

**UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS FACULTAD DE
HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CARRERA DE
PSICOLOGÍA**



TESIS DE GRADO

**“EL AUTOCONCEPTO, EL RENDIMIENTO ACADÉMICO Y
LAS ALTERACIONES EMOCIONALES EN ESTUDIANTES DE 6
A 12 AÑOS”**

POR: MARÍA CRISTINA ORIHUELA PARIENTE

TUTOR: LIC. CARLA MORALES CHAVEZ

LA PAZ – BOLIVIA 2019

DEDICATORIA

Nicolás Daniel

AGRADECIMIENTO

Gracias a la vida que me ha dado tanto

INDICE

RESUMEN	0
CAPITULO I	7
1. INTRODUCCION.	7
2. JUSTIFICACIÓN	10
3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	15
CAPITULO II	36
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.	36
2. FORMULACIÓN DE LA PREGUNTA DE LA INVESTIGACIÓN.	36
3. OBJETIVOS	36
3.1. OBJETIVO GENERAL	36
3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	36
4. MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL.	38
AUTOVALORACIÓN	38
FUNCIONES DE LA AUTOVALORACIÓN	41
• NIVELES DE LA AUTOVALORACIÓN	44
COMPONENTES AFECTIVO EMOCIONALES.	47
AUTOCONCEPTO.	48
• DEFINICIÓN DE “EL SÍ MISMO”	50
• ASPECTOS COGNITIVOS Y EMOCIONALES	51
EL AUTOCONCEPTO EN EL ÁMBITO EDUCATIVO	52
RENDIMIENTO ACADÉMICO	62
5. ANTECEDENTES	63

FACTORES RELACIONADOS AL RENDIMIENTO ACADÉMICO	65
BAJO RENDIMIENTO ESCOLAR	66
RENDIMIENTO ACADÉMICO Y AUTOCONCEPTO	71
INFLUENCIA IMPORTANTE AL AUTOCONCEPTO, LA INTELIGENCIA Y LA MOTIVACIÓN.	71
RENDIMIENTO ACADÉMICO Y ALTERACIONES EMOCIONALES	71
<u>CAPITULO III</u>	<u>73</u>
<u>METODO.</u>	<u>73</u>
<u>1. TIPOS Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.</u>	<u>73</u>
<u>2. UNIDAD DE ANÁLISIS</u>	<u>73</u>
<u>3. POBLACIÓN DE ESTUDIO</u>	<u>73</u>
<u>4. MUESTRA</u>	<u>73</u>
<u>5. HIPÓTESIS</u>	<u>74</u>
<u>6. VARIABLES</u>	<u>74</u>
<u>7. CONCEPTUALIZACIÓN DE LAS CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DEL ESTUDIO</u>	<u>75</u>
<u>8. POBLACIÓN - MUESTRA</u>	<u>80</u>
<u>9. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS</u>	<u>80</u>
<u>10. ANÁLISIS DE RESULTADOS</u>	<u>81</u>
<u>MODELO DE ANÁLISIS DE RESULTADOS</u>	<u>82</u>
<u>11. PROCEDIMIENTO</u>	<u>83</u>
<u>12. DISEÑO DEL ESTUDIO</u>	<u>94</u>
<u>CAPITULO IV</u>	<u>99</u>
<u>1. PRESENTACION Y ANALISIS ESPECIFICO DE RESULTADOS</u>	<u>99</u>
<u>2. ANÁLISIS DESCRIPTIVO</u>	<u>111</u>
<u>3. RESULTADOS Y ANALISIS DE CADA VARIABLE A NIVEL FACTORIAL INTRA GRUPO- INTER GRUPO</u>	<u>112</u>

