio el desempeño académico de los estudiantes.

Marchago (1991) concuerda en que el desarrollo de un autoconcepto positivo en los alumnos requiere la existencia de un clima adecuado que facilite y estimule la expresión del sujeto, la aceptación de sí mismo y los demás. Considera también, que el profesor es el principal responsable de este clima, especialmente cuando muestra interés por cada alumno, acepta a los niños y les comunica su afecto y apoyo. Durante los años escolares, el profesor aparece a los ojos de los alumnos como una persona especialmente significativa, revestida de un prestigio, que le da un notable poder de influencia

en la formación del autoconcepto del alumno, en especial su autoconcepto académico.

Una investigación realizada por Arancibia y Maltes (1989) destinada a generar un modelo explicativo del rendimiento escolar, dedujo que la variable psicológica más relacionada con el desempeño académico es el autoconcepto académico del alumno inferido por el profesor. Se encontró una correlación significativa ($r = 0.54$) entre esta variable y el rendimiento. A partir de lo anterior, se elaboró un modelo explicativo circular en el cual el rendimiento se explica principalmente por las expectativas de rendimiento que el profesor tiene del alumno: *"el profesor tiene un modelo (expectativas) de lo que es un alumno con buen rendimiento, que corresponderían a las conductas que realizan los alumnos con buen autoconcepto académico"* (p. 128).

En una línea de investigación similar, Flores y Pallavicini (1995) concluyen que un elemento central del rendimiento escolar de niños de enseñanza general básica, es el profesor como figura significativa. La relación que éste establezca con el niño tendrá efectos importantes en la dinámica psicológica que el alumno desarrolle respecto a la escuela. De esta forma, el profesor se constituye en una figura estratégica y un potencial agente de cambio, pudiendo influenciar el desarrollo de un adecuado equilibrio psicológico en sus alumnos, que permitirá a estos niños sentirse capaces de enfrentar su propio proceso educativo. Para Branden (1995), lo que un gran maestro, un gran padre, un gran psicoterapeuta y un gran entrenador tienen en común es una profunda creencia en el potencial de la persona por la que se interesan —una convicción sobre lo que esa persona es capaz de ser y hacer—, además de la capacidad de transmitir esa convicción durante sus interacciones. La capacidad de inspirar a los estudiantes de esta manera no se encuentra habitualmente entre los maestros que creen poco en sí mismos.

Por otra parte, Arancibia y Alvarez (1994) aclaran que el autoconcepto escolar además de depender, en un grado importante, de un conjunto de características, antecedentes y conductas que el profesor realiza en la clase, también es influido por lo que el profesor es como persona, con sus expectativas, creencias, sentimientos y satisfacciones. Relacionado con esto, Marchago (1991) señala que el autoconcepto de los alumnos se asocia con el autoconcepto del profesor, ya que los profesores

que se ven a sí mismos de modo positivo proyectan esa imagen a sus alumnos y les proporcionan un modelo a imitar. De esta manera, los profesores que tienen concepciones reales de sí mismos, que se aceptan y aceptan a los demás, resaltan los aspectos positivos de los alumnos y los ayudan a valorarse y verse positivamente.

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

Relación entre Autoconcepto y Rendimiento Escolar

Según González-Pienda et al. (1992), muchos estudios empíricos han aportado un importante apoyo al Modelo Jerárquico del Autoconcepto. En este modelo se postula la existencia de un autoconcepto general en la parte superior de la jerarquía, y dentro de éste se podrían distinguir dos tipos de autoconcepto: autoconcepto académico (integrado por otras áreas más específicas del autoconcepto académico) y autoconcepto no académico (implica descripciones de los sujetos en áreas referidas al aspecto físico, emocional y social).

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

Sin embargo, a pesar de la contundente evidencia que respalda la asociación entre estas dos variables, la dirección causal de su relación ha sido controversial. Diversos estudios han concluido que la relación entre estas dos variables es de efectos recíprocos (Marsh, 1990, citado en Muijs, 1997; Marsh & Seeshing, 1997). No obstante, otras investigaciones consideran que la relación entre ambas variables es distinta (Castejón et al., 1996; Rosemberg, 1995, citado en Muijs, 1997). El rendimiento anterior sería un determinante del desempeño futuro, pues además de influir en la motivación para continuar rindiendo, afecta el autoconcepto, especialmente el autoconcepto académico (por lo menos en los primeros años escolares).

Por otra parte, Carr y Kurtz-Costes (1994) se propusieron examinar los predictores y la exactitud de las percepciones de los profesores acerca de la metacognición, expectativas y autoconcepto académico de sus alumnos. En sus análisis, los autores postulan que el conocimiento metacognitivo resulta esencial para lograr un aprendizaje eficiente, el cual está estrechamente relacionado con el autoconcepto de los alumnos y las creencias atribucionales sobre sus resultados académicos. En la investigación encontraron que los niños más hábiles en lo escolar, poseían mayor conocimiento metacognitivo y mayor autoconcepto que los alumnos bajo el promedio; y en segundo lugar, que los profesores tenían una percepción exacta sobre las habilidades metacognitivas de sus alumnos, pero inexacta respecto de sus creencias atribucionales y de su autoconcepto.

En síntesis, el autoconcepto se conceptualiza como un conjunto de percepciones subjetivas que un individuo tiene acerca de sí mismo en relación a sus capacidades y potencialidades. Estas percepciones guían maneras de pensar, sentir y actuar; mediatizando las informaciones provenientes del medio. De manera recíproca, los resultados que se obtienen ingresan al sistema, como un medio de retroalimentación, y la interpretación de ellos afecta el rendimiento posterior. Así, el autoconcepto funciona como un fuerte mecanismo "motivador" del esfuerzo que una persona coloca en una actividad tan relevante como es el estudio y el aprendizaje; es entonces, la unidad personal que dirige los recursos que se depositan en una actividad u otra.

