

CARACTERIZACIÓN DEL AUTOCONCEPTO DE NIÑOS Y NIÑAS CON FRACASO Y
ÉXITO ESCOLAR DEL GRADO TERCERO DEL COLEGIO FE Y ALEGRÍA PATIO
BONITO

TRABAJO DE GRADO

Estudiantes

MARIA PAULA NIÑO RODRÍGUEZ

CAROLINA PEREA ARCE

Profesores

AMPARO FORERO SAENZ

JORGE CASTAÑO

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

2013

RESUMEN

Estudio cualitativo de tipo descriptivo que tiene como objetivo caracterizar el autoconcepto de dos niños y dos niñas, buscando de igual manera identificar diferencias y semejanzas entre aquellos con fracaso escolar y éxito escolar. Para lograr esto, se retoma la metodología de Estudio de Casos, la cual permite tener una comprensión más profunda del autoconcepto en los dos niños y las dos niñas; quienes cursan grado tercero en el Centro Educativo Fe y Alegría Patio Bonito. Los instrumentos que se utilizaron para tal fin fueron, el Cuestionario de Autoconcepto de Piers-Harris, “La manera como me siento acerca de mí mismo”, entrevistas estructuradas aplicadas a profesores, entrevistas semi-estructuradas realizadas a los niños y niñas y la observación participante dentro y fuera del aula. La información obtenida se analizó a la luz de cinco categorías construidas previamente con base en el cuestionario de Piers Harris, las cuales se enriquecieron con los datos de la realidad y con el marco teórico. Los resultados permitieron caracterizar el autoconcepto de cada uno de los casos y realizar un estudio comparativo entre los niño/as con fracaso y los niño/as con éxito escolar.

Palabras clave: Autoconcepto, Éxito Escolar, Fracaso Escolar

ABSTRACT

The qualitative descriptive study whose objective characterizes the self-concept of two boys and two girls, trying also to identify differences and similarities between them with those who fail in school and those who succeed in school. To accomplish this, it goes back to the case study method, which allows for a more profound comprehension of self-concept in the two boys and the two girls; who are in the third grade at El Centro Educativo Fe and Alegría Patio Bonito. The instruments that were used to come to such a conclusion were, the questionnaire of self-concept by Piers-Harris, “The way I feel about myself”, structured interviews applied to professors, semi-structured interviews carried out by the girls and boys

and the participant observation inside and outside of the classroom. The information obtained was analyzed in light of five categories constructed previously that are based on the questionnaire by Piers Harris, in which they were enriched with the actual data and the theoretical framework. The results permitted us to characterize the self-concept of each one of the cases and perform a comparative study between the boys and girls who fail in school and those who succeed in school.

Key words: Self-concept, Success in school, and Failure in school

Tabla de contenido

1.0.	Introducción	1
1.1.	Planteamiento del Problema.....	6
1.2.	Fundamentación Teórica	11
2.0.	Objetivos	46
3.0.	Categorías de Análisis.....	46
4.0.	Método	46
4.1.	Diseño.....	47
4.2.	Participantes.....	48
4.3.	Instrumentos	49
4.4.	Procedimiento.....	49
5.0.	Análisis de resultados.....	53
6.0.	Discusión.....	64
7.0.	Referencias	70
8.0.	Anexos.....	73

8.1.	Anexo 1. <i>Consentimiento Informado.</i>	73
8.2.	Anexo 2. <i>Calificaciones en Matemáticas.</i>	76
8.3.	Anexo 3. <i>Cuestionario de Autoconcepto de Piers-Haris “La manera cómo me siento acerca de mí mismo.</i>	78
8.4.	Anexo 4. <i>Estructura Entrevista a Profesores.</i>	84
8.5.	Anexo 5. <i>Estructura Entrevista a Niños y Niñas</i>	85
8.6.	Anexo 6. <i>Protocolo de Cuestionario de Autoconcepto de Piers-Harris.</i>	88
8.7.	Anexo 7. <i>Entrevista Profesores.</i>	100
8.8.	Anexo 8. <i>Entrevista Niños y Niñas</i>	107
8.9.	Anexo 9. <i>Descripción Desempeño en el aula y en el Descanso.</i>	140

1.0.Introducción

La presente investigación busca realizar la caracterización del autoconcepto de dos niñas y dos niños; dos de ellos con un rendimiento académico alto y los otros con un rendimiento académico bajo; lo anterior, con el fin de identificar similitudes y diferencias entre estos y estas, profundizando así en la relación entre autoconcepto y rendimiento escolar.

En primer lugar, se ha de exponer el papel de la escuela en la vida de niños y niñas. Esta institución se ha encargado por siglos de transmitir de generación en generación saberes culturales, conocimientos científicos, historias de la humanidad, entre otros; convirtiéndose además, en un ente de control que en muchas ocasiones pierde de vista la importancia de ver los y las estudiantes como seres integrales, centrándose únicamente en obtener resultados académicos que cumplan unos estándares. Sin embargo, se está haciendo primordial reconocer a la escuela como un instrumento para velar por el desarrollo de sus alumnos y

alumnas, contribuir a la satisfacción de sus necesidades subjetivas, asegurar su bienestar y aportar en la formación de sujetos íntegros (Marchesi, 2004).

Teniendo en cuenta que la escuela es uno de los principales entornos en el cual los niños y las niñas comienzan a construir el concepto de sí mismos, se retoma la idea de Morano (2005) en el que la institución educativa es proveedora de bases que le permitirán al niño/a formarse como individuo en relación con otros y por ende formar una visión de sí mismo independiente de la que tienen otros de él/ella. Por tal motivo, esta investigación tuvo en cuenta no solo la percepción del niño/a, sino también de sus profesores y profesoras, sus compañero/as y lo que surgió a partir de las observaciones que se realizaron.

Al tener diferentes miradas, se reconoce la multicausalidad que enmarca el autoconcepto y la construcción de este en la escuela. En esta investigación se retoma la definición que Goñi (2009) ofrece, al determinar el autoconcepto como la idea que cada persona tiene de sí misma en cuanto a ser individual (p. 19). La construcción de esta dimensión humana es constante y continua en el tiempo, depende del entorno en el que se desarrolle la persona y de sus propias creencias y decisiones.

Ahora bien, los términos de “buen alumno”, “éxito escolar” o “mal alumno” “fracaso escolar” son conceptos que tienen movilidad, es decir, que dependen de un momento histórico específico, de la cultura y del modelo educativo desde donde se definan. Además el hecho de que una persona tenga un alto o bajo desempeño académico se verá determinado por diferentes factores propios del sujeto (capacidades, motivaciones, herencia genética), sociales (contexto histórico, económico, cultural) e incluso político (sistema educativo) (Marchesi, 2004). Según Portellano (1989) el fracaso escolar es el desfase negativo entre la capacidad real del niño/a y su rendimiento en las asignaturas escolares, es decir, se experimenta un rendimiento académico bajo reiterativo no sólo en un área, sino en varias. A partir de esto, el

éxito escolar será lo contrario, un rendimiento académico alto reiterativo en varias áreas del saber.

Esta investigación entonces, mostrará algunas pinceladas que se dan a partir del deseo de profundizar en la relación autoconcepto – rendimiento académico. Lo anterior empieza en el marco de la práctica “Inclusión Socioeducativa” desde donde se hacen reflexiones sobre el papel de la escuela en niños y niñas, las dinámicas que se dan dentro de un aula de clase, la importancia de promover metodologías en las que se tenga en cuenta una perspectiva integral de los y las estudiantes y el reto de trabajar por una educación oportuna y pertinente en el que se garantice el goce efectivo del derecho a la educación. Finalmente, se cree necesario continuar en el estudio e investigación concernientes al papel de la escuela en la construcción del autoconcepto de niños y niñas, que además será determinante en la historia de cada persona. De igual manera, se podrían incluir más variables tales como género, contexto económico, influencia del docente, sistema educativo, entre otros elementos, que hacen parte en la formación y fortalecimiento de la idea que cada persona tiene de sí misma. Todo lo anterior, apuntando al objetivo de tener escuelas que sean espacios para el desarrollo libre e integral, en el que se fomenten relaciones horizontales y se reconozcan a los niños y niñas como personas activas en su proceso de formación.

1.1. Planteamiento del Problema

Durante muchos años la educación se ha enfocado en premiar la excelencia y excluir a las personas con bajo desempeño académico. Este sistema tiene como objetivo la formación de niños y niñas sin importar raza, género, estrato socioeconómico o las propias competencias de cada sujeto; sin embargo, se han establecido diferentes criterios de calidad que lo único que buscan es homogenizar, señalando aquel o aquella que no cumpla con esos estándares,

aniquilando así la diferencia y limitando al sujeto a una sola dimensión, que en este caso sería la cognitiva-académica.

Por lo tanto, el alto o bajo desempeño académico no caen solo bajo la responsabilidad del sujeto, cuando un alumno/a fracasa, simultáneamente fracasa el o la docente, la institución y el sistema educativo; ocurre de igual manera si un alumno/a tiene éxito. El fracaso escolar es entonces un fenómeno social que puede ser causado por múltiples factores (algunos propios del sistema educativo, otros relacionados con los esfuerzos de las y los alumnos, sus capacidades, el método de enseñanza del o la docente, entre otros), que requieren un abordaje integral (Choque, 2009).

Así como el fracaso escolar es causado por múltiples factores, puede generar de igual manera, múltiples efectos que inciden en la realidad fáctica, cotidiana, personal, estructural, sistémica. Uno de esos efectos es la exclusión social (Choque, 2009), ya que el sistema educativo compara y señala aquellos y aquellas que tienen problemas en su desempeño escolar, centrando toda la responsabilidad de ésta problemática en el o la estudiante. La comparación ineludiblemente, valoriza a unos y desvaloriza a otros interfiriendo en las dinámicas de relación entre pares, en las que se puede evidenciar aislamiento, rechazo, burla, humillación, entre otras.

Otro efecto se da en las relaciones familiares, si bien es cierto, en esta sociedad y como creencia colectiva aún para muchas personas, el éxito escolar es un condicionante para el porvenir profesional, sumado a seguridad económica, independencia y reconocimiento. Así que cuando hay fracaso escolar, padres y madres se preocupan, se sienten frustrados, según Avanzini (1994) su ansiedad se sitúa primero en el plano del amor propia; esperan los buenos resultados para gloriarse a ellos y además temen las malas notas de las que avergonzarían también ellos. Y una vez más, se centra la problemática en el sujeto.

El niño/a es entonces quien lleva la carga más pesada. Por un lado, siente la presión de su padre y madre por generar en ellos problemas, disgustos, desilusión. Por otro lado, puede generar ansiedad por no alcanzar ciertas expectativas que tienen el maestro/a (que en el ámbito escolar juega un papel fundamental). Además, el hecho de ser en muchas ocasiones rechazado por sus pares influye en su vida relacional a en el presente e incluso a corto y largo plazo. Es así como el fracaso puede convertirse en una humillación para el amor propio.

Schmidt, Messoulam & Molina (2008) dicen que el autoconcepto se forma a partir de la interacción con los otros y las otras, varía dependiendo del contexto, siendo la familia y el colegio los primeros espacios desde los cuales se empieza a configurar la imagen de sí mismo. El niño o niña en la edad preescolar que encuentran en el período egocéntrico y casi no se comparan con los demás; sin embargo, empieza a haber una transformación al momento de entrar a la escuela, el egocentrismo disminuye en la medida en el niño/a desarrollan una conciencia de sí mismo en relación con otros y otras. Así pues, el efecto que le producen sus resultados no ocupa un sector aislado de su conciencia, sino que ocupa el centro de esta conciencia y orienta su propio desarrollo (Avanzini, 1994).

Ante una situación de fracaso escolar, los y las estudiantes se adjudican a sí mismos las causas y se asumen como únicos responsables de encontrarse en dicha situación (Oyola, Barila, Figueroa, Gennari, Leonardo, 1994, pp. 91). El rendimiento académico entonces, aunque no es el único que construye el autoconcepto, si se va a convertir en uno de los más influyentes, entendiendo este como “la idea que cada persona tiene de sí misma en cuanto a ser individual” (Goñi, 2009, p. 19).

Se ha demostrado que los niños y niñas que experimentan vivencias satisfactorias en el ámbito escolar particularmente, evidencian atribuciones positivas sobre sus aptitudes, confianza en sus capacidades, esfuerzo para solucionar problemas y motivación en la cotidianidad escolar (Goñi, 1996,); por el contrario, aquellos y aquellas que experimentan

vivencias de fracaso, manifiestan atribuciones negativas sobre sus aptitudes, desconfianza en sus capacidades, ansiedad al momento de resolver problemas y experiencias desfavorables que reducen o eliminación las motivaciones de participar en los espacios escolares.

El autoconcepto entonces, se evidencia en diferentes dimensiones tales como, la emocional, social y académica. La escuela es uno de los medios por los cuales el niño comienza a vincularse con la dimensión académica, y este es uno de los espacios en los cuales hay más influencia de otros en el concepto de sí mismo. Tamayo (1986) citado por Schmidt, Messoulam & Molina (2008) expone que el autoconcepto sin ser mera reproducción de la manera como otros nos ven, se construye fundamentalmente a partir de las percepciones de los otros significativos, siendo esos otros, espejos en los cuales el individuo se descubre y reconoce.

A partir del acercamiento al área educativa, y en respuesta a una preocupación que surge por los métodos de enseñanza, los sistemas educativos, las dinámicas de relación dentro de la escuela (las cuales aún hoy en día son estrictamente verticales), y el acercamiento unidimensional a las experiencias de los y las estudiantes; surge el interés por conocer, profundizar e investigar el lugar que ocupa la escuela en el proceso de desarrollo de las personas y como esta marca un hito en la vida de cada una.

Aunque hay un sin número de factores que se entrelazan tanto en el mundo escolar como en el desarrollo integral de cada ser humano, el estudio de investigación se propone delimitar el trabajo a la relación autoconcepto-rendimiento académico. Marsh (1948) plantea que el autoconcepto y el rendimiento escolar se reflejan mutuamente, un cambio en cualquiera de ellos produce cambios en cualquiera de los otros con el fin de mantener un equilibrio (Mori, 2002). En este orden de ideas, se realizará una caracterización del autoconcepto de un niño y una niña que experimentan éxito escolar, y otro niño y niña que experimentan fracaso escolar; esto, con el fin de encontrar diferencias y similitudes, esperando que el estudio comparativo

refleje cómo es ese dinamismo entre el rendimiento académico y el autoconcepto en los niños, participantes de la investigación.

1.2. Fundamentación Teórica

Las experiencias que viven los niños cuando asisten a la primaria son decisivas, porque constituyen la base de los años venideros; así que todas sus vivencias se incorporan como parte de la formación de su personalidad básica y en los cimientos para la formación del autoconcepto. El interés por el autoconcepto ha estado presente en el psicoanálisis, el conductismo, las teorías del interaccionismo simbólico, la psicología humanista y la psicología cognitiva. A continuación se hará un recorrido por la historia de las teorías “autoconcepto”, posteriormente, se ofrecerá una aclaración del término y su funcionalidad, las etapas o fases del autoconcepto en la vida de una persona, las diferentes dimensiones y factores que influyen en la construcción del mismo y finalmente, se profundizará en el concepto de fracaso escolar, sus efectos, factores y aquellos índices que lo soportan.

En el psicoanálisis hay dos aproximaciones al autoconcepto en la niñez media. Inicialmente, Freud describió la niñez media como un período de *latencia* que va de los 6 a los 12 años; en este periodo permanecen latentes los celos, problemas familiares y los impulsos sexuales. Así pues, el niño podría dirigir su energía emocional a las relaciones con los compañeros, las actividades creativas y el aprendizaje de las funciones que prescribe la cultura en la escuela o en la comunidad. Sin embargo, Freud no profundizó mucho más en este periodo, siendo Erikson el que ampliaría estas ideas formulando una teoría más completa (Craig & Baucum, 2001).

Erikson, por su parte, propuso el conflicto de *laboriosidad* vs. *Inferioridad* que constituye la parte esencial de la niñez media. Aquí gran parte de la energía y del tiempo del niño se concentran en adquirir nuevos conocimientos y habilidades. El niño puede entonces canalizar mejor su energía al aprendizaje, a la solución de problemas y al logro. Cuando tiene éxito en la escuela, incorpora a su autoimagen el sentido de laboriosidad, es decir, se da cuenta de que

el esfuerzo produce resultados y sigue avanzando en el dominio del ambiente. Por el contrario, el niño que no consigue el dominio académico empieza a sentirse inferior a sus compañeros. Este sentimiento de inferioridad puede formar parte de su personalidad durante toda la vida. En ocasiones, no tener éxito académicamente se puede compensar teniendo buen desempeño en actividades deportivas, musicales o artísticas (Craig & Baucum, 2001).

En el siglo XIX William James considerado como uno de los padres de la psicología funcional, le dio al autoconcepto un tratamiento más profundo. Su idea clave fue la categorización del Yo Global en dos aspectos: el “Mí” para la persona empírica y el “yo” para el pensamiento evaluativo, considerando el yo global como la simultaneidad entre ambos (Ramírez & Herrera, S.F.). James identificó como principales componentes del autoconcepto el *Mí material* referido al cuerpo y a todas las posesiones materiales y personales que el individuo considera que forman parte de su “sí mismo”; el *Mí social* que se refiere al reconocimiento que la persona recibe de los otros, englobando además las percepciones que el individuo tiene de los juicios y calificaciones que recibe de los demás. Según James, el hombre se muestra ante los demás de diferentes formas tratando de obtener su reconocimiento y las imágenes de cómo aparece ante los demás forman parte de su autoconcepto (González & Tarón, 1992).

Por último, está el *Mí espiritual*, compuesto por el conjunto de estados de conciencia (sentimientos y emociones), capacidades, facultades, disposiciones psíquicas, y por todas las aspiraciones intelectuales, morales y religiosas que constituyen la parte más íntima de la persona; siendo además la fuente de donde fluye el interés, deseo, atención y elección. James planteó el carácter multidimensional del autoconcepto proponiendo la existencia de diferentes facetas dentro del mismo. En relación con el segundo aspecto, el “yo”, James indica que las imágenes que el individuo tiene en los diferentes dominios señalados (material, social, espiritual) suscitan diversas emociones y sentimientos que van desde la autoapreciación o

complacencia hasta el autodescontento (González & Tourón, 1992). Con respecto al Yo Global, James afirma que el cuidado, autoconsecución y engrandecimiento del Yo (de los diversos Mí) constituyen tendencias básicas que mueven la conducta; declarando que nada alcanza a estimular la actividad humana mientras no afecte a alguno de sus yo potenciales o actuales (González & Tourón, 1992).

Desde la perspectiva conductista, Watson, Thorndike, Hull y Skinner, debido a su posición epistemológica los llevaba a centrarse en lo observable, cuantificable, modificable de la conducta humana. El estudio de categorías como el autoconcepto no tenían cabida ya que este implicaba necesariamente profundizar en la experiencia interna y la interpretación subjetiva (Ramírez & Herrera, S.F.).

Durante los años veinte y treinta una corriente sociológica desarrollada dentro de la Psicología social, el interaccionismo simbólico, llegó a estudiar la conducta desde el marco del proceso social. Estos, se basaban en la filosofía de los moralistas escoceses del S. XVIII; para ellos, es en la sociedad donde el individuo adquiere inteligencia, juicio moral y conciencia de sí mismo. Esta corriente destaca la profunda interpenetración del individuo con la sociedad, resaltando la importancia de la interacción social en el desarrollo de la personalidad (González & Tourón, 1992).

El desarrollo de la conciencia de sí mismo, la formación del autoconcepto es objeto de estudio prioritario dentro de este enfoque. Los interaccionistas consideran que la conducta humana, racional e inteligente no es posible sin autoconsciencia, y el llegar a ser consciente de sí mismo no es posible fuera de la interacción social. Además estos se han ocupado extensamente de los antecedentes sociales del autoconcepto, el cual lo consideran tanto un producto social como una fuerza social; es un producto social en cuanto que en la interacción social surge y se desarrolla la conciencia del yo, y es una fuerza social porque las acciones del

individuo, que no es solamente un reactor ante los estímulos exteriores, vienen determinadas por la clase de persona que cree ser (González & Tourón, 1992). El interaccionismo, presupone un papel activo en los sujetos, ya que al interactuar definen y estructuran la situación (Saura, 1996).

La teoría del autoconcepto del Interaccionismo está asentada en la teoría especular del yo de Adam Smith, filósofo moralista que desarrolla la idea del yo reflejo, utilizando la metáfora del *looking-glass self*, en la que afirmaba que el sujeto, cuando se confronta consigo mismo, internaliza un espectador imparcial y se ve a sí mismo desde el punto de vista de ese espectador, el cual juzga y ejerce cierto control sobre su conducta. Cooley, desarrollando esta idea postula que el autoconcepto es un reflejo de las percepciones que uno tiene acerca de cómo aparece ante los otros. Cooley (1902) expresa que “una idea del sí mismo parece tener tres componentes principales: la imaginación de los que parecemos a otras personas, la imaginación de su juicio de esta apariencia y alguna clase de sentimiento acerca del sí mismo” (González & Tourón, 1992, p. 40).

Además de que Cooley incluyó los sentimientos acerca de sí mismo como un aspecto del *looking-glass self*, postuló la necesidad de autoaprecio que, en su opinión, se fundamenta en gran medida en las valoraciones positivas que uno percibe de los demás; así pues, las opiniones y reacciones de los *otros significativos*, aquellas personas con las que el individuo está ligado afectivamente y a las que valora (padres, amigos, compañeros, maestros), son las que influyen en el propio autoconcepto (González & Tourón, 1992). Por otro lado, Mead, otra representante del Interaccionismo, propone que el autoconcepto se desarrolla a partir de las múltiples imágenes o identidades sociales que corresponden a los roles sociales desempeñados por el sujeto en la acción social; así una persona puede desempeñar roles tales como padre, hijo, esposo, profesional, y entonces, desarrolla diferentes imágenes acerca de cómo se conduce en ellos (Goñi, 1996).

Así pues, son varios los aspectos básicos a considerar en el proceso de elaboración del concepto de sí mismo, según el Interaccionismo Simbólico:

- El autoconcepto es la organización de cualidades –atributos y roles- que el individuo se atribuye a sí mismo.

- La elaboración del concepto de sí mismo por el sujeto se realiza a partir del juicio que los demás manifiestan sobre él, es decir, está en función de apreciaciones ajenas.

- El individuo no elabora el concepto propio de sí mismo a partir de una realidad objetiva impuesta, sino de la significación que otorga a esa realidad. El significado que las cosas tienen para el sujeto constituye algo esencial en la formación del autoconcepto. Así pues, el ser humano orienta su conducta en función de lo que las cosas significan o valen para él.

- El significado de las cosas surge como consecuencia de la interacción social. El individuo actúa en respuesta a los demás. Así a partir de este proceso comunicativo simbólico en el que se hace necesario comprender el significado de actos ajenos, el sujeto va elaborando los significados, reestructurándolos, modificándolos.

- Los significados se van modificando como consecuencia del proceso de interpretación del sujeto a partir de las situaciones a que se enfrenta.

- El ser humano llegará a tomar conciencia de sí mismo, a valorarse, a elaborar un determinado autoconcepto que estará en función de la interpretación que haga de las situaciones que se le presentan en función del significado que para él tienen las situaciones y las actuaciones ajenas con respecto a él (Saura, 1996).

Por lo tanto, por medio de la interacción se configura el concepto de sí mismo como capacidad de observar, responder y orientar la conducta a través de un proceso de

interpretación más consciente a partir del significado que para el sujeto tienen las cosas, activado por los otros, lo que permite organizar cogniciones y actitudes (Saura, 1996).

En el Interaccionismo Simbólico se observan dos formas distintas de describir el autoconcepto. Por una parte, está el Interaccionismo Simbólico *Procesual* cuyas principales aportaciones giran en torno al proceso de formación del autoconcepto. Se entiende entonces que la organización y contenido del autoconcepto son un reflejo de la organización y contenido de la sociedad y que el sujeto representa diferentes papeles según en las situaciones en que actúa, manejando así las impresiones que da a los otros sobre sí mismo. Según esto, el autoconcepto no es un constructo estable sino más bien cambiante en función del escenario de actuación. Por otra parte, el Interaccionismo *Estructural* la cual describe la estructura y contenido del autoconcepto. Según esta corriente de pensamiento, la persona tiende a identificarse en los roles que desempeña en la sociedad; en estos roles se valora conforme a las expectativas sociales asociadas a esos roles. El autoconcepto es concebido entonces como una organización de identidades entendiendo identidades como roles interiorizados (Saura, 1996).

A finales de los 40, un nuevo movimiento psicológico, la Psicología Fenomenológica y Humanista, irrumpe con fuerza, llenando el vacío que había dejado el conductismo con el estudio de las variables ambientales que controlan la conducta; y del psicoanálisis centrado en las fuerzas inconscientes sobre la manifestación de la personalidad. Este movimiento propondrá entonces, que la conducta humana es fruto de la interpretación subjetiva que el sujeto hace de la realidad (González & Tourón, 1992).

Las percepciones personales que el individuo tiene de sí mismo, es decir, el autoconcepto, ha sido el núcleo central de estudio dentro de este enfoque, profundizando en la perspectiva del Interaccionismo (González & Tourón, 1992). Inicialmente, Combs analizando la conducta

desde la perspectiva de la psicología perceptiva que sostiene que el comportamiento es el resultado de cómo el individuo se ve a sí mismo, de cómo ve las situaciones concretas en las que se encuentra y de la interacción entre estas percepciones, sostiene que el autoconcepto está formado por miles de percepciones organizadas como una “Gestalt” donde se incluyen todos los aspectos del campo perceptual de yo o del mí. Con respecto a la formación del autoconcepto Combs (1981) afirma que se adquiere como consecuencia de la experiencia a partir de la interacción del mundo físico y social: “la gente aprende quién es y qué es, del trato que recibe de las personas importantes en su vida u otros significativos” (Saura, 1996).

Por otro lado, Rogers sostiene que el autoconcepto o yo fenomenológico hace referencia a la forma en que la persona se ve y siente. Distingue entre sí mismo real y sí mismo ideal asegurando que el autoconcepto es la conformación organizada de percepciones del sí mismo, admisibles en la conciencia. Está integrada por elementos tales como las percepciones de las propias características y capacidades, las cualidades que se perciben y se asocian con experiencias y con objetivos, y las metas e ideales que se perciben con positivas o negativas. Según Rogers, la persona ha alcanzado la madurez cuando se establece un cierto grado de correspondencia entre la imagen que el sujeto tiene de sí mismo (imagen real) y aquella que desea tener (imagen ideal) (Saura, 1996). Por otro lado, Maslow postula al autoconcepto como una necesidad de autorrealización el cual provoca en el individuo un esfuerzo por desarrollar las capacidades propias que va acompañado de progresos en la autocomprensión y autoaceptación (Goñi, 1996).

Las teorías que se han descrito anteriormente teorizan sobre el autoconcepto pero no se formulan explícitamente modelos sobre las dimensiones que lo configuran (Saura, 1996). Sin embargo, algunos autores (L’Ecuyer, 1985; Rodríguez Tomé, 1977 y otros) han generado modelos analíticos sobre la estructura y contenido del autoconcepto a partir de investigaciones empíricas. Entre los hallazgos atribuidos a estos autores se puede destacar:

- La existencia de diversos elementos o factores (multidimensionalidad) que integran el autoconcepto, evidenciando la organización jerárquica de los mismos. Estas dimensiones son, *sí mismo material* que se divide en sí mismo somático (rasgos y apariencia, condición física) y sí mismo posesivo (Posesión de objetos y de personas); el *sí mismo personal* que se divide en Imagen de sí mismo (aspiraciones, sentimientos, emociones, intereses, etc.) e Identidad de sí mismo (consistencia, ideología, identidad abstracta); *sí mismo adaptativo* que se divide en valor de sí mismo (competencia y valor personal) y Actividad de sí mismo (ambivalencia, dependencia, estilo de vida, etc.); *sí mismo social* que está dividido en Preocupaciones y Actividades Sociales (receptividad, dominación y altruismo) y Referencia al Sexo (referencia simple, atracción y experiencia sexuales) y finalmente, *sí mismo-no sí mismo* que hace referencia al prójimo y opinión del prójimo sobre sí mismo (González & Tourón, 1992).