<u>4. RESULTADOS COMPARATIVOS DE LAS VARIABLES INDEPENDIENTES</u>	<u>112</u>
<u>5. ANALISIS COMPARATIVO DE LOS GRUPOS INTERVINIENTES EN EL ESTUDIO</u>	<u>119</u>
<u>CALCULO PARA EL MODELO DE MARKOV</u>	<u>123</u>
<u>CALCULO PARA EL MODELO DE MARKOV</u>	<u>126</u>
<u>ESTUDIO DE CAMPO 1</u>	<u>128</u>
• PRIMERO DE PRIMARIA	129
CUARTO DE PRIMARIA	135
QUINTO DE PRIMARIA	137
SEXTO DE PRIMARIA	139
<u>6. RESULTADOS: PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS</u>	<u>145</u>
AUTOCONCEPTO CONDUCTUAL	145
POPULARIDAD	150
FELICIDAD – SATISFACCIÓN	151
PRESENTACIÓN GLOBAL DE LOS RESULTADOS	152
AUTOCONCEPTO “PRESENTACIÓN GLOBAL”	152
<u>RENDIMIENTO ACADÉMICO</u>	<u>153</u>
PRIMERO DE PRIMARIA	153
QUINTO DE PRIMARIA	155
SEXTO DE PRIMARIA	156
RENDIMIENTO ESCOLAR Y AUTOCONCEPTO	157
ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	159
EVALUACIÓN DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO	161
4.11. DE LA RELACIÓN CON LAS ALTERACIONES EMOCIONALES	162
<u>RESULTADOS</u>	<u>167</u>
<u>CAPITULO V</u>	<u>175</u>
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.	175
1. CONCLUSIONES.	175
2. RECOMENDACIONES	184
<u>BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS</u>	<u>187</u>
<u>ANEXOS</u>	<u>197</u>

CAPITULO I

1. INTRODUCCION.

El presente trabajo de investigación es una propuesta que busca describir el grado de relación del autoconcepto y el rendimiento académico en estudiantes de 6 a 12 años de la Unidad Educativa San Jorge de la ciudad de Tarija.

De la misma manera se va a medir el nivel de autoconcepto, identificar factores psicosociales que inciden en el autoconcepto, en términos propositivos y su relación con los resultados, realizar una evaluación del rendimiento académico e identificar el grado cognitivo y afectivo.

Para esta descripción del presente trabajo citaremos conceptos, teorías e investigaciones previas que se realizaron, los cuales son una guía para el propósito de investigación. También se citaran aspectos generales de las variables que se pretende describir en esta investigación.

Explorar esta temática y ampliar los estudios en relación al desarrollo cognitivo y afectivo del niño en el campo de la psicología educativa son necesarios para el desafío que como sociedad pensamos.

El término Autoconcepto, alude a una construcción cognoscitiva que se crea acerca de uno, imagen mental descriptiva y evaluativo de las habilidades, características y rasgos propios, esto determina cómo se siente la persona y como dirige sus acciones (Papalia, 2004).

También puntaremos definiciones acerca del rendimiento académico, los pasos que intervienen en la formación del sí mismo y sus posibles consecuencias, factor que caracteriza la presente investigación

La investigación se organiza a partir del análisis de los diferentes referentes teóricos señalados. El diseño metodológico orienta a una investigación descriptiva correlacional, esto será respaldado con instrumentos de Evaluación “Escala de Evaluación Piers Harris” y la comparación de las libretas escolares y otros instrumento de evaluación escolar a presentarse en la Unidad Educativa San Jorge. Con los instrumentos señalados se quiere lograr cubrir los objetivos de estudio que plantea la investigación.

En la actualidad en que vivimos la exigencia académica y los hábitos de trabajos adquiridos del sistema educativo, con constantes cambios y en donde la ansiedad, viene a ser un factor

importante, trayendo consigo en que las personas tengan diversas complicaciones tanto físicas como psicológicas. El hecho de ingresar al proceso educativo básicamente conlleva nuevos aspectos que para muchos, puede ser una importante fuente de ansiedad o depresión como factores que se asocien con el rendimiento académico.

La ansiedad se define como un estado de sentimientos de aprehensión, tensión que surge anticipadamente ante una amenaza o presión frente a un hecho real o imaginario, por lo que el tipo de reacción y grado dependerán de la predisposición del individuo con inquietud y esta puede ser excesiva. Esta ansiedad puede jugar un papel estimulante o inhibitor del rendimiento académico, de acuerdo con los resultados del estudio y la revisión bibliográfica.

