



UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO

FACULTAD DE MEDICINA

ESCUELA DE PSICOLOGÍA



**AUTOESTIMA DOCENTE Y DEL ALUMNO: UN
ESTUDIO DESCRIPTIVO-CORRELACIONAL DE
LA AUTOESTIMA Y SU IMPLICANCIA EN LA
CALIDAD DE LA EDUCACIÓN**

POR

PAOLA PUELLES FERNÁNDEZ

DANIELA RIVERO OPAZO

Profesor Guía:

Andrea Flanagan

Seminario de Título presentado a la Escuela de Psicología de la Universidad de Valparaíso, como requisito para optar al grado académico de Licenciado en Psicología y al título de Psicóloga.

Diciembre 2004

VALPARAÍSO – CHILE



UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO

FACULTAD DE MEDICINA

ESCUELA DE PSICOLOGÍA



**AUTOESTIMA DOCENTE Y DEL ALUMNO: UN
ESTUDIO DESCRIPTIVO-CORRELACIONAL DE
LA AUTOESTIMA Y SU IMPLICANCIA EN LA
CALIDAD DE LA EDUCACIÓN**

POR

PAOLA PUELLES FERNÁNDEZ

DANIELA RIVERO OPAZO

Profesor Guía:

Andrea Flanagan

Seminario de Título presentado a la Escuela de Psicología de la Universidad de Valparaíso, como requisito para optar al grado académico de Licenciado en Psicología y al título de Psicóloga.

*A mis padres por su constante apoyo y esfuerzo
A mi hermana por su paciencia, alegría y pensamiento crítico
A Rodrigo por todo el amor que supo expresarme en
estos años, y por su infinita paciencia.
Y a mi compañera Daniela por todos los momentos compartidos
y por permitirme conocer a una gran mujer.*

Paola

*Gracias a mi madre por su esfuerzo y apoyo incondicional
A mi abuela por su cariño y sabiduría
A Rodrigo por acompañar cada momento de este largo camino
Y a Paola por su grata compañía en las horas de trabajo*

Daniela

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a los Establecimientos Educacionales y los docentes de la comuna de Valparaíso que nos abrieron sus puertas.

A los niños y niñas que participaron en la investigación.

A los profesores que nos acompañaron durante este tiempo.

ÍNDICE

	Pág.
DEDICATORIA	iv
AGRADECIMIENTOS	v
ÍNDICE	vi
ÍNDICE DE TABLAS	x
ÍNDICE DE FIGURAS	xi
RESUMEN	xii
 CAPITULO I	
INTRODUCCIÓN	1
 CAPITULO II	
MARCO TEÓRICO	
2.1 UNA CONCEPCIÓN CONSTRUCTIVISTA DE LA	
ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE	
2.1.1 Reforma Educacional Chilena una apuesta a la Calidad y Equidad	
de la Educación.....	8

2.1.2 Rendimiento Académico.....	11
----------------------------------	----

2.2 AUTOESTIMA

2.2.1 Autoestima versus Autoconcepto.....	15
2.2.2 Factores de la Autoestima.....	18
2.2.3 Dimensiones de la Autoestima.....	20
2.2.4 Desarrollo de la Autoestima.	22
2.2.5 Autoestima en la Educación.....	25
2.2.6 Relación entre Autoestima y Rendimiento Académico.	27
2.2.7 Autoestima Docente.	30
2.2.8 Influencia de la Autoestima Docente en la Autoestima del Alumno.	34

CAPITULO III

3.1 OBJETIVOS

3.1.1 Objetivo General.....	38
3.1.2 Objetivos Específicos.....	38

CAPITULO IV

4.1 HIPÓTESIS DE TRABAJO.....	40
-------------------------------	----

CAPITULO V

5.1 METODOLOGÍA

5.1.1 Tipo de Estudio.	42
5.1.2 Participantes.....	43
5.1.3 Definiciones Operacionales de las Variables del Estudio.....	47
5.1.4 Procedimiento.	48
5.1.5 Instrumentos de Recolección de Información.	50
5.1.6 Procedimiento General de Análisis de Datos Utilizados.....	56

CAPITULO VI

6.1 PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

6.1.1 Análisis Descriptivo.....	57
6.1.2 Análisis Comparativo.....	69
6.1.3 Análisis Correlacional.....	72

CAPITULO VII

7.1 CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN.....	76
-----------------------------------	----

CAPITULO VIII

8.1 REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	87
-------------------------------------	----

ANEXOS

CUESTIONARIO PROFESORES	94
TAE-ALUMNO.....	99
TAE-PROFESOR.....	100

ÍNDICE DE TABLAS

	Pág.
TABLA	
N° 1 Características de la muestra de alumnos de cuarto año de enseñanza básica de la comuna de Valparaíso.....	44
N° 2 Características de la muestra de docentes de cuarto año de enseñanza básica de la comuna de Valparaíso.....	45
N° 3 Puntaje Autoestima Alumno de la Muestra Total.....	57
N° 4 Medias de Autoestima Alumno por Escuelas NSE D y Rendimiento Académico del Establecimiento.....	62
N° 5 Medias de Autoestima Alumno por Escuelas NSE B y Rendimiento Académico del Establecimiento	63
N° 6 Autoestima Docente Total Escuelas Evaluadas.....	67
N° 7 Comparación de Grupos según Puntaje de Autoestima Alumno por NSE	70
N° 8 Comparación Puntajes de Autoestima Percibida por NSE	71
N° 9 Comparación de Niveles de Autoestima Docente según NSE	72
N° 10 Correlación de Pearson entre Autoestima Alumno con Autoestima Docente, Autoestima Percibida, Rendimiento Académico, Nivel Socioeconómico y Rendimiento Académico del Establecimiento.....	73

ÍNDICE DE FIGURAS

Pág.

FIGURA

N°1	Distribución por casos de Puntajes T de Autoestima Alumnos Escuelas Evaluadas.....	58
N° 2	Porcentajes por Nivel de Autoestima Alumno Establecimientos Evaluados.....	59
N° 3	Autoestima Alumnos Establecimientos Nivel Socioeconómico D y B.....	60
N° 4	Autoestima del Alumno percibida por total de docentes de la muestra.....	64
N° 5	Puntajes de Autoestima Percibida en Establecimientos NSE D.....	65
N° 6	Puntajes de Autoestima Alumno percibida en Establecimientos NSE B.....	66
N° 7	Distribución de los Niveles de Autoestima Docente de la Muestra Total.....	67
N° 8	Distribución de los Niveles de Autoestima Docente según Establecimientos tipo B y D.....	68

RESUMEN

La presente investigación se enmarca dentro de la psicología educacional constructivista y tiene por objetivo explorar los niveles de autoestima de alumnos y docentes de cuartos años de enseñanza básica de la comuna de Valparaíso, considerando nivel socioeconómico, rendimiento académico de los alumnos y del establecimiento educacional.

A través de un estudio de tipo exploratorio, descriptivo-correlacional se analizaron los datos obtenidos de una muestra conformada por ciento cuarenta y cuatro alumnos y treinta docentes pertenecientes a establecimientos seleccionados según su rendimiento académico (SIMCE 2002) y el nivel socioeconómico (B y D).

Para la medición de la autoestima de los alumnos se empleó el Test de Autopercepción de Autoestima (TAE-Alumno) y el Test de Inferencia de Autoestima (TAE-Profesor). Con los docentes se empleó el Cuestionario de Autoconcepto Tennessee.

A partir de los resultados obtenidos de los test se realizaron análisis descriptivos, se estableció la existencia de diferencia entre grupos y, finalmente, se analizó la relación entre las variables en estudio.

De los resultados obtenidos fue posible confirmar la existencia de una desigualdad educativa que no sólo afecta a los conocimientos y aprendizajes que pueden obtener los alumnos, sino que puede afectar variables emocionales como es en este caso la autoestima.

CAPITULO I

INTRODUCCIÓN

Desde la década de los noventa ha habido una revalorización de la educación en el mundo (Cox y García-Huidobro, 1999), lo que se ha descrito como un cambio de paradigma, donde opera una transición desde una sociedad industrial hacia una llamada postindustrial, en la cual prima el valor que se da al conocimiento (Comité técnico asesor del diálogo nacional sobre la modernización de la educación chilena designado por S. E. el Presidente de la República, 1997) y al desarrollo de destrezas y capacidades para el aprendizaje (Cox y García-Huidobro, 1999).

Chile también se hace partícipe de esta visión y encausa esfuerzos para responder a estas exigencias mundiales, lo que parte desde un contexto político de transición a la democracia, dándose un cambio en la ubicación de la educación desde un sector aislado a otro que atraviesa transversalmente la sociedad (op. cit.).

La Reforma Educacional chilena se asienta en estos pensamientos globalizadores proponiendo líneas de acción, como el fortalecimiento de la profesión docente y la descentralización de las instituciones escolares (op. cit.), para el mejoramiento de la equidad y calidad de la educación, entendida la primera como una educación para todos y la segunda como eficiencia, traducida en un alto rendimiento escolar (Aguerrondo, 2004). Todo esto, con el fin de superar el enciclopedismo y enseñar desde un “aprender a aprender”, formando competencias para incrementar el desarrollo personal y del país.

De esta manera, la Reforma Educativa pretende llevar a cabo no sólo un proceso de instrucción, sino también de formación integral. Y dentro de esta formación integral, surge la necesidad de favorecer los procesos de autoafirmación en los alumnos, como el desarrollo de la autoestima, la que se incluye dentro de los elementos centrales de los objetivos fundamentales transversales (OFT), los que apuntan a una formación integral del alumno que trasciende a las asignaturas específicas del curriculum. Estos objetivos tienen un carácter comprensivo, están orientados al desarrollo personal, a la conducta moral y social de los alumnos y deben estar presentes transversalmente en las actividades educativas (Magendzo, Donoso y Rodas, 1998; en Milicic, 2001).

Se establece que el incentivar la autoestima de los alumnos ayuda a que éstos intenten nuevos desafíos, nuevos campos de interés y respondan de forma motivada al aprendizaje escolar, lo cual, permite obtener mejores rendimientos académicos (Saffie, 1992; en op. cit.). Sobre este último punto, es que se puede afirmar que aquellos niños que presentan buen rendimiento escolar tienen una buena autoestima, tienden a confiar en sus capacidades, sentirse autoeficaces y valiosos (Reasoner, 1982; en Haeusseler y Milicic, 1995).

La autoestima, también, se asocia fuertemente con la forma en que el alumno se enfrenta a los problemas, la capacidad de comprometerse con el trabajo escolar y el tipo de relaciones que establece con sus profesores y compañeros (Villaruel, 2001).

Sobre este último punto, Saffie (1992; en Córdova, Correa y Magnan, 1998) establece que si bien en la Reforma se entregan directrices claras en relación a lo que se

espera lograr del alumno, deja un vacío importante al no contemplar a quienes deben mediar o facilitar este cambio en la escuela. El profesor es quien, a partir de sí mismo, refleja sus propios sentimientos y de allí es capaz de desarrollar potencialidades similares en sus alumnos. En tal sentido, Carrasco (1992; en op. cit.) sostiene que es fundamental el desarrollo de la autoestima del profesor, ya que la autoimagen que éste proyecta afectará y condicionará el crecimiento personal de los alumnos que está formando.

Según lo anterior y desde la perspectiva de mejorar la calidad del sistema escolar, un actor que merece especial atención es el docente, ya que éste se transforma en un referente significativo para el alumno, que gracias a un proceso de comunicación continuo, puede llegar a tener un gran impacto en los niños (Milicic, 2001), especialmente en su autoestima (Voli, 1997). De esta forma la influencia que tiene la autoestima del docente aparece como altamente significativa y parte de la importancia asignada, se debe a su vinculación con la calidad de la educación (Miranda, 2004).

Sobre esta última y en términos de analizar el aprendizaje de los alumnos, podemos encontrar los resultados del Sistema de Medición de Calidad de la Educación (SIMCE), los que han mostrado deficiencias y brechas entre los distintos sectores sociales, manifestándose un rendimiento bajo en aquellos sectores de escasos recursos (Ministerio de Educación, 2004 a).

Estimando la vital importancia que tiene la autoestima en el desarrollo humano en general y su impacto en la calidad de la educación, la presente investigación estudia la autoestima de los alumnos y docentes de cuartos años de enseñanza básica de la

comuna da Valparaíso, considerando variables como rendimiento académico, nivel socioeconómico y rendimiento académico del establecimiento al cual pertenecen.

Este objetivo, pretende contestar interrogantes como: ¿qué nivel de autoestima presentan alumnos y profesores de enseñanza básica pertenecientes a establecimientos educacionales de la comuna de Valparaíso?, ¿existen diferencias en el nivel de autoestima del alumno respecto de su rendimiento académico y del establecimiento, junto con el nivel socioeconómico de los mismos?, ¿qué relación existe entre la autoestima y rendimiento escolar de los estudiantes?, y finalmente ¿qué relación hay entre la autoestima del profesor y la autoestima de sus alumnos?.

Dichos cuestionamientos resultan relevantes pues responden a problemáticas actuales y de carácter global, que señalan la ineficacia de enfatizar el aprendizaje como una mera acumulación de conocimientos y relevan la importancia de procesos más activos en la construcción de aprendizajes significativos, que facilitan tanto un desarrollo cognitivo, personal y social. Todo lo cual, permite generar mayores estándares de vida, movilización social y desarrollo humano.

El valor principal de este estudio radica en explorar la realidad comunal y de esta manera aportar datos empíricos al estudio de la autoestima, lo cual puede ser un aporte a los programas tendientes al mejoramiento de la calidad de la educación que reciben los alumnos y alumnas.

En los siguientes apartados se abordarán las concepciones constructivista del aprendizaje y su relación con la calidad de la educación, junto con entender la autoestima y los distintos conceptos asociados a ella. Entendiendo cómo en su desarrollo

pueden interferir diversas variables del contexto escolar, que se asocian finalmente al desempeño de alumnos y alumnas.

Para analizar los datos provenientes de las mediciones de las variables mencionadas y dar respuesta con ello a nuestras interrogantes, se realizará una descripción de ellas, de los instrumentos y del análisis de los datos empleados; para finalmente exponer los resultados obtenidos por el estudio.

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 UNA CONCEPCIÓN CONSTRUCTIVISTA DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE.

A partir de la década del cincuenta, la idea de un ser humano relativamente moldeable y dirigible desde el exterior, es progresivamente sustituida por la idea de un ser humano que selecciona, asimila, procesa y confiere significaciones a los estímulos, lo que supone un cambio radical en la manera de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje (Pontificia Universidad Católica de Chile, 2004).

La actividad constructiva de la educación no debe ser entendida exclusivamente como algo que aporta el alumno en su interacción con el contenido u objeto de aprendizaje, relegando la influencia educativa del contexto social. Hay razones suficientes para pensar que la construcción del conocimiento no se debe a una empresa personal (op. cit.).

El aprendizaje supone una actividad constructiva en el sentido que los alumnos asimilan, apropian y atribuyen un conjunto de significaciones que van más allá de una simple recepción pasiva. Los contenidos del aprendizaje son productos de una actividad y conocimiento humano marcados social y culturalmente (op. cit.).

Desde esta mirada, la educación escolar constituye intrínsecamente una práctica social y socializadora que se encuentra regulada y organizada, cumpliendo funciones como la de asegurar a un grupo de personas el aprendizaje de un conjunto particular de contenidos, considerados importantes para el grupo, en un momento dado de su historia y de sus propias coordenadas (Onorubia, 1996; en Badenier y Flanagan, 1999).

Este carácter social de la educación, la convierte en un contexto privilegiado de crecimiento personal de niños y niñas, que facilita el desarrollo de su individualidad y capacidades que les permitirán transformarse en personas adultas con competencias suficientes para controlar y dirigir su propia vida (op. cit.). Y en este papel socializador, es el docente uno de los actores educativos que cumple un rol fundamental.

Es así que en la comprensión de las interacciones sociales que se dan en el aula, cobra relevancia, en el marco de los estudios de calidad de la educación, la relación docente-alumno, encontrando un gran número de variables e interrelaciones que contribuyen a la explicación de los procesos que se dan en este espacio y como ellos interfieren en el rendimiento y aprendizaje de los alumnos (Marchesi y Martín, 1998).

Desde esta mirada se identifican aquellos elementos del profesor, del alumno y del contenido escolar que determinan la calidad de la interacción, a través de la cual se produce el aprendizaje (op. cit.).

La eficacia del profesor está determinada en su ajuste con el alumno, lo cual se lleva a cabo en cada momento. Desde esta perspectiva se concibe al aprendizaje como un proceso en construcción de significados y atribuciones de sentido, y a la enseñanza

como la ayuda necesaria para que este proceso se produzca en la dirección deseada. Una enseñanza de calidad y eficaz, es aquella que ofrece una ayuda contingente, ajustada y sostenida a los alumnos durante el proceso de aprendizaje (op. cit.).

La función del docente es facilitar la actividad mental de los alumnos, de manera que permita construir los conocimientos a partir de la reconstrucción y reorganización de los que ya poseen (op. cit.). En esta interacción confluyen, a su vez, variables afectivas, de experiencias y valores que se utilizan como marco de referencia para interpretar estos espacios de aprendizaje. A partir de estos marcos personales se realiza una primera aproximación a la estructura social y académica de la actividad, que se construyen a través de la acción conjunta de los intercambios comunicativos entre el profesor y sus alumnos (Green, Weade y Granham, 1988; en Pontificia Universidad Católica de Chile, 2004)

2.1.1 Reforma Educacional Chilena una apuesta a la Calidad y Equidad de la Educación.

Bajo el alero del constructivismo, uno de los grandes cambios que se ha producido a nivel mundial en las concepciones de políticas educacionales, es trasladar la relevancia, que tradicionalmente se le ha dado a la enseñanza, hacia el aprendizaje y sus procesos. Hoy lo que importa, en última instancia, es que el estudiante aprenda. De allí, que el foco de la reorganización pedagógica en la Reforma Educacional sea el aprendizaje (Ministerio de Educación, 2004 a), y no cualquier aprendizaje, sino uno de

calidad tendiente a mejorar la equidad de su distribución, ampliando las oportunidades educativas de niños y jóvenes de los grupos más vulnerables (García-Huidobro y Cox, 1999).