- Existencia de percepciones centrales y periféricas, es decir, hace referencia a las fluctuaciones de las percepciones centrales y secundarias en el transcurso de la vida.

- Importancia de la relación con los otros en el desarrollo del autoconcepto. Apoyándose en modelos interaccionistas, insiste en el papel de la comunicación interpersonal, la reacción de las personas significativas y el aprendizaje de papeles o roles sociales en el proceso de construcción de imagen o concepto de sí mismo (González & Tourón, 1992).

- Evolución del autoconcepto a lo largo de la vida. L'Ecuyer, adoptando una perspectiva genética, duro 25 años estudiando el desarrollo del concepto de sí mismo desde la infancia hasta la vejez (González & Tourón, 1992).

A partir de los años 60, se consolida un nuevo paradigma, el Cognitivo, que pone de relieve la idea de que los procesos cognitivos (procesamiento, elaboración, planificación y organización) constituyen un elemento esencial de la actividad humana. Este movimiento de la Psicología reconoce el papel del autoconcepto como núcleo central de la personalidad, su

influencia en el afecto y en la regulación de la conducta, su importancia en el ajuste personal, su origen social, las conexiones entre el sí mismo real e ideal y la importancia en las aspiraciones e ideales en la formulación del mismo (Saura, 1996).

Con lo anterior, lograron hacer un estudio empírico del autoconcepto desde el marco del procesamiento de la información. Además, se interesaron en cómo la información acerca de sí mismo se estructura, almacena en la memoria y se utiliza para guiar la acción. También introducen el concepto de *self esquema* dando cuenta del autoconcepto como una estructura de conocimientos acerca del sí mismo y un proceso que influye en todas las fases del procesamiento de la información. De igual forma, introducen nuevos conceptos para explicar y conciliar la estabilidad y maleabilidad del autoconcepto, y para explicar las conexiones del autoconcepto con el afecto y la motivación que guían la conducta: *Working Self Concept* y los *Possible Selves*. Finalmente, aceptan y apoyan empíricamente a los presupuestos de los psicólogos humanistas e interaccionistas (González & Tourón, 1992).

El autoconcepto desde esta perspectiva viene a ser entendido como un proceso en constante construcción fruto de la interacción sujeto-medio. Desde la Psicología Cognitiva se prefiere la denominación de autoconocimiento, ya que para este enfoque, el autoconcepto no es un simple concepto sino una completa teoría que el sujeto elabora acerca de sí mismo (Saura, 1996). Sin embargo, esta precisión obedece más a las diferencias que se tienen sobre cómo entender el “concepto”.

Por otro lado, la idea sostenida por Burns (1982) de que el autoconcepto estaría constituido por un conjunto organizado de actitudes hacia sí mismo. De esa forma, el autoconcepto como actitud habría que considerarlo integrado por tres elementos: cognitivo (autoimagen), afectivo (autoestima) y comportamental. Burns ubicará el autoconcepto en el ámbito de la actitud; *esta manera de enfocar la cuestión es muy fructífera, primero, porque*

permite aplicar métodos aceptados y experimentados para clasificar las actitudes en la medición del autoconcepto y, en segundo lugar, porque centra la atención en el hecho de que el autoconcepto está compuesto de un elemento único. Los individuos poseen un amplio abanico de autoconceptos en relación a sus percepciones específicas. Así pues, utilizar el término actitudes hacia el yo, en lugar de autoconcepto, acentúa el hecho de la existencia de muchas formas en que la persona puede concebirse a sí misma (Burns, 1990 citado en Ramírez & Herrera, S.F.).

González y Tourón (1992) definen el autoconcepto como “una organización cognitivo-afectiva que influye en la conducta y como realidad compleja, incluye las imágenes de los que creemos ser y de lo que presentamos o queremos presentar a los demás” (Saura, 1996).

Epstein también hizo algunas contribuciones a la explicación del autoconcepto, concibiéndolo como estructura de contenidos múltiples acerca del sí mismo. La teoría del sí mismo, tal como lo muestra Epstein, se caracteriza por los siguientes rasgos:

- Es un subsistema de conceptos (autoconceptos) internamente consistentes y jerárquicamente organizados. Dentro de la organización del autoconcepto unos postulados son más generales, centrales e importantes y otros más particulares, periféricos o de bajo orden. La invalidación de los postulados de bajo orden no tiene serias consecuencias sobre el sistema conceptual construido; en cambio, la invalidación de los principales postulados puede conducir a una reconstrucción o reelaboración de la teoría que uno ha forjado acerca de sí mismo.

- Contiene diferentes sí mismos empíricos, tales como el sí mismo corporal, espiritual y social.

- Es una organización de autoconceptos dinámica, que se modifica con la experiencia, pero también para el funcionamiento del individuo resulta esencial que la organización, la

unidad o coherencia, del concepto de sí mismo se mantenga, por lo que se tratará de protegerlo frente a las amenazas.

- Esta teoría se desarrolla a partir de la experiencia, especialmente a partir de la interacción con otras personas significativas.

- Al igual que la mayor parte de las teorías, la teoría del sí mismo es un instrumento conceptual para realizar un propósito. Los propósitos fundamentales de esta teoría son: a) asimilar los datos de la experiencia, b) mantener la autoestima y c) optimizar el equilibrio placer/dolor del individuo a través del curso de la vida (González & Tourón, 1992).

Para Epstein, si se proclama que el hombre es un ser activo, reflexivo y propositivo, la investigación no puede relegar o considerar secundario el estudio del autoconcepto o de la teoría que construye acerca de sí mismo. Lo que más se puede destacar de la formulación de este psicólogo es que recalca los aspectos funcionales de la teoría del sí mismo: su utilidad en el procesamiento de información y en el ejercicio del control de la conducta (González & Tourón, 1992).

Entre las más recientes conceptualizaciones del autoconcepto ocupa un lugar destacado la teoría de la *Autoeficacia Percibida* de Bandura, que se enmarca dentro de la teoría del Aprendizaje Social, de enfoque cognitivo conductual. Para Bandura, la conducta humana no es una mera reacción a estímulos específicos sino el resultado de un proceso de toma de decisiones que surge de la interpretación que el hombre hace de sí mismo, de su conducta y del mundo que percibe. Además este propone (1977) que dentro de las concepciones que las personas tienen de sí mismas, las expectativas de eficacia personal, que se refieren a “la convicción que uno tiene de que puede ejecutar con éxito las conductas requeridas para producir los resultados deseados” constituyen mediadores poderosos de la motivación y de la acción humana (González & Tourón, 1992).

La teoría de la autoeficacia postula que las expectativas de autoeficacia, más que las expectativas en el resultado, influyen en: a) la elección de las actividades o cursos de acción a seguir, b) la persistencia frente a la frustración o el fracaso y c) la cantidad de esfuerzo a movilizar. Lo anterior se debe tener en cuenta dadas las apropiadas capacidades o incentivos adecuados. Bandura considera que las expectativas de autoeficacia, al caracterizarse por su especificidad situacional y conductual, son mejores predictores de la actuación conductual en un campo concreto que índices globales de autoconcepto (González & Tourón, 1992).

En la década de los ochenta se emprende un exhaustivo estudio del autoconcepto desde diferentes vertientes; estructura, dimensiones, funcionamiento, relación con otras variables como rendimiento escolar, estados depresivos, problemas de conducta, procesos cognitivos, entre otros. La dimensión metodológico-educacional está delimitada principalmente por los aportes de Marsh (1990) y Harter (1982). Esta línea de trabajo ha intentado analizar las propiedades estructurales más que las funcionales. Así que el autoconcepto se realiza en función de una serie de variables tales como el sexo, rendimiento académico, apariencia física, comportamiento esperado, entre otros. Además se dieron grandes aportes con la construcción de instrumentos de evaluación adecuados teórica y psicométricamente como el “Self Descriptions Questionnaire” elaborado por Marsh y el “Perceived Competence Scale For Children” construida por Hartes (Mori, 2002).

Ahora bien, el estudio del autoconcepto, durante décadas, se ha caracterizado por la confusión, ambigüedad e imprecisión conceptual y terminológica. Además, se pone de manifiesto en el exceso de términos que se han utilizado para referirse a esta realidad tales como autoimagen, autopercepción, representación de sí, conciencia de sí mismo y autoestima (González & Tourón, 1992).

Y es aquí importante detenerse para aclarar la diferencia entre autoconcepto y autoestima, siendo ambos, términos ampliamente utilizados. En la literatura empírica ha habido una tendencia generalizada a utilizarlos de modo intercambiable, como reconocen muchos autores (Fleming y Courtney, 1984; Wells y Marwell, 1976, entre otros). Algunos autores (Beane y Lipka, 1980; Watkins y Dhawan, 1989), sin embargo, en un intento de diferenciar ambos constructos abogan por restringir el término autoconcepto a los aspectos cognitivos o descriptivos del sí mismo; y utilizar el término autoestima para los aspectos evaluativos/afectivos. Pero, en líneas generales se acepta que el autoconcepto engloba ambos elementos. Shalvelson y cols. (1976) arguyen que las dimensiones descriptivas y evaluativas del autoconcepto no son ni teórica ni empíricamente separables (González & Tourón, 1992). “Es así que el autoconcepto nos dice quiénes somos y lo que podemos hacer y la autoestima el elemento evaluativo que si nos vemos bajo una luz positiva o negativa” (Craig & Baucum, 2001, p. 314).

De manera que, el papel fundamental del autoconcepto es la regulación de la conducta. El autoconcepto sirve como guía de la conducta y capacita a las personas para asumir los diferentes roles a lo largo de la vida, más que un desencadenante de la conducta es un filtro que controla y decide la dirección de la conducta. El autoconcepto provee al individuo un marco para la interpretación de la información autorreferente (Markus y Wurf, 1987). Se pueden diferenciar varias funciones específicas entre las que se destacan las siguientes:

1. Proveer al individuo de un sentido de continuidad en el tiempo y en el espacio.
2. Desempeña un rol integrador y organizador de las experiencias relevantes del individuo.
3. Regular los afectos.

4. Ser fuente de motivación y estímulo para la conducta (Mori, 2002).

Por otro lado, los trabajos de Greenwald (1980), Markus y Sentis (1982) tratan de la relación entre autoconcepto y los mecanismos de procesamiento de información, siendo los aspectos más relevantes:

1. En el procesamiento de la información, los individuos muestran una sensibilidad elevada por aquellos estímulos que le son significativos.
2. Los estímulos o información congruente con el autoconcepto de la persona son procesados en forma eficiente.
3. Los individuos realizan predicciones conductuales, atribuciones e inferencias de forma eficiente para aquellas dimensiones relevantes para el autoconcepto.
4. Se produce una gran resistencia para integrar información que es incompatible con el autoconcepto de la persona.

Otra función es la regulación de los estados afectivos y lo que involucra al yo en gran medida. Se brinda una singular atención al procesamiento de la información relevante o significativa lo que constituye, un método de regulación afectiva. Este tipo de regulación, por lo general, implica la defensa del propio yo de los estados emocionales de carácter negativo. Esto se hace posible manteniendo la coherencia con las percepciones actuales que uno tiene sobre sí mismo que, por lo general, son positivas (Mori, 2002).

Otra función es la de motivar a los individuos para la realización de una actividad concreta. Cantor y Kihlstrom (1986) proponen la noción de tareas vitales o problemas que

tiene que resolver una persona en una determinada etapa de su vida. Siendo las tareas vitales aquellas unidades que integran y dan significado al conjunto de actividades que el individuo puede emprender. La interpretación individual y personal de una tarea de este tipo parece estar fundamentalmente determinada por sus esquemas de autoconocimiento. Además cuando las tareas están estructuradas es más fácil que la persona elija las más adecuadas que la conduzcan al éxito. De esta manera los autores intentan vincular los conceptos de autoconocimiento y autorregulación (Mori, 2002).

Por otro lado, el yo, en busca de estabilidad, consistencia y realización, está en continua interacción con las circunstancias ambientales inmediatas del momento encontrándose sujeto a revisiones, alteraciones y cambios más o menos importantes (Beane y Lipka, 1986). Pero por la misma razón que puede adquirir cierta estabilidad también puede encontrarse con información que exige una revisión más o menos profunda del concepto que uno tiene de sí mismo. El autoconcepto dispone de varios mecanismos para interpretar, integrar o rechazar las nuevas experiencias (Rosenberg, 1979). En unas ocasiones se ponen en marcha los mecanismos para actuar en defensa de los contenidos y estructura actual del autoconcepto, en otras transforman la disonancia que produce la información nueva y la encamina hacia el autodesarrollo (Mori, 2002).

Para Beane y Lipka (1986), algunas de las funciones o procesos más importantes que el yo puede llevar a cabo son:

1. Organizar la nueva información y/o experiencia, añadiéndola a la ya existente enriqueciendo la estructura y funcionalidad del autoconcepto, tanto cuantitativa como cualitativamente.
2. Escudriñar o examinar su estructura para determinar si la nueva información es semejante a la contenida actualmente en las dimensiones del autoconcepto.

3. Investigar la nueva información para determinar si realzaría o amenazaría el presente autoconcepto actual.
4. Alterar la nueva información con el propósito de no tener que modificar la presente estructura del autoconcepto y contribuir así a su estabilidad.
5. Elegir implicarse en, o evitar, las nuevas experiencias dependiendo de si son interpretadas como beneficiosas o dañinas para la estructura actual de su autoconcepto.
6. Reflexionar sobre la nueva información para examinar cómo ésta puede enriquecer el concepto de sí mismo. Esta reflexión puede incluso llevar a considerar las consecuencias derivadas de una posible asunción de nuevas dimensiones o identidades.
7. Actuar como una fuerza motivadora en la búsqueda de nuevas experiencias que reafirmarían la estructura actual del autoconcepto o definirían cual sería el camino adecuado para el crecimiento personal.
8. Juzgar, incluso, el propio concepto que tiene de sí mismo en base a las experiencias y valores personales en un intento por determinar la autoestima (Mori, 2002).

En otro orden de cosas, la categoría de autoconcepto resulta de gran utilidad para entender el desarrollo durante la niñez media pues interactúa con la personalidad y la conducta social. El niño se forma una imagen cada vez más estable de sí mismo y su autoconcepto se vuelve más realista. Conoce mejor sus habilidades y limitaciones, y echa mano de ese conocimiento que tiene de sí mismo para organizar su comportamiento. A medida que crece se forma imágenes más complejas de sus características físicas, intelectuales y personales, lo mismo que de las características de otros. Se atribuye a sí mismo, y también a los demás, rasgos cada

vez más específicos; además se esfuerza por comportarse de manera congruente y espera lo mismo de los demás (Craig & Baucum, 2001).

Hay poca evidencia empírica de cómo el sí mismo es construido desde la perspectiva del desarrollo cognoscitivo aunque de acuerdo a la teoría piagetiana se postula la siguiente evolución.

- Periodo Pre-Operacional: Durante la infancia la emergencia de la representación simbólica y el desarrollo del lenguaje hacen posible al infante reconocer características concretas, tales como género y edad. Las características no son estables ni están jerárquicamente organizadas, por ejemplo el niño no tiene la conservación de su género. En este período el niño tampoco se preocupa por la contradicción lógica, lo más importante los niños pre-operacionales no pueden asumir el rol del otro necesario para cumplir con el constructo teórico cognitivo de Cooley, o para invocar "el otro generalizado" de Mead en Harter (1983) (Mori, 2002).

- Periodo Operacional Concreto: El niño en esta etapa puede adoptar otras perspectivas y esto le da una mayor habilidad de imaginar lo que las otras personas están pensando de él o de ella. Por consiguiente el niño puede empezar a construir un otro generalizado a la manera de Mead, o en términos de Cooley una idea de sí mismo.

El surgimiento del pensamiento lógico produce un cambio cualitativo en la naturaleza de la teoría del sí mismo del niño. La habilidad del niño para clasificar y organizar de manera lógica los eventos, objetos, y personas concretas en la vida individual, puede también extenderse a aquellos intentos para definir los atributos en la teoría del sí mismo. También parecen mostrar una organización jerárquica, por ejemplo ser brillante muestra un rasgo más elevado que ser bueno en lectura, bueno en matemáticas, o en dibujo. Se esperaría que el niño en esta fase actúe inadvertidamente al recopilar trozos de información de sus experiencias de

construir rompecabezas de sí mismo. En este periodo y a partir de que el niño llega a la conservación, y al pensamiento reversible es que el niño logra la constancia del género (Mori, 2002).

Harter, (1985) indica que la conservación de las cantidades precede a la constancia del género, ya que éste requiere de un aprendizaje completo, que una simple apreciación del mundo físico en el que la cantidad real, peso, y volumen de la sustancia en realidad no cambia. La tarea para el niño en este caso es aprender a no basar sus juicios en la mera apariencia perceptual de los objetos (Mori, 2002).

La mayoría de las características físicas definen el yo corporal del niño cambian dramáticamente en talla, peso, volumen, fuerza y rasgos físicos, de manera que no hay una base psicológica para la conciencia de las características físicas individuales, o para la continuidad del sí mismo corporal. Además los agentes socializadores, valorizan y comunican estos cambios, cuando dicen por ejemplo, "cómo has cambiado", "estás más grande", "has crecido". De esta manera no sólo se refuerzan los cambios en las características físicas, sino además se singularizan algunos cambios como "que inteligente que eres, has aprendido a leer, has cambiado", y con este énfasis en el cambio no es sorprendente que los niños asuman que el género también va a sufrir alguna transformación (Mori, 2002).

La tarea cognoscitiva para el niño es aprender qué características son constantes, y por lo tanto no experimentan cambios, y qué características pueden esperarse que cambien con la edad. El niño debe integrar esta información a fin de apreciar el hecho de que la mayoría de las características físicas cambien con la edad, mientras que las características primarias que definen el género no. Con este conocimiento llega a la conciencia de que el género es constante. La mayoría de los niños entre los 6 y 9 años demostraron constancia e identidad de sí mismos, es decir la mayoría de los niños sentían que ellos no podían cambiar y convertirse

en un animal, en un niño del sexo opuesto, o en otro niño diferente, y que siempre va a ser la misma persona en el futuro. El hallazgo de que los niños menores frecuentemente citan su nombre como la base de ser ellos mismos, coincide con el concepto de "realismo nominal" de Piaget. Los niños mayores parecían reconocer que estos nombres usan designaciones arbitrarias, y citaban otras características como la base para su identidad. El resultado del estudio sugiere que la identidad del sí mismo o constancia individual se cristaliza durante el periodo operacional concreto (Mori, 2002).

- Periodo de las Operaciones Formales: Durante la adolescencia el pensamiento formal aparece, y con él la capacidad para el razonamiento hipotético deductivo. Estas habilidades no sólo implican los poderes de deducción, sino una preocupación por lo hipotético, como lo señala Flavell (1963), la realidad se convierte solamente en una subclase, en una serie pequeña de las preocupaciones que confronta el adolescente. Además el adolescente es capaz de introspección, puede reflejarse en sus propios pensamientos, sentimientos, y motivaciones, los que surgen como poderosos nuevos constructos al tratar de teorizar acerca de sí mismo y de la propia personalidad (Mori, 2002).

Parecen surgir dentro de este periodo los postulados de elevado orden, constructos que representan las generalizaciones derivadas de la experiencia. Sin embargo es posible representar la realidad de manera errónea particularmente cuando las inferencias se hacen o se extienden más allá de las informaciones proporcionadas con las habilidades recientemente adquiridas para la abstracción, las cuales pueden no estar completamente bajo el control cognitivo del adolescente y pueden muy bien resultar en sobregeneralizaciones. Las experiencias personales o individuales no son los únicos factores que determinan si un concepto sería asimilado en una teoría del sí mismo individual, sino que también debe considerarse la necesidad de una consistencia interna y la necesidad de mantener la

organización del sistema del sí mismo para lo que son útiles los mecanismos de defensa, y la sobredisposición perceptual, (Harter, 1984 citado en Mori, 2002).

Con la edad, el énfasis en los rasgos interpersonales es mayor, por ejemplo amigable, llevadero, tímido, sociable. Rasgos que incluyen el ser atraído por otros, así como virtudes interpersonales. Los niños mayores se describen a sí mismos en términos de su interior psicológico, en un mundo de emociones, actitudes, deseos, secretos, la descripción se dirige a lo invisible y privado, hacia el potencial de respuestas abstractas. El adolescente indaga su mundo interior de pensamientos, y sentimientos tanto reales como hipotéticos (Mori, 2002).

En resumen, a través de los estudios del desarrollo hay un soporte general que sustenta la progresión gradual de las descripciones de sí mismo basadas en características observables y concretas, a características más abstractas basadas en rasgos psicológicos.

Las áreas de interés de los niños cambian con el paso del tiempo. Estos cambios se encuentran posibilitados (y motivados) por la interacción entre ciertas condiciones socioeducativas y ambientales, y las características evolutivo-personales de cada uno de nosotros. Ya que ni las características del contexto donde se desarrolla el individuo (normas, roles, valores, etc.) ni tampoco el curso evolutivo de sus habilidades y capacidades de razonamiento son idénticos para cada una de las múltiples culturas existentes. Es razonable que existan cursos evolutivos del autoconcepto distintos, no sólo por lo que se refiere a los contenidos relevantes de cada una de las edades sino también respecto de su estructuración. Debido a que el concepto que el individuo tiene de sí mismo se encuentra profundamente condicionado por los roles sociales que se desempeñan y la interacción correspondiente con los agentes transmisores de cultura (la familia, la escuela, el ámbito laboral, etc.), en la sociedad occidental las etapas de desarrollo del autoconcepto suelen coincidir con los períodos evolutivos socialmente establecidos tales como la niñez, pubertad, adolescencia, madurez temprana, madurez tardía y vejez (Mori, 2002).

Haciendo referencia a esos periodos evolutivos y teniendo en cuenta que el autoconcepto no es innato sino que se construye y se define a lo largo del desarrollo se presentan a continuación las fases que experimenta una persona a lo largo de su vida en el desarrollo del autoconcepto. La primera fase está entre los 0 y 2 años, es la *emergencia de yo*, comprendiendo la formación de una imagen corporal, entendiendo que la percepción de Yo deriva de la percepción del propio cuerpo. La segunda fase va de los 2 a los 5 años, es la *afirmación del Yo*, en la que se construyen las bases reales del autoconcepto a través del desarrollo del lenguaje y del uso de Yo y del Mí, en base a los efectos de la interacción social (Oñate, 1989).

La tercera fase está entre los 5 y los 12 años, se produce *la expansión del Yo*, unificado por las experiencias escolares, la percepción, la adaptación de nuevas formas de evaluar las competencias y aptitudes y a los nuevos intereses. La cuarta fase va de los 12 a los 18 años y supone la *diferenciación del Yo*, en la que predomina la imagen corporal y la precisión en las diferenciaciones aparecidas durante la adolescencia. Se producen además modificaciones en la autoestima, revisando la propia identidad, aumentando la autonomía personal y dando lugar a nuevas percepciones del Yo, así como nuevas ideologías. La quinta fase se da entre los 20 y 60 años, se desarrolla *la madurez de Yo*, siendo una etapa muy propia para cambios abundantes. Y finalmente la sexta fase comprende de los 60 a los 100 años, *declive general, Yo longevo*, en la que se presenta un autoconcepto negativo en la imagen corporal, se da una pérdida de identidad, acompañada de baja autoestima y descenso de las conductas sociales (Oñate, 1989).

Además de las diferencias que se dan a lo largo del desarrollo del individuo, el autoconcepto también se evidenciará en diferentes dimensiones como los son el emocional-personal, social, y académico. A continuación se hará una pequeña descripción de las dimensiones teniendo en cuenta que a la que más se le dará importancia por las intenciones de

este trabajo será la dimensión académica. En cuanto a lo emocional-personal el individuo tratará en lo posible de salvaguardar una imagen positiva de sí mismo hasta el punto que en ocasiones su autovaloración sea condicional, así pues selecciona experiencias de sí mismo en función de la valoración de los otros socialmente significativos. Ocasionalmente podrá aparecer un conflicto psíquico que radica en la pérdida de congruencia entre la noción del yo y las experiencias orgánicas. Por otro lado, la dimensión social tendrá lugar en los prototipos humanos que vende la sociedad y la relevancia que le da a ciertas virtudes o valores que determinaran la autovaloración del individuo (Goñi, 1996).

Ahora bien, el ingreso del niño a la escuela y su permanencia en ella se convierte en una experiencia importante pues favorece el desarrollo de las dimensiones cognitiva, social, emocional y física. Sin embargo, en la escuela existe un énfasis en el desarrollo de la dimensión cognitiva demeritando las otras dimensiones, ya que se pretende que los estudiantes logren rendimiento académico positivo teniendo en cuenta solo el nivel cognitivo sin considerar que lo social y emocional puede favorecer o retrasar esa meta (Moreano, 2005). El niño comienza a ser comparado y a compararse con otros y, de esta manera, aprende a conocer y a valorar sus propias habilidades, a darse cuenta del esfuerzo que debe desplegar para alcanzar sus metas, y la recompensa que obtiene por ella. De acuerdo a esto, Gorostequi (1992) afirma que el colegio provee una nueva fuente de ideas y vivencias que permiten al niño construir su autoimagen (García, 2009).

Según Branden (1995), para muchos niños la escuela representa una “segunda oportunidad”, la oportunidad de conseguir un mejor sentido de sí mismo y una comprensión de la vida mejor de la que pudieron tener en su hogar. Un maestro que proyecta confianza en la competencia y bondad de un niño puede ser un poderoso antídoto frente a una familia que carece de estos elementos y en la que quizás se transmite la perspectiva contraria. En la etapa escolar se va desarrollando un autoconcepto activo y en constante evolución a través del cual

son filtradas todas las experiencias posteriores. En esta edad el autoconcepto depende casi totalmente de cómo el niño interpreta y evalúa lo que los otros le comunican. Es así como las opiniones de los padres y pares, las calificaciones y la realimentación del docente son fundamentales en su autoconcepto (García, 2009).

La labor de los padres es fundamental para unas buenas bases en el autoconcepto de un individuo, la expresión de afecto, aceptación e interés son esenciales para que el niño se perciba a sí mismo como objeto de interés y valía; además, el uso de explicaciones y comentarios verbales, normas de conducta consistentes, claras, definidas, una autoridad firme aunque comprensiva ayudarán al niño a evitar fracasos y sentimiento de ansiedad, lo que conllevará a una mejora en el autoconcepto. Por otro lado, los pares influyen en el autoconcepto del niño desde sus primeros años de vida. El éxito o fracaso en las relaciones sociales con los compañeros es fuente permanente de información positiva o negativa sobre la propia valía, aceptación y rol social (Goñi, 1996)

También el docente se constituye en una persona clave para la formación de imágenes y auto percepciones positivas pues sus observaciones pueden llevar a un estudiante a persistir en una tarea o evitarla por miedo a fracasar (Moreano, 2005). Un profesor que propicie un autoconcepto positivo en los alumnos debe mostrar actitudes de aceptación y respeto, debe saber preguntar y escuchar, conocer la realidad del niño, evitar juicios negativos y comparaciones, proporcionar retroalimentaciones que orienten, refuercen y motiven; sin embargo, estas actitudes no afectan a todos los alumnos por igual, dependerá mucho de la situación personal y social del niño y especialmente de su propio autoconcepto (Goñi, 1996).

El rendimiento académico determina el autoconcepto. La experiencia académica de éxito y fracaso incide significativamente en la autoimagen del alumno lo que puede ser explicado mediante el papel de la evaluación de otros significativos: los padres, maestros y compañeros

(Rosenberg, 1979), la teoría de la comparación social (Marsh, 1987, 1990; Rogers, Smith y Coleman, 1978). Davis (1966), fue la primera en señalar, de manera formal que los alumnos pueden desarrollar niveles de aspiración menos bajos de lo normal si se comparan con otros compañeros más exitosos y capaces en materias escolares, este mismo patrón de resultados es presentado por Marsh y Parker (1984). En este modelo el autoconcepto refleja, más que determina, los niveles de logro académico (Mori, 2002).