Método

Este es un estudio descriptivo-correlacional cuyo objetivo fundamental es establecer y describir la posible relación entre variables, y no explicar el comportamiento de la población, es decir, el porqué los niños tienen mejor o peor autoconcepto.

Descripción de la Muestra

La muestra estuvo compuesta por 447 alumnos y 32 profesores de 4° año básico de la Región Metropolitana. Los establecimientos educacionales fueron seleccionados en base a un Rendimiento Académico "esperado" para cada colegio. Para realizar esta selección, se utilizó como criterio el promedio de *puntaje SIMCE 4° básico* que el establecimiento había obtenido en las dos últimas pruebas. Así, los colegios fueron dicotomizados según su SIMCE "esperado", en alto y bajo rendimiento académico. Como *alto rendimiento académico* (tanto en dependencia particular como municipal) se entenderá un promedio puntaje SIMCE igual o sobre 275 puntos en las últimas dos pruebas de 4° básico, y por *bajo rendimiento académico* (tanto en dependencia particular como municipal), promedio puntaje SIMCE igual o bajo 260 puntos en las últimas dos pruebas de 4° básico. Por lo tanto, la muestra está compuesta por 16 establecimientos educacionales de alto SIMCE, y 16 establecimientos educacionales de bajo SIMCE.

Otro criterio utilizado fue el nivel socioeconómico. Se tomaron establecimientos educacionales que representaban a un sector de nivel socioeconómico bajo y otros de alto nivel socioeconómico, considerando la dependencia del establecimiento. De esta manera, la mitad de las escuelas pertenecen a dependencia municipal, y la otra mitad a la particular pagada. Dentro de cada colegio, se escogieron al azar 14 alumnos en cada 4° básico evaluado, utilizando como criterio de elección el orden alfabético, es decir, las siete primeras niñas y siete primeros niños de la lista del curso.

Presentación de las Variables Evaluadas

Autoconcepto

En alumnos:

Autoconcepto Global: evaluado a través de la Escala de Autoconcepto para Niños de Piers-Harris.

Autoconcepto Académico: medido a través del Test de Autoconcepto Académico (Arancibia et al., 1990).

En el Profesor:

Autoconcepto Global: evaluado a través de la Escala de Autoconcepto de Tennessee.

Rendimiento Académico

Rendimiento Académico del Alumno según el Establecimiento al cual pertenece: determinado a través del promedio, en los dos últimos años de Puntaje SIMCE (4° básico), obtenido por el establecimiento educacional.

Rendimiento Académico del Alumno: determinado a través del promedio de notas del primer semestre del año 2000.

Formulación de Hipótesis

A continuación se plantea la Hipótesis Principal y 5 Hipótesis Específicas que guiaron la investigación y responden al problema expuesto en capítulos anteriores.

Hipótesis Principal

H1: Existe una relación significativa entre autoconcepto y rendimiento académico.

Hipótesis Específicas

H1: "Los alumnos que logran altos resultados académicos (Promedio de Notas) poseen mejor autoconcepto que aquellos con bajos logros escolares".

H1: "Los alumnos que logran altos resultados académicos (Promedio de Notas) presentan mayor autoconcepto académico, estimado por el profesor jefe, que los alumnos de bajo rendimiento".

H1: "Los alumnos y profesores que pertenecen a establecimientos de alto rendimiento (SIMCE) poseen un mejor autoconcepto que los alumnos y profesores que asisten a establecimientos de bajo rendimiento académico".

H1: "Los alumnos de establecimientos de alto rendimiento académico (SIMCE) presentan mayor autoconcepto académico, estimado por el profesor jefe, que alumnos de establecimientos de bajo rendimiento".

H1: "El autoconcepto del profesor se relaciona con el autoconcepto de sus alumnos".

Descripción de Instrumentos de Medición

Evaluación del autoconcepto de los alumnos

Test de Autoconcepto Piers-Harris.

La Escala de Autoconcepto para Niños de Piers-Harris es una medida tipo autorreporte diseñada para evaluar autoconcepto en niños y adolescentes, y fue adaptada por M. E. Gorostegui en 1992. Esta Escala cuenta con un coeficiente de confiabilidad de 0.885 y coeficientes de validez concurrente y predictiva. Es un instrumento útil para fines de investigación y estudio, considerando que proporciona una medida cuantitativa fácilmente interpretable de la autovaloración infantil.

Los ítems de la Escala se contabilizan en dirección positiva o negativa para reflejar esta dimensión autoevaluativa. Un alto puntaje sugiere una autoevaluación positiva, mientras que un puntaje bajo señala lo contrario. La Escala consta de 70 ítems, y puede ser administrada individualmente o en grupos. Los ítems consisten en declaraciones acerca de la manera en que una persona se puede sentir respecto de sí misma, y el niño debe indicar si son o no aplicables a él, usando respuestas dicotómicas: sí o no. El puntaje que obtenga evalúa una dimensión total del autoconcepto, y seis dimensiones específicas: *Felicidad y Satisfacción, Estatus Intelectual y Escolar, Apariencia y Atributos Físicos, Ansiedad, Popularidad, y Conducta*. El puntaje total se expresa como puntaje bruto, percentiles y también proporciona un puntaje estandarizado (T).

Test de Autoconcepto Académico.

Este es un instrumento adaptado del Florida Key, su versión original, por Arancibia, Maltes y Alvarez en 1990. Presenta un coeficiente de confiabilidad de 0.95 y evalúa el autoconcepto académico a través de las conductas observables del alumno.