La discusión sobre calidad remite, necesariamente, al problema de inequidad y discriminación frente a los beneficios de la educación. Desde este punto de vista, la desigualdad es comprendida como un patrón de exclusión donde operan factores en contra de los sectores rurales, indígenas y áreas de pobreza urbana, lo que ha sido fuente de orientación para el mejoramiento de la educación (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1994).

El principio de igualdad de oportunidades ha guiado la planificación educativa, teniendo por objeto la provisión de un servicio educacional equitativo para todos, lo que finalmente con el tiempo se ha convertido en una exigencia (op. cit.).

Es así, que la educación tiene un papel preponderante en el desarrollo integral de las personas, en su enriquecimiento cultural y el progreso de sus conocimientos. Ésta ha de contribuir, también, a la igualdad de oportunidades de todos los alumnos, tratando de compensar las desigualdades de origen social (op. cit.).

Los problemas de calidad se presentan con mayor nitidez cuando se analizan las interacciones entre la educación y las transformaciones económicas y sociales (Marchesi y Martín, 1998). Dado lo anterior, es que el rendimiento académico de los niños y niñas en la escuela se relaciona directamente con factores como: nutrición, nivel de cultura de su familia y de su ambiente; un niño o niña en situación de pobreza llega a la escuela

menos provisto culturalmente que aquellos provenientes de un medio social más acomodado, por lo que necesita más apoyo para aprender (op. cit).

Martinic (2002; en Ministerio de Educación, 2002 a) propone que los diversos programas implementados por la Reforma Educativa han mejorado las condiciones materiales de los establecimientos, la calidad de los recursos disponibles para la enseñanza (textos, material didáctico, bibliotecas de aula, computadoras, entre otros), la asistencia ofrecida a niños y jóvenes de las familias más pobres del país (desayuno, almuerzo y salud escolar), la calidad del contenido curricular y de las prácticas pedagógicas, y el tiempo dedicado a la enseñanza en los establecimientos que tienen la Jornada Escolar Completa, entre otros aspectos.

Pese a lo anterior, persiste una fuerte desigualdad en los logros educativos que afectan a los niños y jóvenes de las familias más pobres. Si se comparan indicadores tales como tasa de aprobación, aprendizajes en matemáticas y comunicación y lenguaje, se constata que en los establecimientos particulares subvencionados los resultados son más elevados que en los municipalizados y, en los particulares pagados esta diferencia es aún mayor (op. cit.).

Muchos estudios han insistido en la estrecha relación que tiene la realidad social y económica de las familias con el rendimiento de los estudiantes. Todos ellos concluyen que los niños provenientes de sectores más vulnerables aprenden menos, y que en ello incide fuertemente las variables culturales y del capital escolar de la familia (Briones, 1995; Solari, 1994; Larrañaga, 1995; Bravo, 1999; todos en Ministerio de Educación, 2002 b).

De acuerdo a la influencia de lo social en el rendimiento académico de los alumnos, se ha propuesto un modelo que representa simplificadaamente el proceso educativo, el cual se conoce como la “*función de producción educacional*”, la que busca explicar el logro escolar de acuerdo a las características del alumno, la familia, el establecimiento y otras variables de recursos escolares o del ambiente en que se desenvuelve el estudiante (Ministerio de Educación, 2004 a).

Es así, que el logro obtenido por los alumnos se ve influenciado por diversos factores, donde uno de ellos corresponde a las características del establecimiento, en que se incluyen condiciones físicas y estructurales, tales como la existencia de bibliotecas, laboratorios, etc., y otras variables como tamaño del establecimiento y relación alumno-profesor. Adicionalmente, se consideran características de los docentes, tanto personales como de años de experiencia, posesión de título de profesor y finalmente, la influencia del entorno que se puede considerar a través de variables como el nivel socioeconómico o académico del resto de los estudiantes del establecimiento (op. cit.).

2.1.2 Rendimiento Académico.

2.1.2.1 Del Establecimiento.

Como se ha podido apreciar la Reforma Educacional traza diversos objetivos que tienen relación con entregar determinados conocimientos académicos, lograr un desarrollo integral y lograr la inserción laboral o la integración dentro de la sociedad.

Luego, y en coherencia a lo anterior, los resultados esperados de la educación son múltiples, y esto lleva a plantear la interrogante de *cómo* medir el logro escolar (Ministerio de Educación, 2004 a).

Diversos estudios utilizan como medida fundamental el rendimiento académico de los alumnos, sin embargo, hay que tener claro que esta medida no incorpora todos los resultados esperados del proceso educativo. La manera más usual para medir el rendimiento y calidad de los aprendizajes de los alumnos ha sido a través de resultados de una prueba estandarizada, que en el caso chileno, en general ha correspondido al test estandarizado Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, SIMCE (op. cit.).

Estas mediciones se han utilizado en Chile para comparar escuelas entre sí, en lo que refiere al nivel de calidad impartido por las mismas, a través de los resultados de sus alumnos. Dicha comparación tiende a realizarse en términos absolutos de los aprendizajes obtenidos sin considerar el “valor agregado” de cada escuela. Es decir, cuánto aprendieron los niños tomando en consideración el punto de partida de los mismos (op. cit.).

Por otra parte, se ha podido observar que existen ciertos establecimientos donde a pesar de las variables de entrada en desventaja de sus alumnos, alcanzan logros académicos altos. En dichas escuelas se ha visto que existe una cultura escolar que contribuye al logro de buenos resultados académicos. Se observa un ambiente distinto de trabajo, en el cual el reconocimiento logrado a través de sus resultados en el SIMCE, es un aspecto central que contribuye y retroalimenta una identidad escolar, una historia que

la distingue y que va definiendo ideas compartidas que guían su accionar, en pro del desarrollo y aprendizaje de sus alumnos (Bellei, Muñoz, Pérez y Raczynski, 2004).

2.1.2.2 *Del Alumno.*

En la tarea de poder evaluar los aprendizajes adquiridos por los alumnos, se establece un proceso que pretende determinar el grado de congruencia o consistencia entre los objetivos planteados por un subsector de aprendizaje en cierto nivel educativo, con los objetivos logrados por el alumno al final del desarrollo de un programa (Toledo, 2004). Es así que se establece evaluaciones pedagógicas, entendidas éstas como “el conjunto de procedimientos que se planean y aplican dentro del proceso educativo, con el fin de obtener la información necesaria para valorar el logro, por parte de los alumnos, de los propósitos establecidos para dicho proceso” (Vega García, 1998; en Álvarez, Roces, González, González, y Valle, 2000).

Para poder realizar la ponderación del proceso educativo existen distintos tipos de evaluaciones, a saber: diagnóstica, formativa y sumativa (op. cit.). La primera tiene por objetivo establecer la situación de cada estudiante al iniciar un proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin de adecuarlo a sus necesidades (Toledo, 2004). La segunda tiene como objeto establecer una valoración continuada de las acciones formativas puestas en juego, como medio de retroalimentar el proceso de aplicación de un plan de trabajo y prescribir los correctivos necesarios para un logro adecuado (Bloom, Hastings y Madaus, 1971; en Amador, Foros y Roig, 1995).

De estos tres sistemas, el sumativo es el más usado y reconocido por docentes, alumnos, padres y apoderados (Zabale, 1995), pues habitualmente cuando se habla de evaluación se piensa en los resultados obtenidos por los alumnos y no en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La evaluación sumativa se caracteriza por dar cuenta del statu quo de los elementos analizados en un momento o fase, que son considerados estáticos, de manera más o menos desvinculada de las acciones educativas que se han realizado en el pasado o de las que se realizarán en el futuro (Amador et al, 1995). Permite calificar y comparar los resultados obtenidos por diferentes individuos en una especie de tradición sancionadora (Zabale, 1995).

La aplicación de este sistema de evaluación lleva a establecer una calificación final que compila calificaciones recordando los “pecados del pasado” (Toledo, 2004) y otorgando una nota que se traduce en una sanción social que determinará el paso a un nivel superior (Amador et al, 1995).

Es en esta tradición que, el rendimiento académico se entiende como la capacidad que tienen los alumnos para responder a las pruebas y, al estar éstas elaboradas según ciertos objetivos pedagógicos, es el rendimiento obtenido por el alumno el indicador de la proporción de los conocimientos esperados y lo que se logró realmente (Toledo, 2004).

Es entonces, que entenderemos por rendimiento académico, para efectos de este estudio, el nivel de logro que puede alcanzar un estudiante en el ambiente escolar.

2.2 AUTOESTIMA

2.2.1 Autoestima versus Autoconcepto.

Al revisar la literatura referente a autoestima se encuentra que es prácticamente imposible desligar este constructo del de autoconcepto. Barrios, Frías y Mestre (1996; en Haeussler, Marchant y Torretti, 2002) señalan que, si bien se puede considerar al autoconcepto como la reflexión del “yo” sobre el sí mismo y a la autoestima como la valoración de esta reflexión, resulta difícil encontrar estos dos aspectos del “yo” separados.

Dado lo anterior y teniendo presente que al hablar de autoestima no se puede desconocer lo que se entiende por autoconcepto, es que se realizará una breve revisión de ambos conceptos según diversos autores.

Encontrar una definición de autoestima o de autoconcepto que sea universalmente aceptada es difícil, especialmente si no se ha llegado a un consenso acerca de los límites entre ambos constructos. Autores como Piers (1984; en op. cit.), Marsh, Smith, Barnes y Butler (1983; en op. cit.) consideran que hacer una distinción entre autoconcepto y autoestima no tiene sentido, pues ésta hace alusión a actitudes personales que son relativamente estables y que reflejan tanto la descripción como la evaluación que realiza la persona de sus propias conductas y atributos. De esta manera la autoestima o autoconcepto estaría referido tanto a las percepciones como a los sentimientos que tiene la persona de sí misma.

En esta misma línea Bonet (1994; en op. cit.) define la autoestima como la percepción evaluativa de sí mismo, y la entiende como el conjunto de percepciones, pensamientos, evaluaciones, sentimientos y tendencias conductuales que se encuentran dirigidas hacia la propia forma de ser y comportarse. McKay y Fanning (1991; en op. cit.) se refieren a la autoestima como el conjunto de fenómenos cognitivos y emocionales que concretan la actitud hacia sí mismo.

Según Fleming y Coutney (1984; en Nuñez y González-Pineda, 1994) el autoconcepto sería un término más general y que subsume a la autoestima. Desde otro punto de vista se encontraría la postura de Coopersmith (1976; en op. cit.) para quien la autoestima constituye un constructo global que tiene que ver con la autoevaluación y autovaloración. El autoconcepto, por el contrario incluiría solamente descripciones, las cuales serían diferenciables de la autoestima, ya que éstas no implicarían juicios de valor.

Burns (1982; en Ahumada, Caro, Elórteuui, Vega y Vidal, 2003) señala que hay que considerar que el autoconcepto se encuentra constituido por tres elementos, a saber: cognitivo (autoimagen), afectivo (autoestima) y comportamental. Se puede apreciar que en esta definición aparece el término autoimagen, al cual se le otorga el rol cognitivo y se encuentra dentro de autoconcepto.

Quandt y Selznick (1984; en Haeussler y Milicic, 1995) sostienen que el autoconcepto se refiere a todas las percepciones que un individuo tiene de sí, con especial énfasis en su propio valer y capacidad. Para Rogers (1951; en op. cit) es una configuración de percepciones de sí mismo, admisible a la conciencia.

Autores como Hamachek (1978; en Arancibia, Maltes, Alvarez, 1990), Craighead, McHale, y Pope (1996), Marchado (1997; en Marco, 2000), Córdova et al (1998), coinciden en entender la autoestima como la dimensión emocional del sí mismo y ver al autoconcepto como la dimensión cognitiva del mismo. En este sentido Villarroel (2001, pág. 3), señala que “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. Estas cogniciones guían nuestro actuar, pues dan origen a nuevas cogniciones y sentimientos que afectan la conducta posterior.”

En cuanto a la autoestima Haeussler y Milicic (1995) indican que ésta es la suma de los juicios que una persona tiene de sí misma, que es la dimensión afectiva de la imagen personal.

Por otra parte Branden (1995) define la autoestima como el componente evaluativo del concepto de sí mismo, el cual incluye dos aspectos básicos: el sentimiento de autoeficacia y el sentimiento de ser valioso. Esta percepción de considerar a la autoestima como la parte evaluativa del sí mismo es apoyada por García (1989; en Ahumada et al, 2003), Marchago, Alonso, Quintana, Rojas y Santana (1996; en Milicic, 2001).

En definitiva, de acuerdo a todo lo anterior se puede extraer la conclusión de que el autoconcepto y autoestima, aún haciendo referencia a dos aspectos diferenciables se

encuentran tan íntimamente relacionados que es imprescindible recurrir a su interacción para comprender el comportamiento del individuo.

Dado lo anterior y para efectos de este estudio se entenderá, como ya se mencionó, que la autoestima es el aspecto valorativo y el autoconcepto el aspecto cognitivo, pero ambos son partes inseparables del sí mismo, y como tales al hablar de uno inevitablemente se está vinculando al otro.

2.2.2 Factores de la Autoestima.

Reasoner (1982; en Haeussler y Milicic, 1995) y Voli (1997) señalan que la autoestima depende de cinco componentes básicos o factores, a saber: seguridad, identidad, integración, finalidad y competencia.

El sentido de seguridad es el presupuesto básico de la autoestima. La persona segura de sí misma y sus posibilidades se atreve a actuar y conseguir con ello resultados aunque sea sólo de aprendizaje. Tener una suficiente seguridad es un factor que motiva a conseguir resultados en la vida (op. cit.).

La identidad corresponde a la manera en que nos vemos como personas. Este factor es llamado por Voli (op. cit.) autoconcepto, y se vincula con la forma de percibirse a uno mismo de la cual ya se hablo anteriormente.

El sentido de pertenencia e integración hace referencia a poder sentirse cómodo o a gusto con la gente, a sentir que se forma parte de un grupo, y que aportamos algo al mismo (op. cit.).

La finalidad o motivación es el componente que nos permite modificar un comportamiento determinado, y hacer todo lo posible por conseguirlo. En este factor intervienen una serie de factores de tipo subconsciente que van desde la negación hasta la renuncia, y hacen que no sea una tarea sencilla el lograr un cambio (op. cit.).

En el sentido de competencia interviene la concienciación de que se ha aprendido, se es capaz de aprender, y que se está aprendiendo continuamente. En el fondo es reconocer lo que uno sabe y es capaz de hacer (op. cit.).

Voli (op. cit.) postula que cada uno de estos componentes tiene que encontrarse en la suficiente medida para poder considerarnos como personas con autoestima.

Por otra parte, Coopersmith (1967; en Haeussler y Milicic, 1995) y Branden (1995), si bien hablan de factores, señalan aquellos que son significativos para desarrollar una adecuada autoestima. Es así que Coopersmith (1967; en Haeussler y Milicic, 1995) habla de cuatro factores: aceptación, preocupación y respeto recibidos por las personas y la significación que tuvieron, historia de éxitos y la posición que la persona posee en la comunidad, interpretación que realizan las personas de sus experiencias y, finalmente, en manera en que las personas responden a la evaluación.

Branden (1995) por su parte señala seis factores o pilares que propician una adecuada autoestima, a saber: la práctica de vivir de forma consciente, la práctica de la propia aceptación, la práctica de asumir la responsabilidad de los actos, la autoafirmación y vivir con iniciativa y la búsqueda de la integridad personal.

2.2.3 Dimensiones de la Autoestima.

Diferentes autores han postulado la existencia de dimensiones de la autoestima. Haeussler y Milicic (1995) coinciden con Bracken (1997; en Haeussler et al, 2002) en cinco de estas dimensiones y este último nos menciona una sexta. Las principales dimensiones de la autoestima, según estos autores, son:

- *Dimensión Académica:* Autopercepción del niño en relación a sus habilidades y esfuerzo en las actividades académicas en general, como también en dominios específicos.
- *Dimensión Social:* Autopercepción del niño en relación a sus interacciones y vínculos con sus amigos y personas en general.
- *Dimensión Ética o Competencia personal:* Autopercepción del niño respecto a las habilidades generales para tener éxito en diferentes contextos.
- *Dimensión Afectiva:* Autopercepción del niño de los sentimientos y respuestas emocionales referidas a sus habilidades y experiencias.
- *Dimensión Física:* Autopercepción del niño en relación a su apariencia y habilidades físicas.
- *Dimensión Familiar:* Autopercepción del niño en relación al soporte emocional que recibe en su familia.

Por otra parte Fitts (1971, en Miranda, 2004) reconoce tres dimensiones del sí mismo y cinco áreas con las cuales se relacionan. Las cinco áreas propuestas por Fitts, son similares a las dimensiones mencionadas anteriormente, y estas son:

- *Yo Físico*: Percepción que tiene el sujeto de su propio cuerpo, su salud, su apariencia física y su sexualidad.
- *Yo Ético-Moral*: Sentimientos respecto de ser una persona “buena” o “mala”, su relación con Dios y su satisfacción con su religión o la ausencia de ella.
- *Yo Personal*: Percepción de ser una persona valiosa, y muestra la propia evaluación de la personalidad independientemente de la percepción otro.
- *Yo Familiar*: Sentimientos de adecuación como miembro de una familia.
- *Yo Social*: Sentimientos de adecuación y valoración en la interacción social con los pares y con otros en general.

Estas cinco áreas se vinculan, según Fitts, con tres dimensiones:

- *Autopercepción*: La manera en que el individuo se percibe a sí mismo.
- *Autoaceptación*: Forma en que el individuo se acepta en relación con las cinco áreas del sí mismo.
- *Conducta*: Forma en que el sujeto se comporta en cada uno de estos niveles.

2.2.4 Desarrollo de la Autoestima.

Muchos autores coinciden en que la autoestima se desarrolla desde que nacemos y que si bien es relativamente estable, se puede modificar (Marco, 2000).

La autoestima se desarrolla a partir del concepto de sí mismo, entendiéndose como la valoración positiva o negativa que el individuo hace respecto a características, atributos y rasgos de su personalidad, incluyendo las emociones que asocia a ellas y las actitudes que tiene respecto de sí (Brinkmann, Segure y Solar, 1989; en Haeussler et al, 2002).

Desde muy pequeños y a partir de sus primeras experiencias, el niño se forma una idea acerca de lo que rodea y también construye una imagen personal. Esta imagen mental es una representación que, en gran medida, corresponde a lo que las otras personas piensan de él o ella (Haeussler y Milicic, 1995).