Los niveles del autoconcepto determinan los grados de logro académico, esta postura puede ser mantenida en función de la teoría de la consistencia (Jones, 1973). Desde esta perspectiva, un alumno con un autoconcepto académico bajo buscaría situaciones que implicarían mantener su nivel de autoconcepto global y por lo tanto realizaría escaso esfuerzo en lo relativo a las tareas escolares. Covington (1984) dice que los alumnos con bajas expectativas de éxito pueden desarrollar estrategias en las que se comprometen escasamente; para contradecir sus autopercepciones. Según Covington un autoconcepto académico bajo llevaría a un rendimiento bajo. Este punto de vista también es mantenido por el interaccionismo simbólico (Rogers, 1987) según esta línea de pensamiento, el alumno terminará adoptando con respecto a sí mismo las actitudes que están siendo expresadas por otras personas significativas para él (Mori, 2002).

Autoconcepto y rendimiento se reflejan mutuamente. Marsh (1984) propone un modelo de relaciones mutuamente recíprocas entre autoconcepto, atribuciones y rendimiento académico, con la particularidad de que un cambio en cualquiera de ellos produce cambios en los otros con el fin de establecer el equilibrio inicial. La relación entre autoconcepto y rendimiento podría ser de naturaleza recíproca si se tiene en cuenta que existe la suficiente evidencia que apoye tanto al primer modelo como al segundo (Burns, 1979), o incluso, dependiente de los cambios evolutivos que se producen en el desarrollo de los alumnos (Mori, 2002).

Es entonces en el comportamiento escolar del niño donde se proyecta el concepto que el sujeto tiene de sí mismo, es decir, las experiencias escolares son percibidas por medio del autoconcepto positivo o negativo de sí mismo. La imagen de sí mismo que el alumno construye determina su forma de percepción de sí mismo y de la realidad que lo rodea; por consiguiente, influye también en su forma de actuar (Saura, 1996).

Después de la revisión conceptual, se encuentra diversas formas de entender el autoconcepto, algunos enfoques privilegian unas dimensiones ya sea a lo intelectual o lo emocional, otros nos aportan más en los mecanismos como se construye el autoconcepto; otros en las maneras cómo evoluciona a lo largo del desarrollo; sin embargo existen acuerdos en su misma conceptualización; en este trabajo nos adherimos al enfoque cognitivo, dado que consideramos por un lado que ofrece una perspectiva más amplia que recoge e integra aspectos de la psicología humanista, interaccionista y de la misma psicología cognitiva y por el otro el que privilegia la dimensión cognitiva que es pertinente para lo que pasa en el ámbito educativo en el que se privilegia el conocimiento. En ese sentido, dos supuestos orientadores de este trabajo son las categorías propuestas por Piers-Harris: la dimensión comportamental, intelectual, corporal, social y emocional, y la tesis de la influencia de la interacción con los otros significativos en la construcción de la percepción del sí mismo.

Dado que la pregunta por el autoconcepto la hacemos con escolares que fracasan y /o tienen éxito en el aprendizaje escolar, a continuación se hará un breve recorrido por algunos apartes de la literatura con relación al campo del fracaso, lo cual también nos da pistas sobre el éxito mismo. El fracaso escolar es uno de los principales problemas que se presentan en el ámbito educativo; fracasan aquellos niños que repetitivamente pierden algunas asignaturas o el año escolar, son los alumnos a quienes según Bricklin (1966), la escuela llama “desaplicados”, “perezosos”, “distraídos”, “poco cooperativos” o “de lento desarrollo”. “El fracaso escolar siempre ha existido en cualquier sistema de enseñanza. Cuando se trata de

escolarizar a un determinado colectivo de niños, es inevitable que un porcentaje variable de ellos no logre alcanzar las exigencias mínimas hechas por dicho sistema de enseñanza” (Portellano, 1989 p. 25).

Socialmente se ha incrementado la preocupación por esta problemática debido a que algunos estudiosos plantean que al fracasar un alto porcentaje de niños fracasa la escuela, el Sistema Educativo, las instituciones educativas e incluso el maestro. Además se dice que “La escuela es la productora de títulos de competencia social que justificarán el que unos vayan a vivir mejor que otros, el que muchos queden excluidos laboralmente, etc.” (Ovejero, 2002, p. 73)

Así pues, el fracaso escolar, actualmente, adquiere una doble importancia, la primera, quien fracasa tendrá dificultades al momento de integrarse a la vida social, y segundo, aquel que fracasa tendrá mayores dificultades en el momento de integrarse a un mundo laboral que demanda competencias cada vez más complejas, que requieren de procesos de formación más prolongados. Es básicamente por estos dos aspectos que hay preocupación por parte de las familias en el momento en que uno de sus miembros fracasa escolarmente; en resumen, si un niño o joven fracasa en la escuela, no podrá asegurar para sí mismo el futuro económico deseado.

Cuando se habla de fracaso escolar se hace referencia al “desfase negativo entre la capacidad real del niño y su rendimiento en las asignaturas escolares” (Portellano, 1989 p. 29). Comúnmente se ha encontrado que la mayor parte de los alumnos con fracaso escolar “se integra de chicos con un cociente intelectual normal y con frecuencia superior, de modo que sus deficiencias en clase no pueden atribuirse a la inferioridad mental ni mucho menos” (Bricklin, 1966 p.11). Estos son niños que se encuentran dentro de los límites de la normalidad pero que por distintas razones presentan fallas en su desempeño escolar, son niños

poco eficientes en la escuela y en la mayoría de las ocasiones estos niños se ven afectados y actúan diferente, a causa de ciertas “actitudes emocionales conflictivas”.

Estos problemas de rendimiento pueden ser atribuidos a ciertas disminuciones en las capacidades físicas, por ejemplo, problemas de visión o de audición, o, también a problemas de orden psicológico, los cuales pueden originarse en el ámbito familiar, y que pueden afectar el desempeño académico de los niños.

Entre los referentes que se tienen acerca del bajo rendimiento, es decir, a partir de los cuales se puede evidenciar que un niño presenta problemas en el área académica, están las calificaciones. Los padres de familia pueden dar cuenta de que los niños comienzan a fracasar escolarmente cuando sus calificaciones lo evidencian. Ahora bien, se debe tener en cuenta que las calificaciones no son el único indicador de fracaso escolar debido a que “no toman en cuenta la capacidad potencial del niño y los comentarios de los maestros son parciales con respecto a la apariencia física del alumno y al grado de cooperación que éste muestre en clase” (Bricklin, 1996 p. 4).

El ambiente en el que se desarrollen los niños es también un factor importante para que se del fracaso escolar, “en ambientes socioculturalmente bajos el porcentaje de fracaso escolar es significativamente mayor que entre escolares de clase media y alta. los niños que viven en un ambiente cultural poco estimulante perciben la cultura como algo secundario y poco motivante, al contrario de lo que sucede entre los escolares con un entorno familiar con mayores intereses de información” (Portellano, 1989 p. 47), teniendo en cuenta lo anteriormente dicho el riesgo de fracaso escolar es mayor cuando se trata de niños con un contexto familiar en el que no hay mucho interés en la formación académica, son ambientes familiares poco estimulantes para el desarrollo académico de los niños, sin embargo, son familias que según Bricklin (1966) le dan una gran importancia al éxito en cualquier aspecto de la vida, motivo por el cual el nivel de exigencia y presión sobre estos niños es grande.

Ahora bien, es función del sistema educativo formar académicamente a todos los alumnos que en este se encuentran, sin embargo, en la práctica esto no llega a cumplirse completamente, debido a que han surgido ciertos sistemas de clasificación y evaluación que no permiten que todos los alumnos sean formados adecuadamente en el ámbito académico, es por esta razón que aquellos que no clasifican en estos sistemas, son excluidos y etiquetados como “fracasados”. Por otro lado, el esfuerzo de los alumnos también se encuentra estrechamente relacionado con el fracaso escolar, hay poca motivación por parte del alumno, lo cual hace que sus capacidades de aprendizaje sean cuestionadas y sea excluido del sistema. Los métodos educativos también son causantes de fracaso escolar, los medios usados para la educación no son suficientes para suplir las necesidades educativas de los estudiantes. Por estos motivos y otros, cuando el alumno fracasa, también fracasan los métodos, los maestros, las instituciones, el sistema educativo en general, debido a esto se podría decir que son estos alumnos los que de alguna manera impulsan las constantes modificaciones de las políticas que los regulan.

Un análisis de fracaso escolar no se puede circunscribir al ámbito individual, incluso aún en aquellos casos en los que se pueden reconocer variables del orden personal que impiden responder a las exigencias que el sistema educativo hace a la “media”, porque aún en estos casos, el sistema debería ofrecer posibilidades adecuadas a las necesidades de estos casos. Choque (2009) señala que otras causas del fracaso escolar son la exclusión educativa (el sistema educativo excluye a los estudiantes con mayores problemas en su desempeño escolar), la inequidad de género y cultura, la desnutrición infantil, situaciones de pobreza y pobreza extrema, la asignación presupuestal para la educación pública, entre otros. Así que “el fracaso escolar sería como un paraguas que acoge múltiples realidades fácticas, cotidianas o personales y también estructurales y sistémicas, difíciles de aprehender, relacionar y combatir” (Escudero, 2005).

El fracaso escolar es un fenómeno que se presenta en las diferentes instituciones educativas y es muestra de una de las diferentes formas de exclusión que se dan en la sociedad. Al ser éste un fenómeno que se presenta en todas las instituciones educativas, es importante saber qué estrategias se han planteado desde el gobierno para controlarlo o evitarlo; así pues, se revisarán las políticas públicas que se han planteado estos últimos años para controlar este fenómeno o fenómenos relacionados a esta problemática.

El sistema educativo tiene muchas dificultades para garantizar el desarrollo de trayectorias escolares satisfactorias para todo el mundo. Estas dificultades se traducen en las insuficiencias de cobertura y retención que llevan al empobrecimiento del capital cultural que posteriormente se convertirá en desigualdad educativa. Esta desigualdad empieza a verse reflejada en el problema de sobre-edad, que se vincula principalmente con el ingreso tardío, la interrupción de los estudios y la repitencia, siendo esta última el impacto más significativo que conduce al abandono (Pérez, 2007). La educación no cuenta con estrategias para desarrollar adecuadamente estos fenómenos y actualmente hay diversos estudios que han constatado que, quienes no alcanzan al menos la certificación de la escuela obligatoria, tienen menos posibilidades de insertarse en el mercado laboral; y en consecuencia, mayores probabilidades de entrar en dinámicas excluyentes y socialmente desintegradoras (Pérez, 2007, p. 2).

Un sentimiento negativo o desinterés hacia la institución educativa y todo lo que esté relacionada con ésta son consecuencias que se pueden evidenciar al momento de hablar sobre el fracaso escolar, este sentimiento podría ser causante de dos fenómenos: la deserción y la repetición de años escolares.

Se puede aceptar que la eficiencia del Sistema educativo para retener a sus alumnos, además de factores internos al sistema, está presionada por otro tipo de factores, pero en

términos de organización social obligada y de derechos, y desde una perspectiva de inclusión social, la educación tendría que ser universal.

Unas de las consecuencias que puede llevar el fracaso escolar son un sentimiento negativo o desinterés hacia la institución educativa y todo lo que esté relacionada con ésta; este sentimiento podría ser causante de dos fenómenos: la deserción y la repetición de años escolares. Al ser estos dos fenómenos de gran relevancia para el sector educativo, en Colombia, éstos se han convertido en unas de las temáticas centrales a tratar desde el Ministerio de Educación Nacional bajo la responsabilidad de Revolución educativa. Teniendo en cuenta lo anterior se ha desarrollado el proyecto *Fomento de la permanencia en educación superior*, el cual estudia diversos factores relacionados con el fomento de la permanencia estudiantil entre los cuales se encuentra la eficiencia educativa (disponibilidad de una infraestructura física apropiada y eficiente), calidad de educación (calidad de los profesores, disponibilidad de medios y estrategias educativas modernas y motivadoras). Teniendo en cuenta estos dos factores se puede concluir que se pretende aumentar significativamente la permanencia estudiantil con la creación de dispositivos que inicien la motivación por estudiar en el alumno, lo cual a la larga permitirá que éste tenga expectativas de un futuro laboral, para lo cual será necesario que permanezca y culmine un programa académico de educación superior.

Por otro lado, el fracaso escolar también está vinculado al ámbito individual de los estudiantes. Se reconoce el fenómeno del fracaso escolar como social pero en últimas el individuo es el responsable de él. Y es fácil responsabilizarlo, la mejor prueba es, precisamente, que otros no han fracasado. Al intentar analizar en el nivel individual el fracaso escolar resulta obvio que hay que considerar las diferentes dimensiones de lo humano que posibilitan (y también condicionan) la actuación.

Las dificultades emocionales de un alumno pueden ser un importante determinante de la alteración en sus relaciones sociales con los profesores y compañeros, lo que puede afectar seriamente su proceso de aprendizaje. Entre las dificultades emocionales que afectan al estudiante están: la percepción de la falta de afecto, el aislamiento social, la tristeza prolongada, el sentimiento de incapacidad personal, el sentirse marginado o maltratado. “El límite de estas situaciones estaría en aquellos comportamientos que pusieran de manifiesto una enfermedad mental seria” (Marchesi, 2006 p. 131).

Un aspecto importante a indagar sería la relación que hay entre los problemas emocionales o de conducta de un niño y sus dificultades en el aprendizaje, si estas dificultades existen en el niño. “Existen modelos que consideran que son los retrasos en el aprendizaje los que producen baja autoestima, lo que a su vez provoca la conducta inadaptada. Pero también existen las propuestas contrarias: los alumnos pueden tener comportamientos inadecuados al comienzo de su escolaridad, lo que afecta a su autoimagen y a su valoración de no ser un buen o una buena estudiante” (Marchesi, 2006 p. 131). Antes de asesorar a este tipo de estudiantes en el área académica para que tengan mejoras en su rendimiento, se debe trabajar en el incremento de su autoestima con el fin de que haya cualquier tipo de cambio en el comportamiento.

Por otro lado, la motivación por el aprendizaje se produce por la interacción entre el alumno y el entorno escolar, esta motivación es un aspecto fundamental en el aprendizaje. Muchas dificultades que se dan en el aula son a causa de la falta de interés que puede conducir a retrasos en el aprendizaje y a problemas en la conducta. Los alumnos están motivados para aprender, en función de las metas que pretenden conseguir. Puede haber metas externas como conseguir un premio, obtener un título o sentir el aprecio de los padres, profesores o pares; en cuanto a las metas internas buscan aprender algo útil, disfrutar la tarea y preservar o renovar la autoestima. El problema para los profesores surge cuando ninguna de

estas metas incentiva a los alumnos en la realización de las actividades escolares afectando el proceso de aprendizaje (Marchesi, 2006).

La vida afectiva es una dimensión crucial en el desarrollo de los estudiantes. “En ella se asienta, por una parte, su capacidad para las relaciones sociales, la amistad y el cariño. Por otra, su serenidad para la búsqueda de nuevos aprendizajes y su sensibilidad para comprometerse en la ayuda a los otros” (Marchesi, 2006 p. 131).

Es indudable que el fracaso escolar entendido como la incapacidad del sistema educativo para responder al derecho de la educación a todos, sin distingo alguno de su condición individual, recae y es sufrido a nivel individual (el sujeto, su familia y hasta su grupo social más cercano), por eso, es fácil dejar de lado la variables sociales y culturales del problema, para pasar a encontrar explicaciones en el individuo. Se reconoce el fenómeno del fracaso escolar como social pero en últimas el individuo es el responsable de él: “el individuo es responsable de su suerte”. Y es fácil responsabilizarlo, la mejor prueba es, precisamente, que otros no han fracasado.

Al intentar analizar en el nivel individual el fracaso escolar resulta obvio que hay que considerar las diferentes dimensiones de lo humano que posibilitan (y también condicionan) la actuación. El proceso de aprender es también una actuación, a la que podemos reconocer algunas especificidades, pero que comparte con cualquier actuación mucho de lo que la explica. Dejando de lado, por ahora, para efectos de análisis, los componentes sociales, culturales y contextuales que son necesarios para explicar los motivos y contenidos mismos del proceso de aprender, se dirá que en el análisis de este proceso habría que considerar desde dimensiones más de lado de lo emocional y afectivo (socio-emocional, actitudinal, intereses, motivos, valoraciones, sentimientos, etc.) a dimensiones más de lado cognitivo (posibilidades o potencial de aprender y comprender lo que se enseña). En la literatura se encuentran

esfuerzos por considerar estos aspectos y se intentan explicaciones. En lo que sigue se hace un acercamiento a varias de estas posibilidades.

Estos estudiantes, al no tener en su contexto familiar el cuidado y la seguridad emocional que necesitan, requieren que el profesor favorezca su autoestima, especialmente la de aquellos que tienen mayores problemas del aprendizaje. Para que esto ocurra se deben propiciar experiencias de éxito que acaben con los aspectos negativos de incapacidad, fracaso, baja autoestima y abandono de las tareas escolares. También es necesario que se favorezca la comunicación con los alumnos con el fin de desarrollar un lenguaje que ponga en palabras los sentimientos que tienen, se deben propiciar espacios para que los alumnos puedan descubrir sus propios sentimientos y cómo estos son configurados por las situaciones en las que ellos mismos se encuentran.

Por último, se debe tener en cuenta que otro de los factores que influyen en el fracaso escolar de los niños son las dificultades de aprendizaje (DA). Sabiendo esto, La teorización sobre las dificultades de aprendizaje (DA) es relativamente reciente, y a lo largo de su corta historia ha estado influido por dos enfoques, en un comienzo, años 60, el enfoque fue asociacionista, y posteriormente se cambió a un enfoque cognitivo, el cual aportó la idea del estudio de los procesos de pensamiento y las estrategias cognitivas y metacognitivas que se usan en el aprendizaje de materias específicas. Gracias a la contribución de este último enfoque se definió que las dificultades de aprendizaje son dificultades no permanentes y que, por lo tanto, existe una posibilidad de mejora; es decir es una situación transitoria y compensable (Defoir, 1996).

Para tener mayor claridad sobre este concepto, es importante aclarar que todavía no hay un consenso claro sobre la definición de las DA, lo cual provoca diferencias y limitaciones en este campo. Aun así existe un consenso general en torno a la última definición propuesta por la NJCLD (National Joint Committee on Learning Disabilities) en 1994 la cual propone que:

“Los problemas en las conductas de autorregulación, percepción social e interacción social pueden coexistir con una dificultad de aprendizaje pero no constituyen en sí mismas una dificultad de aprendizaje” (Defoir, 1996, p.24)

En la teorización de este concepto han predominado dos enfoques que pretenden explicar las Discapacidades de aprendizaje en general: el cognitivo y el neurológico. Ambos enfoques reconocen una base neurológica del problema, y tal vez la diferencia entre ambos radica en la forma de abordar su estudio y en el papel que se asigna al sustrato biológico en los procesos de pensar y conocer. Así mismo es importante aclarar que en el enfoque cognitivo no existe una unidad clara; en tanto unas perspectivas de este enfoque se ubican en el procesamiento de información, mientras que otras intentan relacionar las explicaciones de los procesos cognitivos con otros componentes tales como representaciones mentales y otros.

Asimismo es de vital importancia resaltar que las consideraciones para designar a un sujeto con DA varía según el momento, el lugar e incluso el criterio del investigador, haciendo realmente difícil hacer comparaciones o generalizaciones. Como respuesta a esta situación se dio la propuesta del proyecto UCCLA (Keogh (1987) citado en Defoir) que pretende utilizar un sistema de *indicadores* que proporcionen información detallada sobre los sujetos y las variables utilizadas; entre estos indicadores se encuentran los descriptivos, los contextuales, los locales y los sustantivos.

A manera de conclusión, se puede decir que existen diferentes clases de dificultades de aprendizaje, y se clasifican en función del patrón académico que presentan los sujetos en las diferentes materias: Las DA específicas suelen presentarse frecuentemente asociadas entre sí, así pues, se han catalogado tres tipos de sujetos: niños con DA en lectura, escritura y matemáticas; niños con DA en lectura y escritura, y niños con DA sólo en aritmética.

Son diversas y múltiples las explicaciones sobre las razones del fracaso. Para las explicaciones de orden biológico o neuropsicológico, dado que la inteligencia está determinada biológicamente, los individuos no están dotados de la misma inteligencia por naturaleza (Portellano, 1989). El fracaso escolar se presenta como un desorden y/o deficiencia intrínseca al individuo. Por esta razón, para esta visión resulta importante la medición de la inteligencia, por lo que se han utilizado y desarrollado diferentes escalas para medirla. Las explicaciones de orden afectivo, ponen en relación el proceso de construcción de la personalidad del niño con el desarrollo de su escolarización. En esta medida, se identifican etapas escolares que están marcadas por momentos de ruptura como la escuela maternal, la escuela primaria, la educación secundaria y la enseñanza superior. Cada momento de ruptura exige adaptarse a nuevas situaciones y frente a esas exigencias no todos los niños tienen la misma disposición.

Explicaciones de corte más sociológico, enfatizan en las construcciones personales y subjetivas de los acontecimientos que ocurren entre los alumnos y los profesores y trata de resaltar los procesos sociales y de relación en el triángulo niño- familia- centro escolar. Una perspectiva más contextual-interactiva en la cual se inscribe nuestra acción, considera que las raíces de las dificultades de muchos de éstos niños están más en el campo de lo psico-pedagógico; por lo que en la gran mayoría de los casos las supuestas "dificultades de aprendizaje" son ante todo la manifestación de una inadecuada relación que niños y niñas han construido con el objeto de estudio (en este caso la matemática), con el medio y los mediadores, en el cual se da el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se asume que éstas son dificultades que se dan en el sujeto producto de sus experiencias y encuentros traumáticos con la enseñanza. (Castaño y Forero, 2004) y tal como lo plantea Avanzini (1968) en su afirmación, quizás extrema, pero que interroga a la escuela y a la sociedad misma "El fracaso

del alumno es a la vez el fracaso de la enseñanza'' Es un fracaso de la cultura y de la escuela que no ha creado condiciones para que los sujetos sean exitosos escolarmente.

2.0.Objetivos

Elaborar la caracterización del autoconcepto de un niño y una niña con fracaso escolar, y un niño y niña con éxito escolar del grado tercero del Centro Educativo Fe y Alegría Patio Bonito.

Objetivos Específicos

- Identificar algunas dimensiones del autoconcepto que tengan mayor incidencia en el desempeño académico.
- Comparar el autoconcepto del niño y niña con éxito y el niño y niña con fracaso escolar, con el fin de encontrar cuáles son las semejanzas y diferencias

3.0.Categorías de Análisis

Las siguientes categorías de análisis se definieron tomando como referente la perspectiva de Piers-Harris (1984), y se enriquecieron con los datos de la realidad y de los referentes teóricos.

- Dimensión Comportamental

Se refiere al grado por el cual el niño admite o niega los propios comportamientos, pensamientos y sentimientos problemáticos; es decir, cuando el niño se enfrenta a situaciones que le demanden cierto grado de confusión o ambigüedad en donde deba dar una respuesta o resolución a la misma. Está relacionado con la forma como el niño observa sus problemas, los lugares en que ocurren, y si asume o no la responsabilidad de éstos o externaliza la culpa en los demás (Zarate & Pacheco, 2005).

- Dimensión Intelectual

Referido a las habilidades, el reconocimiento y valoración dentro del grupo con respecto al desempeño en las tareas académicas e intelectuales, incluyendo su satisfacción general con la escuela, las expectativas futuras (Zarate & Pacheco, 2005).

- Dimensión Corporal

Referida las percepciones, sentimientos y actitudes del niño con respecto a sus características corporales y la descripción que hace de sí mismo desde lo físico (Zarate & Pacheco, 2005).

- Dimensión Social

Referida a la evaluación que el niño hace respecto a su propia popularidad, con respecto a sus compañeros en los juegos y en cuanto a la habilidad para hacer amigos. También se refiere a la presencia de habilidades interpersonales que tienden a asociar o a aislar al niño de los demás incluyendo su capacidad de liderazgo y su capacidad para expresar sus ideas (Zarate & Pacheco, 2005).

- Dimensión Emocional

Para esta dimensión se unieron los factores de Felicidad-Satisfacción y No ansiedad de Piers-Harris. Se refiere a al sentimiento general que posee el niño en cuanto a su nivel de satisfacción con la vida y a la ausencia o presencia de sentimientos de preocupación, tristeza y temor (Zarate & Pacheco, 2005)

4.0.Método

4.1 Diseño

En el presente trabajo se realizó un estudio cualitativo de tipo descriptivo. El carácter reflexivo de la investigación cualitativa, implica que exista un acercamiento a los fenómenos

sociales por parte del investigador, participando de los grupos sociales que investiga. Así pues, en la presente investigación, el investigador tiene un papel fundamental en la recolección de información. Los métodos cualitativos parten del acontecimiento real acerca del cual se quieren construir conceptos; por lo tanto, se observan los hechos y se describe la realidad en la que se busca involucrar. La meta es reunir y ordenar las observaciones en algo comprensible, y configurar un concepto acerca del fenómeno que se quiere conocer (Galeano, 2004).

Para esta investigación se escogió el método de Estudio de Caso ya que se estudia a un individuo en un entorno o situación única de la forma más detallada posible. Los estudios de casos son una forma única de capturar información acerca de la conducta humana; proporcionan profundidad y fomenta el uso de varias técnicas para obtener la información necesaria, las cuales van desde las observaciones personales hasta las entrevistas (Galeano, 2004). En este caso en particular se hizo observación participativa, entrevista semiestructurada a los participantes, aplicación del Cuestionario de Autoconcepto de Piers-Harris y entrevista a profesores.

4.2 Participantes

Para la presente investigación se seleccionaron de manera intencional cuatro niños, dos niños y dos niñas de 9 años, que pertenecen tres al grado tercero B y uno al grado tercero A del colegio Fe y Alegría Patio Bonito, en la ciudad de Bogotá. El principal criterio de selección fue encontrar niños y niñas con éxito y fracaso escolar, con el fin de hacer una comparación entre los casos; un niño y una niña con fracaso escolar y un niño y una niña con éxito escolar. Para seleccionarlos, inicialmente se tuvo en cuenta recomendaciones de los docentes y las notas del año 2013 que evidencian su desempeño académico; también se tuvieron en cuenta las calificaciones con el fin de tener una historia académica del niño/a que evidenciara el éxito o el fracaso escolar en más de un año o período escolar (Ver Anexo 2.).

Con el fin de garantizar la protección de la integridad e identidad de los niños y niñas participantes en la investigación, en el documento no se utilizan sus nombres completos, se hace uso de las iniciales de cada uno de los niños.

4.3 Instrumentos

Para llevar a cabo el trabajo de investigación, se utilizaron tres instrumentos. Inicialmente, se aplicó el cuestionario sobre autoconcepto de Piers-Harris (1984) “La manera como me siento acerca de mí mismo” (Ver Anexo 3.). Esta escala pretende obtener información sobre la percepción que tiene un niño de sí mismo y cómo valora distintos aspectos de sí mismo teniendo en cuenta las siguientes dimensiones:

- Autoconcepto conductual: cómo ve el individuo su comportamiento frente a situaciones determinadas.
- Autoconcepto intelectual: percepción que tiene el individuo de su desempeño en entornos académicos o en los que se adquieren conocimientos nuevos.
- Autoconcepto físico: como se ve el individuo a sí mismo en su aspecto y competencia física.
- Falta de ansiedad: ausencia o presencia de problemas de tipo emocional.
- Autoconcepto social o popular: percepción de sí mismo en las relaciones sociales.
- Felicidad-satisfacción: cuál es el grado de valoración del individuo en cuanto a características y circunstancias personales.

Este cuestionario está compuesto por 80 ítems, con respuesta SI o No, las cuáles indican si el sujeto evaluado está o no de acuerdo con la relación entre el ítem y su vida personal. El propósito al aplicar esta escala fue indagar acerca de cuáles son las percepciones que los niños tienen de sí mismos y si estas cambian entre niños con éxito y fracaso escolar. La escala se presentó en forma de encuesta, la realización de esta se llevó a cabo el 19 de Noviembre y al presentárselas se les aclaró que cualquier duda que tuvieran no dudaran en preguntar.