Se identificaron conductas fundamentales para el autoconcepto académico, las que se presentan en forma de afirmaciones. A cada afirmación se le asigna un número de acuerdo a la frecuencia con que el niño presenta tal conducta. Las conductas se agrupan en cuatro áreas, factorialmente construidas y correspondientes a cuatro dimensiones teóricas fundamentales de la situación

escolar: *Relaciones con Otros, Asertividad, Compromiso, y Enfrentamiento a Situaciones Escolares*.

La evaluación del autoconcepto del profesor

Test de Autoconcepto de Tennessee.

El Tennessee Self Concept Scale fue creado por William Fitts en 1965, estandarizado en USA, y probado en Chile por Álvaro Valenzuela bajo el nombre de Escala de Autoconcepto de Tennessee en 1984. Posee un coeficiente de confiabilidad de 0.80 y en 1990 fue utilizado como instrumento de medición en una investigación de tesis sobre el desarrollo de la autoestima en profesores, para optar al título de Psicólogo en la Pontificia Universidad Católica de Chile (Collarte, 1990).

La Escala está basada en una teoría multidimensional del autoconcepto, y permite evaluar cinco grandes áreas del concepto de sí mismo: *yo físico, yo moral-ético, yo personal, yo familiar y yo social*. Estas cinco áreas son exploradas en relación con las tres dimensiones siguientes: *identidad, autosatisfacción y comportamiento*. A través de la sumatoria de cada uno de los puntajes en estas áreas y dimensiones se obtiene el puntaje total del autoconcepto.

Además, el Test cuenta con una escala independiente llamada "*autocrítica*", compuesta de 10 ítems tomados del Inventario Multifacético de Minnesota. Los sujetos que niegan la mayoría de estos enunciados están más bien a la defensiva y hacen un esfuerzo por mostrar a los demás una imagen positiva.

Descripción del Procedimiento

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

Análisis de Resultados

Relación entre Rendimiento Académico del Establecimiento y Autoconcepto de sus Alumnos

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

Tabla 1
Correlación Pearson entre SIMCE y autoconcepto de los alumnos.

	Media	
Autoconcepto Rendimiento Académico del Establecimiento (SIMCE)		
Autoconcepto Global (Piers-Harris)	51.083	0.213 **
Subtest Felicidad	51.150	0.221**
Subtest Popularidad	47.253	0.262**
Subtest Ansiedad	51.246	0.229**
Subtest Apariencia y Atributos Físicos	50.128	0.182**
Subtest Estatus Intelectual y Escolar	50.613	0.136**
Subtest Conducta	51.358	0.039

** $p < .01$
* $p < .05$

Tabla 2
Análisis de varianza del autoconcepto de los alumnos y rendimiento académico del establecimiento.

	Rendimiento	n	Media	f	Significación. (1 cola)
Autoconcepto Global (Piers-Harris)	Alto	154	53.221	22.519	0.000**
	Bajo	162	48.327		
Subtest Felicidad	Alto	154	52.987	18.739	0.000**
	Bajo	162	48.617		
Subtest Popularidad	Alto	154	49.981	34.042	0.000**
	Bajo	162	44.255		
Subtest Ansiedad	Alto	154	53.260	19.766	0.000**
	Bajo	162	48.636		
Subtest Apariencia y Atributos Físicos	Alto	154	51.948	14.315	0.000**
	Bajo	162	47.975		
Subtest Estatus Intelectual y Escolar	Alto	154	52.201	10.489	0.001**
	Bajo	162	48.605		
Subtest Conducta	Alto	154	51.805	1.276	0.260
	Bajo	162	50.593		
Autoconcepto Académico Global	Alto	154	49.669	8.219	0.004**
	Bajo	162	58.994		
Factor 1: Enfrentamiento Escolar	Alto	154	55.552	0.058	0.810
	Bajo	162	56.296		
Factor 2: Compromiso Escolar	Alto	154	44.656	22.214	0.000**
	Bajo	162	60.309		
Factor 3: Asertividad	Alto	154	55.650	4.303	0.039*
	Bajo	162	62.815		
Factor 4: Relaciones Interpersonales	Alto	154	60.117	0.011	0.917
	Bajo	162	60.469		

** $p < .01$
* $p < .05$

Tabla 3

Correlación pearson entre promedio de notas y autoconcepto de los alumnos.

	Media Autoconcepto	Rendimiento Académico del Alumno (Promedio Notas)
Autoconcepto Global (Piers-Harris)	51.083	0.225**
Subtest Felicidad	51.150	0.166**
Subtest Popularidad	47.253	0.190**
Subtest Ansiedad	51.246	0.129**
Subtest Apariencia y Atributos Físicos	50.128	0.174**
Subtest Estatus Intelectual y Escolar	50.613	0.264**
Subtest Conducta	51.358	0.166**
Autoconcepto Académico Global	56.819	0.481**
Factor 1: Enfrentamiento Escolar	56.517	0.559**
Factor 2: Compromiso Escolar	54.474	0.409**
Factor 3: Asertividad	61.557	0.333**
Factor 4: Relaciones Interpersonales	65.362	0.321**

** $p < .01$ * $p < .05$

El análisis de varianza consideró colegios con rendimiento SIMCE sobre 280 puntos (280-321 puntos = alto rendimiento) y colegios con rendimiento SIMCE bajo 250 puntos (190-250 puntos = bajo rendimiento).