La valoración de la imagen que el niño va haciéndose de sí mismo depende, de alguna manera, de la forma en que él va percibiendo que cumple las expectativas de sus padres, en relación con las metas y a las conductas que se esperan de él. Si el niño siente que sus logros están de acuerdo con lo esperado, se irá percibiendo a sí mismo como eficaz, capaz, competente. Si siente que no logra lo que esperan de él, se sentirá poco valioso e irá menoscabando su autoestima (op. cit.). Es por esto, que la autoestima se construye en la interacción con las personas que nos rodean. Si el ambiente es estimulante, ayuda a conocerse y favorece la aceptación, si se destaca lo positivo, se desarrollará un sentimiento que permitirá enfrentar la vida con seguridad y confianza.

Los otros son como un espejo y la imagen que entregan puede gustarnos o no, favorecer o perjudicar la formación de la identidad personal. Si se aprende a acoger a los demás sin tantas críticas se estará favoreciendo su desarrollo personal. El sentirse querido, hace sentirse querible. No es posible quererse, si no se es querido (Milicic, 2001).

En esta formación de la autoestima no se puede dejar de mencionar cómo el autoconcepto se desarrolla, ya que como se ha señalado con anterioridad, éste es inseparable de la autoestima, al ser ambos parte del sí mismo. En este sentido Gurney (1988; en Haeussler y Milicic, 1995) nos señala que el desarrollo del autoconcepto es un proceso que involucra tres etapas:

- *Etapa existencial y del sí mismo primitivo:* Es el proceso creciente de percibirse a uno mismo como una realidad distinta de los demás.
- *Etapa del sí mismo exterior:* Se produce el desarrollo de la definición de sí mismo y la evaluación de sí en un sentido positivo y negativo. Esta es crucial desde el punto de vista de la imagen personal, porque es la más abierta a la entrada de información.
- *Etapa del sí mismo interior:* Se desarrolla la identidad personal, se busca respuestas a preguntas como ¿quién soy?

La etapa del sí mismo exterior señalada por Gurney (1988; en op. cit.) posee características que coinciden con las propuestas por Erikson (1993) en la etapa de industria versus inferioridad (de 6 a 12 años), en la cual el niño es adiestrado en las herramientas de su cultura. El infante ya ha logrado dominar el campo ambulatorio y los

modos de los órganos, se encuentra apto para dedicarse a tareas y habilidades determinadas, comienza a desarrollar industrias, a producir cosas mediante las cuales será reconocido por los otros. El peligro reside en que en este estadio se puede caer en un sentimiento de inferioridad e inadecuación. Si pierde su fe en las herramientas y en su capacidad entre sus compañeros puede llevarlo a generalizar este sentimiento desarrollando una baja autoestima.

Damon y Hart (1982; en Arancibia, Herrera y Strasser, 1997) destacan que las distintas dimensiones del sí mismo varían a lo largo de la infancia y la adolescencia. Señalan que el concepto de sí mismo se desplaza durante la infancia desde un locus físico de control hacia un locus psicológico (Brughton, 1978; Selman, 1980; ambos en op. cit.). Así durante los primeros años escolares, el aspecto y características físicas cobran importancia en la evaluación y valoración que los niños hacen de sí mismos.

El descubrimiento de estos autores es el cambio que se produce hacia los siete años, desde esta concepción fisicalista desde las acciones habituales del sí mismo, a una comparación de lo que hace y hacen otros, focalizando aquí, más bien en términos de competencias del sí mismo (Ruble, 1983; en op. cit.).

Si se analiza desde esta mirada lo que ocurre con un niño de siete años en el sistema escolar se podrá ver que el foco de su autopercepción y autovaloración se va desplazando gradualmente desde las cosas que suele hacer hacia las cosas en que *es bueno* (op. cit.). Combínese esto con el conocimiento del hecho que las dos maneras de evaluar los niveles de competencias en la escuela son a través de la evaluación del profesor y de la comparación con otros niños, es decir factores externos al mismo. Así,

con el ingreso a la escuela el origen de la percepción de sí mismo se desplaza desde la propia percepción, a la que los demás tienen del sí mismo. Esto es concordante con el análisis de Erikson (1979; en op. cit.) de la forma en que el ingreso a la escuela puede afectar la autopercepción de los niños y por ende la valoración que realicen de sí mismos (op. cit.).

Como ya se señaló el papel que juegan los otros en esta etapa del niño es fundamental, ya que como se ha visto es entre los siete a nueve años que comienza la definición personal. El sentimiento de sí mismo que se adquiere en esta etapa resulta difícil de modificar posteriormente (Haeussler y Milicic, 1995).

Estas etapas del desarrollo del sí mismo, se ligan a las edades o momento de desarrollo, en que esta investigación se quiere hacer presente, por lo cual, tomando la idea de Erikson (1993) en concordancia con la etapa del sí mismo exterior, se puede decir que aquellos niños entre los cursos de tercero y cuarto año básico estarían atravesando por momentos cruciales en su desarrollo de la autoestima determinando con ello el cómo se puedan desenvolver en los distintos aspectos de su vida y específicamente en su dimensión académica.

2.2.5 Autoestima en la Educación.

De acuerdo a Haeussler y Milicic (1995) la autoestima es un concepto que atraviesa horizontalmente la educación. Tiene que ver con el rendimiento escolar, con la

motivación, con el desarrollo de la personalidad, con las relaciones sociales y con el contacto afectivo de niño consigo mismo.

Cuando un niño tiene una buena autoestima, se sabe importante y competente; no se siente disminuido cuando necesita ayuda, porque reconoce su propio valer y el de los demás. Es responsable se comunica bien y es capaz de relacionarse adecuadamente con sus iguales (op. cit.).

Un niño con baja autoestima no confía en si mismo y tampoco confía en los demás. Suele ser inhibido, crítico, poco creativo o, como conducta compensatoria, suele desarrollar una tendencia a menospreciar a los demás, así como a tener conductas agresivas o desafiantes. Con esto, a su vez, provoca el ser rechazado por los otros (op. cit.).

Si pensamos en la relación que se da en el aula entre profesor y alumno, el primero, puede facilitar la formación de una autoestima positiva en el alumno, por medio de una actitud y trato que le indique que es una persona vital, de relevancia. De esta forma, en la relación, se puede enfatizar las experiencias de éxito y no las de fracaso, del alumno; otorgarles roles activos en su aprendizaje; crear ambientes y oportunidades de aprendizajes acorde con sus desempeños; desarrollar el concepto de su propia capacidad, atribuyendo sus éxitos a ellos mismos y no al azar (Varas, 1993).

Centrado en las experiencias de éxito Purkey (1970, en op. cit) explica que un niño tenderá a mantener actitudes negativas con respecto a ellos mismos, si se ve menos hábil, menos adecuado y a estar insatisfechos si sus experiencias han sido negativas.

Simultáneamente, éste proceso se ve formado por la opinión de los otros significativos, sustento de experiencias sociales que va refiriendo el nivel de autoestima que se va formando (op. cit.).

De este modo, la interacción con el profesor va teniendo repercusiones en el sentimiento de confianza en sí mismo que desarrolla el niño, es decir, si siente que lo hace bien o mal (Haeussler y Milicic, 1995)

Esta interacción también funciona como modelo acerca de cómo se establecen relaciones interpersonales: los niños van internalizando modelos de relación que implican confirmar o descalificar a los otros (op. cit.)

2.2.6 Relación entre Autoestima y Rendimiento Académico.

Diferentes estudios han podido confirmar una estrecha relación entre autoestima y rendimiento escolar (Reasoner, 1982; Gorosteghi, 1992; Saffie, 1992; todos en op. cit.).

Entre los números 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 aquellos niños que poseen estas variables en su aspecto positivo, obtienen más logros en el colegio, que aquellos alumnos que presentan estas variables en su aspecto negativo o descendido (Huici, 2000). Esto tiene una particular importancia, pues conduciría a reorientar parte de los esfuerzos por elevar el rendimiento en las escuelas,

dirigiéndolas hacia la formación de padres y docentes para que incentiven en los niños y niñas aquellos recursos que mejorarían su rendimiento (op. cit).

La autoestima está relacionada con el sentido de auto respeto, identidad, seguridad y confianza, propósito y sentido de competencia. De esta manera, no es raro que exista una fuerte asociación entre esta variable y el rendimiento escolar, si se considera la relevancia que pueden tener las experiencias escolares en las autovaloraciones de un niño o niña, y si se considera que un niño o niña con una alta autoestima tendrá una sensación de competencia, la cual le permitirá enfrentar los desafíos escolares con confianza y creatividad (Reasoner, 1982; en op. cit).

Hausseler y Milicic (1995) afirman lo propuesto por Reasoner señalando que, por lo general, aquellos niños que presentan buen rendimiento escolar tienen una buena autoestima, tienden a confiar en sus capacidades y sentirse autoeficaces y valiosos.

En un estudio llevado a cabo por Vélez (1993; en Huici, 2000) sobre factores asociados al buen rendimiento académico, la autoestima apareció una relación significativa con el rendimiento, en siete de los catorce estudios revisados. Cabe señalar que los estudios realizados en este sentido cuidan el señalar una relación causal, pues si bien es posible que un desarrollo afectivo adecuado eleve el rendimiento de los escolares, también es razonable pensar que un niño con un buen rendimiento académico tendrá más probabilidades de tener una autoestima elevada (op. cit).

La autoestima académica, que dice relación con cómo el niño se percibe a sí mismo en la situación escolar, tiene un peso muy importante en la autoestima global. Es por esto, que durante la etapa escolar, los niños que tienen un buen desempeño

académico, por lo general no presentan problemas con su autoestima y tienden a sentirse satisfechos con ellos mismos (Haeussler y Milicic, 1995).

Los niños de bajo rendimiento escolar tienden a mostrar bajos niveles motivacionales por aprender, se esfuerzan poco y tienden a quedarse con sensaciones de frustración por sus experiencias de fracaso, junto con no atreverse a enfrentar desafíos escolares, puesto que parten pensando que no les va a ir bien. Ellos presentan generalmente una autoestima baja y atribuyen a causas externas el logro de algún éxito (Reid y Borkowski, 1987; Juvonen, 1988; ambos en op. cit.).

Chapman (1988; en op. cit.) describió un *modelo de círculo autoperpetuado*, donde el fracaso produce sentimientos de falta de competencia, lo que a su vez genera expectativas de fracaso, las que disminuyen los esfuerzos del niño por el logro académico. Esto influiría negativamente en su rendimiento.

Arancibia (1992; en Huici, 2000) propone el *modelo de autopromoción*, afirmando que un buen rendimiento académico no depende sólo del rendimiento anterior del alumno, sino que la autoestima contribuye de manera significativa en su predicción.

Mestre y Frías (1996, en op. cit.) plantean el modelo de *desarrollo de habilidades*, el cual es una posición opuesta a la anterior que sostiene que los éxitos relacionados con el logro académico influyen la autoestima a través de varios mecanismos, en particular a través de la evaluación por otros significativos. De esta manera este enfoque sostendría que la autoestima es fundamentalmente resultado del rendimiento pasado, más que una causa del rendimiento posterior.

Por todo lo anterior, se puede concluir que si bien no se puede hablar de forma certera de una relación causal autoestima-rendimiento o rendimiento-autoestima sí se puede afirmar que existe una relación significativa entre ambas variables.

2.2.7 Autoestima Docente.

A menudo se habla de la importancia de una autoestima “normal” en los niños para poder desarrollarse como personas integra que puedan lograr sus metas, y se deja en el profesor la responsabilidad de esta tarea, y es en esta tarea que la autoestima del docente a sido considerada por muchos como un elemento central para el logro de un desarrollo emocional del estudiante en el contexto escolar (Haeussler y Milicic, 1995; Voli, 1997). Sin embargo, a pesar de la importancia que le es otorgada a la autoestima docente, los estudios que analizan la autoestima desde la perspectiva de los docentes son escasos (Arzola y Collarte, 1992; Carrasco, 1997; Huici, 2000 y Matta, 2000; todos en Miranda, 2004).

El interés por la autoestima del docente no es casual, sino que se encuentra fundamentada en la relevancia que tiene la autovaloración en la formación psicosocial del docente, en el proceso de regulación, autorregulación y desarrollo profesional, así también en el rendimiento académico y formación valórica de los alumnos (op. cit.).

Un elemento clave para elevar la autoestima de los alumnos yace en estar rodeados por otros significativos que posean una ademada percepción y valoración de sí mismos. Es aquí donde la influencia del profesor es altamente significativa (op. cit.).

De los múltiples estudios realizados en contexto reformista, se ha destacado la trascendencia e importancia del análisis y medición de la autoestima docente, lo cual se proyecta en lo siguiente (op. cit.):

- La autoestima se puede formar a lo largo de toda la vida y cada persona está en condiciones de hacerlo.
- El educador proyecta y transmite su situación anímica a sus alumnos, reflejándose como un modelo para su desarrollo posterior.
- La sociedad ha asumido que el docente, además de las familias, tiene la responsabilidad de la formación de la personalidad de las nuevas generaciones.
- La autoestima es un principio de acción que facilita la estructuración del poder pedagógico.

Para efectos del presente estudio nos centraremos en el segundo punto, es decir en la transmisión del educador de su situación anímica a sus alumnos.

Según lo anterior y de acuerdo al planteamiento de Reasoner (1992; en Córdova et al, 1998) y Branden (1994; en op. cit) un docente con un buen nivel de autoestima promueve, la misma en sus alumnos.

Reasoner (1982; Carrasco, 1992) describe a personas con una alta autoestima como aquellos que poseen un alto grado de aceptación de otros; como personas que reconocen sus fortalezas tan bien como conocen las de otros, que además se sienten seguros de sí mismos en su entorno y en sus relaciones sociales, que tienden a tener un sentido de pertenencia y cuando se enfrentan a problemas repoden con confianza y

logran un alto grado de éxito. Se las caracteriza como personas que se sienten orgullosos de sí mismos y poseen un alto grado de responsabilidad sobre sus actos, como individuos orientados por fines y proyectos, motivados por expectativas que quieren lograr y que buscan los recursos más apropiados para alcanzarlas (op. cit.).

Si se aplican estas descripciones al docente nos encontramos con una persona que conociendo sus fortalezas y debilidades y las de sus alumnos puede ayudar de manera eficaz a que éstos crezcan y se desarrollen. Al ser una persona que se siente segura de sí misma es capaz de motivar a sus alumnos a descubrir nuevas formas de aprender, nuevas estrategias para resolver problemas, a buscar objetivos propios y ser más independiente en su aprendizaje. En el aula el control estará centrado en entender y participar. Los valores que guiarán su acción pedagógica son la cooperación, el respeto y la solidaridad. Son docentes que tienden a ser aceptados por sus alumnos y por los apoderados (op. cit.).

Por otra parte Voli (1997) indica que el docente debe ser una persona que se acepte a sí mismo y que esté dispuesto a trabajar para parecerse cada día más al individuo idealizado que ha creado como modelo de persona y profesional. Para este autor el docente ideal con autoestima, además de cumplir con una serie de características propias de una persona con una autoestima positiva, debe cumplir con una serie de características que se encuentran enmarcadas con la profesión de la enseñanza. La lista de características propuestas por este autor es extensa, pero se centra en la idea de que si un educador tiene desarrollados los cinco componentes de la autoestima mencionados anteriormente, a recordar: seguridad, identidad, integración, finalidad y competencia,

tendrá una autoestima adecuada y podrá, por ende, potenciar la autoestima en sus alumnos en un ambiente de respeto y confianza.

Esteve (1994; en Córdova et al, 1998) expresa que el conocerse a sí mismo es la primera regla para el buen dominio de la clase. Ya que el profesor está fuertemente implicado con las personalidades de sus alumnos, por lo que necesita tener una clara comprensión de sí mismo, sus ansiedades y estilo de expresarse y relacionarse con los otros.

En contraste con todo lo anterior, según Reasoner (1982; Carrasco, 1992), una persona con una autoestima descendida, sería aquella que busca aparentar, que tiene miedo a arriesgarse por el temor a perder, se encuentra preocupada por lo que otros pueden pensar de ella misma y de sus actos y son incapaz de responder a las expectativas que los demás tienen de ella. Es así que entenderemos que un docente con una baja autoestima se centra en la crítica a sus opiniones y acciones, siendo altamente defensivo; su falta de seguridad de sí mismo lo hace centrarse en el ejercicio de la autoridad y el cumplimiento de normas externas para mantener obediencia. Es una persona que se le dificulta entablar lazos de amistad con sus alumnos por temor a perder su autoridad.

Branden (1995) nos señala que los educadores con una autoestima descendida tienden a ser más punitivos, impacientes y autoritarios. Por lo general se centran en las debilidades del niño en lugar de sus dotes; inspiran temor y una actitud defensiva y fomentan la dependencia.

En conclusión se necesitan educadores que sean capaces de relacionarse consigo mismos desde la aceptación incondicional de sus propias diferencias y que tengan una visión positiva de la vida y de las relaciones humanas. El profesor con una autoestima positiva, proyectará en sus alumnos un modelo adulto que les motive y les ayude a tener una formación como una persona integral (Voli, 1997).

2.2.8 Influencia de la Autoestima Docente en la Autoestima del Alumno.

La escuela representa, para muchos niños, una segunda oportunidad de conseguir un mejor sentido de sí mismo y una mejor comprensión de la vida de la que pudieron tener en el hogar. Un docente que proyecta confianza en las dotes de un niño, puede llegar a ser un poderoso antídoto a una familia en la que una falta esta confianza (Branden, 1995).

En la educación, el proceso de comunicación continuo entre profesor y alumno, hace que las características personales de éste y la forma en cómo se relaciona tengan un impacto significativo en los niños. El docente está constantemente expuesto a la observación y juicio de sus alumnos, constituyendo un modelo de cómo establecer las relaciones interpersonales. Cuando un profesor no sólo ha transmitido lo que sabe, sino lo que hace y pone pasión en lo que enseña, los alumnos lo perciben; así, no sólo aprenderán una materia determinada, sino, lo que es más importante, valorarán el aprender (Milicic, 2001).

La influencia del docente no se limita a una preparación académica, sino que el docente interviene de manera directa y determinante en la formación del carácter y de la personalidad del niño. De esta manera en las relaciones profesor-alumno, se quiera o no, no existe únicamente una relación de carácter académico y de entrega de conocimientos, sino algo mucho más directo y profundo que involucra características anímicas de ambas partes (Voli, 1997).