En segundo lugar, se hizo la recolección de información a través de dos entrevistas; una estructurada para los profesores (Ver Anexo 4.) y una semiestructurada para los niños y niñas (Ver Anexo 5.). La entrevista, en cualquiera de sus tipos o modalidades, es uno de los instrumentos más flexibles e importantes dentro de la investigación cualitativa. Además se puede acceder a las percepciones, las actitudes y las opiniones, que no pueden inferirse de la observación. Para la entrevista con profesores se realiza una entrevista estructurada, es decir, se parte de un formulario previamente preparado y estrictamente normalizado a través de preguntas establecidos con anterioridad (Galeano, 2004). El formato se les dio a los cinco profesores, las dos directoras de curso y los profesores de inglés, pastoral y educación física (que también están en contacto con los niños y niñas) para que la diligenciaran fuera del contexto escolar. Sin embargo, solo se recibió respuesta de tres profesores, las dos directoras y la profesora de Educación física.

Por otra parte, la modalidad para la recolección de información con los niños y niñas, fue la entrevista no estructurada focalizada, que ofrece mayor libertad a la iniciativa de la persona interrogada y a quien interroga. Se trata en general de preguntas abiertas que son respondidas dentro de una conversación, el entrevistador tiene una lista de cuestiones a investigar derivadas del problema general que quiere estudiar (Galeano, 2004). La entrevista se llevó a cabo del día 20 de Noviembre con las dos niñas y los dos niños, en general las

entrevistas tuvieron un tiempo de 25 aproximadamente. Se realizó un día después del cuestionario con el fin de profundizar e indagar más sobre algunos aspectos.

Simultáneamente y con el fin de complementar la información recogida por las entrevistas y el cuestionario, se realizó observación participante y se registró la información en diarios de campo, focalizando la observación en las dimensiones emocionales, sociales e intelectuales. La observación participante se refiere a la práctica de vivir con los grupos de personas que se estudian, yendo a conocer su lenguaje y sus formas de vida a través de una interacción intensa y continua en la vida cotidiana (Galeano, 2004). Las observaciones se llevaron a cabo tanto dentro como fuera del aula, en los momentos de descanso (Ver Anexo 9.).

4.4 Procedimiento

Los pasos realizados para la investigación, según la metodología del Estudio de Caso, fueron:

1. Fase de Consentimiento Informado:

Inicialmente se seleccionaron los casos con los que se iba a trabajar. Posteriormente se informó a los padres lo que se pensaba hacer e indagar si accederían. Después de la respuesta positiva de los padres se les entregó el consentimiento informado (Ver. Anexo 1.), se abrió un espacio para que preguntaran si tenían dudas. Se firmaron los consentimientos, los padres y madres se quedaron con una copia.

2. Fase de recolección de datos:

Inicialmente, se hizo la aplicación del Cuestionario de Piers-Harris “La manera cómo me siento acerca de mí mismo” (Ver anexo. 3.). La escala se aplicó a manera de encuesta de forma individual. En cuanto a las condiciones de aplicación, ésta se llevó a cabo en un salón,

se buscó que el niño o niña se sintieran cómodos, había una mesa y dos sillas, una para la entrevistadora y otra para los y las entrevistadas. La duración de la aplicación vario dependiendo del o la entrevistada, lo mínimo fueron 15 minutos y lo máximo 30 minutos.

Luego se hizo una entrevista semi-estructurada a cada uno de los participantes buscando profundizar y ampliar información (Ver Anexo. 8). Esta se llevó a cabo con las dos entrevistadoras, también se presentó de manera individual, se dispusieron la sillas para quedar en forma de trébol con el fin de que se sintieran cómodos. Los tiempos también cambiaron de uno a otro, pero se tomaron aproximadamente 30 minutos.

Finalmente, se presentó la entrevista estructurada los profesores con el fin de tener otras miradas y enriquecer los datos ya recolectados. Aquí se tuvieron algunos inconvenientes, ya que se les presento la entrevista para que se realizara en otro momento diferente a la jornada escolar debido al arduo trabajo que tuvieron el último mes. Sin embargo, solo tres profesoras, las dos directoras de tercero y la profesora de educación física (Ver. Anexo 7.) desarrollaron la entrevista.

A lo largo la investigación, las investigadoras estuvieron observando durante las clases y descansos (Ver Anexo. 9), buscando registrar como se relacionaba el niño o la niña con sus pares, sus profesores, sus habilidades comunicativas, competencias académicas, destrezas motoras y aspectos emocionales. Los tiempos de observación dentro del aula eran de 30 minutos y fuera del aula de 15 minutos. Para la observación se tuvieron en cuenta las siguientes categorías: socio-emocional, académico, comunicación y motor.

3. Fase de análisis de los datos:

Para el análisis de los datos, inicialmente se codifico la información en la matriz de análisis construida con base en las categorías establecidas. Tal como se planteó teniendo como referente la perspectiva de Piers-Harris (1984) dimensión comportamental, intelectual,

corporal, social y emocional. En un segundo momento se pasó a la interpretación de la información identificando aspectos significativos y estableciendo las comparaciones cualitativa y cuantitativamente entre los casos estudiados.

5.0. Análisis de resultados

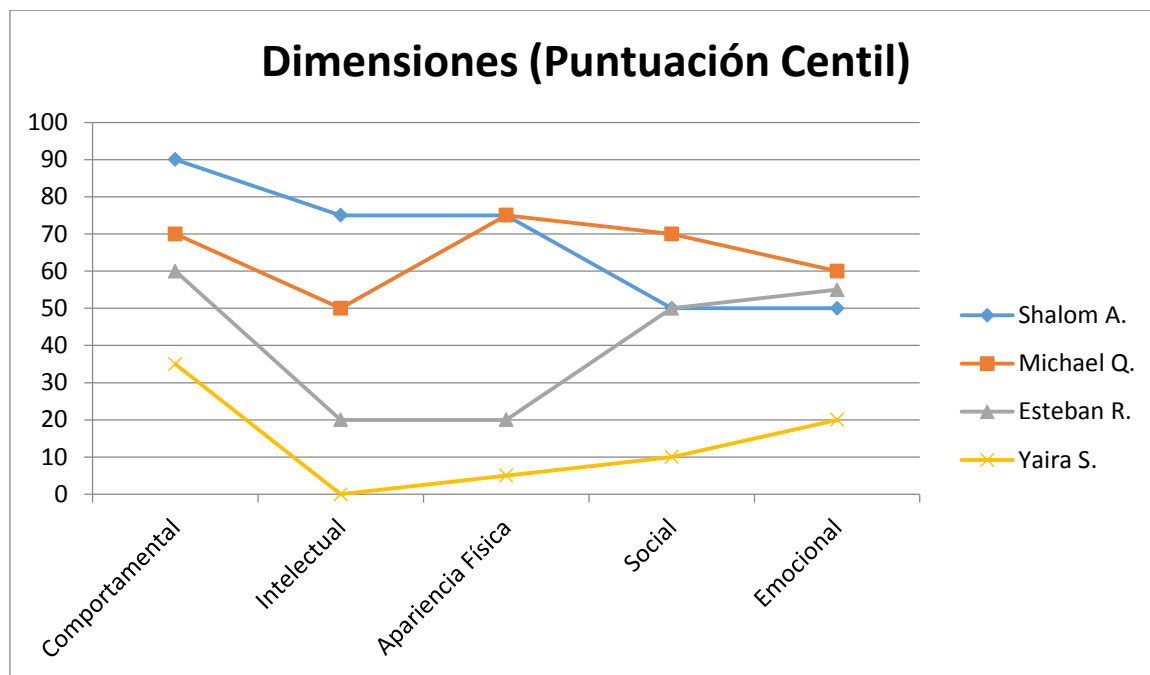
El siguiente cuadro muestra una síntesis de los resultados de cada caso estudiado en la aplicación de la prueba de Piers-Harris

Tabla 1.

Síntesis Resultados Comparativos del Autoconcepto de los Casos Estudiados.

	Y. S.	S.A.	E. R.	M. S.
Comportamental	35	90	60	70
Intelectual	0	75	20	50
Apariencia física	5	75	20	75
Social	10	50	50	70
Emocional	25	50	55	60

Una gráfica de estos resultados, nos permite visualizar la comparación entre los sujetos estudiados:



Gráfica 1. Resultados comparativo del autoconcepto de los casos estudiados.

Puntuación directa (P.D.): suma de las respuestas que coinciden con la plantilla de corrección.

Puntuación centil (P.C.): lugar que ocupa la puntuación, dada en una escala de 5 a 99, según el baremo de cada nivel; indica el porcentaje de sujetos que se encuentran por debajo de la puntuación directa correspondiente a la puntuación 35 indicaría que el alumno/a tiene por debajo de los sujetos de su nivel y el 65% estaría por encima. Esta será la puntuación que se utilizará para la interpretación de las respectivas gráficas.

Teniendo esto en cuenta, en esta gráfica se puede evidenciar, según la puntuación centil del autoconcepto y sus dimensiones según lo maneja la escala de autoconcepto de Piers-Harris (1984) “La manera como me siento acerca de mí mismo”, que la diferencia entre el autoconcepto de los niños con éxito y fracaso escolar es significativa, Y. S. y E. R. se encuentran por debajo del puntaje de S.A. y M. S. , siendo Y. S. la que tiene un puntaje más bajo que los demás. El autoconcepto comportamental, se puede ver en la gráfica que para los

cuatro casos es el que tiene el puntaje más alto en comparación con los otros, y el que tienen más bajo es el intelectual, en los cuatro casos.

A su vez los datos de la matriz nos permiten ampliar la interpretación de cada uno de los casos en cada dimensión estudiada y luego establecer comparaciones más en el orden de lo cualitativo:

Tabla 2.

Interpretación Cualitativa y comparativa de las cinco dimensiones

CA	CASO UNO (E)	CASO DOS (F)	CASO TRES (E)	CASO CUATRO (F)
DIM	S. A.	Y. S.	M. Q.	E. R.

<p>Se percibe como una niña que se comporta apropiadamente en diferentes tipos de situaciones. S.A. es una niña que durante las clases se mantiene en silencio. Sin embargo, se caracteriza por ser una estudiante responsable que obtiene buenos resultados. En su casa tiene tareas como, lavar el baño, los platos y cuidar a su perra. A pesar de esto considera que “es mala” cuando hace desorden en su cuarto.</p>	<p>Se considera una niña pasiva, en el salón su comportamiento no es sobresaliente ya que como la describe su profesora es una niña callada y tímida, en ocasiones introvertida. Durante las observaciones se pudo evidenciar que Y. S. se siente inconforme con las clases y en su salón, en las clases se recuesta sobre el puesto y duerme, o hace dibujos en su cuaderno, razón por la cual se distrae y no realiza las actividades propuestas por sus profesores y tampoco las tareas que le dejan para realizar en casa.</p>	<p>M. S. se considera un buen hijo, en casa tiene diferentes tareas como barrer, ordenar, y tender su cama. Además en el colegio es representante del curso, señala que la profesora lo deja encargado cuando ella no está “hoy tengo que entregar unas guías y recogerlas”.</p>	<p>En clase E. R. es un niño callado, tímido, su profesora lo describe como un agente pasivo y un poco distraído. Refiere que se lleva bien con sus compañeros al igual que con sus compañeros. Se le preguntó por cuál es el profesor más querido para él y a esto responde “la profesora Malu. Porque ella nos motiva, que lo podemos hacer no hay ninguna dificultad, nos enseñó cosas que nadie me había enseñado, como jamás rendirse y estar siempre dispuesto”.</p>
---	--	--	--

<p>Durante la entrevista se pudo dar cuenta que S.A. es capaz de reconocer sus habilidades, señala que es buena para las matemáticas y que le gusta artística. Las materias que no le gustan son español, ciencias y sociales; sin embargo, en todas obtiene buenos resultados.</p>	<p>Como se mencionó anteriormente, la falta de motivación e interés de Y. S. por las clases, tiene una gran influencia en su rendimiento académico. Durante la entrevista Y. S. manifestó cuáles eran las materias que no le gustaban “Matemáticas, español, sociales, informática. No informática si me gusta (risas), educación física no me gusta, inglés tampoco mm biología si eeemm y ya”.</p>	<p>La directora de curso describe a M. S. como un niño académicamente responsable y comprometido. Se caracteriza por tener un muy buen desempeño académico, en todas las materias tiene buenos resultados. El tener buenas notas y caracterizarse por ser uno de los mejores estudiantes del salón lo alienta para apoyar a sus compañeros. A pesar de sus buenas notas, su autoconcepto</p>	<p>Se le preguntó por las materias que más le gustaban, y a esto respondió “informática porque soy bueno en la computación artística, matemáticas y educación física”, además refiere que éstas son las materias en las que mejor le va. En cuanto a las que menos le gustan, “está entre ciencias sociales y ciencias naturales”. En las materias que no le va tan bien “más o menos en español porque yo confundo la b y la d y a veces no escribo las</p>
---	--	--	--

		Al preguntarle a M. S. que más le gusta de él, respondió que su cuerpo.	En el aspecto corporal E. R. manifiesta que tiene epilepsia desde los cinco años y que tomaba un medicamento y se lo quitaron porque “ya no comía, yo ya no estaba tan hiperactivo, yo estaba muy aburrido”. Refiere que el medicamento le daba sueño pero que ahora se siente bien y actualmente casi no le dan episodios.
En el cuestionario afirma que tiene un buen cuerpo, una cara agradable, que es atractiva, que tiene un pelo bonito y ojos bonitos. Además manifiesta que su apariencia física no le molesta.	En la escala de Piers-Harris, manifestó que le molesta su apariencia física, que no es fuerte, que es torpe al hacer la mayoría de las cosas, que no es atractiva que no tiene buen cuerpo y que no es diferente a los demás.	La dimensión física tiene el puntaje más alto. En el cuestionario de Piers-Harris, reporta que su apariencia física no le molesta. Por el contrario, asegura que le gustan sus ojos, su pelo y considera que tiene una cara agradable.	

<p>S.A. tiene buenas relaciones con sus padres, hermanos, compañeros y profesores. A pesar de que no es muy participativa, cuando tiene dudas pide apoyo. Sus cuadernos demuestran que es una niña ordenada y juiciosa; en varias ocasiones se ha visto a sus compañeros pidiendo sus cuadernos para adelantarse o acercándose al puesto para ver cómo está realizando determinada tarea.</p>	<p>Disfruta hablando con sus compañeros, en ocasiones no trabaja en los ejercicios que propone la profesora sino que prefiere quedarse hablando con sus compañeros de grupo temas diferentes a los de la actividad; por ende se atrasa en el desarrollo de las mismas. Su directora de grupo la describe como una niña alegre, que le gusta compartir con sus amigas y que es colaboradora en el salón de clase. Su profesora de educación física</p>	<p>M. S. es un niño que tiene buenas relaciones con sus pares, que lidera, propone, acata y hace sugerencias, manifiesta Magda, profesora de Educación física. A M. S. se le reconoce como un niño líder y solidario que mantiene buenas relaciones con sus compañeros y profesores. En el trabajo en grupos se lo</p>	<p>E. R. manifiesta tener una buena relación con sus padres ya que según reporta en la entrevista “mi papá juega conmigo, siempre está a mi lado, si falta es por algo que paso con algo, con él yo me distraigo mucho y a veces jugamos avioncitos”, “con mi mamá a veces subimos a la terraza ahí a jugar, hacemos dibujos, jugamos triqui, a veces me lleva a pasear”. Refiere también que lo que más le gusta hacer es pasear y jugar, le gusta compartir tiempo con sus amigos. Con respecto a lo que</p>
---	---	--	--

			Durante la
			entrevista se le
			preguntó qué hace
			cuando está feliz y
		En la entrevista	él respondió “cojo
		no reporto algo	mi libreta y
		que no le guste	comienzo a veces a
		en preguntas	pintar en paisaje o
En cuanto a lo		como “¿qué es	a veces cuando voy
emocional S.A.		lo que menos te	al campo yo llevo
reporta que es una	En lo emocional Y.	gusta de ti? Y	un lienzo y ahí me
niña feliz y	S. reporta que es	¿en qué	pongo sobre las
satisfecha con su	una niña feliz y que	consideras que	montañas y ahí el
forma de ser. Sin	está satisfecha con	eres malo?	paisaje lo pinto”.
embargo, relata	su forma de ser. Sin	guardo silencio	También se le
que en pocas	embargo, en	expresando con	preguntó por lo que
ocasiones se siente	ocasiones manifiesta	sus expresiones	lo hace poner triste
triste, y cuando eso	ser una persona poco	que no había	y respondió
pasa le gusta	importante en clase,	nada. Según la	“cuando, a veces
acostarse en su	distraída, que se	entrevista, M. S.	cuando llego a
cama, asegura que	rinde fácilmente de	está muy	escuelas nuevas a
no llora fácilmente.	la cual sus padres	satisfecho con lo	mí no me tratan
En el cuestionario	esperan mucho.	que es y como	bien, pero con el
da cuenta de que es	Expresa también que	es. En el	tiempo se resuelve,
una niña que no	sus compañeros no	cuestionario de	soy rechazado y
suele ponerse brava	piensan que tiene	Piers-Harris	eso también
con la gente, no se	buenas ideas y que	manifiesta que	me deprime
preocupa mucho, ni	en los juegos casi	no se rinde	mucho”. T

Al relacionar los datos de la prueba con la información que nos arrojan las entrevistas y las observaciones podemos avanzar en la caracterización de los casos estudiados. Unas primeras conclusiones entonces son:

Influencia de factores contextuales. Las diferencias que se marcan en los puntajes arrojados por la escala están relacionadas con las diferencias que se dan individualmente, entre los casos, en la familia, en la escuela, en las relaciones con los compañeros de clase y con los maestros. S.A. , M. S. y E. R. , por ejemplo, están en el curso tercero B y cuentan con una directora de grupo que les permitió construir una imagen de sí mismos adecuada, aunque E. R. tuvo un puntaje bajo entre los tres, este puede deberse al fracaso escolar por el cual ha atravesado y por la historia de cambios de colegio y de salón, según lo manifiesta en la entrevista realizada, “a veces cuando yo llego a escuelas nuevas no me tratan bien, yo soy rechazado y eso me deprime mucho”, además E. R. fue diagnosticado con epilepsia a los 5 años y recibía un medicamento que según lo que él dice en la entrevista le daba sueño y no comía bien, estos factores pudieron haber contribuido también en el fracaso escolar de este caso. Y. S. por otro lado, en los resultados que arroja la escala, tiene un autoconcepto significativamente bajo, está en el curso de tercero A, y según lo observado no tiene una buena relación con su profesora, se le ve la mayoría del tiempo desanimada y debido a que no termina los trabajos en clase ni lleva las tareas, su directora de grupo le llama la atención constantemente, esto se pudo evidenciar cuando se le preguntó a Y. S. en la entrevista “¿qué haces cuando algo te sale mal?, ella responde “la profe me regaña”.

Dimensiones con puntajes más bajos (Niño/as con desempeño bajo). Para E. R. y Y. S. , los niños con rendimiento escolar más bajo, a su vez los dos puntajes más bajos estuvieron en la dimensión intelectual y en la de apariencia física, ambos refieren que cuando sean grandes no van a ser personas importantes, también dicen que no son personas importantes en la clase

y además dicen que sus padres esperan mucho de ellos. Según sus respuestas, a sus compañeros de clase no les gustan sus ideas, ninguno de los dos se considera atractivo y no son líderes en los juegos y deportes. Durante las observaciones fue posible observar el rol que juegan en sus respectivos salones de clase: E. R. es callado, pasivo, no tiene un papel de líder, a menos que se realicen actividades relacionadas con la parte artística, que es el aspecto en el que se destaca entre sus compañeros; Y. S. al igual que E. R. es callada, pasiva, y tampoco tiene un papel de líder, y, según lo que ella manifiesta en la entrevista “no soy buena en nada”.

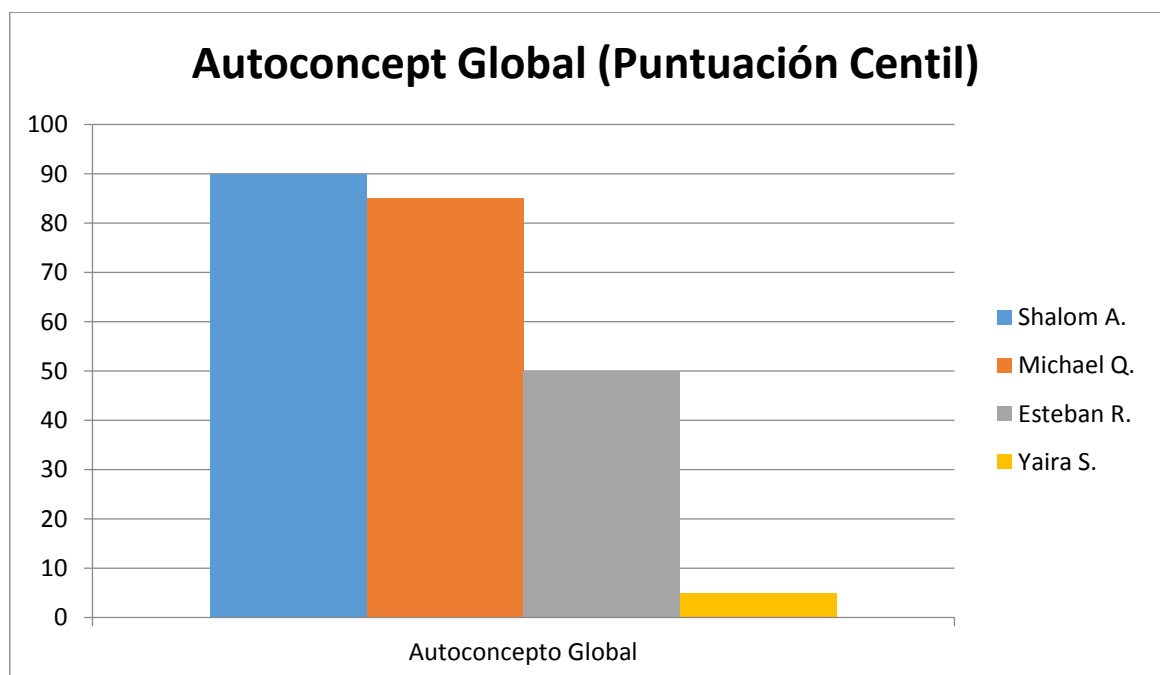
Dimensiones con puntajes más altos (Niño/as con desempeño bajo). Entre las dimensiones con puntajes más altos, en estos dos casos, están la dimensión social y la emocional. Ambos mantienen buenas relaciones con sus compañeros y son espontáneos en espacios diferentes al aula habitual de clase, lo cual podría sugerir que las condiciones en las que se encuentra el aula, no solo a nivel físico sino también en cuanto a las relaciones interpersonales que en ésta se tejen, no son lo más propicias para el desarrollo de su autoconcepto.

Dimensiones con puntajes más altos. (Niño/as con desempeño alto). Por otro lado, S.A. y M. S. del curso tercero B tuvieron los puntajes más altos de los cuatro participantes. M. S. tuvo los puntajes más altos en las dimensiones de apariencia física y social, esto se evidencia en las relaciones que ha establecido con sus compañeros, maestros y familia, se relaciona positivamente con ellos, en el salón es un líder, es el representante del salón y tiene algunas funciones encargadas por parte de su directora de curso, tiene una percepción de sí mismo positiva, de su apariencia física, durante la entrevista realizada él indica que le gusta su cuerpo. En cuanto a la dimensión social, el niño tiene una buena opinión con respecto a las relaciones sociales que ha establecido con sus pares, tiene una percepción positiva acerca del éxito en las relaciones con otros. S.A. , entre sus puntajes más altos, registra la dimensión comportamental, la intelectual y la apariencia física. Se percibe como una niña que se

comporta apropiadamente en diferentes tipos de situaciones, percibe positivamente sus competencias académicas e intelectuales y ve positivamente su apariencia física, le gusta compartir con sus amigas y manifiesta que es buena haciendo tareas.

Dimensiones con puntajes más bajos. (Niño/as con desempeño alto). Los puntajes más bajos de M. S. fueron el intelectual y emocional, teniendo en cuenta que estas fueron dimensiones en las que obtuvo puntajes por encima de cincuenta, lo que quiere decir que tiene un buen autoconcepto, solo que dentro de su desempeño individual, estas son las áreas más bajas. En el caso de Sharon los puntajes más bajos fueron en la dimensión social y en la emocional. Al igual que con M. S. , obtuvo puntajes por encima de cincuenta, lo cual evidencia que ambos niños tienen un buen autoconcepto, pero con respecto a el reconocimiento y valoración que hacen de si mismos, son estas dimensiones donde tiene los más bajos puntajes.

Autoconcepto Global. En el siguiente gráfico se representa ya no el autoconcepto por dimensiones, sino el autoconcepto global



Gráfica 2. Autoconcepto global de todos los participantes

El autoconcepto global, retomando lo que dice Piers (1984), hace referencia a la percepción que tiene de sí mismo una persona desde una perspectiva global, las percepciones que tiene de sí misma/o en relación con los aspectos importantes de su propia vida.

En la gráfica se puede observar la diferencia significativa que hay entre los datos y los participantes, se puede apreciar como efectivamente los niños con fracaso escolar obtuvieron un muy bajo puntaje en su autoconcepto global, mientras que el autoconcepto global de los niños con éxito escolar fue significativamente alto. Y. S. fue la participante con puntaje más bajo, la percepción que tiene de sí misma, en relación con otros aspectos importantes de su vida, es baja y sobresale en áreas como lo intelectual y la apariencia física, carece de un comportamiento apropiado en diferentes situaciones, en este caso las que están relacionadas con el ámbito académico, tiene algunos juicios que demuestran su inconformidad con su cuerpo, lo cual demuestra una percepción negativa de su apariencia. Entre S.A. y M. S. , la diferencia no es muy grande, ambos poseen un buen autoconcepto y tienen percepciones positivas sobre sí mismos, en el aspecto físico, cognitivo, social, emocional, ellos manifiestan tener buenas impresiones de sí mismos en relación con los demás, con sus pares, que son por quienes están rodeados la mayoría del tiempo. Su desenvolvimiento a nivel social no sufre ninguna afectación relacionada con el autoconcepto de estos niños. E. R. por otro lado aunque no tuvo un alto puntaje, no estuvo tan bajo, y estas deficiencias en el autoconcepto y el fracaso escolar por el que ha atravesado, pueden deberse a que como se mencionó anteriormente, su enfermedad, epilepsia, y la dosis de medicamento que le estaban dando tuvo una influencia muy grande en su comportamiento y en su rendimiento escolar, ya que como el manifiesta le daba sueño y no le permitía comer bien.

6.0.Discusión

Las experiencias de éxito escolar son muy importantes para el alumno, porque se cuentan entre los acontecimientos positivos de los primeros años y sirven de fundamentos a la edificación de una superestructura de creciente complejidad. La escuela primaria jugará un papel decisivo en la vida de los niños y niñas pues constituye la base de los años venideros; todas sus vivencias se incorporan como parte de la formación de la personalidad básica, y en lo que respecta a la escuela, dicha etapa formativa abarca desde el primero al sexto grado, es decir, de los 5 a los 12 años de edad (Hamachek, 1981).

En este periodo las bases de la personalidad infantil se establecen firmemente a través de las experiencias de éxito, logro y orgullo personal, o se ponen sobre el terreno inestable de la inseguridad, el fracaso y el sentimiento de no valer nada. Existen al menos tres razones que explican la trascendencia que tiene la escuela primaria para el niño en crecimiento. Primero, el autosistema del alumno de primaria es incompleto y está sujeto a impresiones. Los niños de esta edad se encuentran en las fases iniciales de la formación del concepto del yo. Ello no quiere decir que carezcan absolutamente del sentido de identidad, sino que el sentido de lo que son y de lo que pueden hacer todavía está incompleto. Por lo regular son maleables e impresionables. Se muestran dispuestos a agradar a los adultos y a creerles. Las palabras de los adultos y su manera de valorar la persona y el rendimiento del niño son incorporadas por éste como mayor rapidez, facilidad y ausencia de sentido crítico que en las otras etapas de su desarrollo. Es así como los padres y maestros producen un profundo impacto pues lo asimilan con más facilidad en su autosistema, que por estar incompleto y en vías de desarrollo, se halla más abierto a los influjos exteriores y al cambio (Hamachek, 1981).