La depresión tiene que ver con factores relacionados a la autoestima baja y la forma en la que la persona desarrolla atribuciones negativas sobre su autoconcepto y la forma en estado de desesperanza con la que aborda las perspectivas de la vida

La fobia escolar es conceptualizada como una dificultad grave para asistir o permanecer en el colegio de forma regular debido al miedo excesivo e irracional asociado a distintas situaciones escolares (p. ej., miedo a hablar en clase, al maestro, a otros niños, etc.). Generalmente, la literatura utiliza los términos fobia escolar y ansiedad escolar indistintamente, considerándolos sinónimos. De hecho, los términos miedo, fobia y ansiedad se utilizan a veces con vaguedad en psicopatología infantojuvenil.

En este sentido, es importante distinguir entre miedos evolutivos o “normales” y miedos clínicos o fobias, ya que los primeros remiten espontáneamente, mientras que los segundos requieren tratamiento. Por otro lado, la característica más llamativa de la ansiedad es su carácter anticipatorio, es decir, posee la capacidad de prever o señalar el peligro o amenaza para el propio individuo, confiriéndole un valor funcional importante. Sin embargo, si la ansiedad supera la normalidad en cuanto a los parámetros de intensidad, frecuencia y/o duración, o bien se relaciona con estímulos no amenazantes para el organismo, provoca manifestaciones patológicas en el individuo, de modo que la ansiedad sería una cuestión de grado, que en sus manifestaciones más extremas conllevaría una fobia (Bragado, 2006). Por ello, es importante señalar las diferencias entre fobia escolar y ansiedad escolar, ya que mientras la primera se caracteriza por la presencia de ansiedad clínicamente significativa como respuesta al estímulo fóbico, el término ansiedad escolar se puede definir como un patrón

desadaptativo de respuestas de ansiedad ante situaciones escolares, no llegando a considerarse un miedo extremo o psicopatológico, es decir, una fobia.

Los estudios epidemiológicos indican que la prevalencia de la fobia escolar es menor que la de la ansiedad o miedos escolares, hallándose tasas del 1% o menores en muestras comunitarias infanto-juveniles y del 5% en muestras clínicas (Burnham, Schaefer, y Giesen, 2006). Sin embargo, los miedos escolares son relativamente más frecuentes, pudiendo afectar hasta el 18% de los niños entre 3 y 14 años (Méndez, 2005; Orgilés, Espada, García-Fernández, y Méndez, 2009).

Por otro lado, la tasa de fracaso escolar de estudiantes españoles de educación secundaria es una de las más altas de la Unión Europea, situándose en torno al 30% (Ministerio de Educación y Ciencia, 2010). Así, una de las emociones de mayor influencia tanto en el rendimiento académico del alumno como en el clima escolar es el miedo o temor que puedan sentir los estudiantes (Álvarez-García et al., 2010; MartínezRodríguez, 2004). Desafortunadamente, son escasas las investigaciones en las que se analiza la relación entre ansiedad escolar y rendimiento académico encontrando, incluso en ocasiones, resultados contradictorios con respecto a la relación entre ambas variables. Esta disparidad de resultados podría deberse a la conceptualización que realizan los investigadores del constructo, de manera que se utilizan los términos ansiedad escolar, fobia escolar, temores escolares y rechazo escolar indistintamente. Así, diferentes estudios encuentran que los problemas de aprendizaje y el bajo rendimiento escolar afectarían a una alta proporción de estos niños (Freudenthaler, Spinath, y Neubauer, 2008; Macías-Martínez y Hernández-Pozo, 2008).