Este mismo autor señala que “en la base de la enseñanza escolar existe toda una práctica de apertura, de comunicación intra e interpersonal, de comprensión y de seguimiento, con un sustrato básico psicológico consciente y subconsciente del profesor y sus alumnos. La personalidad del profesor se proyecta al niño e interviene en su formación para la vida.” (op. cit., p. 11).

Investigaciones sugieren que el factor primordial de la capacidad del docente para fomentar la autoestima en sus estudiantes es si él mismo sirve de modelo de un sentido de identidad sana y afirmativa (Branden, 1995).

Collarte y Arzola (1990; en Córdova et al, 1998) describen que un profesor con alta autoestima conoce sus fortalezas y debilidades como la de sus alumnos, y puede de forma eficaz favorecer el desarrollo de éstos. Al sentirse seguro de sí mismo es capaz de motivar a sus alumnos y guiar su acción pedagógica de acuerdo a la cooperación, respeto y solidaridad. Por otra parte Saffie (1992; en op. cit) establece que los profesores con alta autoestima tienden a incentivar a los alumnos a reconocer sus habilidades, que intenten nuevos desafíos, nuevos intereses y se motiven por aprender, a la vez que conciben metas alcanzables para los mismos retroalimentando constantemente.

Como ya se mencionó, un docente con los cinco componentes de la autoestima desarrollados, es una persona con una autoestima adecuada que es un modelo a seguir por los alumnos. El docente puede incentivar el desarrollo de estos componentes, es así que en el caso de la seguridad, el maestro puede fomentarlo poniendo límites realistas y fomentando en los alumnos el autorespeto y la responsabilidad; el sentido de identidad se promueve demostrando afecto y aceptación, y retroalimentando a través del reconocimiento de las fortalezas del estudiante; el sentimiento de pertenencia se desarrolla fomentando la aceptación, las relaciones entre los alumnos del curso, la incorporación de todos al trabajo y la estructuración de un ambiente adecuado; el sentido de finalidad o propósito se logra permitiendo y ayudando a los alumnos a fijarse metas, a través de la comunicación de expectativas y de establecer una relación de confianza con ellos; por último, el sentido de competencia se favorece ayudando a los estudiantes a realizar sus propias opciones y decisiones, permitiéndoles y motivándoles a realizar autoevaluaciones y dándoles señales de que se reconocen sus logros (Haeussler y Milicic, 1995).

Maestros con una autoestima descendida tienden a buscar aprobación en el exterior y a sentir que los demás son la fuente de su autoestima y, por ende, están en mala posición para enseñar que la autoestima debe generarse principalmente desde adentro (Branden, 1995).

Finalmente, los niños que tienen maestros con una baja autoestima tienen un modelo inadecuado de la conducta adulta, y pueden terminar aprendiendo a usar el

ridículo y el sarcasmo como métodos a usar en ellos mismo, mermando de esta manera su autoestima (op. cit.).

CAPITULO III

3.1 OBJETIVOS

3.1.1 Objetivo General.

1. Explorar la autoestima de los alumnos y docentes de cuarto año de enseñanza básica de la comuna da Valparaíso, estratificados según rendimiento académico, nivel socioeconómico y rendimiento académico del establecimiento al cual pertenecen.

3.1.2 Objetivos Específicos.

1. Describir la autoestima de los alumnos y docentes de cuarto año de enseñanza básica pertenecientes a establecimientos de nivel socioeconómico tipo D y B de la comuna de Valparaíso.
2. Describir la autoestima de los alumnos de cuarto año de enseñanza básica según rendimiento académico del establecimiento al cual pertenecen.
3. Describir la autoestima de los alumnos de cuarto año de enseñanza básica percibida por los docentes, pertenecientes a establecimientos de nivel socioeconómico tipo D y B de la comuna de Valparaíso.

4. Comparar la autoestima de los docentes y alumnos de cuarto año de enseñanza básica pertenecientes a establecimientos de nivel socioeconómico tipo D y B de la comuna de Valparaíso.

5. Establecer si existe una relación significativa entre la autoestima de los alumnos de cuarto año de enseñanza básica con la autoestima de los docentes.

7. Establecer si existe una relación significativa entre la autoestima de los alumnos de cuarto año de enseñanza básica con la percepción que tienen los docentes sobre la misma, rendimiento académico, nivel socio económico y rendimiento académico del establecimiento al cual pertenecen.

3.2 HIPÓTESIS DE TRABAJO

De acuerdo a la revisión teórica y objetivos de la presente investigación se han formulado las siguientes hipótesis:

H₁: Existen diferencias significativas entre la autoestima de los alumnos que pertenecen a establecimientos de nivel socioeconómico tipo D y la autoestima de alumnos pertenecientes a establecimientos tipo B.

H₂: Existen diferencias significativas entre la autoestima percibida de los alumnos que pertenecen a establecimientos de nivel socioeconómico tipo D y la autoestima percibida de alumnos pertenecientes a establecimientos tipo B.

H₃: Existen diferencias significativas entre la autoestima de los docentes que pertenecen a establecimientos de nivel socioeconómico tipo D con la autoestima de docentes pertenecientes a establecimientos tipo B.

H₄: Existe una relación significativa entre la autoestima del alumno y la autoestima del docente.

H₅: Existe una relación significativa entre la de autoestima del alumno y la autoestima percibida por el docente.

H6: Existe una relación significativa entre la autoestima del alumno y su rendimiento académico.

H7: Existe una relación significativa entre la autoestima del alumno y el nivel socioeconómico del establecimiento al cual pertenece.

H8: Existe una relación significativa entre la autoestima del alumno y rendimiento académico del establecimiento al cual pertenece.

CAPITULO IV

4.1 METODOLOGÍA

4.1.1 Tipo de Estudio.

La presente investigación es de modalidad cuantitativa, pues pretende cuantificar información acerca de características internas de la persona del alumno y del docente, a entender la autoestima. Todo ello en una muestra de cuartos años básicos de establecimientos educacionales de la comuna de Valparaíso seleccionados de acuerdo a su Nivel Socioeconómico (NSE) y puntajes SIMCE 2002. Asimismo, se define de tipo exploratorio, descriptivo, correlacional; ya que, en primer lugar tiene como objetivo examinar un problema de investigación poco estudiado en la población de docentes y alumnos de la comuna de Valparaíso, junto con describir los niveles de autoestima de los mismos, y el grado de relación que existe entre la autoestima del alumno con la autoestima del docente, la autoestima percibida del alumno por el docente, nivel socioeconómico del establecimiento, rendimientos académico de los alumnos y del establecimiento (Baptista, Fernández, Hernández, 1998).

Finalmente, se define este estudio como no experimental, ya que no hay manipulación intencionada de variables y los fenómenos se pretenden observar tal y como se presentan en su contexto natural.

4.1.2 Participantes.

La población de estudio es el conjunto de alumnos y docentes de cuarto año de enseñanza básica de los establecimientos seleccionados de la comuna de Valparaíso.

Para efecto del estudio, se trabaja con una muestra de establecimientos educacionales¹ de tipo no probabilística (donde la selección de sujetos depende de las características de la investigación), teniendo como criterio de selección el nivel socioeconómico² y los puntajes SIMCE. En el caso del nivel socioeconómico, la selección de éste pasa por la necesidad de explorar grupos de diferentes realidades socioeconómicas, seleccionándose de esta manera ocho establecimientos tipos B y ocho tipo D, los cuales reflejan niveles bajos y altos respectivamente. El en caso de los puntajes SIMCE, los establecimientos fueron escogidos según los puntajes obtenidos en el SIMCE 2002 aplicado a cuartos básicos, seleccionándose los cuatro puntajes más altos y más bajos por nivel socioeconómico B y D. De esta manera se cuenta con un total de dieciséis establecimientos educacionales.

De esta selección de establecimientos se extrajo una muestra de ciento cuarenta y cuatro niños (ver Tabla 1) escogidos al azar³, seleccionando dentro de cada curso seis alumnos, en donde tres de ellos eran del sexo femenino y tres del sexo masculino.

¹ Quedaron fuera del estudio aquellos establecimientos que no desearon participar, en cuyo caso se procedió a pasar al siguiente colegio, que por puntaje SIMCE seguía en la lista de selección.

² Los niveles socioeconómicos referidos en este estudio, están basados en los criterios expuestos por el Ministerio de Educación en el año 2002.

³ Se escogió a los tres primeros varones y, a las tres primeras mujeres de la lista de asistencia.

En cuanto a los docentes la muestra se encuentra conformada por un total de treinta profesores (ver Tabla 2) de cuarto año básico de la comuna de Valparaíso.

Tabla N° 1: *Características de la muestra de alumnos de cuarto año de enseñanza básica de la comuna de Valparaíso.*

Indicadores		NSE*	
		B	D
Edad	9 a 10 años	62	72
	11 a 12 años	10	0
Sexo	Femenino	36	33
	Masculino	36	39
Promedio de notas primer semestre	Bajo a 4,0	7	0
	4,1 a 5,5	23	22
	5,6 a 7,0	42	50

n alumnos establecimientos tipo D: 72.

n alumnos establecimientos tipo B: 72.

* Nivel socioeconómico.

De una muestra total de 144 niños, se puede encontrar 72 en establecimientos de nivel socioeconómico tipo B y 72 en tipo D. Del grupo de niños asistentes a escuelas tipo B, se observa que un 86%, oscilaban entre los 9 y 10 años de edad, encontrando que el 14% se encontraba entre los 11 a 12 años. En los establecimientos tipo D se aprecia que la totalidad de la muestra oscilaba entre los 9 a 10 años.

La distribución según sexo en las escuelas tipo B es equivalente. En los colegios tipo D hay un 46% de mujeres y un 54% de varones.

En cuanto rendimiento académico de los alumnos se aprecia que en las escuelas tipo B se da que un 10% presenta notas inferiores o iguales a 4,0; que un 32% tiene notas que oscilan entre 4,1 y 5,5; y un 58% presenta calificaciones sobre 5,6.

En el nivel socioeconómico D no se dan notas inferiores a 4,0; un 31% tiene calificaciones entre 4,1 y 5,5; y un 69% posee notas superiores a 5,6.

Cabe señalar que en relación a las puntuaciones del SIMCE 2002, un 54% de la muestra de alumnos asiste a colegios que presentan puntajes bajo los 250.

Tabla 2: Características de la muestra de docentes de cuarto año de enseñanza básica de la comuna de Valparaíso.

Indicadores		NSE*	
		B	D
Años de ejercicio docente	+ de 20 años	11	8
	- o = a 20 años	4	7
Sexo	Femenino	13	13
	Masculino	2	2
Edad	Mayores de 40 años	8	11
	Menores de 40 años	7	4

n docentes de establecimientos tipo D: 15.

n docentes de establecimientos tipo B: 15.

*Nivel socioeconómico.

La muestra de docentes corresponde a un total de 30, de los cuales 15 pertenecen a establecimientos tipo B y 15 a tipo D. En las escuelas tipo B se presenta un 73% de profesores que poseen más de 20 años de ejercicio docente, contra un 27% que tiene menos de 20 años de servicio. En colegios tipo D, se puede apreciar un 53% con más de 20 años de ejercicio de la profesión, contra un 47% con menos de 20 años de servicio.

Tanto en establecimientos tipo B y D los docentes participantes eran en un 87% mujeres y un 13% varones.

En cuanto a la edad de los docentes evaluados, se observa que en escuelas tipo B un 53% de los profesores tiene edades sobre los 40 años y un 47% menor de 40. En establecimientos tipo D se encuentra un 73% de profesores mayores de 40 años y un 27% son menores de 40.

4.1.3 Definiciones Operacionales de las Variables del Estudio.

4.1.3.1 Variable Dependiente (VD):

- Autoestima alumno: Categoría de bienestar psicológico en la cual se ubica a los sujetos según la puntuación obtenida al responder el Test de Autopercepción de Autoestima (TAE- Alumno).

4.1.3.2 Variable Independiente (VI):

- Rendimiento académico: Promedio de las notas obtenidas por los sujetos en las asignaturas de Matemáticas, Comprensión del Medio y Lenguaje y Comunicación durante el primer semestre de 2004.
- Autoestima Docente: Categoría de bienestar psicológico en la cual se ubica a los sujetos según la puntuación obtenida al responder la Escala de Autoconcepto de Tennessee.
- Autoestima Percibida: Categoría de bienestar psicológico en la cual se ubica a los alumnos según la puntuación obtenida por el docente al responder el Test de Inferencia de Autoestima (TAE- Profesor).
- Rendimiento Académico del Establecimiento: Puntaje SIMCE 2002 obtenido por el establecimiento educacional al cual pertenecen alumnos y docentes de la muestra.
- Nivel Socioeconómico: Clasificación realizada por el Ministerio de Educación el año 2002, considerando el Índice de Vulnerabilidad Escolar⁴, promedio de escolaridad de los padres y promedio de ingreso del hogar.

⁴ Corresponde a una medición anual realizada por la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas, cuyo objetivo es identificar la presencia de factores de riesgo de origen biológico, psicológico, social, económico y cultural que afecta la calidad de vida, bienestar y capacidad de aprendizaje de los escolares

4.1.4 Procedimiento.

Para poder llevar a cabo este estudio, fue necesario considerar los siguientes aspectos:

4.1.4.1 Autorización.

Se obtuvo la autorización necesaria por parte de los establecimientos a los cuales pertenecían los alumnos y docentes, y en caso de aquellos establecimientos dependientes de la Corporación Municipal de Valparaíso se obtuvo la autorización de esta entidad educativa para realizar las evaluaciones al interior de los mismos. Además, se logró el consentimiento de docentes y alumnos para participar en el estudio, a quienes les fue aclarados los fines exclusivamente científicos de la investigación, recalcando el resguardo de la confidencialidad de la información obtenida.

4.1.4.2 Tiempo.

La aplicación y recolección de datos fue efectuada entre los meses de Septiembre y Octubre del presente año. La investigación, en su total, abarcó un período de ocho meses.

4.1.4.3 Proceso.

Luego de obtener la autorización de los establecimientos, alumnos y docentes se procedió a la aplicación de los instrumentos y recolección de información.

El Test de Autopercepción de Autoestima (TAE-Alumno) fue aplicado a grupos de seis o doce niños/as, para lo cual se solicitó primero una sala desocupada donde realizar la aplicación del instrumento. Después de entregar a cada niño/a un cuestionario se indicó las instrucciones, explicando que debían evaluar si cada afirmación representa o no sus sentimientos en ese momento. Se aclaró que no existen respuestas ni buenas ni malas y que, por ende, no se pondría una nota a este cuestionario. Además, se enfatizó la confidencialidad de la información dada, destacando que ni padres ni maestros tendrían acceso a ésta.

Tanto el Test de Inferencia de Autoestima (TAE- Profesor) como el Cuestionario de Autoconcepto Tennessee fueron entregados a los docentes para ser contestados en sus momentos libres. Al instante de ser entregados ambos instrumentos, éstos fueron revisados con los docentes, aclarando la forma de responder y enfatizando la no omisión de respuestas. Además, se respondieron inquietudes respecto de la utilización de la información proporcionada asegurando la confidencialidad de la misma.

La duración promedio de la administración del TAE-Alumno y TAE-Profesor fue de diez minutos y para el Cuestionario de Autoconcepto Tennessee de veinte a treinta minutos.

Una vez recolectados los datos, se crearon las matrices para sistematizar la información recogida, tanto de alumnos como de docentes; después de lo cual se procedió a analizar los datos aplicando las distintas pruebas estadísticas descriptivas, comparativas y correlacionales.

Por último, se elaboró el informe final, el cual integró el marco teórico elaborado, los datos recolectados y los análisis de los mismos, además de las conclusiones y discusiones ante lo encontrado en este estudio y lo dicho por la literatura.

4.1.5 Instrumentos de Recolección de Información.

A continuación se describen los instrumentos de medición revisados. La Batería de Tests de Autoestima Escolar (TAE) de Marchant, Haeussler y Torretti, y el Cuestionario de Autoconcepto Tennessee de Fitts.

4.1.5.1 TAE, Batería de Tests de Autoestima Escolar.

La Batería de Test de Autoestima Escolar creado por las psicólogas Margarita Haeussler, Teresa Marchant y Alejandra Torretti, evalúa la autoestima de alumnos de Educación General Básica. Se encuentra compuesta por dos instrumentos que evalúan la autoestima a través de vías complementarias. Éstos son: Test de Autopercepción de Autoestima (TAE- Alumno) y el Test de Inferencia de Autoestima (TAE-Profesor) (Haeussler et al, 2002).

Tanto el TAE-Alumno como el TAE-Profesor son test de screening o tamizaje, es decir, son una evaluación gruesa que permiten conocer el nivel de autoestima general de los niños en relación a una norma estadística establecida por curso y por edad, determinando si este rendimiento es normal o está bajo lo esperado (op. cit).

El TAE-Alumno (ver anexo 2) se conformó a partir de la selección de ítemes del test americano Piers Harris para niños de tercero a octavo básico (ocho a trece años) y se encuentra compuesto por veintitrés afirmaciones frente a cada una de las cuales el niño o niña debe contestar SÍ o NO. Este test da un resultado único, no contiene subescalas, y los ítemes que lo conforman pertenecen a seis subescalas del test original, a saber: conducta, status intelectual, apariencia física y atributos, ansiedad, popularidad, felicidad y satisfacción (op. cit.).

La administración del TAE- Alumno puede ser en forma individual o colectiva, a un máximo de doce niños.

El TAE-Profesor (ver anexo 3) evalúa la autoestima de los alumnos de kinder a octavo básico a través de la percepción que tiene de ellos el profesor jefe. La evaluación se realiza en el contexto escolar a través de la observación que efectúa el profesor de la conducta del niño. Se encuentra compuesto por diecinueve ítemes o afirmaciones con cuatro posibilidades de respuestas, que dicen relación con la frecuencia en que cada una de ellas aparece. El profesor debe marcar la alternativa que mejor describa la conducta del niño (op. cit).

En la estandarización nacional de ambos test las normas están elaboradas en puntajes T por cursos de tercero a octavo (de edades de ocho a trece) para el TAE-

Alumno y de kinder a octavo (cinco a trece años) para el TAE-Profesor. Permite ubicar al niño en tres categorías que dicen relación con los puntajes T: Normalidad, Baja Autoestima, Muy Baja Autoestima (op. cit).