En segundo lugar, el alumno de primaria no posee defensas maduras y por tanto es vulnerable. En consecuencia, tratése de una experiencia de éxito o fracaso los niños de esta edad son menos resistentes a su impacto y más vulnerables a sus consecuencias. Los alumnos de primaria entonces, carecen de un autosistema que les sirva de marco de referencia para

enjuiciar las valoraciones que les asigna la gente. La tercera razón está dada por la fase evolutiva que Erik Erikson designa con la expresión de “Laboriosidad frente a Inferioridad. Este estadio que va de los 6 a los 12, es natural del crecimiento y del desarrollo en el que el niño aprende a ser industrioso, productivo y autónomo, o a ser retraído, dependientes y a sentirse inferior (Hamachek, 1981).

Lo anterior permite comprender las diferencias de cómo se perciben tanto los niños con éxito escolar como los niños con fracaso escolar. Según el cuestionario de Piers-Harris, se pudo dar cuenta de que Y. S. y E. R. se perciben a sí mismos de manera negativa. E. R. tuvo un puntaje medianamente bajo y Y. S. obtuvo un puntaje muy bajo. Ambos han tenido experiencias negativas en la escuela.

Por un lado, E. R. a su corta edad ha cambiado tres veces de colegio, sus experiencias con las llegadas a escuelas nuevas han sido bastante negativas, como lo relata en la entrevista “a veces cuando yo llego a escuelas nuevas no me tratan bien, yo soy rechazado y eso me deprime mucho”. E. R. lleva en cuatro años en Fe y Alegría, sin embargo, narra que en segundo grado “me maltrataban, me decían debilucho”. Lo anterior permite comprender como la elaboración del concepto de sí mismo se realiza a partir del juicio de los demás manifiestan sobre él como lo propone el Interaccionismo simbólico (Saura, 1996). El entorno en el que ha estado inmerso E. R. se ha caracterizado por factores que han construido negativamente la forma en la que se percibe a sí mismo. Durante la realización del Cuestionario E. R. en la afirmación “Yo no soy inteligente” señaló que no sabía que poner ahí manifestando “a mí nunca jamás me han dicho nada de eso, no sé qué responder”. Lo anterior, evidencia totalmente la teoría de cómo las opiniones y referencias que dan los otros significativos retroalimenta la manera en que percibe su realidad.

Por otro lado, Y. S. este año bajo su desempeño académico y esto se atribuye al cambio de curso, a las interacciones con nuevos compañeros y la relación con su directora de curso. Según Combs (1981) la formación del autoconcepto se adquiere como consecuencia de la experiencia a partir de la interacción del mundo físico y social: “la gente aprende quién es y qué es, del trato que recibe de las personas importantes en su vida u otros significativos” (Saura, 1996). En la entrevista Y. S. asegura que no es buena para nada y considera que es mala haciendo tareas, además cuando se le hace la pregunta “¿qué haces cuando algo te sale mal?” responde, “la profe me regaña”. Lo anterior demuestra que el autoconcepto y el rendimiento académico se reflejan mutuamente, así pues, es en la conducta escolar donde se proyecta el concepto que el sujeto tiene de sí mismo, es decir, las experiencias escolares son percibidas por medio del autoconcepto positivo o negativo de sí mismo (Saura, 1996). Y. S. generaliza los resultados de sus experiencias académicas con toda su vida en general, teniendo un bajo autoconcepto en su apariencia física, de popularidad, comportamental, No ansiedad y felicidad-satisfacción.

Ahora bien, Hamachek (1981) afirma que los estudiantes que logran un buen rendimiento académico comunican autoconceptos muy superiores. Asegura además que nada es comparable con el éxito, la experiencia de éxito produce un efecto más decisivo en el autoconcepto del estudiante contribuyendo en el aprendizaje y el buen desarrollo psíquico. Según el cuestionario de Piers-Harris, se pudo dar cuenta de que S.A. y M. S. se perciben a sí mismos de manera positiva. S.A. obtuvo el puntaje más alto, sin embargo, M. S. la sigue con un puntaje alto de igual manera.

La experiencia académica de éxito incide significativamente en la autoimagen del sujeto (Mori, 2002). S.A. manifiesta su gusto por las matemáticas y artística, y aún cuando identifica tres materias que no le gustan reconoce que obtiene buenos resultados. Además expresa satisfacción por su forma de ser y de verse. Y aunque el autoconcepto no se da

únicamente por la experiencia escolar, esta, en este caso en particular influye positivamente en la forma en la que se percibe ella misma.

Hamachek (1981) expresa que la opinión de cada persona tiene de sí misma se relaciona íntimamente con su capacidad para el aprendizaje, su rendimientos y logros académicos. M. S. obtuvo el puntaje más alto en la manera en la que se percibe físicamente, tener éxito en la escuela le ha permitido construir un percepción positiva de sí mismo. Esto también se evidencia en la forma en la que se relaciona con sus compañeros, siendo un líder y un representante del curso.

Por otro lado, Cooley postuló la necesidad de autoaprecio que, en su opinión, se fundamenta en gran medida en las valoraciones positivas que uno percibe de los demás; así pues, las opiniones y reacciones de los *otros significativos*, aquellas personas con las que el individuo está ligado afectivamente y a las que valora (padres, amigos, compañeros, maestros), son las que influyen en el propio autoconcepto (González & Tourón, 1992). Ahora bien, tanto en el cuestionario como en la entrevista se dio cuenta de que para S.A. las acciones y sentimientos de sus padres le preocupan. Lo anterior se puede ratificar en la pregunta “¿Cómo te sientes cuando algo te sale bien?” a lo que la niña contesta “Bien porque mi madre así no me regaña”. Además en la afirmación del cuestionario “mis padres esperan mucho de mí” encerró “sí”. Si bien es cierto, los padres de S.A. son un motor fuerte que permite que la niña se sienta bien por como es y satisfecha de lo que es, como lo expresó igualmente en la entrevista.

De igual forma, en la vida de M. S. también los padres, en este caso más la madre, influye positivamente en la manera en la que él se percibe, por consiguiente en su actuar. Y. S. y E. R. también reportaron que tienen el apoyo de sus padres, sin embargo, son otros significativos que han marcado negativamente la manera en la que ellos se perciben, como los

son sus pares y maestros. Así pues, los pares influirán en el autoconcepto del niño desde sus primeros años de vida. El éxito o fracaso en las relaciones sociales con los compañeros es fuente permanente de información positiva o negativa sobre la propia valía, aceptación y rol social (Goñi, 1996). También el docente se constituye en una persona clave para la formación de imágenes y autopercepciones positivas o negativas pues sus observaciones pueden llevar a un estudiante a persistir en una tarea o evitarla por miedo a fracasar (Moreano, 2005).

Así bien, a través de la caracterización del autoconcepto de cada casa y del estudio comparativo entre el autoconcepto de niños con éxito escolar y con fracaso escolar se logró alcanzar el objetivo general que buscaba identificar diferentes dimensiones del autoconcepto que tienen incidencia en el desempeño académico.

Durante el desarrollo de la investigación surgieron algunas incongruencias con los objetivos, por esto, estuvieron modificándose hasta conseguir unos objetivos que se pudieran llevar a cabo, esto se presentó debido a algunas dificultades relacionadas con las dinámicas académicas que se dan en la escuela, evaluaciones finales, las pruebas del estado que requieren una intensa preparación de los alumnos por parte de los maestros, formaciones que realizan los alumnos del colegio Fe y Alegría Patio Bonito para discutir ciertos temas concernientes a toda la comunidad educativa, incluyendo los alumnos, y finalmente los días en los que sin previo aviso los niños a los cuales se iba a observar faltan al colegio por algún inconveniente familiar o por temas concernientes a la salud.

Por otro lado, dos importantes factores influyeron en la confiabilidad de los datos. En primer lugar, con el fin de tener un mejor acercamiento a la historia y desempeño académico de los niños seleccionados para la investigación, se realizó una entrevista a los maestros que se encontraban directamente relacionados con ellos para que hicieran una descripción acerca del autoconcepto de los niños y de su desempeño académico. Debido a la alta demanda de

trabajo que presentaban los profesores a final de año, no pudieron colaborar con las entrevistas previamente organizadas por las investigadoras. En segundo lugar, y en relación con el primer punto, la credibilidad de los resultados de la entrevista resultó poco confiable debido a la falta de información en las entrevistas a los maestros debido a esto la dificultad que hubo durante la interpretación y comparación de la información recogida.

Para la continuidad de esta investigación se sugiere realizar un trabajo más juicioso, con una muestra más grande para que los resultados sean más confiables. Además, se sugiere indagar específicamente la influencia del maestro en el autoconcepto del niño y se recomienda que se haga una comparación con un maestro que se relacione de forma horizontal con sus estudiantes, que estimule la creatividad y fomente la participación de sus estudiantes, con un maestro que use los métodos comunes de la escuela regular.

7.0.Referencias

Álvarez, B. (2009). *Autoconcepto académico y rendimiento académico de los estudiantes de lengua y literatura de la Universidad Nacional Pedro Ruíz Gallo, del ciclo académico 2009-II*. Universidad Nacional Pedro Ruíz Gallo, Lambayeque, Perú.

Asociación Colombiana de Facultades de Psicología. (2004). Fracaso escolar en matemáticas: de las dificultades del aprendizaje a las dificultades con la enseñanza. Recuperado el

31 de Marzo de 2013

http://www.ascofapsi.org.co/congreso_2009/presentaciones/educativa.pdf

- Avanzini, G. (1994). *El Fracaso Escolar*. Barcelona: Herder.
- Bricklin, B. & Bricklin, P. (1971). *Causas psicológicas del bajo rendimiento escolar*. Galve.
- Choque, R. (2009). Ecosistema Educativo y Fracaso Escolar. *Iberoamericana de Educación* (49), 1-9
- Craig, G. & Baucum, D. (2001). *Desarrollo Psicológico*. México: Pearson Educación, 8 edición.
- Defoir, S. (1996). *Las Dificultades del Aprendizaje: Un Enfoque Cognitivo: Lectura, Escritura, Matemáticas*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Escudero, J. (2005). Fracaso Escolar, Exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*: 1 (1), pp. 1-16.
- Galeano, M. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Fondo editorial universidad Eafit, Medellín
- García, H. (2009). El autoconcepto académico y su aplicación en el aula escolar. *Revista de la facultad de Psicología. Universidad Cooperativa de Colombia*, (5)9, 93-97
- González, M. & Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y Rendimiento Escolar*. Navarra: Ediciones Universidad de Navarra S.A.
- Goñi, A. (1996). *Psicología de la Educación Sociopersonal*. Madrid: Fundamentos
- Hamachek, D. (1981). *Encuentros con el Yo*. México: Nueva Editorial Interamericana S.A.
- Kielhofner, G. (2006). *Fundamentos conceptuales de la Terapia Ocupacional*. Buenos Aires: Médica Panamericana S. A.

- Marchesi, A. (2004). *Qué será de nosotros, los malos alumnos*. Madrid: Alianza editorial
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). "Deserción estudiantil en la educación superior colombiana" [En línea] Recuperado el 31 de Marzo de 2013
http://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-254702_libro_desercion.pdf
http://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-254702_libro_desercion.pdf
- Moreano, G. (2005). Relaciones entre autoconcepto académico, atribuciones de éxito y fracaso, y rendimiento académico en escolares preadolescentes. *Revista de Psicología de la PUCP*. (23)1, 5-38
- Mori, P. (2002). *Personalidad, autoconcepto y percepción del compromiso parental: sus relaciones con el rendimiento académico en alumnos de sexto grado*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- Oñate, M. (1989). *El autoconcepto. Formación, medida e implicaciones en la personalidad*. Madrid: Narcea.
- Ovejero, A. (2002). Cultura de la pobreza: Violencia, inmigración y fracaso escolar en la actual sociedad global. *Aula Abierta*, (79).
- Oyola, C., Barila, M., Figueroa, E., Gennari, S. & Leonardo, C. (1994). *Fracaso Escolar: El éxito Prohibido*. Buenos Aires: Aique
- Pérez, A. (2007). Los Procesos de Exclusión en el Ámbito Escolar: el fracaso escolar y sus actores. *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 43. Pp. 1-9
- Portellano, J. (1989). *Fracaso Escolar diagnóstico e intervención, una perspectiva neuropsicológica*. CEPE. Madrid, España: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.

Ramírez, M. & Herrera F. (S.F.). *Autoconcepto*. Recuperado el 12 de Noviembre de 2013 de <http://www.ugr.es/~iramirez/Autoconcepto.htm>

Saura, P. (1996). *La Educación del Autoconcepto: Cuestiones y Propuestas*. Murcia: Servicio de Publicaciones, Universidad de Murcia.

Zarate, T & Pacheco, P. (2005). *Comprensión del autoconcepto que tienen los niños que presentan fracaso escolar en matemáticas: un estudio de casos*. Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia

8.0. Anexos

8.1. Anexo 1. Consentimiento Informado

Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por Carolina Perea y María Paula Niño, de la Pontificia Universidad Javeriana. La meta de este estudio es hacer una caracterización del autoconcepto en niños y niñas de tercero con el fin de evidenciar la influencia tanto del éxito como del fracaso escolar.

Si usted accede a que su hijo(a) participe en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista (o completar una encuesta, o lo que fuera según el caso). Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que su hijo(a) haya expresado. La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante la participación de su hijo(a) en él.

De antemano le agradecemos su autorización para la participación de su hijo(a).

Yo _____ identificado(a) con el documento número _____
acepto que mi hijo(a) _____ participe voluntariamente en esta
investigación, conducida por Carolina Perea y María Paula Niño. He sido informado (a) de
que la meta de este estudio es caracterizar a manera de comparación el autoconcepto de un
niño con éxito escolar y otro con fracaso escolar.

Reconozco que la información que mi hijo(a) provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. De tener preguntas sobre su participación en este estudio, puedo contactar a Carolina Perea al teléfono 3203951677 o a María Paula Niño al teléfono 3007675871.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido.

Nombre del Niño(a) Participante

Firma del Acudiente

Fecha

8.2. Anexo 2. Calificaciones en Matemáticas

	2011	2012	2013
S.A.	Alto	Alto	Superior
M. S.	Alto	Alto	Superior
Y. S.	Básico	Básico	Básico
E. R.	Alto	Básico	Básico

Según el sistema de evaluación de los aprendizajes de la escuela Fe y Alegría Patio Bonito, designado en el manual de convivencia del año 2012, lo que buscan los métodos evaluativos enmarcados dentro de la educación popular e averiguar qué sabe realmente el estudiante por medio de diversas estrategias, diferentes a las tradicionales pruebas o exámenes, centrándose en el proceso pero sin descuidar los resultados.

“La evaluación tiene como propósito aumentar la posibilidad de que todos los educandos aprendan; busca asociar conocimiento previo a los nuevos aprendizajes, recogiendo y analizando evidencia del proceso, utilizando la retroalimentación para ver el progreso y orientar los errores que, también, son aprovechados como una oportunidad en el aprendizaje” (Fe y Alegría Patio Bonito, 2012). La manera en la que esta institución evalúa a sus estudiantes está determinada por varios mecanismos que permiten que esta se lleve a cabo de manera justa y generando en los niños un aprendizaje óptimo para su desarrollo, dentro de los mecanismos se pueden encontrar, actividades verbales y escritas por medio de las cuales se

desarrollen competencias como la interpretativa, argumentativa y propositiva, apreciaciones cualitativas de los procesos por medio de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, la comisión de promoción y evaluación de cada grado (integradas por el director de cada curso, el coordinador académico de ciclo, el orientador de ciclo, el rector y un representante de los padres de familia).

Los criterios de calificación están basados en el artículo 5 del Decreto 1290 de 2009, la evaluación en Fe y Alegría se da en los siguientes rangos:

- Desempeño superior: en este desempeño se tienen en cuenta los niños que “muestran una habilidad excepcional en la comprensión y aplicación, en los diferentes contextos, de los contenidos curriculares propuestos en las áreas y/o asignaturas” (Fe y Alegría Patio Bonito, 2009).
- Desempeño alto: “estudiantes que muestran habilidades en la comprensión, manejo y aplicaciones de los contenidos curriculares del área y/o asignatura. Asume con responsabilidad el conocimiento y la autoevaluación para el mejoramiento de su proceso de aprendizaje”. (Fe y Alegría Patio Bonito, 2009).
- Desempeño básico: estudiantes que superan los desempeños necesarios con relación a la propuesta del área y/o asignatura alcanzando una comprensión básica de los contenidos a desarrollar.
- Desempeño bajo: “estudiantes que aun ejecutando las estrategias pedagógicas para superar sus dificultades, no alcanza el desempeño requerido en el manejo de los contenidos del área y/o asignatura”. (Fe y Alegría Patio Bonito, 2009).
- Sin evidencias: esto sucede cuando “el docente no cuenta con evidencias suficientes para evaluar al educando, ya sea porque dejó de asistir a clases; o porque no presenta las actividades suficientes para ser evaluados” (Fe y Alegría Patio Bonito, 2009)

8.3. Anexo 3. Cuestionario de Autoconcepto de Piers-Harris

***Cuestionario de Autoconcepto de Piers-Harris “La manera cómo me siento a cerca de
mí mismo”***

Nombre: _____

Edad: _____ años Sexo: M_____ F_____

Curso: _____

Fecha: _____

Escuela: _____

INSTRUCCIONES:

Encontrarás a continuación un conjunto de frases que dicen lo que las personas dicen sobre sí mismas. Lee cada frase y decide si ella describe o no la manera cómo te sientes

acerca de ti mismo. Si es falsa o muy falsa para ti, encierra en un círculo la palabra “NO”, pero si la consideras verdadera, encierra en un círculo la palabra “SI”, que está junto a la frase.

Contesta todas las frases, no dejes de contestar ninguna. No encierres en una misma frase las dos respuestas (SI y NO). Recuerda que este cuestionario no va a ser calificado, por lo tanto no hay respuestas correctas o equivocadas. Sólo tú puedes contar lo que piensas de ti mismo de manera que esperamos que contestes lo que realmente sientes.

- | | | |
|--|----|----|
| 1. Mis compañeros de clase se burlan de mí | SI | NO |
| 2. Yo soy una persona feliz | SI | NO |
| 3. Es muy difícil para mí hacer amigos | SI | NO |
| 4. A menudo me siento triste | SI | NO |
| 5. Yo no soy inteligente | SI | NO |
| 6. Yo soy tímido/a | SI | NO |
| 7. Me pongo nervioso cuando el profesor me pregunta algo | SI | NO |
| 8. Mi apariencia física me molesta | SI | NO |
| 9. Cuando yo sea grande seré una persona importante | SI | NO |
| 10. Me preocupo cuando tengo evaluaciones en la escuela | SI | NO |
| 11. Soy poco conocido dentro de mis compañeros | SI | NO |
| 12. Me porto bien en la escuela | SI | NO |

13. Cuando algo me sale mal casi siempre tengo la culpa	SI	NO
14. Yo causo problemas en mi familia	SI	NO
15. Yo soy fuerte	SI	NO
16. Yo tengo buenas ideas	SI	NO
17. Yo soy un miembro importante de mi familia	SI	NO
18. Casi siempre hago las cosas como a mí me gusta	SI	NO
19. Yo soy bueno para trabajos manuales	SI	NO
20. Yo me rindo fácilmente	SI	NO
21. Yo soy bueno para hacer las tareas de la escuela	SI	NO
22. Yo hago muchas cosas malas	SI	NO
23. Yo dibujo bien	SI	NO
24. Yo soy bueno en música	SI	NO
25. Yo me porto mal en la casa	SI	NO
26. Yo soy despacioso para hacer las tareas de la escuela	SI	NO
27. Yo soy una persona importante en mi clase	SI	NO
28. Yo soy nervioso	SI	NO
29. Yo tengo ojos bonitos	SI	NO

30. Yo puedo exponer tranquilamente en frente de mi clase	SI	NO
31. Me distraigo mucho en clase	SI	NO
32. Molesto a mi hermano/a	SI	NO
33. A mis amigos les gusta mis ideas	SI	NO
34. Casi siempre me meto en problemas	SI	NO
35. En la casa soy obediente	SI	NO
36. Yo tengo buena suerte	SI	NO
37. Yo me preocupo mucho	SI	NO
38. Mis padres esperan mucho de mí	SI	NO
39. Me gusta la manera como soy	SI	NO
40. Yo siento que no me tienen en cuenta	SI	NO
41. Yo tengo el pelo bonito	SI	NO
42. Casi siempre en la escuela me ofrezco de voluntario	SI	NO
43. Me gustaría ser diferente	SI	NO
44. Yo duermo bien por la noche	SI	NO
45. Yo odio la escuela	SI	NO
46. En los juegos me escogen casi siempre de último/a	SI	NO

47. Me enfermo mucho	SI	NO
48. A veces soy mala gente con las personas	SI	NO
49. Mis compañeros de clase piensan que yo tengo buenas ideas	SI	NO
50. Yo soy infeliz	SI	NO
51. Yo tengo muchos amigos	SI	NO
52. Yo soy chistoso	SI	NO
53. Yo soy torpe al hacer la mayoría de las cosas	SI	NO
54. Yo soy atractivo/a	SI	NO
55. Tengo muchas ganas de hacer las cosas	SI	NO
56. Me meto en muchas peleas	SI	NO
57. Yo soy conocido entre los niños/as	SI	NO
58. Las personas me viven molestando	SI	NO
59. Mi familia está desilusionada de mí	SI	NO
60. Yo tengo una cara agradable	SI	NO
61. Siempre que trato de hacer algo parece que me sale mal	SI	NO
62. A mí me molestan mucho en la casa	SI	NO
63. Yo soy líder en los juegos y deportes	SI	NO

64. Yo soy torpe	SI	NO
65. En los juegos y deportes prefiero mirar que jugar	SI	NO
66. Se me olvida lo que aprendo	SI	NO
67. Con facilidad me llevo bien con la gente	SI	NO
68. Me pongo bravo/a con la gente	SI	NO
69. Soy popular entre los niños	SI	NO
70. Soy un buen lector	SI	NO
71. Prefiero trabajar solo que en grupo	SI	NO
72. A mí me cae bien mi hermano/a(s)	SI	NO
73. Yo tengo buen cuerpo	SI	NO
74. A veces tengo miedo	SI	NO
75. A menudo se me caen las cosas	SI	NO
76. La gente puede confiar en mí	SI	NO
77. Yo soy diferente a los demás	SI	NO
78. Yo tengo malos pensamientos	SI	NO
79. Yo lloro fácilmente	SI	NO
80. Yo soy buena persona	SI	NO

8.4. Anexo 4. Estructura Entrevista a Profesores

	Y. S.	M. S.	S.A.	E. R.
¿Cómo era/es su desempeño académico?				
¿Cómo describiría a...?				
¿Cómo se relacionaba/relaciona con sus compañeros?				
¿Cómo era/ es su relación con...?				
¿Cómo era/es su comportamiento y				

participación en clase?

¿Por qué cree que le
iba/va bien o mal?

¿Qué información
tuvo/tiene de la casa
del niño/a que crea que
influye en su
rendimiento
académico?

¿Qué lugar o status
ocupaba/ocupa el
niño/a en su clase?

8.5. Anexo 5. Estructura Entrevista a Niños y Niñas

1. ¿Cuántos años tienes?
2. ¿Cuándo cumples años?
3. ¿Cuál es la dirección de tu casa?
4. ¿Cuál es el teléfono de tu casa?
5. ¿Quiénes viven contigo en casa?
6. ¿Dime cómo es tu casa?
7. Cuéntame de tu habitación
8. ¿En qué trabaja tu papá?

9. ¿En qué trabaja tu mamá?
10. ¿Cuáles son tus tareas en casa?
11. ¿Cómo te llevas con tu papá?
12. ¿Qué cosas hace tu papá que te gustan?
13. ¿Qué cosas hace tu papá que no te gustan?
14. ¿Cómo te llevas con tu mamá?
15. ¿Qué hace ella que te gusta?
16. ¿Qué hace ella que no te gusta?
17. (Cuando sea pertinente). ¿Cómo te llevas con tus hermanos y hermanas?
18. ¿Qué hacen ellos que te gusta?
19. ¿Qué hacen ellas/ellos que no te gusta?
20. ¿Quién maneja la disciplina en casa?
21. ¿Qué es lo que más te gusta hacer?
22. ¿En qué consideras que eres bueno?
23. ¿Te gusta compartir tiempo con tus amigos? ¿Qué te gusta hacer con tus amigos?
¿Qué no te gusta hacer con tus amigos?
24. ¿Qué haces cuando estás feliz?
25. ¿Qué te pone feliz?
26. ¿Qué es lo que menos te gusta hacer?
27. ¿Qué haces cuando te pones triste?
28. ¿Qué te pone triste?
29. ¿En qué consideras que eres malo?
30. ¿Qué haces cuando algo te sale mal?
31. ¿Cómo te sientes cuando haces algo mal?
32. ¿Cómo te sientes cuando haces algo bien?

33. ¿Qué haces cuándo algo te sale bien?
34. ¿Cómo te sientes cuando alguien te dice algo bueno de ti, te hace un cumplido?
35. ¿Qué materias te gustan más?
36. ¿Qué materias te gustan menos?
37. ¿En qué materias te va mejor?
38. ¿En cuáles te va peor?
39. Cuéntame cómo es un día en tu colegio, ¿qué haces?
40. ¿Cómo te llevas con tus compañeros?
41. ¿Cómo te llevas con tus profesores?
42. ¿Qué tipo de cosas te hacen sentir enojado?
43. ¿Qué tipo de cosas te hacen sentir triste?
44. ¿Qué tipo de cosas te hacen sentir feliz?
45. ¿Qué cosas te hacen sentir asustado/a?
46. ¿Qué haces cuando estas asustado/a?
47. ¿Qué es lo que más te gusta de ti?
48. ¿Qué es lo que menos te gusta de ti?
49. ¿Qué pasatiempos e intereses tienes?
50. ¿Qué haces en la tarde después de la escuela?
51. ¿Hay alguna otra cosa que me quieras contar acerca de ti?

8.6. Anexo 6. *Protocolo de Cuestionario de Autoconcepto de Piers-Harris*

Los autores (Piers y Harris, 1969) elaboraron esta escala de ochenta elementos referentes a diversas áreas. Estos 80 ítems conforman la Escala de autoconcepto que ofrece una puntuación de la autoestima global y para cada una de las seis áreas o factores: Factor I Comportamiento, factor II Estatus intelectual, factor III Apariencia, factor IV Ansiedad, factor V Popularidad y factor VI felicidad y satisfacción.

El objetivo de este cuestionario es obtener información sobre la percepción que el niño o niña tiene de sí mismo/a y cómo valora diferentes aspectos de su forma de ser y su comportamiento. El cuestionario es una herramienta que acompañado de otros métodos de recolección de datos permite dar una información más certera.

S.A.

El cuestionario fue aplicado a S.A. el 19 de Noviembre de 2013 en el centro educativo Fe y Alegría Patio Bonito. S.A. es una niña de 9 años que está cursando tercero de primaria. Vive con su mamá, su papá y dos hermanos. Reporta un rendimiento académico superior en todas las asignaturas y se le ve como una niña responsable y aplicada. El cuestionario lo

realizó aproximadamente en 15 minutos y no tuvo ningún tipo de complicaciones en la relación es este.

Resultados de la Escala de Autoconcepto

P.D. Puntuación directa (suma de las respuestas que coinciden con la plantilla de corrección).

P.C. Puntuación centil (lugar que ocupa la puntuación, dada en una escala de 5 a 99, según el baremo de cada nivel; indica el porcentaje de sujetos que se encuentran por debajo de la puntuación directa correspondiente: la Puntuación centil 35 indicaría que el alum/a tiene por debajo al 35% de los sujetos de su nivel y el 65% estaría por encima).

DIMENSION	P.D	P.C
Comportamental	18	90

S.A. se encuentra por encima del 90% de su grupo. Esta dimensión se refiere al conjunto de conductas que la niña despliega en el colegio y en su casa, y comprende ítems como “me porto bien en el colegio” o “a menudo me meto en líos”. Así pues S.A. se percibe como una niña que se comporta apropiadamente en diferentes tipos de situaciones.