En este análisis el autoconcepto autorreportado por los alumnos a través de la Escala de Piers-Harris, muestra diferencias significativas en el autoconcepto global y en 5 de las 6 subescalas que conforman este test, siendo las medias del autoconcepto mayores en los alumnos que pertenecen a establecimientos educacionales que logran altos resultados académicos. Por último, se encontró que el autoconcepto académico de los alumnos inferido por el profesor jefe, presenta diferencias significativas en el autoconcepto académico global y los subfactores "compromiso escolar" y "asertividad", siendo las medias mayores en las evaluaciones que realizan los profesores de colegios de bajo rendimiento.

Relación entre Rendimiento Académico del Alumno y su Autoconcepto

El rendimiento académico de los alumnos, estimado a partir de promedio de notas logrado durante el primer semestre del año 2000, presenta una co-

relación positiva y significativa ($r = 0.225$), con el autoconcepto del alumno medido a través de la Escala de Autoconcepto de Piers-Harris. Las 6 subescalas de este test muestran una correlación positiva y significativa con las notas de los alumnos, destacándose entre ellas el Estatus Intelectual y Escolar ($r = 0.264$) y la Popularidad ($r = 0.190$). Esto indica que los alumnos con alto promedio de notas presentan, en mayor medida, actitudes favorables respecto a sí mismos, reflejadas en positivas autodescripciones y valoraciones de sus conductas y atributos. La dirección opuesta señala que alumnos con bajos promedios de notas, tenderían a presentar actitudes más desfavorables y negativas sobre sí mismos, especialmente ligadas al área intelectual y a un sentimiento de baja popularidad entre sus pares.

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

Rendimiento del Establecimiento y Autoconcepto de los Profesores Jefes de 4° Básico

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

El análisis de varianza descrito en la Tabla 4 consideró colegios con rendimiento SIMCE sobre 280

puntos (280-321 puntos = alto rendimiento) y colegios con rendimiento SIMCE bajo 250 puntos (190-250 puntos = bajo rendimiento).

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

Tabla 4

Análisis de varianza del autoconcepto de los profesores y rendimiento académico del establecimiento.

	Rendimiento	Media	f	Significación. (1 cola)
Autoconcepto Global (Tennessee)	Alto	372.325	17.856	0.000**
	Bajo	380.599		
Subtest Autocrítica	Alto	27.377	4.715	0.031*
	Bajo	26.364		
Subtest Conducta	Alto	119.987	56.968	0.000**
	Bajo	125.753		
Subtest Identidad	Alto	132.643	9.719	0.002**
	Bajo	134.932		
Subtest Satisfacción	Alto	119.695	0.036	0.849
	Bajo	119.914		
Subtest Yo Familiar	Alto	71.662	82.267	0.000**
	Bajo	75.463		
Subtest Yo Físico	Alto	75.623	4.833	0.029*
	Bajo	77.377		
Subtest Yo Moral	Alto	78.552	40.519	0.000**
	Bajo	75.093		
Subtest Yo Personal	Alto	75.935	27.343	0.000**
	Bajo	78.710		
Subtest Yo Social	Alto	70.552	34.464	0.000**
	Bajo	73.957		

** $p < .01$

* $p < .05$

Tabla 5

Correlación Pearson entre el autoconcepto del profesor y sus alumnos.

	Autoconcepto Profesor
Autoconcepto Global (Piers-Harris)	-0.120**
Subtest Felicidad	-0.088*
Subtest Popularidad	-0.009
Subtest Ansiedad	-0.104*
Subtest Apariencia y Atributos Físicos	-0.099*
Subtest Estatus Intelectual y Escolar	-0.098*
Subtest Conducta	-0.053
Autoconcepto Académico Global	-0.052
Factor 1: Enfrentamiento Escolar	-0.083*
Factor 2: Compromiso Escolar	-0.017
Factor 3: Asertividad	-0.105*
Factor 4: Relaciones Interpersonales	0.049

** $p < .01$

* $p < .05$

Relación entre Autoconcepto del Alumno y Autoconcepto del Profesor

Este análisis muestra una correlación negativa entre el autoconcepto global del alumno y el de su profesor. Es decir, la existencia de una tendencia que profesores con un alto concepto de sí mismos cuenten con alumnos con bajo autoconcepto; y profesores con baja autoestima tengan alumnos con un buen concepto de sí mismos.

Esta misma relación aparece para las subescalas de Piers-Harris: Felicidad, Ansiedad, Apariencia, y Estatus Intelectual y Escolar. Y, en los factores: Enfrentamiento y Compromiso con tareas escolares, en el test de autoconcepto académico.

Esta información, si bien contradice los supuestos teóricos, es necesario interpretarla considerando el completo análisis de resultados. En el capítulo referente a la discusión de resultados y conclusiones, se tratará este tema con mayor detalle.

Además de analizar estadísticamente los supuestos planteados en las hipótesis que guiaron la investigación, se estudió la relación entre el autoconcepto y otras variables como edad, nivel socioeconómico y sexo.

Relación entre Autoconcepto y Edad

En los alumnos, la subescala de "felicidad y satisfacción", de la Escala de Autoconcepto de Piers-Harris, se correlaciona negativamente con su edad ($r = -0.111$) y la edad del profesor jefe ($r = -0.110$), ambas relaciones son significativas. Lo anterior podría señalar que los niños menos felices, los que anhelan ser diferentes y se autovaloran negativamente son en su mayoría aquellos que tienen más edad dentro del curso, y también podrían serlo quienes tienen profesores de mayor edad.