El TAE-Alumno fue estandarizado en 1997 en una muestra de dos mil ochenta y ocho niños y el TAE-Profesor es estandarizado el mismo año con una muestra de tres mil setenta y ocho alumnos. Ambos instrumentos poseen índices adecuados de confiabilidad y validez, siendo la consistencia interna del TAE-Alumno 0,79 y del TAE-Profesor 0,95. La validez concurrente es para ambos instrumentos un r de 0,22.

4.1.5.2 Cuestionario de Autoconcepto Tennessee.

Creado y estandarizado por William Fitts en 1965 (Villarroel, 2001) en Estados Unidos, nace en 1955 cuando Fitts comienza su trabajo en el Departamento de Salud Mental de Tennessee, donde parte compilando una muestra de ítems descriptivos del yo, apoyándose en instrumentos como el de Balester, Engel y Taylor (Córdova et al, 1998).

Traducido, adaptado y probado en Chile por Álvaro Valenzuela en 1984 posee un coeficiente de confiabilidad de 0.80 (Villarroel, 2001). Su utilización ha sido continua en diversos estudios entre los cuales encontramos: Barra (1982; en Córdova et al, 1998), Costa (1987; en op. cit.), Valenzuela, Toro y Catalán, (1988; ambos en op. cit.), Alfaro y Palacios, Arzola y Collarte (1990; ambos en op. cit). A pesar de es estos estudios, el instrumento no posee normas nacionales.

El cuestionario de Fitts basado en una teoría multidimensional del autoconcepto, permite evaluar cinco grandes áreas del concepto de sí mismo y cada una en relación con tres dimensiones específicas (op. cit.).

Las cinco áreas son:

- El yo físico, el cual se refiere a la percepción que el sujeto tiene de su cuerpo, su salud, su apariencia física y su sexualidad.
- El yo ético moral, hace referencia al mérito moral, los sentimientos respecto a ser una “buena” o “mala” persona, su relación con Dios y su satisfacción con su religión o la ausencia de ella.
- El yo personal, refleja la percepción de persona valiosa, de persona adecuada y la propia evaluación de la personalidad independientemente de la percepción de otro.
- El yo familiar, refleja los propios sentimientos de adecuación y como miembro de una familia.
- El yo social, refleja los sentimientos de adecuación y valoración en la interacción social con los pares y con otros en general.

Estas cinco áreas son exploradas en relación a sus tres dimensiones:

- La manera en que el individuo se percibe a sí mismo (autopercepción).
- La forma en que el individuo se acepta en relación con estas cinco áreas (autoaceptación).
- Cómo el sujeto actúa o reacciona en cada uno de estos niveles (conducta).

El cuestionario se encuentra compuesto por cien ítemes, cuarenta y cinco de los cuales están formulados de forma positiva y cuarenta y cinco en forma negativa; los otros diez ítemes fueron extraídos del Inventario Multifacético de Minnesota y constituyen la escala de crítica del sí mismo (op. cit.).

El cuestionario de Autoconcepto de Tennessee es un instrumento usado frecuentemente y actualmente existe una versión canadiense-francesa, una traducción al hebreo y una traducción y adaptación al castellano de A. Valenzuela antes mencionado (op. cit.) y en el presente estudio se utilizó la adaptación al castellano efectuada por dicho autor (ver anexo).

En su aplicación el cuestionario debe ser autoadministrado, después de unas breves instrucciones. El tiempo normal de respuesta en sujetos adultos es de quince a veinticinco minutos. Frente a cada enunciado el sujeto marca en una escala con cinco grados (desde el más verdadero al menos verdadero) el enunciado que más lo caracteriza (op. cit.).

Las respuestas se tabulan en un cuadro de tres por seis, tres para las dimensiones específicas y seis para las áreas seleccionadas (op. cit.).

Los puntajes se obtienen a través de la suma de las distintas filas y columnas que componen el cuestionario. Es así que tenemos puntajes parciales que son el resultado de la suma de las puntuaciones de cada una de las columnas verticales, y la suma de cada una de las filas. El puntaje total o puntaje P se obtiene a partir de la suma de los puntajes parciales de las columnas o de las filas, indicando el nivel de Autoestima General del sujeto (op. cit.).

Los resultados obtenidos se clasifican desde extremadamente bajos a extremadamente altos, habiendo en total cinco criterios de clasificación.

Para efectos del presente estudio se consideraran los puntajes P totales, lo cual dará como resultado una clasificación global del autoconcepto.

4.1.6 Procedimiento General de Análisis de Datos Utilizados

Una vez recolectados y tabulados los datos de las variables consideradas en el presente estudio, se procedió a analizarlos por medio del programa SPSS.

El análisis se ha llevado a cabo mediante tres fases; una descriptiva, otra comparativa y finalmente una de correlación. En la primera se realizó un análisis de frecuencia y medias para describir los datos encontrados; en la segunda se realizaron análisis de varianza ANOVA para comparar los promedios (medidas de autoestima) por grupos o estratos originados por los factores de clasificación estudiados, entendidos estos según: rendimiento académico y nivel socioeconómico del establecimiento (Biometría, 2004); en la tercera fase se efectuaron correlaciones, lo que permitió conocer la existencia o no de relación entre las variables independientes, a saber, Autoestima Docente, Rendimiento Académico, Autoestima del Alumno percibida por los docentes o Rendimiento Académico del Establecimiento con la variable Autoestima del Alumno (dependiente) (Baptista et al, 1998)

CAPITULO V

5.1 PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En el siguiente apartado, se darán a conocer los principales resultados encontrados en la investigación, partiendo con un análisis descriptivo de los mismos para continuar con sus respectivas comparaciones y correlaciones.

5.1.1 Análisis Descriptivo.

A continuación se dará cuenta de los objetivos específicos 1, 2 y 3 anteriormente expuestos.

5.1.1.1 Descripción de la Autoestima Alumno y los Factores Asociados a Ella.

Tabla N°3: *Puntaje Autoestima Alumno de la Muestra Total.*

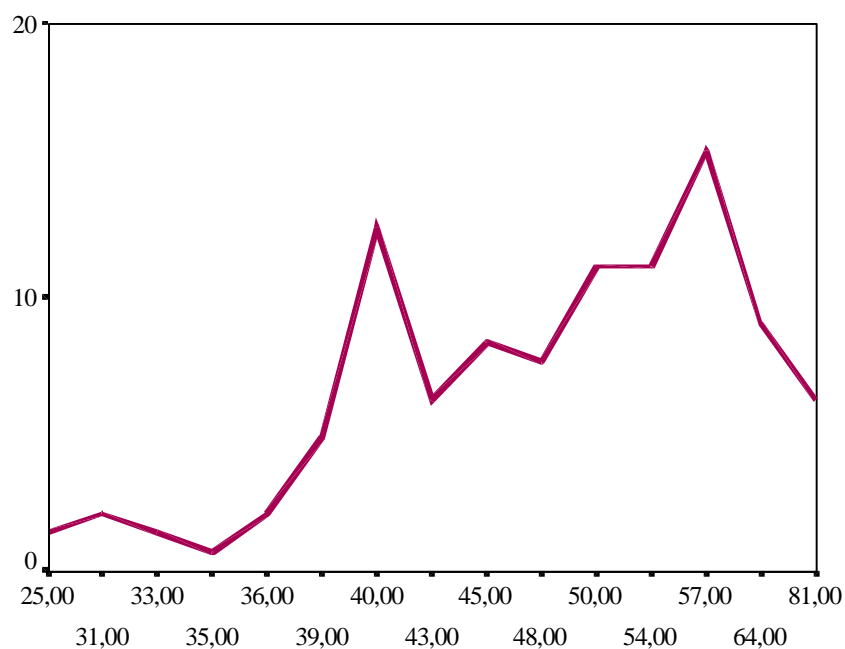
	Mínimo	Máximo	Media
Puntaje Autoestima	25,00	81,00	50,5486

n alumnos: 144

Autoestima Normal: Puntajes T mayores e igual a 40 puntos.
Autoestima Baja: Puntajes T entre 39 – 30
Autoestima Muy Baja: Puntajes T menores e igual a 29

En el total de la muestra de los alumnos de cuarto año básico, se puede observar que la media de los puntajes de Autoestima se ubica dentro de un rango de normalidad, fluctuando entre valores extremos que varían de lo normal (81 puntos) a muy bajo (ver Tabla 3 y Figura 1).

Figura N°1: *Distribución por casos de Puntajes T de Autoestima Alumnos Escuelas Evaluadas.*



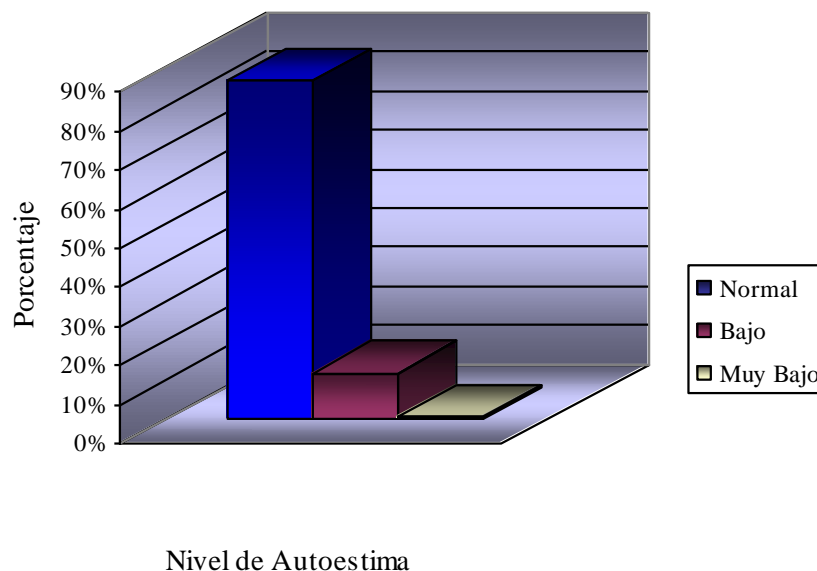
Puntajes de Autoestima Alumno

n alumnos: 144.

Autoestima Normal: Puntajes T mayores e igual a 40 puntos.
Autoestima Baja: Puntajes T entre 39 – 30
Autoestima Muy Baja: Puntajes T menores e igual a 29

Respecto a la distribución de los puntajes de autoestima, se puede observar que éstos se encuentran agrupados principalmente a partir de los 40 puntos, siendo este mismo valor obtenido por un elevado número de alumnos (13%) los que se ubicarían en el límite inferior de un nivel de autoestima normal. Otro grupo importante de alumnos (15%) se encuentra agrupado en los 57 puntos, situándose dentro de un rango normal. Entre los puntajes 43 y 54 se observa un 44%, y en el extremo superior entre los 64 y 81 puntos se encuentra un 15% de los alumnos. En el extremo inferior, entre los 25 y 39, se puede observar un menor número de casos (13%).

Figura N°2: *Porcentajes según Nivel de Autoestima Alumnos en Establecimientos Evaluados.*



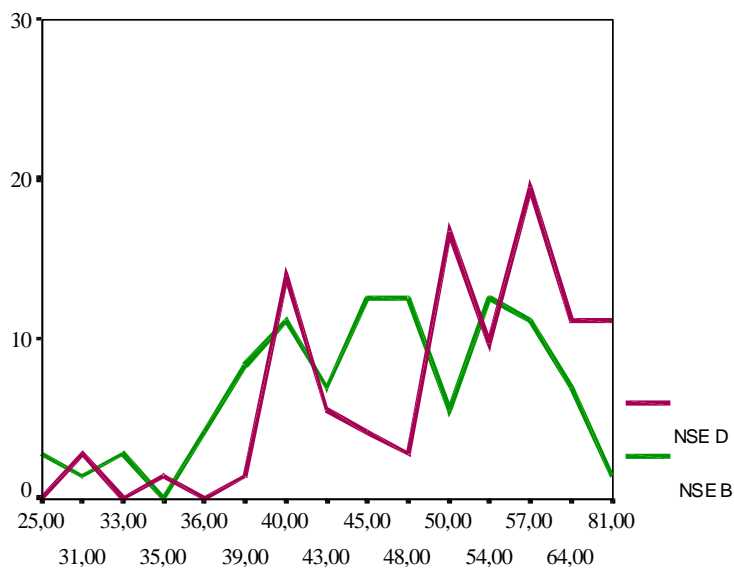
n alumnos:144.

Con respecto al nivel de autoestima del total de la muestra (ver Figura 2), los datos indican que la mayor parte de los alumnos (87%) se encuentran agrupados en niveles normales, siguiéndolo aquellos que presentan un nivel de autoestima bajo (12%) y en porciones aún menores aquellos alumnos con niveles muy bajos (1%) de autoestima.

Autoestima Alumnos según Nivel Socioeconómico.

A continuación se presenta la distribución de los puntajes de autoestima de los alumnos según nivel socioeconómico del establecimiento al cual asisten.

Figura N° 3: *Autoestima Alumnos de Establecimientos Nivel Socioeconómico D y B.*



Puntajes de Autoestima Alumno

n alumnos NSE D: 72.

n alumnos NSE B: 72.

Autoestima Normal: Puntajes T mayores e igual a 40 puntos.
Autoestima Baja: Puntajes T entre 39 – 30
Autoestima Muy Baja: Puntajes T menores e igual a 29

Los puntajes de autoestima obtenidos por los alumnos asistentes a establecimientos de nivel socioeconómico tipo D (ver Figura 3), se encuentran repartidos entre valores que definen una baja (4%) y normal autoestima (96%), no observando puntajes dentro de un rango muy bajo.

Cabe destacar que un importante número de alumnos (14%) se encuentran agrupados en puntajes límites (40 puntos) entre la autoestima normal y baja.

En el extremo superior es posible visualizar que existe un mayor número de casos (11%) que obtiene puntuaciones altas (81 puntos), no así en niveles inferiores donde sólo es posible observar a 2 alumnos (3%).

Respecto de los puntajes de autoestima presentada por los alumnos asistentes a establecimientos tipo B (ver Figura 3), se observa que sus valores fluctúan desde niveles correspondientes a muy baja autoestima hasta niveles de normalidad, agrupándose mayoritariamente los valores en la categoría normal (80%). En los extremos inferiores, que describen una baja (17%) y muy baja autoestima (3%), es posible encontrar un número de alumnos considerable en relación al total de su respectivo nivel socioeconómico. En cuanto a la distribución de los puntajes de autoestima con niveles normales, es posible observar que un mayor número de alumnos obtiene valores entre los 45 y 64 puntos (61%), para luego descender bruscamente con solo 1 alumno al puntaje de 81.

Autoestima Alumnos según Nivel Socioeconómico y Rendimiento Académico del Establecimiento.

A continuación se presentan los resultados obtenidos por la muestra de alumnos de cuartos años básicos, organizados según el rendimiento académico del establecimiento (puntaje SIMCE 2002) y el nivel socioeconómico de las escuelas a las cuales pertenecen (ver Tabla 4).

Tabla N° 4: *Medias de Autoestima Alumno por Escuelas NSE D y Rendimiento Académico del Establecimiento.*

Establecimiento	Rendimiento Académico del Establecimiento (puntajes SIMCE 2002) Escuelas NSE D	Media
1	301	56,67
2	301	52,58
3	294	64,17
4	290	51,83
5	269	47,92
6	258	50,50
7	258	58,83
8	245	54,33
	Media Total	53,82

Autoestima Normal: Puntajes T mayores e igual a 40 puntos.
Autoestima Baja: Puntajes T entre 39 – 30
Autoestima Muy Baja: Puntajes T menores e igual a 29

En este grupo de establecimientos, se puede observar que sus medias fluctúan entre valores normales de autoestima, distribuidas entre los 64,17 y 47,9 puntos. Cabe

destacar que los valores de las medias no se encuentran repartidos acorde con el orden descendente de los puntajes SIMCE 2002 obtenidos por cada colegio, es así que los establecimientos con un puntaje SIMCE más alto y más bajos no muestran mayores diferencias en sus niveles de autoestima.

Tabla N° 5: *Medias de Autoestima Alumno por Escuelas NSE B y Rendimiento Académico del Establecimiento.*

Establecimiento	Rendimiento Académico del Establecimiento (puntajes SIMCE 2002) Escuelas NSE B	Media
9	246	46,17
10	243	50,50
11	234	50,83
12	228	48,67
13	199	41,67
14	190	41,17
15	187	44,50
16	176	47,17
	Media Total	47,28

Autoestima Normal: Puntajes T mayores e igual a 40 puntos.

Autoestima Baja: Puntajes T entre 39 – 30

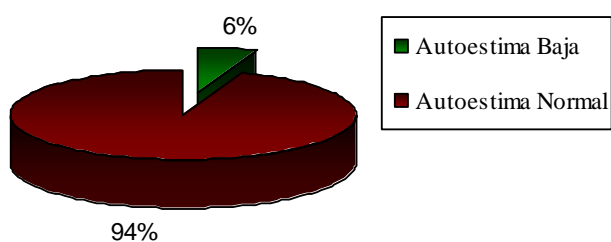
Autoestima Muy Baja: Puntajes T menores e igual a 29

En este grupo de establecimientos se puede observar que si bien sus medias se encuentran entre los niveles de autoestima normal, éstas son relativamente bajas, de acuerdo a su valor máximo de 81 puntos. Ellas fluctúan entre valores de 48,67 a 41,17 ubicándose en el límite inferior de los niveles de autoestima normal.

5.1.1.2 Autoestima Percibida por el Docente.

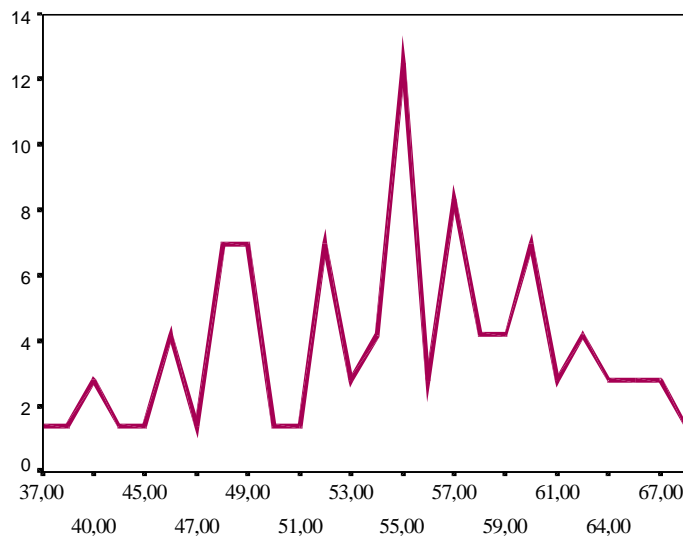
A continuación se analizan los niveles de autoestima obtenidos a través del Test de Inferencia de Autoestima, mostrando en un primer momento los porcentajes de alumnos por cada nivel, para luego analizar éstos según su nivel socioeconómico.