Intelectual	17	75
--------------------	-----------	-----------

S.A. se encuentra por encima del 75% de su grupo. Esta dimensión explora la imagen que la niña tiene de sí misma en aspectos de rendimiento académico, de su inteligencia y de la opinión que tienen sus compañeros sobre ella en esos temas. Algunos ítems referentes a esta área son “A mis amigos les gustan mis ideas” o “Soy lento haciendo mi trabajo escolar”. Según el resultado, se puede decir que S.A. percibe positivamente sus competencias académicas e intelectuales.

Física**12****75**

En esta dimensión se encuentra por encima del 75% de su grupo. Lo que indica que S.A. tiene una percepción positiva de su apariencia física. Esta dimensión detecta juicios que la niña tiene sobre su cuerpo, rostro y aspecto físico en general. Algunos ítems representativos son: “mi casa me molesta” o “Tengo ojos bonitos”.

No Ansiedad**10****50**

S.A. se encuentra por encima del 50% de su grupo. El factor IV intenta captar el estado de o equilibrio emocional general que despliega la niña en su vida cotidiana. Ítems como “soy nervioso” o “me pongo nervioso cuando me pregunta el profesor” dan cuenta de esta dimensión. Según el resultado, S.A. aún no alcanzado un equilibrio a nivel emocional.

Popularidad**10****50**

Para esta dimensión S.A. está por encima del 50% de su grupo. Popularidad se centra fundamentalmente en la opinión que tiene la niña sobre las relaciones sociales que establece con sus iguales y autoevalúa escenas típicas de ella en el ambiente escolar. Algunos ítems representativos son “mis compañeros de clase se burlan de mí” o “tengo muchos amigos”. Según esto, S.A. tiene una percepción medianamente positiva a cerca del éxito en las relaciones con otros.

Felicidad-Satisfacción**8****50**

S.A. se encuentra por encima del 50% de su grupo. Aquí se recoge el sentimiento general que la niña pueda tener sobre su bienestar personal y el grado en el que se encuentra feliz y dichosa en su vida diaria, a través de frases como “soy una persona feliz” o “me gustaría ser distinto de como soy”. El resultado da cuenta que S.A. tiene un grado de satisfacción

ante las características y circunstancias personales ni positivo ni negativo.

Autoconcepto global	75	90
----------------------------	-----------	-----------

Finalmente S.A. se encuentra por encima del 90% de su grupo en el autoconcepto global. Sobre 80 afirmaciones, S.A. contestó 73 positivamente demostrando que tiene un autoconcepto muy positivo sobre sí misma, teniendo en cuenta que las dimensiones en las que mejor se percibe son lo académico, lo físico y lo comportamental.

M. S.

El cuestionario fue aplicado a M. S. el 19 de Noviembre de 2013 en el centro educativo Fe y Alegría Patio Bonito. M. S. es un niño de 9 años que está cursando tercero de primaria. Vive con su mamá, su papá, su hermano menor y algunos hermanos y padres de la mamá. Reporta tener un rendimiento académico superior en todas las asignaturas y se le ve como un niño líder, responsable y colaborador. El cuestionario lo realizó aproximadamente en 15 minutos y no tuvo ningún tipo de complicaciones en la relación es este.

Resultados de la Escala de Autoconcepto

P.D. Puntuación directa (suma de las respuestas que coinciden con la plantilla de corrección).

P.C. Puntuación centil (lugar que ocupa la puntuación, dada en una escala de 5 a 99, según el baremo de cada nivel; indica el porcentaje de sujetos que se encuentran por debajo de la puntuación directa correspondiente: la Puntuación centil 35 indicaría que el alum/a tiene por debajo al 35% de los sujetos de su nivel y el 65% estaría por encima).

DIMENSION	P.D	P.C
Comportamental	17	70
<p>M. S. se encuentra por encima del 70% de su grupo. Esta dimensión se refiere al conjunto de conductas que el niño despliega en el colegio y en su casa, y comprende ítems como “me porto bien en el colegio” o “a menudo me meto en líos”. A partir del resultado, M. S. se percibe como un niño que se comporta apropiadamente en diferentes tipos de situaciones.</p>		
Intelectual	15	50
<p>M. S. se encuentra por encima del 50% de su grupo. Esta dimensión explora la imagen que el niño tiene de sí mismo en aspectos de rendimiento académico, de su inteligencia y de la opinión que tienen sus compañeros sobre ella en esos temas. Algunos ítems referentes a esta área son “A mis amigos les gustan mis ideas” o “Soy lento haciendo mi trabajo escolar”. Así pues, se puede decir que M. S. percibe medianamente positivo sus competencias académicas e intelectuales.</p>		
Física	12	75
<p>En esta dimensión se encuentra por encima del 75% de su grupo. Lo que indica que M. S. tiene una percepción positiva de su apariencia física, es más en la entrevista indica que lo que más le gusta de él es su cuerpo. Esta dimensión detecta juicios que el niño tiene sobre su cuerpo, rostro y aspecto físico en general. Algunos ítems representativos son: “mi casa me molesta” o “Tengo ojos bonitos”.</p>		
No Ansiedad	10	50
<p>M. S. se encuentra por encima del 50% de su grupo. El factor IV intenta captar el estado</p>		

de equilibrio emocional general que despliega el niño en su vida cotidiana. Ítems como “soy nervioso” o “me pongo nervioso cuando me pregunta el profesor” dan cuenta de esta dimensión. Según el resultado, M. S. aún no alcanzado un equilibrio a nivel emocional.

Popularidad	11	70
--------------------	-----------	-----------

Para esta dimensión M. S. está por encima del 70% de su grupo. Popularidad se centra fundamentalmente en la opinión que tiene el niño sobre las relaciones sociales que establece con sus iguales y autoevalúa escenas típicas de él en el ambiente escolar. Algunos ítems representativos son “mis compañeros de clase se burlan de mí” o “tengo muchos amigos”. Según esto, M. S. tiene una percepción muy positiva a cerca del éxito en las relaciones con otros.

Felicidad-Satisfacción	9	70
-------------------------------	----------	-----------

M. S. se encuentra por encima del 70% de su grupo. Aquí, se recoge el sentimiento general que el niño pueda tener sobre su bienestar personal y el grado en el que se encuentra feliz y dichoso en su vida diaria, a través de frases como “soy una persona feliz” o “me gustaría ser distinto de como soy”. El resultado da cuenta que M. S. tiene un grado de satisfacción ante las características y circunstancias personales muy positivo.

Autoconcepto global	74	85
----------------------------	-----------	-----------

Finalmente M. S. se encuentra por encima del 85% de su grupo en el autoconcepto global. Sobre 80 afirmaciones, M. S. contesto 72 positivamente demostrando que tiene un autoconcepto muy positivo sobre sí mismo, teniendo en cuenta que las dimensiones en las que mejor se percibe son el físico, felicidad-satisfacción, popularidad y comportamental.

E. R.

El cuestionario fue aplicado a E. R. el 19 de Noviembre de 2013 en el centro educativo Fe y Alegría Patio Bonito. E. R. es un niño de 9 años que se encuentra cursando el grado tercero de primaria. Vive con su mamá y su papá. Reporta un rendimiento académico bajo en la mayoría de las asignaturas y se le ve como un niño de comportamiento torpe y distraído. Respondió la escala en 30 minutos aproximadamente. Durante la aplicación E. R. hizo varias preguntas ya que para él no eran claras algunas afirmaciones. Inicialmente en la afirmación número cinco “yo no soy inteligente”, indico que no sabía que poner “A mi jamás me han dicho nada de eso, no sé qué responder”. Pregunto que era apariencia física, dudo en la respuesta de “me porto bien en la escuela” y se tomó arto tiempo para responder algunas afirmaciones como “siempre que trato de hacer algo parece que me sale mal” y “yo soy torpe”. En la afirmación “yo tengo un buen cuerpo” también indago a que se refería.

Resultados de la Escala de Autoconcepto

P.D. Puntuación directa (suma de las respuestas que coinciden con la plantilla de corrección).

P.C. Puntuación centil (lugar que ocupa la puntuación, dada en una escala de 5 a 99, según el baremo de cada nivel; indica el porcentaje de sujetos que se encuentran por debajo de la puntuación directa correspondiente: la Puntuación centil 35 indicaría que el alum/a tiene por debajo al 35% de los sujetos de su nivel y el 65% estaría por encima).

DIMENSION	P.D	P.C
Comportamental	16	60

E. R. se encuentra por encima del 60% de su grupo. Esta dimensión se refiere al conjunto

de conductas que el niño despliega en el colegio y en su casa, y comprende ítems como “me porto bien en el colegio” o “a menudo me meto en líos”. Así pues E. R. se percibe como un niño que aunque no en un alto nivel, se comporta apropiadamente en diferentes tipos de situaciones.

Intelectual	12	20
--------------------	-----------	-----------

E. R. se encuentra por encima del 20% de su grupo. Esta dimensión explora la imagen que el niño tiene de sí mismo en aspectos de rendimiento académico, de su inteligencia y de la opinión que tienen sus compañeros sobre él en esos temas. Algunos ítems referentes a esta área son “A mis amigos les gustan mis ideas” o “Soy lento haciendo mi trabajo escolar”. Según el resultado, se puede decir que E. R. no percibe positivamente sus competencias académicas e intelectuales.

Física	8	20
---------------	----------	-----------

En esta dimensión se encuentra por encima del 20% de su grupo. Lo que indica que E. R. tiene una percepción positiva de su apariencia física. Esta dimensión detecta juicios que el niño tiene sobre su cuerpo, rostro y aspecto físico en general. Algunos ítems representativos son: “Me molesta mi apariencia física” o “Tengo ojos bonitos”.

No Ansiedad	11	70
--------------------	-----------	-----------

E. R. se encuentra por encima del 70% de su grupo. El factor IV intenta captar el estado de equilibrio emocional general que despliega el niño en su vida cotidiana. Ítems como “soy nervioso” o “me pongo nervioso cuando me pregunta el profesor” dan cuenta de esta dimensión. Según el resultado, E. R. presenta un equilibrio emocional adecuado para su edad.

Popularidad	10	50
--------------------	-----------	-----------

Para esta dimensión E. R. está por encima del 50% de su grupo. Popularidad se centra fundamentalmente en la opinión que tiene sobre las relaciones sociales que establece con sus iguales, y autoevalúa escenas típicas de él en el ambiente escolar. Algunos ítems representativos son “mis compañeros de clase se burlan de mí” o “tengo muchos amigos”. Según esto, E. R. tiene una percepción medianamente positiva a cerca del éxito en sus relaciones con otros.

Felicidad-Satisfacción	7	40
-------------------------------	----------	-----------

E. R. se encuentra por encima del 50% de su grupo. Aquí se recoge el sentimiento general que pueda tener sobre su bienestar personal y el grado en el que se encuentra feliz en su vida diaria, a través de frases como “soy una persona feliz” o “me gustaría ser distinto de como soy”. El resultado da cuenta que E. R. tiene un grado de satisfacción ante las características y circunstancias personales negativo.

Autoconcepto global	64	50
----------------------------	-----------	-----------

Finalmente E. R. se encuentra por encima del 50% de su grupo en el autoconcepto global. Sobre 80 afirmaciones, E. R. contestó 64 positivamente demostrando que tiene un autoconcepto no tan bueno sobre sí mismo, teniendo en cuenta que las dimensiones en las que mejor se percibe son en lo académico, lo físico y lo comportamental.

Y. S.

El cuestionario fue aplicado a Y. S. el 19 de Noviembre de 2013 en el centro educativo Fe y Alegría Patio Bonito. Y. S. es una niña de 9 años que se encuentra cursando el grado tercero de primaria. Vive con su mamá, su papá y dos de sus hermanos. Reporta un

rendimiento académico bajo en la mayoría de las asignaturas y se le ve como una niña de comportamiento y distraído y desanimado. Respondió la escala en 20 minutos y durante la aplicación no tuvo ningún inconveniente, sin embargo, como se aplicó en la hora del descanso, hubo mucho ruido. Se le preguntó si tenía afán o podía realizar la tarea tranquila, a lo que respondió que no tenía afán. Sin embargo, antes de terminar el cuestionario sus amigas la llamaban y quiso terminar rápido.

Resultados de la Escala de Autoconcepto

P.D. Puntuación directa (suma de las respuestas que coinciden con la plantilla de corrección).

P.C. Puntuación centil (lugar que ocupa la puntuación, dada en una escala de 5 a 99, según el baremo de cada nivel; indica el porcentaje de sujetos que se encuentran por debajo de la puntuación directa correspondiente: la Puntuación centil 35 indicaría que el alum/a tiene por debajo al 35% de los sujetos de su nivel y el 65% estaría por encima).

DIMENSION	P.D	P.C
Comportamental	14	35

Y. S. se encuentra por encima de 35% de su grupo. Esta dimensión se refiere al conjunto de conductas que la niña despliega en el colegio y en su casa, y comprende ítems como “me porto bien en el colegio” o “a menudo me meto en líos”. Así pues, Y. S. se percibe como una niña que no se comporta, en su mayoría, apropiadamente en diversos tipos de situaciones.

sus iguales, y autoevalúa escenas típicas de ella en el ambiente escolar. Algunos ítems representativos son “mis compañeros de clase se burlan de mí” o “tengo muchos amigos”. Según esto, Y. S. tiene una percepción negativa acerca de la popularidad y la opinión de otros en las tesis.

Felicidad-Satisfacción	7	40
-------------------------------	----------	-----------

Yaria se encuentra por encima del 50% de su grupo. Aquí se recoge el sentimiento general que pueda tener sobre su bienestar personal y el grado en el que se encuentra feliz en su vida diaria, a través de frases como “soy una persona feliz” o “me gustaría ser distinto de como soy”. El resultado da cuenta que Y. S. tiene un grado de satisfacción ante las características y circunstancias personales negativo.

Autoconcepto global	42	5
----------------------------	-----------	----------

Finalmente Y. S. se encuentra por encima del 5% de su grupo en el autoconcepto global. Sobre 80 afirmaciones, E. R. contestó 40 positivamente demostrando que tiene un autoconcepto no tan bueno sobre sí mismo, teniendo en cuenta que las dimensiones en las que mejor se percibe son en lo académico, lo físico y lo comportamental.

8.7. Anexo 7. Entrevista Profesores

Martha Lucía Acevedo. Directora de Curso 3B

	Y. S.	M. S.	S.A.	E. R.
¿Cómo era/es su desempeño académico?		Comprometido y responsable	Responsable y satisfactorio	En un promedio medio con compromiso de parte de los padres y con intereses del niño no explotados como el arte y la investigación.
¿Cómo describiría a...?		A un niño responsable comprometido y con pertenencia.	Una niña tímida, comprometida tierna y creativa	Un niño creativo y esmerado a fortalecer sus debilidades.
¿Cómo se relacionaba/relaciona con sus compañeros?		Es solidario, compañerista y líder.	Tiene buena convivencia, respetuosa con todo el grupo.	Comparte solo con algunos compañeros, aunque es respetuoso con

			todos.
¿Cómo era/ es su relación con...?	De amiga y guía	De amiga	De tutora de sus habilidades artísticas.
¿Cómo era/es su comportamiento y participación en clase?	Muy bueno de opinión y aportes para el grupo	Con un poco de timidez pero participativo para los intereses del grupo	Con timidez pero con participación creativa cuando se necesita
¿Por qué cree que le iba/va bien o mal?	Bien por la motivación.	Buena por el reconocimiento	Buena por el reconocimiento de sus fortalezas
¿Qué información tuvo/tiene de la casa del niño/a que crea que influye en su rendimiento académico?	La necesaria para entender el compromiso que hay de parte de su mama	Buena para ver la estabilidad familiar	Seguimiento médico para entender su actitud en un comienzo

¿Qué lugar o status ocupaba/ocupa el niño/a en su clase?	Líder positivo	Niña creativa y respetuosa	Niño con habilidades artísticas
--	----------------	----------------------------	---------------------------------

Jazmín García. Directora de curso de 3ª

	Y. S.	M. S.	S.A.	E. R.
	El desempeño			
	académico de Y. S.			
¿Cómo era/es su desempeño académico?	es regular, sobre todo en matemáticas. Casi nunca entrega las tareas de casa.			
	Callada, tímida en ocasiones introvertida.			
¿Cómo describiría a...?	Es alegre con sus amigas, le gusta compartir tiempo con ellas.			
¿Cómo se relacionaba/relaciona con sus compañeros?	Es buena amiga, colaboradora, le gusta compartir			

tiempo y
expectativas con
ellos o ellas.

¿Cómo era/ es su
relación con...?

Participa poco, es
callada.
¿Cómo era/es su
comportamiento y
participación en clase?
Se queda tranquila
en su puesto.

En general el
rendimiento
académico e
regular, participa
poco en clase, no
realiza las
actividades e cas.
¿Por qué cree que le
iba/va bien o mal?
Es distraída en
ocasiones.

¿Qué información tuvo/tiene de la casa del niño/a que crea que influye en su rendimiento académico?	Creo que la mama es muy permisiva. Le exigen poco en casa, es consentida, le da pereza.
---	---

¿Qué lugar o status ocupaba/ocupa el niño/a en su clase?	Por ser una niña tímida callada no resaltaba o sobresalía de los demás niños.
--	---

Magda Lemus. Profesora de Educación Física

	Y. S.	M. S.	S.A.	E. R.
¿Cómo era/es su desempeño académico?	Básico –bajo	Siempre mantuvo un buen rendimiento	Su rendimiento durante el año fue muy bueno	Mantuvo un rendimiento básico
¿Cómo describiría a...?	Compañerista Habladora Líder con su	Líder Respetuoso Con sentido	Tímida pero muy colaboradora	Un artista introvertido

	grupo	de	pertenencia	
¿Cómo se relacionaba/relaciona con sus compañeros?	Con cierto grupo solamente	Buenas relaciones con todos	Selecciona su grupo de relación	Sus relaciones son muy limitadas
¿Cómo era/ es su relación con...?	Cercana	Muy cercana	Maestra-Alumna	Maestra-Alumno
¿Cómo era/es su comportamiento y participación en clase?	Trabajaba y realizaba lo pedido	Lidera, organiza, propone, acata, hace sugerencias	Trabaja. Es poco participativa. Responsable.	Avanzo la participación
¿Por qué cree que le iba/va bien o mal?	No sé	Apoyo familiar	Responsabilidad y acompañamiento	Permisividad y prejuicios
¿Qué información tuvo/tiene de la casa del niño/a que crea que influye en su rendimiento académico?	Nada	Liderazgo de la mamá (activa y saludable)	No tuve información	Tampoco tuve información

¿Qué lugar o status

ocupaba/ocupa el	Agente pasivo	Líder	Agente pasivo	Agente pasivo
------------------	---------------	-------	---------------	---------------

niño/a en su clase?

8.8. Anexo 8. Entrevista Niños y Niñas

E. = Entrevistador (Carolina Perea y María Paula Niño)

S. = S.A.

M. = M. S.

R.= E. R.

Y.= Y. S.

S.A.

E. ¿Cuántos años tienes?

S. Nueve

E. ¿Cuándo cumpleaños?

S. el 7 de octubre

E. ¿Te sabes a dirección de tu casa?

S. No

E. ¿y el teléfono?

S. No

E. ¿Con quién vives?

S. Con mi mami, mi papi y mis hermanos

E. ¿ah, tienes hermanos? ¿Cuántos?

S. Dos

E ¿Y son más grandes o más chiquitos?

S. Uno chiquito y otro grande

E. ¿Cuántos años tiene el grande?

S. Trece

E. ¿Cómo se llama?

S. Mateo

E. ¿Y el chiquito?

S. Este mes, el 23 le celebran la fiesta, sino que cumple el 21 va a cumplir los 5

E. ¿En qué trabaja tu papi?

S. En arreglar computadores

E. ¿Y tú mami?

S. En un jardín

E. ¿Cómo es tu casa?

S. Es de tres pisos y por fuera se ve bonita

E. ¿Sí? ¿De qué color es?

S. Todavía no la han pintada

E. Pero esta blanca o de ladrillos

S. Es cemento

E. Ah ok. ¿Y viven solo ustedes cinco en la casa o con alguien más?

S. En el segundo piso están los dueños y en el tercer piso esta arrendado como nosotros, en el primero

E. Cuéntame cómo es tu habitación

S. Es un poquito chiquita, esta mi cama, el computador de mi mami, mi armario, y ya, mi hermanito chiquito duerme conmigo.

E. ¿Cuáles son tus tareas en la casa?

S. Lavar el baño, como mi mami el lunes se encontró una perrita entonces me toca limpiarle el popo y el chichi

E. O sea es el nuevo integrante de la casa. ¿Y ya le pusieron nombre?

S. Sasha

E. ¿Y sabes que raza es?

S. No

E. ¿Y cómo es de grande?

S. Chiquita

E. ¿Cómo te llevas con tu papi?

S. Bien

E. ¿Qué cosas hace tu papá que te gusta?

S. Por la noche siempre a mi hermanito y a nosotros nos arropa bien y a veces nos cuenta cuentos

E. ¿Y qué hace el que no te gusta?

S. Que a veces regaña a mi hermano mayor

E. ¿Se porta mal tu hermano mayor?

S. No sino que... mi hermano mayor no es hijo de él

E. ¿Cómo te llevas con tu mami?

S. Bien

E. ¿Con cuál te llevas mejor?

S. Con los dos

E. ¿Qué cosas hace tu mami que te gusten?

S. Pues ayer como fueron de la Universidad Uniagustiniana entonces mi mami me guardo, cuando siempre van ellos me guarda regalos que le dan a los niños

E. ¿Y qué te llevo?

S. Ayer me llevó un cuaderno, colores, plastilina y color rojo, lápiz negro, y ya, taja, lápiz y borrador

E. ¿Y qué cosas hace tu mami que no te gustan?

S. Que a veces nos regaña mucho

E. ¿Y con tus hermanos cómo te llevas?

S. Bien

E. ¿Con cuál te llevas mejor?

S. Los dos

E. ¿Qué hace mateo que te gusta?

S. Pues a veces jugamos los dos aunque no quiera él, conseguimos un tiempo para cuando quiera jugar él y cuando quiera jugar yo

E. ¿Y con tu hermano chiquito, qué haces que te guste?

S. Lo mismo

E. ¿Pero a él le gusta jugar más que a Mateo?

S. Le gusta jugar más que a Mateo

E. ¿Y qué hace Mateo que no te gusta?

S. Que a veces peleamos mucho

E. ¿Por qué?

S. Porque lo molestamos

E. ¿Cómo lo molestan?

S. Es que a veces mi hermanito chiquito lo empieza a molestar entonces se le monta encima y él se pone bravo

E. ¿Cómo es que se llama tu hermanito chiquito?

S. Samuel

E. ¿Y Samuel hace algo que no te gusta a ti?

S. Que a veces se pone a llorar cuando yo no le llevo algo

E. ¿Quién maneja la disciplina en tu casa?

S. Mi mami

E. ¿Qué es lo que más te gusta hacer?

S. Ir a donde mis abuelitos

E. ¿Dónde viven?

S. Por allí casi llegando al Tintal

E. ¿Qué haces ahí con ellos?

S. Como ahí está un primo jugamos los dos

E. ¿En qué consideras que eres buena?

S. A veces haciendo tareas y ya

E. ¿Te gusta compartir tiempo con tus amigas?

S. Si

E. ¿Qué te gusta hacer con ellas?

S. Pues a veces no jugamos sino que caminamos o a veces jugamos

E. ¿Qué amigas tienes acá, en el colegio?

S. Nicole, María Paula y Masiel

E. ¿Aparte de ellas tienes otros amigos?

S. Una se llama Darly y la otra Yarli

E. ¿Son del barrio o algo así?

S. No, una si vive al lado

E. ¿Y la otra?

S. Mmm no he ido

E. ¿Por qué la conoces?

S. Porque ella a veces va al jardín donde mi mami cuando yo estoy

E. ¿Qué haces cuando estas feliz?

S. Nada

E. ¿Qué te pone feliz?

S. El lunes me puse feliz por la perrita

E. ¿Y otras cosas que te pongan feliz?

S. Mi hermano también tiene mascota, Mateo tiene un perico y Samuel tiene un gatosino que la gata y la perrita se pelean mucho

E. ¿Qué es lo que menos te gusta hacer?

S. Lavar la loza

E. ¿Qué haces cuando te pones triste?

S. Me acuesto en la cama

E. ¿Qué cosas te ponen triste?

S. Cuando mis padres pelean

E. ¿Pelean muy a menudo?

S. No, casi no

E. ¿En qué consideras que eres mala?

S. Cuando a veces hago desorden en mi cuarto

E. ¿Y para hacer cosas en que piensas que eres mala?

S. Ayudándole a mi mami, como ella también hace los muñecos para decorar los salones entonces ella me dice ayúdeme a esto y yo mami yo no puedo. Y más que trabaja con fomi también y con máquina de coser

E. ¿Tú le ayudas?

S. Pero pasándole cosas que ella necesita

E. ¿Qué haces cuando algo te sale mal?

S. Nada

E. ¿Cómo te sientes cuando algo te sale bien?

S. Pues bien porque mi madre así no me regaña

E. ¿Cómo te sientes cuando alguien dice algo bueno de ti? Te hace un cumplido como "S.A. es una niña muy linda"

S. Pues bien

E. Cuéntame cómo es un día en el colegio

S. El primer día... Estuve como asustada porque no había conocido a nadie

E. ¿Hace cuánto estudias en Fe y Alegría?

S. Hace cuatro años

E. ¿Siempre has estado con este curso?

S. Si

E. ¿Y te gustan tus compañeros?

S. Si

E. ¿Qué materias te gustan más?

S. Artística y Matemáticas

E. ¿Eres buena para la matemática?

S. Si

E. ¿Y qué materias te gustan menos?

S. Español, ciencias y sociales

E. ¿Y hay algunas materias en las que te vaya mal?

S. No, ninguna

E. ¿Cómo te llevas con tus compañeros?

S. Bien

E. ¿Y con tus profes?

S. También

E. ¿Cuál es tu profe más querida o querido?

S. La profe Malu

E. ¿Por qué, qué te gusta de ella?

S. La forma de ser

E. ¿Qué tipo de cosas te hacen sentir enojada?

S. Cuando mi hermano mayor nos molesta también

E. ¿Cómo los molesta a ustedes?

S. Pues a veces él como quiere jugar en el Xbox entonces yo le digo Mateo yo no quiero jugar y él me comienza a molestar

E. ¿Qué cosas te hacen sentir asustada?

S. Porque mi hermano mayor me asusta

E. ¿Pero de... buuu y ya? O cómo te asusta?

S. Es que él se pone los ojos así y nos encierra con mi hermanito chiquito

E. ¿Qué es lo que más te gusta de ti?

S. Mi forma de ser

E. ¿Cómo eres?

S. A veces soy amistosa y a veces soy brava

E. ¿Eres muy brava?

S. No

E. ¿Y por qué eres brava a veces?

S. Por mi hermano

E. ¿Qué es lo que menos te gusta de ti?

S. Nada

E. ¿En tus tiempos libres que te gusta hacer?

S. A veces juego con la perrita o a veces juego con mi hermano chiquito

E. ¿Después de que sales del colegio que haces?

S. Me cambio, hago tareas y descanso

E. ¿Quién te recoge?

S. A veces mi abuelita, a veces mi mama, a veces mi hermano mayor

E. ¿Algo más que quieras contarnos?

S. No

E. Bueno, muchas gracias.

M. S.

E. Bueno, vamos a hacerte unas preguntas acerca de tu vida, ¿Cuántos años tienes?

M. Nueve

E. ¿Cuándo cumples?

M. El 9 de Septiembre

E. ¿Sabes la dirección de tu casa?

M. Carrera 88 número 0-70

E. ¿y el teléfono de tu casa te lo sabes?

M. 4521497

E. Bueno, ¿quienes viven contigo?

M. Mi mamá, mi papá, mi hermanito, mi tío mi otro tío, mi abuelita, mi abuelo.

E. ¿En qué trabaja tu papá?

M. Haciendo cocinas

E. ¿Haciendo cocinas? ¿ y tú mami?

M. Vendiendo gallina

E. ¿Cómo es tu casa?

M. grande, pintada, entejada

E. ¿y cómo es tu habitación?

M. en una vive mi mama, y en otra dormimos mi hermano y yo

E. ¿y cómo es tu habitación?

M. Grande, está a un lado un camarote, closet, computador y el televisor

E. ¿Y tienes juguetes o algo así?

M. si

E. ¿Cuáles son tus tareas en la casa?

M. Barrer, trapear, tender la cama recoger el reguero... bañarme

E. ¿Cómo te llevas con tu papa?

M. bien

E. ¿sí? ¿Qué cosas hace él que te gusta?

M. Nos lleva a jugar al parque, a la piscina.

E. ¿y qué hace él que no te gusta?

M. Cuando se va a tomar

E. ¿Cómo te llevas con tu mami?

M. bien

E. ¿Qué cosas hace que te gusta?

M. pues solo hacemos los domingos porque ella trabaja por la tarde, entonces vamos a visitar a alguien, a mi tía o al parque o al centro comercial.