El análisis de varianza consideró dos grupos de edad: un grupo de 8 a 10 años, ya que en cuarto básico se espera encontrar alumnos entre estas dos edades, y un segundo grupo de 11 a 14 años, alumnos que por su edad deberían estar, por lo menos dos cursos superiores. Se encontraron diferencias significativas en el autoconcepto global, y los subtest de "felicidad", "ansiedad" y "popularidad". En todas estas variables, los alumnos que pertenecen al rango de edad adecuado al curso en que se encuentran presentan una mejor estima que los alumnos de edades superiores a su nivel escolar.

Considerando el autoconcepto del profesor jefe, se encuentra que su edad se correlaciona negativamente con el autoconcepto global del alumno medido en la Escala de Piers-Harris. La magnitud

de esta asociación es de -0.137 y es significativa. Estos datos se podrían interpretar como que, a mayor edad del profesor jefe es más probable encontrar alumnos que muestren menor autoestima, y que profesores de menos edad cuenten con alumnos de mejor autoestima.

Otro dato interesante es que la variable "autocrítica" del Test de Tennessee difiere significativamente según el rango de edad de los profesores. Llama la atención que el nivel de autocrítica de los profesores más jóvenes (23-36 años) es mayor a la de los otros dos grupos, es decir, muestran una apertura normal y sana hacia la autoevaluación. En cambio, en los otros dos grupos (37-46 años y 47-60 años) se encuentra bajo el rango normal, es decir ellos muestran una actitud más defensiva que podría estar exagerando los resultados obtenidos en las otras subescalas.

Relación entre Autoconcepto y Nivel Socioeconómico

Respecto al autoconcepto de los alumnos, tanto el puntaje global como cada una de las subescalas que componen el Test de Piers-Harris difieren significativamente según el nivel socioeconómico. Los alumnos de alto nivel socioeconómico autorreportan mayor autoconcepto global y altos puntajes en cada una de las subescalas.

El autoconcepto académico también difiere significativamente según nivel socioeconómico. Cabe destacar que, los puntajes de las evaluaciones realizadas por los profesores de nivel socioeconómico alto, son menores a las elaboradas por el grupo de profesores que trabajan en establecimientos de nivel socioeconómico medio y bajo.

Sexo de los Alumnos y Autoconcepto

Se encontraron diferencias significativas en dos subescalas del test de autoconcepto de Piers-Harris: "Conducta" y "Ansiedad". Sin embargo, las diferencias en estas subescalas tienen direcciones opuestas. Así, existen diferencias significativas en la autoevaluación que niñas y niños hacen sobre su Conducta, obteniendo una mejor autoevaluación las mujeres; es decir, las alumnas se autoperceben con "mejor conducta" que los alumnos varones. Por el contrario, en la variable Ansiedad, los hombres manifiestan, significativamente, manejar de mejor ma-

nera la ansiedad; las niñas reconocen sentir más frecuentemente preocupación, nerviosismo y miedo.

Discusión y Conclusiones

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

Primera Hipótesis: "Relación entre el Autoconcepto de los Alumnos y su Desempeño Escolar"

Se encontró una correlación positiva y significativa ($r = 0.225$) entre estas dos variables, que indica una mayor probabilidad que los alumnos de buen rendimiento presenten actitudes más favorables respecto a sí mismos, reflejadas en positivas autodescripciones y valoraciones de sus conductas y atributos. La dirección complementaria señala que alumnos con bajo promedio de notas, tenderían a presentar actitudes más desfavorables y negativas sobre sí mismos, especialmente ligadas al área intelectual y a un sentido de baja popularidad entre sus pares.

Los alumnos que logran un rendimiento calificado dentro del rango "muy bueno" (6.1-7.0) y "bueno" (5.1-6.0), presentan diferencias significativas en el concepto que tienen de sí mismos al ser comparados con alumnos de rendimiento "suficiente" (4.1-5.0). Sin embargo, al ser estos dos grupos (MB y B) comparados con los alumnos de rendimiento "insuficiente" (3.1-4.0) no se observan diferencias significativas en su autoconcepto. Esta información puede ser interpretada desde diversas perspectivas: 1) *Error estadístico*, ya que el número de alumnos de "rendimiento insuficiente" es sólo 3. Por tanto, en este último rango, no existe un N apropiado para determinar una media válida de su autoconcepto; 2) *Sobrecompensación y negación de problemas*, es decir, los niños en este rango no fueron objetivos al responder la Escala, para no hacer tan evidentes sus dificultades académicas; 3) *Incapacidad real a la autoevaluación*, es decir, los alumnos con este rendimiento no han desarrollado estrategias metacognitivas que les permitan "darse cuenta" de

sus fortalezas y debilidades. Esto es congruente con lo encontrado por Carr y Kurt-Costes (1994), quienes plantean que los niños más hábiles en lo escolar poseen mayor conocimiento metacognitivo y mayor autoconcepto, al ser comparados con alumnos de rendimiento bajo el promedio.

En este sentido, la hipótesis principal que guía la investigación es aceptada, al menos en los alumnos, pues aquellos que logran mayor rendimiento tendrían un mejor concepto de sí mismos al compararlos con alumnos de bajo rendimiento.

Segunda Hipótesis: "Relación entre Autoconcepto Académico y Rendimiento de los Alumnos"

Esta hipótesis también encuentra apoyo empírico, ya que los alumnos que obtienen una alta calificación en esta Escala son los que tienen mejor rendimiento académico dentro de su grupo curso. De esta manera, la evaluación que los profesores realizan del desenvolvimiento académico de sus estudiantes tiene una relación estrecha y directa con el rendimiento del alumno. Así, los mejor evaluados (sobre el promedio) son los alumnos de rendimiento "muy bueno", seguidos por los "buenos" (en el promedio); los evaluados con un autoconcepto académico levemente bajo el promedio son los alumnos de rendimiento "suficiente". Finalmente, los peor evaluados por sus profesores son los alumnos con rendimiento "insuficiente". De acuerdo a lo encontrado es posible confirmar la hipótesis planteada en la investigación, es decir, que los alumnos con mayor rendimiento escolar presentan mejor autoconcepto académico. Así, la opinión y expectativas de los profesores sobre sus alumnos son posiblemente guiadas por el desempeño académico logrado por ellos. Esto concuerda con el Modelo planteado por Arancibia y Maltes (1989), en que el rendimiento se explica principalmente por las expectativas de desempeño que el profesor tiene del alumno.