Figura N° 4: *Autoestima Percibida por total de docentes de la muestra.*



Respecto de los niveles de autoestima percibida por el grupo total de docentes acerca de sus alumnos (ver Figura 4), se puede observar que sus valores se encuentran altamente agrupados en la categoría de autoestima normal (94%), situándose sólo un pequeño porcentaje en la categoría de baja autoestima (6 %). Cabe destacar que no se encuentra ningún caso en el nivel de autoestima muy bajo.

Figura N° 5: *Puntajes de Autoestima percibida en Establecimientos NSE D.*



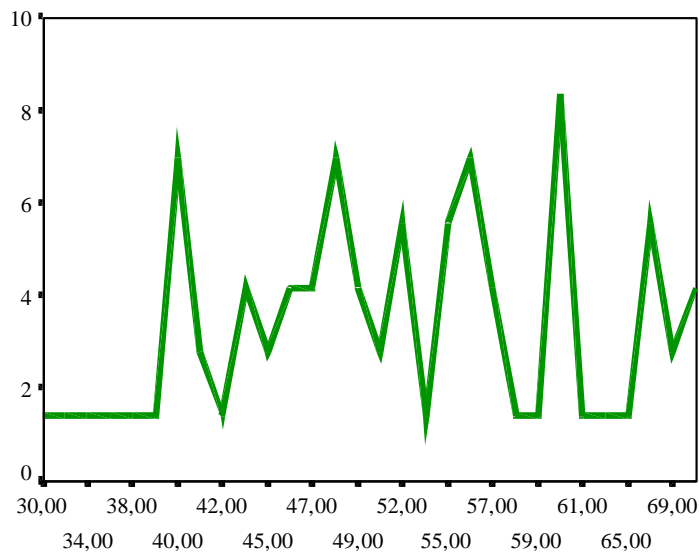
Puntajes de Autoestima

n alumnos: 72.

Respecto a los puntajes de autoestima por nivel socioeconómico, se puede observar (ver Figura 5) un alto número de alumnos (29%) se encuentra en puntajes medios (entre 49 y 59 puntos) de autoestima, disminuyendo notoriamente aquellos grupos de los extremos, que apuntan a una autoestima baja y normal en su extremo superior. En el extremo superior de la autoestima normal no se encuentran puntajes máximos (81 puntos) siendo el más elevado de 67 puntos.

Del total de la muestra del nivel socioeconómico tipo D se aprecia que la mayoría de los casos (99%) se encuentran en niveles percibidos de autoestima normal.

Figura N° 6: *Puntaje T Autoestima Alumno percibida en Establecimientos NSE B.*



Puntajes de Autoestima Percibida

n alumnos NSE B: 72.

Del total de alumnos asistentes a establecimientos tipo B, se aprecia que la mayoría (96%) se encuentran en niveles percibidos de autoestima normal (ver Figura 6).

A si mismo en el gráfico se puede observar que la autoestima de los alumnos percibida por los docentes se encuentra distribuida entre puntajes autoestima baja y normal. En los extremos encontramos agrupaciones de autoestima baja (8%) en menor proporción que autoestima normal con puntajes máximos (13%).

5.1.1.3 Autoestima Docente.

En el siguiente apartado se procede a describir los datos obtenidos de una muestra de 30 docentes de cuartos años básicos de la comuna de Valparaíso,

analizándose primero los datos de la muestra total, para luego ver la distribución de la muestra por nivel socioeconómico del establecimiento al cual pertenece.

Tabla N° 6: *Autoestima Docente Total Escuelas Evaluadas.*

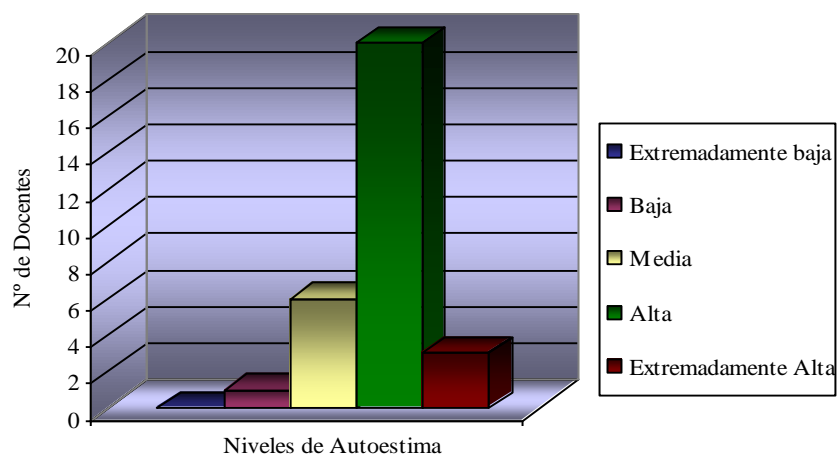
	Mínimo	Máximo	Media
Puntajes P	304	425	384,80

n docentes: 30.

Extremadamente baja: Puntajes P entre 150-255.
Baja: Puntajes P entre 256 - 325
Media: Puntajes P entre 326 - 373
Alta: Puntajes P entre 374 - 413
Extremadamente alta: Puntajes P 414 -450

En el total de la muestra de docentes de cuartos años básico se puede observar que su puntaje medio se ubica dentro de un rango de autoestima alta, fluctuando entre valores extremos que van de lo bajo a lo extremadamente alto (ver Tabla 6).

Figura N° 7: *Distribución de los Niveles de Autoestima Docente de la Muestra Total.*



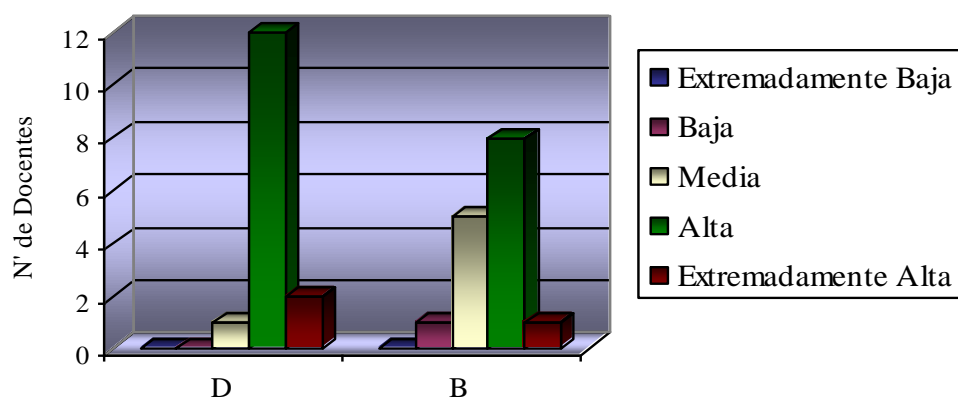
n docentes: 30.

Con respecto al nivel de autoestima del total de la muestra (ver Figura 7), los datos indican que la mayor parte de los docentes se encuentran agrupados en el nivel alto (67%), cayendo notoriamente agrupaciones de docentes a niveles medios de autoestima (20%) y bajos con sólo un 3% de la muestra total.

Observando los extremos, cabe destacar que un 10% de la muestra presenta niveles de autoestima extremadamente alto y que en el nivel extremadamente bajo no se presentan casos.

Autoestima Docente según el Nivel Socioeconómico de los Establecimientos.

Figura N° 8: *Distribución de Nivel de Autoestima Docente según Establecimientos tipo B y D.*



n docentes NSE D: 15.

n docentes NSE B: 15.

Con respecto a la autoestima docente en el nivel socioeconómico tipo D (ver Figura 8) se puede apreciar que un gran porcentaje de los casos (80%) se encuentra dentro de los rangos de una autoestima alta, teniendo tan sólo 13% de docentes con niveles de autoestima extremadamente alta y un 7% con niveles de autoestima media. No se observan casos en los niveles bajos y extremadamente bajos de autoestima.

En cuanto al nivel socioeconómico tipo B, es posible visualizar que más de la mitad de los casos (53%) se encuentra situados en niveles de autoestima alto, siguiéndolo de cerca, los niveles de autoestima media (33%). En los niveles extremadamente alto y bajo podemos encontrar un 14% de la muestra, no presentándose ningún caso en niveles extremadamente bajos.

5.1.2 Análisis Comparativo.

En el siguiente apartado se analizará si la diferencia de los niveles de autoestima de los alumnos y docentes según nivel socioeconómico es o no significativa, respondiendo con ello las hipótesis de investigación H_1 , H_2 y H_3 .

Mediante los análisis mencionados se cumplirá con el objetivo 4 del estudio.

5.1.2.1 Autoestima Alumno.

Tabla N° 7: Comparación de Grupos según Puntaje de Autoestima Alumno por NSE (ANOVA)

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	1540,562	1	1540,562	12,084	,001**
Intra-grupos	18103,097	142	127,487		
Total	19643,660	143			

** es significativa al nivel de 0,01.
 n alumnos NSE D: 72.
 n alumnos NSE B: 72.

De acuerdo a los resultados arrojados por el análisis (ver Tabla 7), se puede afirmar que los puntajes de autoestima obtenidos por los alumnos, difieren significativamente según el nivel socioeconómico del establecimiento al cual pertenecen, es decir, su diferencia no se debe al azar. Ante esto, es posible afirmar que la media de autoestima de los alumnos pertenecientes al nivel socioeconómico D es mayor que la de los alumnos que pertenecen a establecimientos tipo B.

Frente a estos resultados se rechaza la hipótesis nula para aceptar la hipótesis de investigación formulada la cual señala que *existen diferencias significativas entre la autoestima de los alumnos que pertenecen a establecimientos de nivel socioeconómico tipo D con la autoestima de los alumnos pertenecientes a establecimientos tipo B (H₁).*

5.1.2.2 Autoestima Percibida.

Tabla N° 8: Comparación de Grupos según Puntaje de Autoestima Percibida por NSE (ANOVA)

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	173,361	1	173,361	1,964	,163
Intra-grupos	12535,639	142	88,279		
Total	12709,000	143			

n alumnos NSE D: 72.

n alumnos NSE B: 72.

Según los datos obtenidos (ver Tabla 8) se puede apreciar que no existe una diferencia significativa entre los niveles de autoestima percibida de alumnos pertenecientes a establecimientos educacionales tipo D y tipo B, de tal manera que se acepta la hipótesis nula para rechazar la hipótesis de investigación formulada, la cual señala que *existen diferencias significativas entre la autoestima percibida de los alumnos que pertenecen a establecimientos de nivel socioeconómico tipo D y la autoestima percibida de alumnos pertenecientes a establecimientos tipo B (H₂).*

5.1.2.3 Autoestima Docente.

Tabla N° 9: Comparación de Niveles de Autoestima Docente según NSE.
(ANOVA)

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	2017,200	1	2017,200	3,203	,084
Intra-grupos	17635,600	28	629,843		
Total	19652,800	29			

n docentes NSE D:15.

n docentes NSE B:15.

Ante los resultados expuestos (ver Tabla 9) se puede observar que según los puntajes de autoestima obtenidos por la muestra de docentes, no existen diferencias estadísticamente significativa entre los grupos definidos de acuerdo al nivel socioeconómico de los establecimientos a los cuales pertenecen. Dado lo anterior es que se acepta la hipótesis nula para rechazar la hipótesis de investigación formulada, la cual señala que *existen diferencias significativas entre la autoestima de los docentes que pertenecen a establecimientos de nivel socioeconómico tipo D con la autoestima de docentes pertenecientes a establecimientos tipo B (H₃).*

5.1.3 Análisis Correlacional.

En las siguientes páginas se dará cuenta del análisis de las posibles relaciones existentes entre la autoestima alumno con la autoestima docente, la autoestima percibida

del alumnos por el docente, rendimiento académico, nivel socioeconómico y rendimiento académico del establecimiento. Para ello se presentarán, en primer lugar, los resultados obtenidos de las correlaciones (ver Tabla N° 10), para luego dar paso a las interpretaciones por cada relación.

Tabla N° 10: *Correlación de Pearson entre Autoestima Alumno con Autoestima Docente, Autoestima Percibida, Rendimiento Académico, Nivel Socioeconómico y Rendimiento Académico del Establecimiento.*

		Autoestima Docente	Autoestima Percibida	Rendimiento Académico	NSE	Rendimiento Académico del Establecimiento
Autoestima Alumno	Correlación de Pearson	-,022	,221**	,288**	,280**	,321**
	Sig. (bilateral)	,794	,008	,000	,001	,000

** *La correlación es significativa al nivel del 0,01 (bilateral).*

n alumnos: 144.

n docentes: 30.

5.1.3.1 Autoestima Alumno y su relación con la Autoestima Docente.

Según los datos obtenidos (ver Tabla 10) se puede apreciar que la *autoestima de los alumnos* con la *autoestima de los docente* no se encuentran asociadas, de manera tal que si los docentes presentan una autoestima alta o extremadamente alta esto no estaría relacionado con la presencia de una autoestima normal en los alumnos.

Frente a lo anterior se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis de investigación formula, que señala *existe una relación significativa entre la autoestima del alumno y la autoestima del docente (H₄).*

5.1.3.2 Autoestima Alumno y su relación con la Autoestima Percibida.

Dado los resultados obtenidos (ver Tabla 10) se puede apreciar que estas variables se encuentran asociadas, vale decir que mientras mayor sea el nivel de autoestima percibida por el docente del alumno, mayor será el nivel de autoestima éste. Sin embargo, cabe destacar que la asociación entre las variables es débil.

Dado lo anterior es posible rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis de investigación formulada que señala que *existe una relación significativa entre la de autoestima del alumno y la autoestima percibida por el docente (H₅)*.

5.1.3.3 Autoestima Alumno y su relación con Rendimiento Académico.

Según los datos obtenidos (ver Tabla 10) se puede apreciar que entre estas variables, existe relación, sin embargo ésta es débil.

Frente a lo anterior es que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de investigación formulada que señala *existe una relación significativa entre la autoestima del alumno y su rendimiento académico (H₆)*.

5.1.3.4 Autoestima Alumno y su relación con el Nivel Socioeconómico del Establecimiento.

Dado los datos encontrados (ver Tabla 10) se puede establecer que existe relación entre las variables autoestima alumno y nivel socioeconómico del establecimiento al cual pertenece, sin embargo los valores de la correlación de Pearson indican que esta asociación es débil.

Frente a lo anterior es que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de investigación formulada *existe una relación significativa entre la autoestima del alumno y el nivel socioeconómico del establecimiento al cual pertenece (H₇)*.

5.1.3.5 Autoestima Alumno y su relación con Rendimiento Académico del Establecimiento.

Según los datos obtenidos (ver Tabla 10) se puede apreciar que la relación es altamente significativa entre las variables en estudio.

Dado lo anterior es que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de investigación formulada que señala *existe una relación significativa entre la autoestima del alumno y el rendimiento académico del establecimiento (H₈)*.

CAPITULO VI

6.1 CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

En las páginas siguientes se exponen las conclusiones del estudio, las cuales son presentadas en el orden de los objetivos propuestos, planteándose inicialmente los resultados centrales de las variables estudiadas y sus respectivas relaciones, para dar paso a su interpretación, análisis y discusión teórica.

Para el caso de la autoestima de los alumnos, en el contexto de la investigación, es posible observar que la mayoría presenta una autoestima normal (87%), lo cual permite afirmar, que dicho grupo posee una valoración positiva de sí mismo, confianza en sus propias capacidades, se respetan y valoran (Avedaño y Undurraga, 1997). Sin embargo, esta normalidad descrita por los valores obtenidos, no deja de ser llamativa cuando se observa que un número importante de los educandos se encuentra entre los límites de una autoestima normal y baja (13%). Frente a estos hallazgos, se torna interesante indagar sobre las respuestas emitidas por los alumnos; algunas de las cuales reflejan una valoración negativa de las dimensiones afectiva, social y académica, que constituyen parte importante de la autoestima (Bracken, 1997; en Haeussler et al, 2002). A pesar de ello, dichas respuestas son posibles de encontrar en autorreportes que indican normalidad, lo cual aporta una información adicional a los resultados de orden cuantitativo mencionados en la presente investigación.

De acuerdo al análisis sobre las respuestas emitidas por el grupo de alumnos que puntúan una autoestima normal en su extremo inferior, es posible hipotetizar que en este nivel existe una serie de niños que no se encontraría del todo bien, en aspectos emocionales de su propia valía, pues reportan respuestas de insatisfacción consigo mismo, junto a sentimientos de infelicidad.

Para el caso de los alumnos de la muestra en la comuna de Valparaíso que obtienen puntajes bajos de autoestima, estos se encuentran mayoritariamente en establecimientos de nivel socioeconómico tipo B, lo cual junto con los datos obtenidos de la correlación entre el nivel socioeconómico y la autoestima, permite *confirmar que aquellos alumnos que están en situaciones de mayor vulneración y con menos recursos, tanto materiales como económicos, se ven influidos de alguna forma en el desarrollo de su autoestima*, ya que para que ésta pueda tener un proceso normal, se articula y depende de las experiencias que se tienen con el ambiente y en sus interacciones con otros, lo cual podría variar de un contexto a otro (Shavelson, 1983; Harter, 1993; ambos en op. cit.).

Al contrario de los alumnos pertenecientes a escuelas tipo B, se puede observar que aquellos que asisten a establecimientos con nivel socioeconómico tipo D, tienen actitudes más positivas hacia sí mismos, se autovaloran de manera más favorable y se perciben más felices. Esto permite corroborar la idea que *a mayor nivel socioeconómico del establecimiento, mayor será la autoestima de sus alumnos*.