E. ¿Y qué cosas hace ella que no te gustan?

M. Nada

E. ¿Con quién te llevas mejor con tu mami o con tu papi?

M. Mi mamá

E. ¿Y con tus tíos que viven en tu casa cómo te llevas?

M. bien

E. ¿sí? ¿Son hermanos de quién?

M. Mi mamá

E. ¿y con tus abuelitos?

M. bien

E. ¿son papas de tu mama?

M. si

E. ¿cómo te llevas con Carlitos?

M. bien

E. ¿Cuántos años tiene él?

M. 7

E. ¿Qué cosas hace el que te gusta?

M. juega...salta

E. ¿Él está en el jardín?

M. No, él ya está en la escuela

E. ¿Qué cosas hace que no te gusta?

M. Cuando me pega

E. ¿Quién maneja la disciplina en tu casa?

M. Mi mamá

E. ¿Qué es lo que más te gusta hacer?

M. Jugar

E. ¿A qué?

M. Fútbol

E. ¿En qué consideras que eres bueno?

M. En las tareas

E. ¿Y te consideras un buen hijo?

M. Si

E. ¿Te gusta compartir tiempo con tus amigos?

M. Si

E. ¿Qué te gusta hacer con ellos?

M. jugar, ayudarles

E. ¿Y quiénes son tus amigos aquí?

M. Kevin, bueno todos los del salón

E. Pero hay unos con la que te la pasas más

M. si, con Kevin, con Miguel

E. ¿Tienes problemas con alguno de tus compañeros?

M. No

E. ¿Tú eres algo del salón? ¿Cómo un representate o algo así?

M. Si señora, con María Paula

E. ¿Y ustedes qué tiene que hacer?

M. Que hagan los trabajos, por ejemplo como no fue la profesora teníamos que cuidarlos ahí y darles la guía para que la resolvieran

E. ¿Qué haces cuando estás feliz?

M. Nada

E. ¿Qué te pone feliz?

M. La navidad

E. ¿Qué es lo que menos te gusta hacer?

M. Lavar la loza

E. ¿Qué haces cuando te pones triste?

M. Me acuesto a dormir

E. ¿y qué te pone triste?

M. Cuando mi mama casi no llega, llega por ahí a las 8

E. ¿Trabaja mucho? ¿Desde qué hora trabaja?

M. Desde las dos de la tarde, desde la una

E. ¿Tú te vas solo a la casa?

M. No, mi abuelita me recoge los lunes, los martes y los jueves, y los miércoles y los viernes me recoge mi mama, ósea hoy

E. ¿En qué consideras que eres malo?

M. Mmmm...

E. Hasta ahora te ha ido bien con todo

E. ¿Qué hace cuando algo te sale mal?

M. Arreglarlo

E. ¿Cómo te sientes cuando algo no te sale bien?

M. Bien

E. ¿Cómo te sientes cuando alguien te dice algo bueno sobre ti, un cumplido? Para mi M.

S. es un gran líder

M. Feliz

E. Cuéntame cómo es un día en el colegio, que haces, ¿cómo es un día normal?

M. Llego, me echo jabón, me lavo las manos, cojo el refrigerio y saludo a la profe

E. ¿En los descansos qué haces?

M. Jugar

E. No siempre, ¿a veces eres responsable de qué?

M. De las tareas

E. Pero en los descansos tú eres el encargado, o no solamente tú eres el encargado, pero digamos en los mercados de pulgas ¿qué hacías?

M. Pero antes, ya se acabo

E. ¿y en las rifas?

M. En la rifa... si

E. Pero siempre eligen como a los mismos que cuidan la plata

M. No sé, la profesora siempre elige así.

E. ¿Tú has sido el responsable de la plata durante este año no?

M. Si

E. ¿Cómo te llevas con tus profesores?

M. Bien

E. ¿Cuál es tu profesor(a) más querida?

M. La profe, Malu

E. ¿Por qué? ¿Qué te gusta de ella?

M. porque nos enseña, nos pone trabajos, nos enseña a multiplicar a dividir

E. ¿Qué tipo de cosas que hacen sentir enojado?

M. Mmm...

E. ¿Nada? ¿Eres muy pacífico no te pones bravo? ¿Ni tu hermanito chiquito “te saca la piedra”?

M. A veces

E. ¿Qué tipo de cosas te hacen sentir triste?

M. Mmmmm...

E. ¿Qué tipo de cosas te hacen sentir asustado?

M. Jajaja no

E. ¿No te asusta nada? ¿No te asusta ver películas de terror?

M. No

E. ¿No? Y ¿ves películas de miedo?

M. A veces

E. ¿Qué es lo que más te gusta de ti?

M. Mi cuerpo

E. ¿Y qué es lo que menos te gusta?

M. (Se queda callado, parece que no encuentra nada que no le guste).

E. ¿Qué pasatiempos e interese tienes? ¿Qué haces en tu tiempo libre?

M. Jugar

E. ¿y qué haces en la tarde después de que llegas? Después de que sales del colegio

M. Hacer las tareas y después voy a jugar

E. ¿Y aparte de fútbol que juegas?

M. En el Atari

E. Ahhh ok. ¿Alguna otra cosa que nos quieras contar de ti?

M. No... que yo sepa no

E. R.

E. ¿Cuántos años tienes?

R. Nueve

E. ¿Cuándo es tu cumpleaños?

R. Agosto 7

E. ¿Cuál es tu dirección?

R. Calle 34a sur

E. ¿Y ya?

R. En patio bonito

E. ¿El teléfono de tu casa, te lo sabes?

R. 4489839

E. ¿Con quién vives?

R. Con mi papá y mi mamá y con mi perro, Manchas, es un french poodle.

E. ¿Qué hace tu papá?

R. Trabaja en algo de comercio exterior

E. ¿Y tu mamá?

R. Mi mama cuida niños en un jardín

E. ¿Cómo es tu casa?

R. Grande, tiene cuatro pisos, es color azul

E. ¿Viven solos en esa casa?

R. Si

E. ¿Cómo es tu habitación?

R. Tiene una repisa, mi cama, está llena de juguetes, tiene un castillo que me compró mi papá en navidad, en la repisa tengo un PSP, un motón de películas, una bicicleta grande de motocross, un casco y es de motocross también. Tiene la cama cajones, mesitas de noche y es piso blanco.

E. ¿Cuáles son tus tareas en casa?

R. Mi mamá no me da oficio

E. ¿No te pone a lavar los platos?

R. Si yo quiero lavarlos, yo los lavo

E. ¿A limpiar el polvo, a barrer, a aspirar?

R. No

E. ¿Cómo te llevas con tu papá?

R. Bien

E. ¿Qué cosas hace tu papá que te gustan?

R. Mi papá juega conmigo, siempre está a mi lado, si falta es por algo que paso o algo, con él yo me distraigo mucho y a veces jugamos avioncitos.

E. ¿Hay algunas cosas de tu papá que no te gustan?

R. No

E. ¿Y con tu mami?

R. Con mi mamá a veces subimos a la terraza ahí a jugar, hacemos dibujos, jugamos triqui, a veces me lleva a pasear

E. ¿A dónde te lleva a pasear?

R. A Anolaima

E. ¿Y qué hacen?

R. Normalmente voy a la piscina y voy por allá en el cafetal a coger Mangos

E. ¿Y quién maneja la disciplina en tu casa?

R. Mi papá

E. ¿Te regañan mucho?

R. Poquito, aunque a veces sí, a veces no siempre

E. ¿Por qué te han regañado?

R. Por... por ejemplo una vez porque con un balón le rompí una ventana al vecino y otra vez lance el balón al aire y rompí una teja

E. ¿Qué es lo que más te gusta hacer?

R. Pasear y jugar

E. ¿En qué consideras que eres bueno?

R. Arte

E. ¿te gusta compartir tiempo con tus amigos?

R. Si

E. ¿Qué te gusta hacer con tus amigos?

R. A veces jugamos con carros, yo saco mis juguetes y ellos también sacan los de ellos y ahí reunimos cosas y ahí comenzamos a jugar a veces nos vamos al parque a saltar rampas.

E. ¿A parte de tus amigos de aquí del colegio tienes otros o solo los de acá?

R. No, también los de la cuadra

E. ¿Cuáles son tus amigos acá del colegio?

R. Ronald, Cristian, Brian M. S. y nadie más

E. ¿Qué haces cuando estas feliz?

R. Cojo mi libreta y comienzo a veces a pintar el paisaje o a veces cuando voy al campo yo llevo un lienzo y ahí me pongo sobre las montañas y ahí el paisaje lo pinto.

E. ¿Qué es lo que menos te gusta hacer?

R. Patinar, sobre hielo.

E. ¿Por qué?

R. Porque una vez yo tenía unos patines y estaba patinando y casi me atropella un carro

E. ¿Qué te pone triste?

R. Cuando, a veces cuando llego a escuelas nuevas a mí no me tratan bien, pero con el tiempo se resuelve, soy rechazado y eso también me deprime mucho

E. ¿Cómo así rechazado?

R. O sea que a mí no me escojan digamos en los equipos

E. ¿Has cambiado mucho de colegio?

R. No, solo 3 veces

E. ¿Hace cuánto estas estudiando en Patio Bonito?

R. Cuatro años con este

E. ¿Y ahorita estás bien? ¿Te sientes bien? ¿Te gusta el grupo en dónde estás?

R. Sí, porque en 3^a a mí me maltrataban, me decían debilucho.

E. ¿Cuándo estabas en 2^a?

R. Si

E. ¿Estuviste en 1^a, 2^a y en tercero te cambiaron?

R. Sí, porque en segundo me dejaban las tareas de un universitario, yo a la 1 de la mañana y duerma en el escritorio

E. ¿Y quién fue tu directora en segundo?

R. Jazmín

E. ¿En segundo? ¿Y en primero?

R. Si, en primero Diana otra profesora que acá estuvo, tenía el pelo rojo, ya no esta

E. ¿Qué haces cuando te pones triste?

R. Solo me quedo quieto en la cama, a veces duermo.

E. ¿En qué consideras que eres malo?

R. En damas chinas, lo único que entiendo son las damas de acá de Colombia

E. ¿Qué haces cuando algo te sale mal?

R. Cuando algo me sale mal me pongo triste

E. ¿Y cómo te sientes cuando algo te sale bien?

R. Feliz

E. ¿Qué haces?

R. Ya te conté que yo voy a pintar, a jugar

E. ¿Cómo te sientes cuando alguien te dice algo bueno de ti, te hace un cumplido?

R. Bien

E. Por ejemplo: E. R. es el mejor pintor que conozco

R. Bien

E. Cuéntame cómo es un día en el colegio

R. Una vez que me tuvieron que llevar al médico porque estábamos jugando trencito y llegue me resbale y me caí y me di un golpe tenaz en la cabeza

E. ¿Y pero no te paso nada, no te la abriste o algo así?

R. No, pero me dio tanto dolor de cabeza que a mi mamá la llamaron me llevaron en un taxi para el San José y yo estaba que me vomitaba y el médico ahí y salimos a las doce y el médico que tenía migraña y me mando a la casa

E. ¿Y en los descansos que haces?

R. Jugar o a veces me quedo quieto

E. ¿Con Brian, con Cristian, con Ronald?

R. Si

E. ¿A qué juegan?

R. A veces a los perritos

E. ¿Y cómo juegan eso?

R. O sea alguien los cuida pero y otro les da de comer o algo y nosotros nos portamos mal

E. ¿Se lo inventaron ustedes?

R. Si

E. ¿Qué materias te gustan más?

R. Informática porque soy bueno para computación, artística, matemáticas y educación física

E. Y las materias que no te gustan tanto

R. Esta entre sociales y ciencias naturales

E. ¿En cuales materias te va súper bien?

R. Artística y educación física e informática que cuando yo estaba con el profesor Gabriel me saque un 10

E. ¿Y con la profesora Natalia cómo te ha ido?

R. Bien

E. ¿En cuales te va un poquito mal?

R. Más o menos en español porque yo confundo la b y la d y a veces no escribo las palabras, yo también sufro de epilepsia

E. ¿Hace cuánto?

R. Desde los cinco años me comenzó

E. ¿Y tomas algo para eso?

R. Tomaba

E. ¿Ya no estás tomando?

R. No, me lo quitaron me lo quito el medico

E. ¿Y por qué te lo quito?

R. Porque yo ya no comía, yo ya no estaba tan hiperactivo, yo estaba muy aburrido.

E. ¿Te daba sueño ese medicamentó?

R. Si

E. ¿Y ahora cómo te sientes?

R. Bien

E. ¿Y te ha vuelto a dar, has vuelto a tener un episodio?

R. Casi no

E. ¿Cómo te llevas con tus compañeros?

R. Bien

E. ¿Te llevas mejor con tus compañeros de 3b, en 3ª tienes algún compañero, algún amigo?

R. No, tenía uno pero se fue del colegio se fue para el Liceo Gales

E. ¿Y con tus profesores como te llevas?

R. Bien

E. ¿Cuál es tu profesora más querida?

R. La profesora Malu

E. ¿Por qué, que te gusta de ella?

R. Porque ella nos motiva, que lo podemos hacer no hay ninguna dificultad, nos enseñó cosas que nadie me había enseñado, como jamás rendirse y estar siempre dispuesto

E. ¿Qué tipo de cosas te hace sentir bravo?

R. Nada

E. ¿O sea eres muy tranquilo?

R. Si

E. ¿Casi nunca te pones bravo?

R. No

E. ¿Qué cosas te hacen sentir asustado?

R. Las películas de miedo, a veces yo he soñado que a mí me querían cortar la cabeza

E. ¿Por ver esas películas?

R. Si

E. ¿En tus tiempos libres que haces?

R. Jugar, pintar y a veces estudiar, organizar mi cuarto

E. ¿Quién te enseñó a dibujar?

R. Mi primo

E. ¿Cuántos años tiene?

R. Mi primo 21

E. ¿Cómo te llevas con él?

R. Bien

E. ¿Y le has mostrado todo lo que dibujas?

R. Si

E. ¿Qué te dice?

R. Nada

E. Te enseñó muy bien

R. Hasta me enseñó a hacer graffiti

E. ¿Después del colegio que haces?

R. Como, veo un ratico televisión y hago las tareas

E. ¿Y estás con tu mami?

R. Sí, porque mi papá trabaja por ahí hasta las 10... Hasta las 10 si, y nosotros nos tenemos que entrar temprano porque hay mucho peligro como una vez que un señor estaba pasando y lo atracaron

E. ¿Y tú que tan cerca vives de acá?

R. Lejos tengo que coger carro

E. ¿Y quién te recoge?

R. Mi mamá, me trae mi papá

E. ¿Algo más que más nos quieres contar de tu vida, de ti, algo que nos quieras compartir?

R. Sí... Que yo cuando entre al jardín yo tuve algo muy grande, fue poder compartir la vida que yo tengo con los niños del jardín, con las profes, también ellas y ellos me animaron. Yo cuando tenía cuatro años, evitaron que esta cicatriz se me hubiera abierto más.

E. ¿Qué paso?

R. Yo estaba en el baño y entonces llegué y me resbalé y me pegue con un filo y antes de que me rayará más, me levantaron.

E. ¿Y tú les agradeces lo que hicieron por ti?

R. Si

E. Has tenido personas en tu vida que te han cuidado... Gracias por compartir estas cosas con nosotras.

Y. S.

E. ¿Cuántos años tienes?

Y. Nueve

E. ¿Cuándo cumples?

Y. eeh ¡Ay no se!

E. ¿Cuándo es tu cumpleaños?

Y. Ah ya, eeh

E. Pero ¿qué fecha?

Y. eeh

E. En qué fecha naciste (risas). Piensa en que meses naciste, enero, febrero, marzo, abril, mayo

Y. ¡Enero! Eeh ocho

E. Aaah. Ya casi faltan solo dos meses, bueno ¿Cuál es la dirección de tu casa?

Y. Eeh, calle segunda 87 y 22

E. ¿Y el teléfono?

Y. 4022668

E. Bueno, ahora ¿Quiénes viven contigo?

Y. eeh, mi papa, mi mamá, mi hermana, mi hermanito chiquito

E. Bueno, cuéntame un poco acerca de ellos, lo que me quieras contar

Y. mmm... De que

E. Lo que quieras

E. ¿Qué hace tu papá?

Y. Mi papa trabaja

E. ¿En qué trabaja?

Y. Empanadas, mi mamá en la casa, hacer el almuerzo y hace la mesa, mi hermanito, bueno lo iban a meter al jardín pero ya no, porque es que allá dijeron que el está como así todavía entonces allá hay como más niños más grandes que el entonces lo querían meter allá pero no

E. ¿Y tú ahora solo estás viviendo solo con tu hermano chiquito? ¿Cómo se llama tu hermano?

Y. Daniel Andrés

E. Daniel Andrés, tú estás viviendo con... y tus hermanas grandes?

Y. Aaah... Mi hermana la gordita ya tiene un bebé pero ella está en la casa y tengo otra que está estudiando en el San Luis

E. ¿y ella cuántos años tiene?

Y. Ella... Mi hermana la gordita tiene 18 años

E. ¿Cómo se llama tu hermana la gordita?

Y. Ella se llama Jessica

E. Aja... y ¿la que estudia en el San Luis? ¿Ella cuántos años tiene?

Y. 13

E. ¿trece?

Y. Mi hermano tiene veinte, pero está del mismo tamaño que mi hermana que está en la casa

E. ¿Ah sí? Y ¿tu hermano también vive contigo?

Y. Eeeh... si pero él está viviendo con mi cuñada

E. Ahh...

Y. ¿Y entonces?

E. ¿Cómo se llama tu hermano grande?

Y. ¿Mi hermano grande? Se llama John, mi hermanito chiquito se llama Daniel, él tiene dos añitos y mi hermano grande tiene veinte.

E. Bueno y dime ¿cómo es tu casa?

Y. Grande, blanca y ya

E. ¿Y viven solo ustedes?

Y. Eeeh... No, bueno si pero no. En el segundo piso viven otras personas pero no las conocemos, y arriba de donde yo vivo hay una terraza grande.

E. ¿Cuéntame cómo es tu habitación?

Y. eeh, grande, tiene dos camas

E. ¿Con quién compartes habitación?

Y. eeh... Con mi hermanito chiquitico, porque mi hermano chiquito duerme en una cama y yo tengo la mía

E. ¿Qué más hay?

Y. eeh, el escaparate, es uno grandote en donde está la ropa de él y la mía, mmm mi hermana, también duerme con nosotros porque en el cuarto de ella hace mucho frio

E. ¿Y en que cama duerme?

Y. en la de mi hermanito, mi hermanito duerme con ella

E. Eeh... ¿Cuáles son tus tareas en casa?

Y. Eeh.. ¿mm?

E. ¿Qué tienes que hacer?, ¿tu mamá te pide que hagas algo? ¿Tu papá te pide que hagas algo?

Y. Si

E. ¿Qué?

Y. Eeh... frizo, cosas así

E. Pero del colegio, pero como digamos como a barrer, a limpiar el polvo

Y. No

E. ¿Cómo te llevas con tu papá?

Y. mmm... Bien pero a mi hermana siempre le pega cuando se porta mal.

E. ¿Qué cosas hace tu papá que te gustan?

Y. Eem... Como mi papá trabaja mucho, entonces él se acuesta como a las siete de la noche y el madruga entonces se levanta como a las cinco

E. ¿Tú a qué hora te acuestas a dormir?

Y. A las nueve

E. ¿Por qué te acuestas tan tarde?

Y. Porque a veces no me da sueño

E. ¿Y qué cosas hace tu papá que no te gustan?

Y. Eeeem.. Que él trabaja mucho

E. ¿Y con tu mami cómo te llevas?

Y. Bien

E. ¿Qué cosas te gustan de ella?

Y. Eeemm... porque ella, yo le ayudo a ella a cocinar y le ayudo a cocinar y hacer el aseo

E. ¿Qué no te gusta de tu mami?

Y. Que no se levante tan temprano, es que ella se levanta a las cinco también, ella se levanta y se queda un rato ahí en el mueble y cuando ve que son las 5:50 se levanta y hace el desayuno

E. ¿Cómo te llevas con tus hermanos?

Y. Bien

E. ¿Con cuál te llevas mejor?

Y. Con mi hermana grande la gordita, mi hermana Jessica y con mi hermano

E. Con los más grandes

Y. ¡Ay!

E. Si con los más grandes, ellos son los más grandes

Y. Si, pues con mi hermana Jessica no, ella me molesta mucho

E. ¿Por qué dices que te molesta? ¿Cómo te molesta?

Y. Porque ellos me pegan y me ¡ ay bueno! (risas)

E. ¡Daniel!

Y. (Risas)

E. ¿Él cuántos años tiene?

Y. Yo...

E. No, Daniel cuántos años tiene

Y. Ah, dos

E. Ah pero está súper chiquito

Y. Si pero a veces se pone bravo y me pega, mi hermana también es así, por eso no los quiero

E. ¿No los quieres?

Y. No, solo quiero a mi hermana y a mi hermano

E. ¿Y a ellos por qué los quieres?

Y. Porque ellos no me regañan, ellos no son groseros y ellos no son bravos, no le contestan ni a mi mamá ni a mi papá

E. ¿Y los otros sí o tampoco?

Y. Mi hermana grande si, se pone brava y todo

E. ¿Y quién maneja la disciplina en la casa?

Y. Mi papa

E. Él es el que dice, ¡Y. S. estas castigada!

Y. Si

E. ¿Tu mamá no?

Y. No, mi mama no

E. ¿Y te regañan mucho o no?

Y. No, pues mi papá sabe que yo tengo Facebook

E. ¿En qué? ¿Tú papá sabe? ¿Si sabe?

Y. Si sabe pero no les afecta que este metida en Facebook porque es que a mi hermana la castigaron porque se escapó de colegio y se fue con un amigo por allá hasta el Tintal

E. ¿Y la castigaron?

Y. La castigaron ella no puede salir a ninguna parte, no se puede meter a Facebook, le quitaron Facebook, le quitaron celular

E. Y ¿tú dijiste algo?

Y. Yo le dije a mi mamá porque mi papa le pego, es que mi papa a veces me pega con la correa y yo lloro

E. Y ¿a ti alguna vez te han castigado?

Y. No, no me han castigado

E. A veces mi papa y mi mama salen, entonces me dejan con mi hermanito y mi hermana, entonces cuando llega mi mama o mi papa yo les digo "ella se metió a face"

E. Y tú mamá que dice

Y. Se pone brava

E. O sea ¿cuándo tu mamá se va y tu papá no está tu hermana queda a cargo de ustedes?

Y. Si ella se mete al face, y cuando llega mi mama ella quita el face y se pone hace e las tareas

E. que es lo que más te gusta hacer Y. S. ?

Y. Emm .. Jugar

E. ¿A qué juegas?

Y. A las escondidas, las cogidas em, am... Saltar lazo y jugar con el aro

E. Y todo eso juegas en tu casa?

Y. Sí, mi hermano también tiene una pistolera de agua entonces la llenamos y jugamos con eso en la terraza

E. ¿En qué consideras que eres buena?

Y. En nada

E. (Asombro) ¿cómo así que en nada? En algo tienes que ser buena

Y. Ayudándole a mi mama en la casa, haciendo el aseo y la comida, también a mi papa y mis hermanitos

E. Eso es ser bueno en algo, ¿Te gusta compartir tiempo con tus amigos?

Y. Más o menos

E. ¿Cuáles son tus amigos?

Y. Mariana, Tania, Natalia, eeeem sólo son esos

E. ¿Qué te gusta hacer con ellos?

Y. Emm jugar

E. ¿Hacen más cosas? ¿Hablan?

Y. Si

E. ¿De qué cosas?

Y. Emm de no sé

E. ¿Y qué no te gusta hacer con ellas?

Y. ¿Qué me molestan mucho?

E. ¿Qué haces cuándo estas feliz?

Y. Emm reírme

E. ¿De qué cosas te ríes, con que personas?

Y. No se

E. ¿Qué haces cuando estas feliz, saltas, te ríes o lloras?

Y. Emm salto, juego y muchas cosas más

E. ¿Cuál ha sido el momento más feliz de tu vida, que tú dices como estoy muy muy feliz?

Y. Estar con mis primos

E. Pero ¿cuándo vas a su casa?

Y. Aja, casi todos en esa casa son mis tíos, todos son mis primos

E. (Risas) pura familia ¿y sabes si en vacaciones van a ir?

Y. Si nos vamos a quedar ahí en diciembre, hasta el 31

E. (Asombro) que chévere. Magangue, ¿verdad?

Y. Aja (risas)

E. Y ¿qué es lo que menos te gusta hacer?

Y. Que mi hermanito me moleste mucho

E. ¿Qué haces cuando te pones triste?

Y. Me siento bien o me siento mal

E. ¿Te sientes qué?

Y. Aburrida

E. ¿y haces algo? ¿Gritas o lloras?

Y. Mmm no

E. Yo cuando me sentía así escribía en mi diario (risas). ¿Tienes un diario?

Y. Si

E. ¿Y escribes cosas en tu diario? Digamos escribes sobre tus amigas, hermanos

Y. No (risas nerviosas y evasión a la pregunta)

E. ¿Entonces? (Risas) ¿En qué consideras que era mala?

Y. En hacer las tareas

E. Pero ¿por qué no te gusta?

Y. No!

E. Y si te gustará ¿serías buena?

Y. No!

E. ¿Qué haces cuando algo te sale mal?

Y. La profe me regaña

E. Y en tu casa, ¿tus papas te regañan?

Y. Mis papas me regañan. ¿Son muchas preguntas?

E. Ya vamos acabar, ¿cómo te sientes cuando haces algo mal?

Y. Mal

E. ¿Cómo te sientes cuando haces algo bien?

Y. Feliz!

E. ¿Qué haces cuando algo te sale bien? Digamos si te hago una evaluación de matemáticas y te sacas 10!

Y. Risas

E. ¿Pero qué sientes?

Y. Me siento feliz

E. ¿Pero qué es sentirte feliz?

Y. Bien. Emm

E. Digamos cuando yo estaba en el colegio y me sacaba una buena nota se la mostraba a todos mis compañeros y me ponía muy feliz (risas) y les decía ¿tu cuánto te sacaste? Y luego les decía a mira yo me saqué esto

Y. Risas

E. ¿Cómo te sientes cuando alguien dice algo bueno de ti? ¿Te hace un cumplido? Dice por ejemplo Y. S. es una niña (interrupción y respuesta de Y. S.)

Y. Me siento mal

E. No pero si alguien dice algo bueno de ti, supongamos (y lo voy a decir porque es enserio) Y. S. se parece a mí, es una niña muy linda ¡Uy Y. S. como estas de linda hoy!

¿Cómo te sientes cuando yo te digo eso?

Y: no! Yo estoy fea

E. NO! Claro que no, no estás fea, tú eres una niña muy bonita

Y. ¡No!

E. ¿Cómo te hace sentir que te digan estas cosas?

Y. (silencio)

E. Bueno terminemos con eso! ¿Cuéntame cómo es un día en tu colegio? ¿Qué haces?

Y. Trabajamos en artística, jmm no sé

E. ¿Qué materias te gustan?

Y. ¡Artística!

E. ¿Cuáles no te gustan?

Y. Matemáticas, español, sociales, informática. No informática si me gusta (risas), educación física no me gusta, inglés tampoco mm biología si Emm y ya

E. ¿En esas que te gustan te va bien?

Y. En las que me gustan si

E. Y en esas que no te gustan ¿te van mal?

Y. Mmm más o menos

E. ¿Cómo te fue ayer en inglés? ¿Les dieron las notas?

Y. Si

E. ¿Pasaste?

Y. Si, aunque Angie también pasó porque se copio de mi

E. Yairi ¿cómo te llevas con tus compañeros?

Y. Mal

E. ¿Con todos?

Y. Bien, pero no con la profesora

E. ¿Cómo te llevas con la profesora?

Y. Mal

E. ¿Por qué mal?

Y. Porque me regaña mucho

E. ¿Qué es regañar mucho? ¿Qué te dice?

Y. Imitación de la voz de la profesora y risas

E. ¿Qué tipo de cosas te hacen sentir triste?

Y. Cuando hablan de mi

E. ¿Cuándo hablan mal de ti? ¿Te sientes triste?

Y. Si

E. O sea que si yo voy y le digo a Mapi algo malo de ti tú dices ¿por qué (voz de llanto) hirió mi alma y mi corazón (drama)?