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

embargo, en todas ellas el alumno con mejor rendimiento obtiene una mejor evaluación, lo que hace pensar en un posible "Efecto de Halo", y una sobrevaloración del rendimiento académico de los alumnos.

Tercera Hipótesis: "Relación entre Rendimiento del Colegio y el Autoconcepto de sus Alumnos y Profesores"

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

En este sentido, es más probable que los alumnos de establecimientos educacionales de alto rendimiento se sientan más felices y satisfechos con su vida, muestren mayor sentido de pertenencia a su grupo curso, se perciban capaces de hacer amigos, presenten niveles emocionales normales de preocupación, miedo y timidez, y una positiva autovaloración de sus atributos físicos y su desempeño escolar.

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

Cuarta Hipótesis: "Relación entre Autoconcepto Académico de los Alumnos y Rendimiento del Establecimiento"

Esta hipótesis fue evaluada a través de la inferencia que los profesores jefes realizan sobre el desempeño de los alumnos en cuatro áreas específicas, se encontró diferencias significativas en el autoconcepto académico global y en los factores:

Compromiso Escolar y Asertividad. En estas tres variables, la evaluación de los profesores es más favorable cuando los alumnos pertenecen a colegios de bajos logros académicos.

Si bien esta información contradice la hipótesis de la investigación, que plantea que los profesores de colegios de alto rendimiento evaluarían positivamente a sus alumnos respecto a su autoconcepto académico, también podría ser interpretado como la presencia de mayor rigurosidad en la evaluación de este aspecto cuando los profesores trabajan en establecimientos de alto rendimiento, pues estarían acostumbrados a la autoevaluación y a ser más críticos con su desempeño y el de los demás, debido a las altas exigencias que estos establecimientos exhiben en esta área. Por el contrario, los profesores de colegios de bajo rendimiento evaluarían con mayor flexibilidad y comprensión las áreas mencionadas, quizás atendiendo a las características de la población y sus dificultades escolares.

Resulta interesante relacionar esta información con la señalada en el punto anterior sobre la variable "autocrítica", como otra posible explicación de las altas evaluaciones que hacen de sus alumnos los profesores de establecimientos de bajo rendimiento. Según los resultados obtenidos en esta investigación, los profesores de colegios de bajo rendimiento presentan un grado de autoevaluación y autocrítica inferior al promedio normal, que podría evidenciar una menor capacidad crítica y de cuestionamiento. Esto podría ser también transferible a la evaluación de otros, y en este caso particular, a sus alumnos. Por el contrario, los profesores que pertenecen a establecimientos de altos logros académico presentan un nivel de autocrítica dentro de los rangos normales, por tanto, poseen la capacidad de autoevaluarse y evaluar a los demás, prácticas que podrían llevarlos a ser más rigurosos en este ámbito. Además, estos últimos atienden a una población infantil, con menores dificultades y mayor apoyo social, económico y familiar. Por lo tanto, es posible demandar y ser más exigentes con estos alumnos.

Quinta Hipótesis: "Relación entre el Autoconcepto de los Alumnos y el de su Profesor"

Esta hipótesis no encontró apoyo empírico. Los resultados indican que existiría una asociación negativa entre el autoconcepto global de los alumnos y el del profesor. Es decir, aún cuando todos los pro-

fesores exhiben un nivel de autoconcepto dentro de los rangos normales, habría una tendencia a que los profesores con un concepto de sí mismos relativamente mayor tengan como alumnos a niños con menor autoconcepto; y que los profesores con una autoestima relativamente más baja eduquen alumnos con un mayor autoconcepto. Estos resultados también pueden ser interpretados considerando la variable "autocrítica", y su consecuente abultamiento de los puntajes en la Escala de Autoconcepto de Tennessee. Es posible que cuando se habla de un alto autoconcepto, éste se vea exagerado por un posible estado de defensividad al momento de responder el Test, que pueda alterar la veracidad y validez de las conclusiones. Es decir, se desea mostrar una imagen más positiva de lo que es en realidad, por lo tanto no se trata realmente de un alto concepto de sí mismo, sino un alto autoconcepto ideal.

Por el contrario, quizás un autoconcepto más bajo (pero dentro de los rangos normales), se relaciona con profesores que poseen mayor capacidad autoevaluativa y que responden el test con mayor veracidad y objetividad, por lo tanto se refleja un autoconcepto real. Además de lo señalado previamente, el tamaño muestral de los profesores es 32, que es un número inferior al de los análisis realizados en los alumnos, por lo tanto no se puede elaborar ninguna conclusión definitiva respecto a este tema. Se requiere de estudios posteriores, mayores y más específicos sobre él.

Luego de responder cada una de las hipótesis planteadas al inicio, en este estudio se quiso también investigar la relación entre el autoconcepto y otras variables como: edad, nivel socioeconómico y sexo. Algunos de estos hallazgos confirman lo esperado y encontrado por otros investigadores, en cambio otros son inesperados, y obligan a una reflexión más profunda.