Al visualizar los datos arrojados por el estudio, junto con entender la educación y el desarrollo de niños y niñas como una práctica social, en donde el aprendizaje y el

desarrollo personal se construye en la interacción con otras personas, se puede pensar que estas diferencias entre la autoestima de los alumnos que pertenecen a establecimientos de niveles socioeconómicos distintos, están siendo influida por aquellas variables contextuales que cambian de un status a otro, a entender, la estimulación del ambiente, las oportunidades para adquirir aprendizajes y las expectativas que otros tienen con respecto a los alcances y logros de un niño. Frente a esto se hace sumamente interesante entender qué sucede a nivel de los profesores, que corresponden a una de las figuras significativas en la vida de los niños, de modo que sus interacciones repercuten en el sentimiento de confianza en sí mismo, es decir si siente que lo hace bien o no (Haeussler y Milicic, 1995).

Al analizar la autoestima de los docentes de la muestra, es posible observar que ellos presentan una alta valoración de sí mismos, lo cual permite pensar, según lo señalado por autores como Arancibia et al (1997), Arzola y Collarte (1992; en Miranda 2004) que se encuentran en un estado óptimo para relacionarse con sus alumnos y promover en ellos un desarrollo emocional sano, ya que estos docentes constituyen un buen modelo para sus alumnos, cumpliendo un rol de agentes interventores y comunicadores sociales, que proyectan y transmiten una situación anímica estable, reconocen las fortalezas de los otros y responden con confianza a sus interacciones con el alumnado. Si bien, esto es lo esperable, los resultados obtenidos indican que estos niveles elevados de autoestima que presentan los docentes no se relacionan con la autoestima del alumno. Este último punto permite desconfirmar la hipótesis de

investigación formulada *existe una relación significativa entre la autoestima del alumno y la autoestima del docente.*

Frente a este resultado de la investigación, se torna cuestionable que docentes de la comuna con niveles de autoestima elevados no promuevan, ni tengan impacto en la autoimagen y valoración que tienen de sí sus alumnos, al ser algunos de ellos, niños con niveles bajos de autoestima, sobretodo en aquellos establecimientos tipo B. Ante estos hallazgos, se desconfirma la relación postulada por autores como Arancibia et al (1997) que de acuerdo a estudios realizados en otras localidades, se concibe que dicha relación existe, por lo cual la autoestima de los profesores incidiría positivamente en la del alumno lo que condiciona su crecimiento e incluso su desempeño académico. Frente a esto, es posible hipotetizar que muchos otros factores pueden estar teniendo mayor peso en el desarrollo de la autoimagen y valoración de sí mismo, variables que para el efecto de este estudio no han sido consideradas, las cuales pueden ir por la línea de la influencia familiar, clima escolar, relación con pares, etc., las que por si solas o en conjunto con la autoestima docente, pueden estar más relacionadas con el desarrollo de alumnos que presentan una valoración positiva de sí mismos

Por otra parte, es llamativo encontrar que la autoestima de los docentes no afecta la autoestima de sus alumnos, especialmente cuando se considera que los profesores de los establecimientos evaluados presentan una alta autoestima, lo cual lleva al cuestionamiento de por qué estos docentes no promueven el desarrollo de una autoestima normal en sus alumnos; quizás la respuesta pasa por una interacción deficiente en tiempo y calidad entre profesor y alumno, debido a las condiciones

actuales de la educación en las escuelas evaluadas, donde el número de alumnos (no menor de 35), la obligación de pasar ciertos contenidos pedidos por el Ministerio de Educación, el responder a una serie de ofertas programáticas y cursos de capacitación, restan tiempo y debilitan la calidad de la interacción que se da en el aula. Si a esto se le agrega una falta de conciencia de parte de los docentes acerca de la importancia que ellos tienen como posibles modelos de autoestima, que se torna especialmente significativa ante los niños de 8 a 9 años, por la etapa en la que ellos se encuentran, se puede pensar que un trabajo a realizar con los docentes de estos establecimientos parte por crear conciencia acerca de la posibilidad que ellos tienen de desarrollar y potenciar en los niños una sana autoestima partiendo por valorar la propia y por dar espacios de interacción que, aunque sean breves, sean significativos

Otra posible explicación de esta valoración positiva de los profesores, es que puede estar siendo influenciada por una baja capacidad de autocrítica y por una tendencia a la deseabilidad social. Se debe considerar la situación actual de los docentes, los cuales se han convertido en actores claves dentro de la Reforma Educativa, y como tales son considerados como responsables de la educación que entregan. Si a este protagonismo se suma el hecho del proceso de Evaluación del Desempeño Profesional Docente que se está dando en el país desde el 2003 (Ministerio de Educación, 2004 b), se puede pensar que los profesores son un gremio muy expuesto a la opinión pública, y por lo mismo muy juzgado. Todo esto puede llevarlos a presentar cierto nivel de defensividad a la hora de responder el cuestionario, lo cual alteraría la veracidad y validez de sus respuestas, donde finalmente lo que se mostraría es una autoestima ideal.

Cuando observamos los resultados de la autoestima percibida por los docentes, que finalmente constituyen las inferencias que ellos realizan respecto de sus alumnos, se aprecia que no hay diferencia entre los distintos niveles socioeconómicos de los establecimientos. Ello desconfirma la hipótesis de investigación que señala que *existen diferencias significativas entre la autoestima percibida por docentes en niveles socioeconómicos tipo B y D*.

Frente a estos resultados es posible inferir que dichos docentes evaluados, independientemente de los contextos donde trabajan y de los niños con los que se relacionan, tienen percepciones sobre la autoestima de sus alumnos similares, lo cual permite desconfirmar, la idea que en sectores de mayor vulneración y pobreza, los profesores perciben a sus alumnos con desventajas en su desarrollo emocional y por ende en sus logros académicos. Por el contrario en ambos niveles socioeconómicos se tienen percepciones más bien positivas de sus alumnos, lo que quizás conlleva a caracterizarlos con un dote de recursos y capacidades aptas para su desarrollo, sin creer en un determinismo social y económico acerca de sus condiciones familiares y de vida.

Junto a esta idea, es posible hipotetizar que las expectativas de estos docentes pueden estar influyendo en cómo perciben la autoestima de sus alumnos y finalmente en cómo son caracterizados. Este tipo de inferencia sobre los niños, generalmente está determinada por sus características sociales y culturales, lo cual al observar los resultados obtenidos en la investigación puede tornarse en una contradicción al ser la autoestima percibida por los docentes, similar en los distintos niveles socioeconómicos. Ello puede tener relación con el nivel de autoestima elevado presentado por los docentes

de la muestra, lo cual permite inferir que ellos al ser profesores con vocación y en un estado anímico óptimo, poseen confianza en sus alumnos, mayores expectativas y visualizan la influencia de lo social independiente de las capacidades que los niños pueden poseer, creyendo que ellos son capaces de superar sus limitaciones y falta de oportunidades (Bellei, 1991; en Arancibia et al, 1997).

En cuanto a la relación existente entre la autoestima del alumno y la percepción que tiene de ella su profesor, es posible confirmar la *hipótesis que ambas se encuentran relacionadas*, esto indica que a mayor autoestima percibida por el docente mayor es la que tiene el alumno. Sin embargo, esta correlación es la más baja de todas las estudiadas, lo cual pone en evidencia investigaciones que sugieren que existen discordancias entre dichas medidas las cuales si bien pueden estar relacionadas, en la mayoría de los casos tenderán a ser muy bajas (Thi Oanh y Michael, 1997; en Haeussler et al, 2002). Frente a esta idea, se ha profundizado en algunos casos puntuales donde es posible encontrar ciertas discrepancias entre las medidas de la autoestima realizadas a través de la observación y los autorreportes de los niños. Este es el caso de algunos resultados encontrados en niveles socioeconómicos tipo B, en donde docentes describen y perciben una autoestima más elevada para algunos niños que puntúan en niveles bajos. Al observar estos casos, es posible pensar que esto se dé por un desconocimiento, por parte del docente, de la realidad emocional de sus educandos, lo cual puede llevar a situarlos en niveles que no corresponden al sentir propio del alumno. Esta idea denotaría que dichos docentes no se encuentran cercanos a la experiencia de los niños, lo cual se torna en una paradoja, al ser ellos mismos poseedores de elevada autoestima, por lo que

espera que estos docentes se caractericen por ser personas sensitivas, informadas y atentas a las necesidades de sus alumnos.

Si bien, para efectos de este estudio no se analizó la relación entre la autoestima percibida de los alumnos con el rendimiento académico de éstos, es posible observar que algunos de los niños que obtuvieron promedios bajo cuatro presentan puntuaciones bajas de autoestima percibida por sus docentes, y que alumnos que presentan notas superiores a cuatro obtienen altas puntuaciones en la autoestima percibida por el docente. Este tipo de similitudes entre rendimiento y autoestima percibida, permite pensar que las percepciones del docente sobre aspectos emocionales de sus alumnos, se ve guiada o depende de los logros académicos obtenidos por los últimos.

Junto a lo anterior, y considerando el rendimiento académico de los alumnos evaluados en la investigación, es posible observar que los resultados se relacionan significativamente con la autoestima que ellos reportan de sí mismos, *es decir a mayor rendimiento académico mayor es la autoestima del alumno*. Este dato empírico confirma lo propuesto por autores como Reasoner (1982; en Hausseler y Milicic, 1995) que en aquellos niños que presentan un buen rendimiento académico tienen una buena autoestima, tienden a confiar en sus propias capacidades y sentirse autoeficaces y valiosos.

Esta relación, junto a la obtenida con el rendimiento de los establecimientos, son aquellas que más fuertemente se relacionan con la autoestima del alumno. Ambas relaciones permiten confirmar investigaciones realizadas en Chile como la de Villarroel (2001) en donde se plantea que existe una correlación positiva entre rendimiento

académico del establecimiento con la autoestima de sus alumnos, lo que indica que niños pertenecientes a colegios o escuelas con bajos resultados académicos presentan una valoración de sí mismos menor a la de los alumnos que asisten a escuelas con alto rendimiento escolar.

A partir de estos hallazgos es posible confirmar que la desigualdad educativa no sólo afecta a los conocimientos y aprendizajes que puede obtener un alumno, sino que a su vez al estar ellos relacionados a variables emocionales, afectan al desarrollo de una autoestima sana y normal.

Cabe destacar que los resultados encontrados en este estudio pueden hallarse limitados por diversas situaciones que dicen relación con los instrumentos utilizados, la destreza y manejo de contenidos mínimos obligatorios de los alumnos, el número de la muestra de docentes y las características propias de la investigación.

En relación con los instrumentos utilizados se debe señalar que en el caso del test TAE-Alumno, éste es demasiado global y no permite un análisis más fino en torno a la autoestima de los alumnos. Este test, al proponer tan sólo tres niveles de autoestima, pierde riqueza en la información reportada por los niños, ya que algunos al referir, por ejemplo, “no ser felices” o “sentirse dejados de lado”, no presentan una valoración de sí mismos igual a aquellos que responden positivamente a estas afirmaciones. Esto último pudo afectar los resultados encontrados en esta investigación, al no diferenciar al grupo que se tendía a encontrar en los límites inferiores de la autoestima normal, sería interesante que en un futuro, próximas investigaciones indagaran más entorno a este tema y propusieran un instrumento de evaluación más fino en su análisis.

Junto a estas dificultades del instrumento, otro factor que pudo haber interferido en los resultados, dice relación con el manejo de contenidos mínimos obligatorios de niños y niñas de establecimientos de nivel socioeconómico bajo, específicamente en lo que refiere al nivel de comprensión lectora que poseían. Lo cual, se traduce en las notables dificultades que presentaron los alumnos a la hora de responder el instrumento. Muchos de ellos no fueron capaces de leer por si solos los ítemes del TAE- Alumno, lo cual, pudo ciertamente alterar los resultados finales arrojados por la evaluación. Sin embargo, esta dificultad puede dejar en evidencia la baja calidad de la enseñanza de algunos establecimientos estudiados, lo cual, se hizo patente a la hora de la evaluación de autoestima, la que finalmente es más baja en estos alumnos.

Si se toma toda esta evidencia se puede afirmar que la Calidad de la Educación impartida no es igual en todos los establecimientos de la comuna, concordando esto con lo señalado por Cox y García-Huidobro (1999) de que los niños y niñas más pobres reciben una educación de menor calidad, lo cual se puede observar a través del sistema de medición de calidad y en el presente estudio, dichas diferencias, relacionadas a aquellas que refieren a aspectos de la propia valía de los alumnos que asisten a escuelas más vulneradas y de niveles socioeconómicos bajos.

En lo que refiere al Cuestionario de Autoconcepto de Tennessee, cabe mencionar que este instrumento presenta la limitación de no encontrarse estandarizado en nuestro país, lo cual conlleva a no estar necesariamente tan adaptado a la realidad nacional y mostrarse antes los docentes como un instrumento donde no se maneja la presencia de deseabilidad social. Frente a este punto, es posible encontrar en un gran número de

docentes evaluados, apreciaciones negativas sobre las preguntas de dicho cuestionario, apelando a que ellas están formuladas confusamente y que claramente tienen la intención de “*entrampar sus respuestas, para descubrir ciertos aspectos negativos de su persona*”.

Al revisar estos comentarios, junto a las respuestas del test es posible pensar que la gran agrupación en niveles altos de valoración, corresponden a un intento de demostrar un estado óptimo, que se puede ser influido por el rol social que ocupan los docentes, del cual se espera un bienestar psicológico. Frente a esto, cabe señalar que en lo que respecta al estudio de autoestima docente, no se han encontrado instrumentos más adecuados para evaluarla en temáticas de profesión y roles que ello implica. Ello hace sumamente necesario para futuras investigaciones crear otros instrumentos más efectivos en indagar sobre las variables internas de la persona del docente, siendo también necesarios estudios de naturaleza cualitativa para tener una visión más profunda de estos aspectos y en especial de su autoestima.

Desde la mirada anterior, si se incluye a los reportes obtenidos de las evaluaciones docentes, aquellos comportamientos durante su aplicación, es posible describir que una gran parte de los docentes pertenecientes a establecimientos con niveles socioeconómicos bajos, relatan a modo de conversación, “*sentirse desgastados y complicados frente a las dificultades de aprendizajes de sus alumnos*”. Ello permite afirmar que en variados establecimientos de este tipo, sus docentes se ven desprovistos de metodologías para seguir actuando en pro de la calidad de los aprendizajes y desarrollo de los niños. Todo ello permite reflexionar sobre la importancia de futuras

investigaciones que apunten al sentir del docente, para generar de acuerdo a lo encontrado nuevas estrategias para trabajar con ellos, fortaleciendo no sólo su calidad de pedagógos, sino su bienestar como persona y así facilitar una mejor calidad de la educación que ellos pueden entregar a los alumnos que se encuentran en situación de pobreza.

Cabe mencionar que el número de docentes evaluados no podría considerarse el óptimo para generalizar los hallazgos del estudio en relación a su autoestima, lo cual dificulta un claro conocimiento del bienestar psicológico obtenido para las mediciones de autoestima docente en la comuna de Valparaíso. Por otra parte si se considera las características de género de la muestra, es posible visualizar que ésta se encuentra constituida en su mayoría por mujeres, siendo interesante de esta manera que investigaciones futuras puedan estudiar esta condición y su relación con la autoestima.

Finalmente, otro aspecto a considerar como limitación, dice relación con el carácter transversal del estudio, ya que al ser éste un corte en el tiempo, no permite visualizar el desarrollo de la autoestima en la interacción docente-alumno. En este sentido sería interesante poder efectuar a futuro investigaciones que analicen el proceso de formación de la autoestima del alumno en el contexto de la sala de clases, a partir del momento en que comienza su escolarización. Es decir, poder estudiar cómo efectivamente la autoestima se modela en la interacción profesor-alumno, lo que conlleva finalmente a potenciar sus capacidades y favorecer la adquisición de mejores aprendizajes.

Seguir realizando estudios sobre dichas relaciones docente-alumno, junto a variables socioeconómicas y de rendimiento académico y observar como ello puede favorecer el desarrollo integral de los alumnos, se realiza en el marco de la Reforma Educacional Chilena, la cual pretende mejorar de forma sustantiva el desarrollo y aprendizajes de niños y niñas a lo largo del país.

CAPITULO VII

7.1 REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Aguerrondo, I. (2004). La calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación.

Documento disponible [en red]: www.campus-oei.org/calidad/aguerrondo.htm.

Ahumada, A., Caro, A., Elórteuui, J., Vega, C. y Vidal, S. (2003). Talleres para el desarrollo del autoconcepto en NB2. Proyecto de título (pre-grado de pedagogía).

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Viña del Mar.

Álvarez, L., Roces, C., González, P., González, R. y Valle, A. (2000). Autoconcepto, proceso de atribución causal y metas académicas en niños con y sin dificultades de aprendizaje. Psicothema 12, 4: 548-556.

Amador, Foros y Roig (1995). Evaluación en el contexto educativo (pág. 14-33). En M., Casullo (Editor). Evaluación psicológica en el campo socioeducativo. Buenos Aires: Paídos.

Arancibia, V., Herrera, P. y Strasser, K. (1997). Manual de psicología educacional. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Arancibia, V., Maltes, S. y Alvarez, I. (1990). Test de autoconcepto académico. Estandarización para escolares de 1° a 4° año de enseñanza básica. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Avedaño, C., y Undurraga, C. (1997). Dimensión psicológica de la pobreza. Psyche, 6 (1), 57-63.

Badenier y Flanagan, A. (1999). Relación entre algunos recursos de la persona del alumno, sistema de creencias del profesor y rendimiento escolar, en estudiantes de II año de educación media pertenecientes a establecimientos municipalizados de Valparaíso y Viña del Mar. Tesis (pre-grado de psicología). Universidad de Valparaíso, Valparaíso.

Baptista, P., Fernández, C. y Hernández, R. (1998). Metodología de la investigación. México D. F.: McGraw-Hill.

Bellei, C., Muñoz, G., Pérez, L. y Raczynski, D. (2004). Escuelas efectivas en sectores de pobreza: quién dijo que no se puede. Disponible [en red]: www.asesoriasparaeldesarrollo.cl/secciones/documentos/escuelas_efectivas_sectores_pobreza.doc.

Biometría (2004). Biometría: servicios y productos bioestadísticos. Documento disponible [en red]: www.e-biometria.com/ebiometria/conceptos_basicos/ventajas_y_limitaciones_anova.htm.

Branden, N. (1995). Los seis pilares de la autoestima. Barcelona: Paidós.