Y. No normal

E. ¿Qué haces cuando tienes tiempo libre?

Y. Cuando tiene tiempo libre.....

E. ¿Pintar, colorear?

Y. Voy donde mi tía, dibujo, juego. Todo eso

E. ¿Cuando llegas del colegio, qué haces en las tardes?

Y. Tareas

E. Y ves televisión

Y. Si, veo televisión

E. ¿Qué ves? ¿Violetta?

Y. Si veo Violetta

8.9. Anexo 9. Descripción Desempeño en el aula y en el Descanso

El salón en el que se encuentran S.A. , M. S. y E. R. es amplio, iluminado y siempre se mantiene fresco ya que las ventanas y puertas están abiertas la mayoría de las veces. Se encuentra en la segunda planta del centro educativo. La disposición de los puestos cambia dependiendo de la actividad que se esté realizando; la mayoría de las veces está organizado por filas y en algunas ocasiones se organizan por grupos cooperativos. El

escritorio de la profesora está en la parte de atrás del salón, es decir, a espaldas de sus estudiantes. La profesora Martha Lucía cambia constantemente a sus alumnos de puesto, a pesar de esto, M. S. siempre es uno de los que se hace notar por su espíritu de liderazgo y colaboración, S.A. se le ve como una niña muy callada, que aunque no llamada mucho la atención tampoco pasa desapercibida. Al igual que S.A. , E. R. permanece cayado la mayoría del tiempo, pero tampoco pasa desapercibido.

S.A.

Socio-emocional

Durante las observaciones realizadas tanto dentro como fuera del salón, se ha podido dar cuenta que S.A. se relaciona sin mayor problema con sus compañeros, sin embargo, tiene su grupo de amigas, consolidado y generalmente pasa con ellas el descanso. En los descansos S.A. suele estar más pasiva que activa, la mayoría de las veces está sentada junto a su grupo de amigas compartiendo las onces, algunas veces se animan a saltar lazo o a jugar con el aro. También se ha podido ver que la mayoría de las veces comprende y sigue las normas, se le ve como una niña muy responsable y obediente. En cuanto a la comprensión y respeto de turnos se ha visto que no tiene ningún problema. Se le ve como una niña que le interesa la competencia, por el contrario se le ve como una niña tranquila y paciente.

En cuanto al sustrato personal y emocional, S.A. reconoce sus habilidades y dificultades, en la entrevista que realizó el 20 de Noviembre, S.A. indicó que es buena para las tareas, que le va bien en matemáticas y que se le dificultan las manualidades. Además, en el cuestionario de autoconcepto que se llevó a cabo el 19 de Noviembre señala “sí” en afirmaciones como “Tengo ojos bonitos”, “soy atractiva”, “soy popular entre los niños”.

Académico

S.A. siempre ha tenido un rendimiento académico superior. El área en la mejor que se desenvuelve es en matemáticas y ella lo reconoce en la entrevista que se realizó. Es capaz de hacer composiciones y descomposiciones, de multiplicar y dividir, es buena clasificando y ordenando. En el proceso lectoescritor no da cuenta de ningún tipo de dificultad, lee con fluidez, tiene buena caligrafía y ortografía, hace producciones coherentes y ordenadas. En varias clases se ha visto que S.A. lidera actividades, otras veces se ha visto que sus compañeros se acercan a ella para mirar su cuaderno con el fin de ver como es la tarea o se lo piden para adelantarse en dictados.

Comunicación

S.A. tanto fuera como dentro del salón es muy callada, sin embargo, se expresa fácilmente ante sus compañeros y sus profesores. Su tono de voz es muy suave. Como se dijo anteriormente, S.A. usualmente no participa, no hace intervenciones y rara vez levanta la mano para compartir ideas con el curso. A pesar de lo anterior, ella mantiene el contacto visual cuando se le habla, su postura suele ser fresca y relajada y su expresión corporal a veces indica que es una niña consentida, cuando pone su cabeza ligeramente de un lado, su tono y volumen de la voz, y el movimiento a veces de su cuerpo cuando habla de un lado a otro.

Motor

En cuanto a los movimientos no locomotores S.A. no presenta ninguna anomalía, puede estar sobre el mismo eje en movimiento, puede inclinarse y balancearse. En cuanto a los movimientos locomotores es capaz de llegar de un punto a otro, desplazar, correr y saltar con precisión y estabilidad. Se le ha visto en los concursos de baile que hacen en los descansos buena ejecución motricidad gruesa, en tanto a la motricidad fina, S.A. señala que no es buena para las manualidades, pero en clase se le ha visto coloreando, escribiendo y recortando sin problema.

M. S.

Socio-emocional

Durante las observaciones se puede ver que tanto fuera como dentro del salón M. S. es un líder, tiene buenas relaciones con todos sus compañeros del salón y con sus profesores. En los descansos M. S. hace diferentes actividades, está en el equipo del fútbol de 3B, así que algunos descansos estuvo participando en el campeonato, por cierto, el equipo ganador fue 3B. Además, M. S. está encargado junto con otros compañeros del salón de recoger los juegos de mesa del lugar donde los guardan, llevarlos al espacio del descanso, registrar al final que todo esté completo y volverlo a guardar en el lugar designado. En otras ocasiones, M. S. se encarga de guardar la plata que recolectan de los mercados de pulgas y rifas que hicieron durante el año. En cuanto a la comprensión y respeto de turnos se ha visto que no hay ningún problema, en cuanto a las dinámicas de ganar y perder tampoco se han visto tensiones, lo que siempre busca M. S. al parecer es mantener la calma y servir de mediador si es necesario.

En cuanto al sustrato personal y emocional es capaz de reconocer sus cualidades, según la entrevista que se realizó el 20 de Noviembre, asegura que no ha encontrado nada en lo que considere que es malo. Señala además que le gusta su apariencia física y considera que es bueno en las tareas escolares. También se considera un buen hijo e indica que en su casa es responsable de barrer, trapear, tender la cama y recoger el reguero.

Académico

M. S. se ha destacado por ser un buen estudiante, manteniendo a través de los años un alto rendimiento académico. En matemáticas tiene capacidades para resolver problemas, hacer composiciones y descomposiciones, puede multiplicar y dividir sin problema. En cuanto al área lectora-escritora, no muestra ningún tipo de dificultad, lee y escribe con fluidez. En las clases, M. S. es un apoyo para muchos de sus compañeros, en los grupos

cooperativos es el que guía y dirige, pero en ningún momento lo hace imponiendo. M. S. es un niño responsable, abierto a aprender y a ayudar.

Comunicación

M. S. es el representante de 3B. Tanto fuera como dentro del salón se expresa con mucha facilidad y fluidez. En el curso, M. S. es un mediador, es líder, es un niño que tiene muy buenas habilidades para comunicarse, de forma clara y concisa. Cuando participa M. S. hace contacto visual, su postura es fresca y relajada pero a la vez sobresaliente, su expresión corporal es espontánea.

Motor

En cuanto a los movimientos no locomotores M. S. no presenta ninguna anomalía, puede estar sobre el mismo eje en movimiento, puede inclinarse y balancearse. En cuanto a los movimientos locomotores es capaz de llegar de un punto a otro, desplazar, correr y saltar con precisión y estabilidad. Además sus movimientos tienen fuerza, es un niño ágil y tiene precisión principalmente en la motricidad gruesa, esto se ha podido ver cuando juega fútbol y cuando baila, en tanto a la motricidad fina se ha visto que tienen habilidades para recortar, hacer manualidades y tiene una buena caligrafía.

E. R.

Socio-emocional

Se puede dar cuenta del notable silencio y aislamiento de E. R. durante los trabajos, en el campo cognitivo presenta dificultad para la escritura lo que agrava su retraimiento. La profesora propone un trabajo en grupo en el que deben transcribir unas páginas del libro de sociales al cuaderno, uno de los compañeros de E. R. toma el liderazgo del grupo y comienza a dictar, todos copian al mismo ritmo, pero él después de unas pocas palabras, se queda atrás; sus compañeros tratan de adelantarlo pero él después de un tiempo deja de escribir y prefiere dibujar, en sus dibujos plasma superhéroes que han salido de su

imaginación, y después de terminar los dibujos le muestra a sus compañeros. La profesora pasa revisando el avance de los niños en la actividad propuesta, y al ver que E. R. no estaba trabajando en la actividad, le da un libro y le pide que trabaje de manera individual para que él pueda hacer la transcripción del texto a su ritmo; él comienza a escribir pero después de unas pocas frases, vuelve a sus dibujos y finalmente no termina la actividad.

Los niños salen a descanso y E. R. es de los últimos en salir del salón, busca sus onces y sale con sus amigos al patio, ellos caminan alrededor del colegio, hablando y comiendo, y después de haber terminado de comer, comienzan a jugar y corren persiguiéndose por todo el patio. La relación entre E. R. y sus amigos parece ser muy cercana y sólida, entre ellos se brindan apoyo mientras juegan y mientras llevan a cabo las actividades académicas.

Académico

Durante la clase de matemáticas se lleva a cabo un juego previamente propuesto por la profesora, se trata de un concurso de la división, consiste en que cada fila tiene un número de participantes determinados y debe resolver una división por dos cifras en el menor tiempo posible, y de manera correcta, el participante que primero termine la operación gana un punto y la oportunidad de ser el personaje matemático de la semana, E. R. durante el juego participa poco, y saca su cuaderno y su lápiz y empieza a dibujar, se concentra en sus dibujos y pierde la concentración de la clase, cuando la profesora se da cuenta, se acerca a él y le pide que guarde el cuaderno y lápiz y que se involucre más en la clase, él se niega manifestando que no entiende y que por ende no quiere participar, la profesora se aleja y E. R. sigue dibujando.

Comunicación

E. R. se ausenta del colegio por dos semanas debido a que fue invitado por sus familiares a un crucero por el Caribe, cuando retoma sus clases se muestra más

entusiasmado por los temas que se desarrollan en esta, y hace un lado el dibujo para prestar atención a la profesora, al salir a descanso se muestra activo y comunicativo, en su grupo de amigos él toma el rol de líder y comienza a ser él quien toma las decisiones en cuanto a que jugar como jugarlo y cuando cambiar de juego, sus amigos siguen sus propuestas y juegan juntos durante todo el descanso.

Entran de nuevo a clase y E. R. se muestra interesado y participativo, en los momentos de lectura colectiva participa activamente y muestra avances en su lectoescritura.

Motor

Antes del viaje que realizó E. R. se mostraba poco activo y no realizaba las actividades físicas de manera correcta y fluida, sus movimientos eran torpes y lentos, se le dificultaba la clase de Educación Física y no podía realizar las actividades fácilmente.

Al volver del viaje E. R. se mostró más activo, físicamente sus movimientos eran más fluidos, y aunque seguían siendo un poco torpes, era mayor la fluidez en los mismos.

Y. S.

El salón en el que se encuentra Y. S. es amplio, iluminado, debido a sus grandes ventanales, y por lo general caliente. Está al frente de la avenida Ciudad de Cali, los asientos de los niños están ubicados por filas y los niños que, según la profesora, no se comportan bien en clase, están muy cerca al tablero en la parte de adelante. El escritorio de la profesora está de frente a los puestos de los niños, cerca de la puerta del salón. Los puestos se encuentran frente a los tableros, hay dos en el salón, son blancos de acrílico y ambos se utilizan durante el desarrollo de las clases del día. Y. S. se encuentra ubicada en uno de los puestos de atrás debido a que es una de las más altas del salón y normalmente no se siente su presencia en el salón, según lo manifiesta su profesora. Debido a los

trabajos que se dejan en la materia de artística el salón está lleno de maquetas o experimentos de la clase de biología que los niños han realizado.

Socio-emocional

La profesora pide a los niños que saquen los juegos de mesa que hicieron la clase anterior, Y. S. mira sorprendida a sus compañeros y pregunta “¿eso había que traerlo hoy?”, sus compañeros la miran y asienten y ella se coge la cabeza con preocupación y dice “la profe me va a regañar”. Se une a su grupo cooperativo y comienzan a jugar con los juegos que trajeron sus compañeros, ella no se muestra entusiasmada y participa poco. Cuando la profesora pasa por el grupo, Y. S. comienza a jugar con más entusiasmo y se involucra un poco más en el juego, finalmente la profesora se pasa a otro grupo y ella se pone a conversar con sus compañeros acerca de cómo se salvó de que la profesora se diera cuenta que no había llevado el juego. Luego deja de jugar y sigue conversando con dos de sus compañeras de curso, se cuentan cosas acerca de lo que hicieron el fin de semana y hablan de como una de sus compañeras de curso salió con uno de los niños y fueron a cine, Y. S. se muestra participativa e interesada en la conversación y se involucra de manera significativa.

A lo largo de las observaciones realizadas se evidenció que Y. S. se muestra como una niña tímida, no establece conversaciones con facilidad, sin embargo, cuando construye relaciones con sus compañeros de clase, se muestra amigable y “habladora”.

Académico

En este aspecto Y. S. se muestra poco interesada por las actividades que propone la profesora en el salón de clase, cuando los trabajos son para realizar individualmente recuesta su cabeza sobre el puesto y realiza lentamente la actividad siendo ella una de las últimas o la última en entregar los resultados. Por el contrario cuando la actividad propuesta es en equipo, ella muestra disfrutarlo más, comparte más con sus compañeros y

en algunas ocasiones da buenos aportes en el grupo, después de llevar un tiempo desarrollando la actividad pierde el interés y comienza a hablar con sus compañeros de otros temas diferentes a lo propuesto por la profesora, y es debido a esto que su grupo se atrasa en el trabajo y al final deben comenzar a hacer todo más rápido para poder entregar los resultados a tiempo.

La profesora está llamando a lista y diciendo a los niños las notas que deben para que tengan la oportunidad de entregar las tareas que previamente no han hecho. Y. S. está asustada porque según expresa, cree que le faltan cuatro tareas por entregar, cuando mencionan su nombre, se pone nerviosa y la profesora le dice que debe tres tareas y que debe entregarlas al otro día, Y. S. se siente aliviada y dice con alegría “fii” y anota lo que debe entregar en la agenda. Al otro día la profesora pregunta por las tareas pendientes y Y. S. no las llevó, dice que su mamá no la pudo ayudar y que por ende no las pudo desarrollar, le muestra a la profesora una nota en la agenda donde la mamá de Y. S. pide a la profesora que les de la oportunidad de presentar la tarea al otro día, porque como dice Y. S. , “no tuve tiempo de ayudarle a la niña a realizarla”, en palabras textuales. La profesora un poco molesta le da la oportunidad de llevarlas tareas al otro día, pero en un tono de voz muy alto le dice “es la última oportunidad Y. S. , si no lo trae mañana pierde la materia”, la niña vuelve a su puesto con cara de preocupación y le dice a su amiga, “que pereza hacer esas tareas, eso a mí no me gusta” y su amiga le responde que a ella tampoco.

Comunicación

Y. S. se encuentra mirando a un punto fijo del salón, no menciona ninguna palabra, y mientras que transcurre la clase comienza a dibujar en su cuaderno, la profesora hace una pregunta y señala a Y. S. para que la responda, ella se asusta y no responde nada, la profesora le vuelve a preguntar y ella sigue sin responder nada, después de un minuto de

silencio la profesora la regaña por no poner atención y Y. S. se pone a llorar, y la profesora le dice “ay Y. S. usted todo lo resuelve llorando, no llore, vaya lávese la cara” y la manda al baño, ella va hacia el baño llorando y allá se demora alrededor de diez minutos, al volver la profesora le pregunta que qué estaba haciendo y que por qué se demoró tanto, a lo que ella no responde nada y se dirige a su puesto.

Durante el descanso, Y. S. habla fluidamente con sus compañeras, se cuentan cosas que les gustan, hablan de los niños del salón que les parecen lindos y dicen como algunos de ellos podrían ser sus novios, pasan todo el descanso sentadas y hablando, sus amigas le dicen que si quiere ir a jugar cogidas pero ella les responde “no porque a mí no me gusta correr, mejor quedémonos aquí hablando” y sus amigas se quedan con ella. Se muestra como la líder en las conversaciones que sostienen, es ella quien propone la mayoría de los temas y habla muy fluidamente, hay risas de su parte y se muestra muy alegre y entusiasmada durante el descanso. Se acaba el descanso y ella con cara de desánimo dice “ay no que pereza, no quiero ir a clase, que mamera esa profesora” y sus compañeras la siguen al salón para entrar de nuevo a clases.

Motor

Los niños salen a descanso y todos corren para poder coger materiales de la clase de Educación Física y poder jugar, Y. S. es de las últimas en salir del salón, sale con lentitud, no muestra interés en querer coger alguno de los materiales, llega al patio, se dirige a la tienda, compra sus onces y se sienta en el patio a hablar con sus amigas, así transcurre el tiempo de descanso, no juegan ni corren, solo hablan.

En la clase de Educación Física, la profesora les pide que saquen las colchonetas y que se dirijan al patio para comenzar a hacer la clase, aunque Y. S. no se muestra entusiasmada por los ejercicios, los realiza con facilidad y se desenvuelve bien durante la clase, en varias ocasiones se sienta en el suelo porque manifiesta estar cansada, por lo que

la profesora debe llamarle la atención dos veces, se acaba la clase y suben al salón, Y. S.

no se muestra entusiasmada por subir de nuevo al salón.

CARTA DE AUTORIZACIÓN DE LOS AUTORES

(Licencia de uso)

Bogotá, D.C., 02 de Marzo de 2015

Señores

Biblioteca Alfonso Borrero Cabal S.J.

Pontificia Universidad Javeriana

Cuidad

Los suscritos:

María Paula Niño Rodríguez, con C.C. No **1126805881**

Carolina Perea Arce, con C.C. No **1136884502**

, con C.C. No _____

En mi (nuestra) calidad de autor (es) exclusivo (s) de la obra titulada:

Caracterización del autoconcepto de niños y niñas con fracaso y éxito escolar del grado

(por favor señale con una "x" las opciones que apliquen)

Tesis doctoral Trabajo de grado Premio o distinción: Si No

cual:

presentado y aprobado en el año 2014, por medio del presente escrito autorizo

(autorizamos) a la Pontificia Universidad Javeriana para que, en desarrollo de la presente licencia de uso parcial, pueda ejercer sobre mi (nuestra) obra las atribuciones que se indican a continuación, teniendo en cuenta que en cualquier caso, la finalidad perseguida será facilitar, difundir y promover el aprendizaje, la enseñanza y la investigación.

En consecuencia, las atribuciones de usos temporales y parciales que por virtud de la presente licencia se autorizan a la Pontificia Universidad Javeriana, a los usuarios de la Biblioteca Alfonso Borrero Cabal S.J., así como a los usuarios de las redes, bases de datos y demás sitios web con los que la Universidad tenga perfeccionado un convenio, son:

AUTORIZO (AUTORIZAMOS)	SI	NO
1. La conservación de los ejemplares necesarios en la sala de tesis y trabajos de grado de la Biblioteca.	X	
2. La consulta física (sólo en las instalaciones de la Biblioteca)	X	

AUTORIZO (AUTORIZAMOS)	SI	NO
3. La consulta electrónica – on line (a través del catálogo Biblos y el Repositorio Institucional)	X	
4. La reproducción por cualquier formato conocido o por conocer	X	
5. La comunicación pública por cualquier procedimiento o medio físico o electrónico, así como su puesta a disposición en Internet	X	
6. La inclusión en bases de datos y en sitios web sean éstos onerosos o gratuitos, existiendo con ellos previo convenio perfeccionado con la Pontificia Universidad Javeriana para efectos de satisfacer los fines previstos. En este evento, tales sitios y sus usuarios tendrán las mismas facultades que las aquí concedidas con las mismas limitaciones y condiciones	X	

De acuerdo con la naturaleza del uso concedido, la presente licencia parcial se otorga a título gratuito por el máximo tiempo legal colombiano, con el propósito de que en dicho lapso mi (nuestra) obra sea explotada en las condiciones aquí estipuladas y para los fines indicados, respetando siempre la titularidad de los derechos patrimoniales y morales correspondientes, de acuerdo con los usos honrados, de manera proporcional y justificada a la finalidad perseguida, sin ánimo de lucro ni de comercialización.

De manera complementaria, garantizo (garantizamos) en mi (nuestra) calidad de estudiante (s) y por ende autor (es) exclusivo (s), que la Tesis o Trabajo de Grado en cuestión, es

producto de mi (nuestra) plena autoría, de mi (nuestro) esfuerzo personal intelectual, como consecuencia de mi (nuestra) creación original particular y, por tanto, soy (somos) el (los) único (s) titular (es) de la misma. Además, aseguro (aseguramos) que no contiene citas, ni transcripciones de otras obras protegidas, por fuera de los límites autorizados por la ley, según los usos honrados, y en proporción a los fines previstos; ni tampoco contempla declaraciones difamatorias contra terceros; respetando el derecho a la imagen, intimidad, buen nombre y demás derechos constitucionales. Adicionalmente, manifiesto (manifestamos) que no se incluyeron expresiones contrarias al orden público ni a las buenas costumbres. En consecuencia, la responsabilidad directa en la elaboración, presentación, investigación y, en general, contenidos de la Tesis o Trabajo de Grado es de mí (nuestro) competencia exclusiva, eximiendo de toda responsabilidad a la Pontificia Universidad Javeriana por tales aspectos.

Sin perjuicio de los usos y atribuciones otorgadas en virtud de este documento, continuaré (continuaremos) conservando los correspondientes derechos patrimoniales sin modificación o restricción alguna, puesto que de acuerdo con la legislación colombiana aplicable, el presente es un acuerdo jurídico que en ningún caso conlleva la enajenación de los derechos patrimoniales derivados del régimen del Derecho de Autor.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, *“Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores”*, los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables. En consecuencia, la Pontificia Universidad Javeriana está en la obligación de RESPETARLOS Y HACERLOS RESPETAR, para lo cual tomará las medidas correspondientes para garantizar su observancia.

NOTA: Información Confidencial:

Esta Tesis o Trabajo de Grado contiene información privilegiada, estratégica, secreta, confidencial y demás similar, o hace parte de una investigación que se adelanta y cuyos

resultados finales no se han publicado.

Si

No

En caso afirmativo expresamente indicaré (indicaremos), en carta adjunta, tal situación con el fin de que se mantenga la restricción de acceso.

NOMBRE COMPLETO	No. del documento de identidad	FIRMA
María Paula Niño Rodríguez	1126805881	
Carolina Perea Arce	1136884502	

FACULTAD: Psicología

PROGRAMA Psicología

ACADÉMICO:

**BIBLIOTECA ALFONSO BORRERO CABAL, S.J.
DESCRIPCIÓN DE LA TESIS O DEL TRABAJO DE GRADO**

FORMULARIO

TÍTULO COMPLETO DE LA TESIS DOCTORAL O TRABAJO DE GRADO			
Caracterización del autoconcepto de niños y niñas con fracaso y éxito escolar del grado tercero del Colegio Fe y Alegría Patio Bonito			
SUBTÍTULO, SI LO TIENE			
AUTOR O AUTORES			
Apellidos Completos		Nombres Completos	
Niño Rodríguez		María Paula	
Perea Arce		Carolina	
DIRECTOR (ES) TESIS O DEL TRABAJO DE GRADO			
Apellidos Completos		Nombres Completos	
Forero Sáenz		María Amparo	
Castaño		Jorge	
FACULTAD			
Psicología			
PROGRAMA ACADÉMICO			
Tipo de programa (seleccione con “x”)			
Pregrado	Especialización	Maestría	Doctorado
X			

Nombre del programa académico						
Psicología						
Nombres y apellidos del director del programa académico						
Sandra Juliana Plata Contreras						
TRABAJO PARA OPTAR AL TÍTULO DE:						
Psicóloga (s)						
PREMIO O DISTINCIÓN <i>(En caso de ser LAUREADAS o tener una mención especial):</i>						
CIUDAD		AÑO DE PRESENTACIÓN DE LA TESIS O DEL TRABAJO DE GRADO			NÚMERO DE PÁGINAS	
Bogotá		2014			158	
TIPO DE ILUSTRACIONES (seleccione con "x")						
Dibujos	Pinturas	Tablas, gráficos y diagramas	Planos	Mapas	Fotografías	Partituras
		X				
SOFTWARE REQUERIDO O ESPECIALIZADO PARA LA LECTURA DEL DOCUMENTO						
<p>Nota: En caso de que el software (programa especializado requerido) no se encuentre licenciado por la Universidad a través de la Biblioteca (previa consulta al estudiante), el texto de la Tesis o Trabajo de Grado quedará solamente en formato PDF.</p>						

MATERIAL ACOMPAÑANTE					
TIPO	DURACIÓN (minutos)	CANTIDAD	FORMATO		
			CD	DVD	Otro ¿Cuál?
Vídeo					
Audio					
Multimedia					
Producción electrónica					
Otro ¿Cuál?					
DESCRIPTORES O PALABRAS CLAVE EN ESPAÑOL E INGLÉS					
<p>Son los términos que definen los temas que identifican el contenido. <i>(En caso de duda para designar estos descriptores, se recomienda consultar con la Sección de Desarrollo de Colecciones de la Biblioteca Alfonso Borrero Cabal S.J en el correo biblioteca@javeriana.edu.co, donde se les orientará).</i></p>					
ESPAÑOL			INGLÉS		
Autoconcepto			Self-Concept		
Éxito Escolar			Success in School		
Fracaso Escolar			Failure in School		
RESUMEN DEL CONTENIDO EN ESPAÑOL E INGLÉS					
(Máximo 250 palabras - 1530 caracteres)					
Estudio cualitativo de tipo descriptivo que tiene como objetivo caracterizar el autoconcepto					

de dos niños y dos niñas, buscando de igual manera identificar diferencias y semejanzas entre aquellos con fracaso escolar y éxito escolar. Para lograr esto, se retoma la metodología de Estudio de Casos, la cual permite tener una comprensión más profunda del autoconcepto en los dos niños y las dos niñas; quienes cursan grado tercero en el Centro Educativo Fe y Alegría Patio Bonito. Los instrumentos que se utilizaron para tal fin fueron, el Cuestionario de Autoconcepto de Piers-Harris, “La manera como me siento acerca de mí mismo”, entrevistas estructuradas aplicadas a profesores, entrevistas semi-estructuradas realizadas a los niños y niñas y la observación participante dentro y fuera del aula. La información obtenida se analizó a la luz de cinco categorías construidas previamente con base en el cuestionario de Piers Harris, las cuales se enriquecieron con los datos de la realidad y con el marco teórico. Los resultados permitieron caracterizar el autoconcepto de cada uno de los casos y realizar un estudio comparativo entre los niño/as con fracaso y los niño/as con éxito escolar.

The qualitative descriptive study whose objective characterizes the self-concept of two boys and two girls, trying also to identify differences and similarities between them with those who fail in school and those who succeed in school. To accomplish this, it goes back to the case study method, which allows for a more profound comprehension of self-concept in the two boys and the two girls; who are in the third grade at Centro Educativo Fe and Alegría Patio Bonito. The instruments that were used to come to such a conclusion were: the questionnaire of self-concept by Piers-Harris, “The way I feel about myself”, structured interviews applied to professors, semi-structured interviews carried out by the girls and boys and the participant observation inside and outside of the classroom. The information obtained was analyzed in light of five categories constructed previously that are based on the questionnaire by Piers Harris, in which they were enriched with the actual data and the theoretical framework. The results permitted us to characterize the self-concept of each one of the cases and perform a comparative study between the boys and girls who fail in school and those who succeed in school.