La Relación entre Edad y Autoconcepto

Estas variables se asocian de manera significativa, tanto en alumnos como en profesores. En los *alumnos*, se encontró que los niños menos felices, los que anhelan ser diferentes, se autoperciben menos populares, son más ansiosos y se autovaloran negativamente, son en su mayoría aquellos que tienen dos ó más años respecto del resto de sus compañeros y del nivel escolar que cursan.

Así, el autoconcepto de los alumnos de 8-9 años y 10-11 años se encuentra dentro de los rangos nor-

males, sin embargo, los alumnos cuyas edades fluctúan entre 12 y 14 años presentan un autoconcepto bajo el promedio. Es decir, estos niños que han repetido uno o más cursos además de llevar consigo el estigma de sus dificultades académicas, acumulan sentimientos de inferioridad e impopularidad, que traen como consecuencia una sensación generalizada de insatisfacción y baja autoestima, que se convierten en un verdadero handicap para su desarrollo posterior. Esto nos hace reflexionar sobre los verdaderos beneficios de la repitencia escolar de los alumnos, especialmente durante sus primeros años escolares.

Otro dato interesante, es que la variable "autocrítica" difiere significativamente según la edad de los *profesores*. Llama la atención que el nivel de autocrítica de los profesores más jóvenes (23-36 años) se encuentra dentro de los rangos normales; sin embargo, los otros dos grupos de profesores (37-46 años y 47-60 años) presentan un nivel de autocrítica bajo el rango normal, es decir, muestran una actitud defensiva que puede estar exagerando los resultados obtenidos en las otras subescalas del Test.

Esta información se suma a lo encontrado al asociar autoconcepto de profesor y rendimiento de establecimientos, ya que nuevamente la variable "autocrítica" marcaba una diferencia: los establecimientos de alto rendimiento cuentan con profesores con un nivel de autocrítica adecuado, y los de bajo rendimiento con profesores con un nivel de autocrítica bajo los rangos normales.

La Relación entre Autoconcepto y Nivel Socioeconómico

Es importante señalar que, aún cuando los puntajes de los alumnos de colegios municipales se encuentran dentro de los rangos normales, los alumnos de alto nivel socioeconómico, que pertenecen a colegios particulares pagados, reportan un mayor *autoconcepto global*. Es decir, los alumnos que pertenecen a este nivel tienen actitudes más positivas hacia sí mismos, se autodescriben de manera más favorable, sienten que tienen menos problemas, evalúan mejor su desempeño en las tareas escolares, su popularidad entre pares, apariencia y atributos físicos, se perciben más felices y menos ansiosos, en comparación a lo indicado por alumnos de nivel socioeconómico medio y bajo.

La asociación encontrada muestra la tendencia que a mayor nivel socioeconómico mayor autoconcepto.

Así, los alumnos que asisten a establecimientos educacionales de alto nivel socioeconómico presentan un autoconcepto global mayor que los de nivel socioeconómico medio; y a su vez, los alumnos de nivel socioeconómico medio presentan un autoconcepto mayor que los de nivel socioeconómico bajo. Esto ocurre especialmente en las áreas que miden: felicidad, atractivo físico, estatus intelectual y popularidad.

De acuerdo a lo expuesto en apartados anteriores, es importante rescatar tres datos: 1) Los colegios particulares obtienen marcadamente mayores logros académicos que los municipales; 2) La ubicación de los colegios de alto rendimiento indica que atienden a una población estudiantil de nivel socioeconómico medio-alto; 3) Los alumnos de alto rendimiento y los alumnos ubicados en sectores socioeconómicos privilegiados, presentan un autoconcepto mayor que el resto de los alumnos, en todas las áreas evaluadas. Profundizar en lo informado anteriormente resulta alarmante ya que menos del 9% de la población estudiantil (que corresponde a los colegios particulares pagados), presentarían condiciones de vida que los estarían beneficiando cognitivamente, afectivamente y socialmente si se les compara con el resto de los alumnos que estarían en otras situaciones y condiciones existenciales. Es decir, actualmente pertenecer a determinado sector de la población lleva consigo consecuencias fundamentales y determinantes para el desarrollo futuro y la vida en general, y al parecer la educación que se entrega a los estudiantes, tanto en las áreas cognitivas como afectivas, no está exenta de esta desigualdad e inequidad social.

La Relación entre el Autoconcepto y Sexo de los Alumnos

El estudio de esta relación arrojó diferencias significativas en dos subescalas del *Test de Autoconcepto de Piers-Harris*: Conducta y Ansiedad. Existen diferencias significativas en la autoevaluación que niñas y niños hacen sobre su conducta, mostrando una mejor autoevaluación las mujeres. Es decir, las niñas se autoperciben con "mejor conducta" que los varones. Por el contrario, en la variable ansiedad, los hombres manifiestan ser menos ansiosos que las niñas. Las alumnas reconocen sentir con mayor frecuencia nerviosismo, preocupación y miedo. Estos resultados son idénticos a los encontrados por Milicic y Gorostegui (1993).

Luego de entregar una visión panorámica de cada una de las principales conclusiones encontradas en este estudio, a continuación se realizará una conclusión general y delinearán los posibles futuros pasos que nuevas investigaciones podrían considerar al analizar la relación entre las variables estudiadas.

Al finalizar este estudio, es posible confirmar que el autoconcepto de un alumno se ve afectado por el rendimiento académico alcanzado y la posición académica que ocupa él dentro de su curso. Además, que este rendimiento académico lleva al profesor a desarrollar una mejor o peor opinión sobre el niño, y asimismo, que tanto el autoconcepto del alumno como su rendimiento se ven afectados por estas expectativas y opiniones del profesor hacia él.