Carrasco, W. (1992). Autoestima en educadores: Un diaporama motivacional. Tesis (Magíster de diseño de instrucción). Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago de Chile.

Comité técnico asesor del dialogo nacional sobre la modernización de la educación chilena designado por S. E. el Presidente de la República. (1997). Los desafíos de la educación chilena al siglo XXI. Informe de la comisión nacional para la modernización de la educación. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

Córdova, C., Correa, C. y Magnan, R. (1998). Programa de intervención: desarrollo de autoestima en profesores de enseñanza media municipalizada de Viña del Mar. Tesis (pre-grado de psicología). Universidad de Valparaíso, Valparaíso.

Cox, C. y García-Huidobro, J. (1999). La reforma educacional chilena. Madrid: Popular.

Craighead, W., McHale, S. y Pope, A. (1996). Mejora de la autoestima: técnicas para niños y adolescentes. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.

Erikson, E. (1993). Infancia y sociedad. Buenos Aires; Paidós.

Haeussler, I., Marchant, T. y Torretti, A. (2002). TAE. Batería de test de autoestima escolar. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Haeussler, I. y Milicic, N. (1995). Confiar en uno mismo. Programa de desarrollo de la autoestima. Santiago de Chile: Editorial Dolmen.

Huici, T. (2000). Estudio de validez de la escala de autoestima de Milicia y Aron mediante la correlación con el juicio de los profesores. Tesis (Magíster de psicología clínica). Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago de Chile.

Marchesi, A. y Martín, E. (1998). Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio. Madrid: Alianza Editorial.

Marco, F. (2000). Programa de entrenamiento cognitivo-conductual en habilidades sociales de padres para la mejora de la autoestima de sus hijos. Tesis (pre-grado de psicología). Universidad de Valparaíso, Valparaíso.

Milicic N. (2001). Creo en ti: La construcción de la Autoestima en el Contexto Escolar. Santiago de Chile: Editorial Lom.

Ministerio de Educación (2002 a). Prueba SIMCE 4^a Básico 2002: Análisis de Resultados. Documento disponible [en red]: http://biblioteca.mineduc.cl/documento/Informe_4_Basico_2002.pdf.

Ministerio de Educación (2002 b). Prueba SIMCE 4^o básico 2002: Factores que Inciden en el Rendimiento de los Alumnos. Documento disponible [en red]: www.mineduc.cl.

Ministerio de Educación (2003). Marco para la buena enseñanza. Documento disponible [en red]: www.mineduc.cl.

Ministerio de Educación (2004 a). SIMCE: resultados 2003. Documento disponible [en red]: www.simce.cl/doc/carpeta_prensa.pdf.

Ministerio de Educación (2004 b). Evaluación del desempeño profesional docente. Documento disponible [en red]: www.docentemas.cl.

Miranda, C. (2004). Impacto del programa de becas en el exterior sobre la autoestima profesional, el pensamiento crítico y la innovación en las prácticas pedagógicas de los docentes beneficiados. Tesis (Doctorado en Ciencias de la Educación). Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago de Chile.

Núñez, J. y González-Pineda, J. (1994). Determinantes del rendimiento académico. Oviedo: Servicios de publicación Universidad de Oviedo.

Ontoria, A., Domingo, P., Matín, O., Molina, A. y Sedeño (1995). Educación del autoconcepto en el aula. Córdoba: Servicio de publicaciones Universidad de Córdoba.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1994). Medición de la Calidad de la Educación: ¿Por qué, cómo y para qué?. Volumen I. Santiago de Chile: Replad.

Pontificia Universidad Católica de Chile (2004). La interacción profesor/alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje. Disponible [en red]: www.puc.cl/didactica/medapoyo/texto5.htm.

Rosenthal, R. y Jacobson, I. (1980). Pigmalión en la Escuela. Madrid: Editorial Marova.

Toledo, M. (2004). Reflexiones en torno al Proceso de Evaluación. Material de apoyo para curso de procedimientos e instrumentos de observación directa y de registro de información. Magíster de Evaluación Educacional. Universidad de Playa Ancha.

Villarreal, V. (2001). Relación entre autoconcepto y rendimiento académico. Psyche, 10 (1), 3-18.

Varas, P. (1993). Aspectos afectivos en el aprendizaje. Ministerio de Educación Centro de Perfeccionamiento Experimentación e Investigación Pedagógica, Santiago de Chile.

Voli, F. (1997). La autoestima del profesor. Manual de reflexión y acción educativa. Madrid: PPC.

Zabale, A. (1995). La Práctica Educativa. Barcelona: Grao.

ANEXOS

ANEXO 1

CUESTIONARIO PROFESORES

Instrucciones

1.- Ud. debe calificar el grado de adecuación a su realidad personal de cada uno de los ítemes del Cuestionario, en la escala de cinco alternativas.

Completamente falso

Casi siempre falso

En parte falso y en parte verdadero

Casi siempre verdadero

Completamente verdadero

2.- No deje ningún ítem sin responder.

3.- Cuide que su respuesta sea enteramente suya y personal. No consulte a sus amigos.

4.- Tome el Cuestionario en la Página 1 y comience a calificar cada ítem de la columna que está más a la derecha suya en la Hoja de Respuestas. Luego pase a la Página 2 y luego a la Página 3, avanzando hacia la izquierda.

Página 1

- 1.- Yo tengo un cuerpo sano.
- 2.- Me gusta estar bien presentado y limpio siempre.
- 3.- Yo soy una persona atractiva.
- 4.- Yo frecuentemente padezco de dolores y malestares.
- 5.- Yo me considero una persona descuidada.
- 6.- Yo soy una persona enferma.
- 19.- Yo soy una persona correcta.
- 20.- Yo soy una persona religiosa.
- 21.- Yo soy una persona honesta.
- 22.- Yo soy un fracaso moral.
- 23.- Yo soy una mala persona.
- 24.- Yo tengo una voluntad débil para las normas morales.
- 37.- Yo soy una persona alegre.
- 38.- Yo tengo mucho autocontrol.
- 39.- Yo soy una persona calmada y de trato fácil.
- 40.- Yo soy una persona poco querida.
- 41.- Yo soy “un don nadie”.
- 42.- yo me estoy volviendo loco.
- 55.- Tengo una familia que siempre me ayudaría en todo tipo de problemas.
- 56.- Yo soy una persona importante para mis amigos y mi familia.
- 57.- Yo soy un miembro de una familia feliz.
- 58.- A mí no me quieren en mi familia.
- 59.- Mis amigos no tienen confianza en mí.
- 60.- Yo siento que mi familia no tiene confianza en mí.
- 73.- Yo soy una persona amigable.
- 74.- Yo tengo éxito con las mujeres.
- 75.- Yo me relaciono bien con las personas.
- 76.- Yo estoy mal con todo el mundo.
- 77.- A mi no me importa lo que las otras personas hagan.
- 78.- Yo tengo dificultad para tener amigos.
- 91.- Yo no siempre digo la verdad.
- 92.- De vez en cuando pienso cosas que son demasiado malas para hablar de ellas.
- 93.- A veces yo me enojo.
- 94.- A veces cuando yo no me siento bien, estoy mal humorado.

1 Completamente falso.

2 Casi siempre falso.

3 En parte falso, en parte verdadero.

4 Casi siempre verdadero.

5 Completamente verdadero.

Página 2

- 7.- Yo tengo un físico normal.
- 8.- Yo tengo una estatura normal.
- 9.- Yo estoy conforme con mis rasgos físicos.
- 10.- Yo no me siento tan sano y fuerte como quisiera.
- 11.- Yo quisiera cambiar algunas partes de mi cuerpo.
- 12.- Yo querría atraer más a las personas del sexo opuesto.
- 25.- Yo estoy satisfecho con mi conducta moral.
- 26.- Yo me siento bien con mi actitud religiosa.
- 27.- Yo estoy satisfecho con mi relación con Dios.
- 28.- Yo quisiera ser más digno de confianza.
- 29.- Yo debería ir más a la Iglesia.
- 30.- Yo no debería decir tantas mentiras.
- 43.- Yo estoy satisfecho con ser lo que soy.
- 44.- Yo creo que soy ingenioso.
- 45.- Yo soy simpático como quiero serlo.
- 46.- Yo no soy la persona que yo quisiera ser.
- 47.- Yo me desprecio.
- 48.- Yo quisiera no ceder tan fácilmente como lo hago.
- 61.- Estoy satisfecho con mi relación con mi familia.
- 62.- Yo trato a mis padres como corresponde hacerlo.
- 63.- Yo entiendo a mi familia lo mejor que puedo.
- 64.- Yo soy muy sensible respecto a las cosas que me dicen en la casa.
- 65.- Debería confiar más en mi familia.
- 66.- Yo debería amar más a mi familia.
- 79.- Yo soy tan sociable como quiero serlo.
- 80.- Yo estoy satisfecho con el modo como yo trato a las otras personas.
- 81.- Yo trato de agradar a los otros, pero no me esfuerzo más de la cuenta.
- 82.- Yo debería ser más cortés con los demás.
- 83.- Yo no soy aceptado socialmente.
- 84.- Yo debería llevarme mejor con las otras personas.
- 95.- Yo no quiero a todas las personas que conozco.
- 96.- Yo copuqueo a veces.
- 97.- De vez en cuando me río con chistes de doble sentido.
- 98.- A veces yo siento que me estoy comprometiendo demasiado.

- 1 Completamente falso.**
- 2 Casi siempre falso.**
- 3 En parte falso, en parte verdadero.**
- 4 Casi siempre verdadero.**
- 5 Completamente verdadero.**

Página 3

- 13.- Yo cuido bien mi cuerpo.
- 14.- Yo me siento bien de salud casi siempre.
- 15.- Yo me preocupo de mi apariencia.
- 16.- A mí no me va muy bien en los juegos y deportes.
- 17.- Muy a menudo actúo de forma torpe.
- 18.- Yo no duermo bien.
- 31.- Yo siempre vivo de acuerdo a mi religión.
- 32.- Yo hago lo que se debe hacer casi siempre.
- 33.- Yo trato de mejorar cuando sé que no hago las cosa bien.
- 34.- Yo uso cualquier medio para salir adelante.
- 35.- A veces yo hago cosas muy malas.
- 36.- Yo tengo dificultad para hacer las cosas que se debe hacer.
- 49.- Yo siempre soy capaz de cuidarme a mí mismo en toda situación.
- 50.- Yo resuelvo mis problemas fácilmente.
- 51.- Yo reconozco mi culpa por mis acciones sin desesperarme.
- 52.- Yo cambio de parecer muy a menudo.
- 53.- Yo hago cosas sin pensarlas previamente.
- 54.- Yo trato de escapar a los problemas.
- 67.- Yo trato de ser honrado con mis amigos y mi familia.
- 68.- Yo hago lo que me corresponde en mi casa.
- 69.- Yo tengo un verdadero interés en mi familia.
- 70.- Yo peleo con mi familia.
- 71.- Yo discuto con mis padres.
- 72.- Yo no actúo con mi familia como quisiera que yo actuara.
- 85.- Yo trato de entender el punto de vista de las demás personas.
- 86.- Yo soy capaz de ver las cosas buenas en la gente que me rodea.
- 87.- Yo me llevo bien con otras personas.
- 88.- En general no me siento bien con otras personas.
- 89.- Yo no perdono a otros fácilmente.
- 90.- Me cuesta hablar con personas desconocidas.
- 99.- Yo prefiero ganar antes que perder.
- 100.- De vez en cuando yo dejo para mañana lo que debería hacer hoy día.

- 1 Completamente falso.**
- 2 Casi siempre falso.**
- 3 En parte falso, en parte verdadero.**
- 4 Casi siempre verdadero.**
- 5 Completamente verdadero.**

HOJA DE RESPUESTAS

Item	Página 3	Item	Página 2	Item	Página 1
13	1 2 3 4 5	7	1 2 3 4 5	1	1 2 3 4 5
14	1 2 3 4 5	8	1 2 3 4 5	2	1 2 3 4 5
15	1 2 3 4 5	9	1 2 3 4 5	3	1 2 3 4 5
16	1 2 3 4 5	10	1 2 3 4 5	4	1 2 3 4 5
17	1 2 3 4 5	11	1 2 3 4 5	5	1 2 3 4 5
18	1 2 3 4 5	12	1 2 3 4 5	6	1 2 3 4 5
31	1 2 3 4 5	25	1 2 3 4 5	19	1 2 3 4 5
32	1 2 3 4 5	26	1 2 3 4 5	20	1 2 3 4 5
33	1 2 3 4 5	27	1 2 3 4 5	21	1 2 3 4 5
34	1 2 3 4 5	28	1 2 3 4 5	22	1 2 3 4 5
35	1 2 3 4 5	29	1 2 3 4 5	23	1 2 3 4 5
36	1 2 3 4 5	30	1 2 3 4 5	24	1 2 3 4 5
49	1 2 3 4 5	43	1 2 3 4 5	37	1 2 3 4 5
50	1 2 3 4 5	44	1 2 3 4 5	38	1 2 3 4 5
51	1 2 3 4 5	45	1 2 3 4 5	39	1 2 3 4 5
52	1 2 3 4 5	46	1 2 3 4 5	40	1 2 3 4 5
53	1 2 3 4 5	47	1 2 3 4 5	41	1 2 3 4 5
54	1 2 3 4 5	48	1 2 3 4 5	42	1 2 3 4 5
67	1 2 3 4 5	61	1 2 3 4 5	55	1 2 3 4 5
68	1 2 3 4 5	62	1 2 3 4 5	56	1 2 3 4 5
69	1 2 3 4 5	63	1 2 3 4 5	57	1 2 3 4 5
70	1 2 3 4 5	64	1 2 3 4 5	58	1 2 3 4 5
71	1 2 3 4 5	65	1 2 3 4 5	59	1 2 3 4 5
72	1 2 3 4 5	66	1 2 3 4 5	60	1 2 3 4 5
85	1 2 3 4 5	79	1 2 3 4 5	73	1 2 3 4 5
86	1 2 3 4 5	80	1 2 3 4 5	74	1 2 3 4 5
87	1 2 3 4 5	81	1 2 3 4 5	75	1 2 3 4 5
88	1 2 3 4 5	82	1 2 3 4 5	76	1 2 3 4 5
89	1 2 3 4 5	83	1 2 3 4 5	77	1 2 3 4 5
90	1 2 3 4 5	84	1 2 3 4 5	78	1 2 3 4 5
99	1 2 3 4 5	95	1 2 3 4 5	91	1 2 3 4 5
100	1 2 3 4 5	96	1 2 3 4 5	92	1 2 3 4 5
		97	1 2 3 4 5	93	1 2 3 4 5
		98	1 2 3 4 5	94	1 2 3 4 5

Nombre:..... Edad:..... Sexo:.....

Establecimiento:.....Años de ejercicio docente:.....

Años de servicio en establecimiento:.....

Años con curso evaluado:.....

ANEXO 2

Resultados	
Puntaje Bruto.....	Puntaje T.....
Categoría.....	

TAE-Alumno

Nombre: _____ Curso: _____ Colegio: _____

Fecha de Nacimiento: _____ Fecha de Evaluación: _____

1. Mis compañeros se burlan de mí.	SÍ_	NO_
2. Soy una persona feliz.	SÍ_	NO_
3. Soy astuto(a), soy inteligente.	SÍ_	NO_
4. Me molesta mi aspecto, el cómo me veo.	SÍ_	NO_
5. Cuando sea grande voy a ser una persona importante.	SÍ_	NO_
6. Soy bueno(a) para hacer mis tareas.	SÍ_	NO_
7. Me gusta ser como soy.	SÍ_	NO_
8. Generalmente me meto en problemas.	SÍ_	NO_
9. Yo puedo hablar bien delante de mi curso.	SÍ_	NO_
10. Yo soy el (la) último(a) que eligen para los juegos.	SÍ_	NO_
11. Soy buen(a) mozo(a).	SÍ_	NO_
12. Yo quiero ser diferente.	SÍ_	NO_
13. Me doy por vencido(a) fácilmente.	SÍ_	NO_
14. Tengo muchos amigos.	SÍ_	NO_
15. Cuando intento hacer algo todo sales mal.	SÍ_	NO_
16. Me siento dejado(a) de lado.	SÍ_	NO_
17. Mi familia está desilusionada de mi.	SÍ_	NO_
18. Tengo una cara agradable.	SÍ_	NO_
19. Soy torpe.	SÍ_	NO_
20. En los juegos y en el deporte, yo miro en vez de jugar.	SÍ_	NO_
21. Se me olvida lo que aprendo.	SÍ_	NO_
22. Mis compañeros piensan que tengo buenas ideas.	SÍ_	NO_
23. Soy una buena persona.	SÍ_	NO_

ANEXO 3

Resultados
Puntaje Bruto.....Puntaje T.....
Categoría.....

TAE-Profesor

Nombre: _____ Curso: _____
 Colegio: _____ Fecha: _____

Por favor describa su percepción de la autoestima del niño de acuerdo a la siguiente pauta. Para cada ítem elija una de las cuatro alternativas, la que mejor lo describa, poniendo una cruz en el casillero que corresponda.

Ítems	Rara vez	Aveces	Generalmente	Siempre
1. Expresa lo que siente: con gestos o palabras. (yo sé que está sintiendo el niño)				
2. Es capaz de valorar positivamente sus experiencias personales y sus trabajos (o reconoce lo que hizo bien).				
3. Comparte sus sentimientos con sus compañeros.				
4. Es capaz de reconocer lo que otros hicieron bien.				
5. Se siente capaz, útil, importante para sus compañeros.				
6. Se comporta de forma agradable con sus compañeros.				
7. Tiene amigos.				
8. Se considera una persona inteligente.				
9. Conoce y valora sus cualidades y habilidades (las personales como simpatía, generosidad; las académicas como esfuerzo, notas; las deportivas)				
10. Reconoce y acepta sus debilidades o defectos.				
11. Tiene sentido del humor.				
12. Es solidario con sus compañeros.				
13. Es solidario con el maestro, la escuela.				
14. Es capaz de plantearse metas.				
15. Se siente exitoso, autoeficaz (se siente contento cuando lo hace bien y logra algo)				
16. Tolera frustraciones.				
17. Se esfuerza para lograr lo que se propone.				
18. Tiene una influencia positiva en los demás, sus opiniones son consideradas por los otros.				
19. Se atreve a pensar o hacer cosas distintas a los otros.				
TOTAL				