Sin embargo, Tejero (2006), utilizando una muestra de 487 estudiantes españoles de secundaria y bachillerato (11 a 18 años), encontró que el nivel de temor escolar de los estudiantes que nunca habían repetido y aprobaban todas las materias era superior al de los estudiantes que habían repetido alguna vez y que suspendían cinco o más asignaturas. Este autor concluyó que los estudiantes con buenos resultados académicos presentan mayor temor que los alumnos con fracaso escolar, especialmente en situaciones relacionadas con la ansiedad ante el fracaso o el castigo escolar (*“repetir curso”, “afrentar exámenes”, “las sanciones del profesorado”, “no poder cursar en un futuro los estudios deseados”*), lo cual confirma la naturaleza funcional del miedo como emoción que facilita la positiva y próspera adaptación al entorno, sobre todo si dicha emoción se experimenta con mesura y racionalidad

como es el caso de los estudiantes eficaces, quienes muestran mayor preocupación pero siempre dentro de un nivel medio o moderado.

En resumen, los estudios que utilizan muestras de fóbicos escolares con niveles de ansiedad clínicamente significativos han hallado relaciones negativas con el rendimiento académico. Sin embargo, aquéllos que utilizan muestras de estudiantes con determinados temores escolares con ansiedad media o moderada (por ejemplo, Tejero, 2006), encuentran que estos alumnos obtienen un mayor rendimiento académico. En este sentido, es importante tener en cuenta que el constructo ansiedad escolar puede estar originado por situaciones diversas producidas en el ambiente escolar (ansiedad ante el fracaso y castigo escolar, ante la agresión, ante la evaluación social o escolar), manifestándose a nivel cognitivo, psicofisiológico o conductual (García-Fernández, Inglés, Martínez-Monteaudo, Marzo, y Estévez, 2011; García-Fernández, Inglés, Martínez-Monteaudo, y Redondo, 2008). Desafortunadamente, son escasos los estudios que han analizado cómo influye el patrón característico de ansiedad escolar de un alumno en su rendimiento académico. Por otro lado, en la actualidad no existen investigaciones que analicen la relación entre el rendimiento académico y los tres sistemas de respuesta de la ansiedad escolar.

2. JUSTIFICACIÓN

Investigaciones Acerca del Autoconcepto y el Rendimiento Académico.

Anazonwu (1995) investigó el efecto de las atribuciones causales del locus de control en las creencias del salón de clase y del autoconcepto académico sobre el rendimiento en el examen en un grupo de 61 estudiantes de bachillerato. Los estudiantes completaron una evaluación de locus de control y el cuestionario de autodescripción académica, cuyas respuestas fueron comparadas con los puntajes en un examen de estadística en Psicología.

Los estudiantes altos en autoconcepto académico rindieron mejor que aquellos con bajo autoconcepto académico. Garzarelli, Everhart y Lester (1993) investigaron las correlaciones potenciales del rendimiento académico con el autoconcepto, actividades extracurriculares, ambiente familiar y género, en un grupo de 33 estudiantes académicamente talentosos y 33 académicamente deficientes del 7mo y 8vo grado, a quienes se les administró la Escala de

Autoconcepto de Tennessee y se les plantearon preguntas para completarlas en un cuestionario que medía las variables. Los hallazgos indican que el autoconcepto y el rendimiento académico estaban asociados a los estudiantes talentosos de 7mo y 8vo grado, pero no a los académicamente deficientes. Por otro lado, Gerardi (1990) estudió el autoconcepto académico como un predictor del éxito académico entre estudiantes de menor edad y de baja condición socioeconómica.

Fueron examinados 98 estudiantes universitarios novatos enrolados en clases de recuperación a quienes se les tomó un examen evaluativo de destrezas del estudiante del primer año (novato), un test evaluativo de destrezas en matemáticas y la Escala de Autoconcepto de Habilidades de Brookover. El 92% de los estudiantes eran menores de edad y varios eran de baja condición socioeconómica. El autoconcepto académico correlacionó fuerte y significativamente con el puntaje promedio de notas.

Los puntajes del test de evaluación de matemáticas, los del test de evaluación de lectura y los puntajes promedios de la secundaria no correlacionaron bien con el puntaje promedio de notas. Los análisis mostraron que el autoconcepto académico fue el mejor predictor del éxito académico.