Sin embargo, a pesar de la relevancia de las conclusiones señaladas, aún existen interrogantes por resolver, especialmente respecto a la relación entre el autoconcepto del profesor y el de sus alumnos.

Reflexionando sobre la metodología de esta investigación, es preciso señalar que sería enriquecedor que estudios posteriores se complementaran con técnicas cualitativas de investigación, especialmente cuando se relaciona el autoconcepto de los alumnos con el del profesor. Por ejemplo, en este caso sería muy beneficioso realizar entrevistas al profesor y los alumnos, como también observaciones naturalistas de esta interacción durante las clases.

El número de profesores evaluados y el instrumento de medición utilizado para evaluar el autoconcepto del profesor es un tema que se debe analizar en nuevos estudios. Por ejemplo, actualmente la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile está terminando de validar un Test de Autoestima Profesional, especialmente diseñado para el cuerpo docente, que sería importante conocer y aplicar si se quiere relacionar el autoconcepto de alumnos y profesores.

Finalmente, considerando las diferencias en el rendimiento académico alcanzado por los establecimientos educacionales según su dependencia, quizás reducir la muestra de establecimientos ampliando la brecha entre ellos (puntajes más extremos en rendimiento), aumentado el número de niveles escolares estudiados y el número de alumnos evaluados, harían que futuros resultados y conclusiones sean cada vez más válidos y representativos de nuestra realidad nacional.

Referencias

- Arancibia, V. & Alvarez, M. (1994). Características de los profesores efectivos en Chile y su impacto en el rendimiento escolar y el autoconcepto académico. *Psyche*, 3 (2), 131-143.
- Arancibia, V. & Maltes, S. (1989). Un modelo explicativo del rendimiento escolar. *Revista de Tecnología Educativa*, 2, 113-129.
- Arancibia, V., Maltes, S. & Alvarez, M. (1990). *Test de autoconcepto académico, estandarización para escolares de 1° a 4° año básico*. Santiago: Universidad Católica de Chile.
- Bednar, R. & Peterson, S. (1996). *Self-esteem: paradoxes and innovations in clinical theory and practice*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Branden, N. (1995). *Los seis pilares de la autoestima*. Buenos Aires: Paidós.
- Carr, M. & Kurtz-Costes, B. (1994). Is being smart everything? The influence of student achievement on teacher's perceptions. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 263-276.
- Castejón, J. L., Navas, L. & Sampascual, G. (1996). Un modelo estructural del rendimiento académico en matemáticas en la educación secundaria. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 49 (1), 27-43.
- Collarte, C. (1990). *Desarrollo de la autoestima en profesores de enseñanza media*. Tesis para optar al título de Psicólogo, Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile.
- Collarte, C. & Cornejo, J. (1992). *Estrategias de estudio y aprendizaje escolar*. Tesis para optar al título de Psicólogo, Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile.
- Cheong, Y. (1994). Classroom environment and student affective performance: An effective profile. *Journal of Experimental Education*, 62 (3), 221-239.
- Fernández, G., Castillo, M., Olivares, K., Galeb, V. & Zamora, C. (1987). Estudio empírico acerca de las relaciones entre variables afectivas y rendimiento escolar. *Estudios Pedagógicos*, 13, 5-13.
- Flores, M. & Pallavicini, P. (1995). *Autoconcepto académico, competencia social y motivación: su influencia en el rendimiento escolar de niños de enseñanza básica*. Tesis para optar al título de Psicólogo, Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile.
- Gil, R. (1998). *Valores humanos y desarrollo personal: tutorías de educación secundaria y escuelas de padres*. Madrid: Escuela Española.
- González, E. (1999). *Necesidades educativas especiales: intervención psicoeducativa*, Madrid: CCS.
- González-Pienda, J. A., Núñez, J. C. & Valle, A. (1992). Procesos de comparación externa/interna, autoconcepto y rendimiento académico. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 45 (1), 73-81.
- Gorostegui, M. E. (1992). *Adaptación y construcción de las normas de la escala de autoconcepto para niños de Piers-Harris*. Tesis para optar al título de Psicólogo, Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile.
- Haeussler, I. M. & Milicic, N. (1991). *Desarrollo de la autoestima y habilidades de comunicación*. Curso-taller. Santiago, Fundación Educacional Arauco.
- Haeussler, I. M. & Milicic, N. (1995). *Confiar en uno mismo: programa de desarrollo de autoestima*. Santiago: Dolmen.
- Hay, I. (1997). Investigating the influence of achievement on self-concept and intra-class design and comparison of the PASS and SDQ Self-Concept Test. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 311-321.

- Marchago, J. (1991). *El profesor y el autoconcepto de sus alumnos: teoría y práctica*. Madrid: Escuela Española.
- Marchago, J., Alonso, E., Quintana, R., Rojas, M. & Santana, A. (1996). *Programa de actividades para el desarrollo de la autoestima*. Madrid: Escuela Española.
- Marsh, H. & Seeshing, A. (1997). Causal effects of academic self-concept on academic achievement: structural equation of longitudinal data. *Journal of Educational Psychology*, 89 (1), 41-54.
- 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, *Psyche*, 2 (1), 69-79.
- Miujis, D. (1997). Symposium: self perception and performance. Predictors of academic self-concept, a longitudinal perspective. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 263-277.
- Reasoner, R. (1994). *Building self-esteem in elementary school*. Second Edition. Consulting Psychologist Press, Inc. Palo Alto, California.
- Scott, C. (1996). Student self-esteem and school system: Perceptions and implication. *The Journal of Educational Research*, 89 (5), 286-293.
- Valenzuela, A. (1984). Medición de la autoestima. *Revista de Educación*, 114, 43-46.