Investigaciones acerca del rendimiento académico

Elías (1988; cit. por Aliaga, 1998a) realizó un estudio en alumnos de Post Grado de Educación, hallando una correlación múltiple significativa y moderada entre la organización del tiempo libre, la afinidad laboral con los estudios y el rendimiento anterior con el logro académico de los estudiantes. Por otro lado, Ugaz (1996; cit. por Aliaga, 1998a) lleva a cabo su investigación en estudiantes de pre-grado de ingeniería industrial, encontrando una correlación múltiple de las mismas características entre la inteligencia, los hábitos de estudio, el control emocional y la ansiedad con el rendimiento académico en estos sujetos.

Investigaciones acerca del rendimiento académico y la ansiedad ante los exámenes.

Enríquez Vereau (1998) realizó una investigación que evaluó la relación entre el autoconcepto, la ansiedad ante los exámenes y el rendimiento académico, en una muestra de estudiantes de secundaria de un colegio nacional de La Molina. Para ello fueron administrados el Cuestionario de Autoconcepto Forma A (AFA) y el Inventario de Autoevaluación sobre Exámenes (IDASE) a 250 varones y 250 mujeres, alumnos del 1er al 5to grado de secundaria. Los resultados mostraron que existe correlación negativa muy significativa entre la ansiedad ante los exámenes y el rendimiento académico. También se comprobó que el autoconcepto en los estudiantes varones fue significativamente más alto que el de las mujeres, quienes presentaron ansiedad ante los exámenes significativamente más alta que los varones. De otro lado, Quintana Peña (1998) realizó un estudio dirigido a identificar los factores que explicarían la ansiedad experimentada frente a los exámenes y modos de afrontamiento del estrés en una muestra de 236 adolescentes de ambos sexos (46 varones y 51 mujeres), estudiantes de una academia pre-universitaria, auspiciada por una universidad para el ingreso directo, cuyas edades fluctuaban entre los 16 y 18 años. Para medir las variables ansiedad frente a los exámenes y modos de afrontamiento al estrés fueron utilizados la escala ansiedad-estado del IDARE aplicada la noche del día anterior al examen y la prueba de Lazarus, adaptada por Carver, sobre modos de afrontamiento al estrés. También fueron utilizadas la escala de autoevaluación sobre exámenes (IDASE) de Bauermeister, Collazo y Spielberger para medir la ansiedad-rasgo frente a los exámenes, la prueba de figuras ocultas de Witkin, Oltman, Raskin y Karp para medir el estilo cognitivo dependencia-independencia de campo y la escala abreviada de control externo-interno de Rotter para evaluar el estilo de orientación personal locus de control interno-externo.

Además de ello, la variable evaluación cognitiva del examen fue medida por un cuestionario elaborado ad hoc para ese estudio y la variable etapas del proceso de estrés fue estimada observando el comportamiento de la variable modos de afrontamiento del estrés tanto en la etapa previa al examen como después del examen. Los resultados fueron: a) Existe una relación significativa entre el estrés experimentado frente al examen y la evaluación del examen como estresante; b) existen diferencias significativas en los modos de afrontamiento al estrés usados por los sujetos en la etapa previa del examen en comparación con los usados en la etapa posterior; es decir, los sujetos tienen la tendencia en promedio a no usar los modos

de afrontamiento en la misma proporción en las etapas antes y después del examen; c) las variables modos de afrontamiento al estrés, evaluación cognitiva de éste como estresante y la ansiedad experimentada frente al mismo muestran una alta correlación, lo cual estaría indicando que las tres variables, a juicio del investigador, estarían altamente asociadas.

Investigaciones acerca del rendimiento académico y la personalidad.

Aliaga Tovar (1998a) realizó un estudio en estudiantes de quinto de secundaria, para establecer la correlación existente entre el rendimiento académico y variables psicológicas como inteligencia, personalidad y actitud hacia las matemáticas. También el mismo autor (Aliaga y cols, 2001), investigó la correlación entre el rendimiento en asignaturas como matemática y estadística y su relación con variables psicológicas como el autoconcepto y los rasgos de personalidad entre otros; encontrando según sus conclusiones, una correlación entre el rendimiento en esas asignaturas y los rasgos de animación (F-), respeto por las normas (G+) y sensibilidad (I+) medidos por el 16 PF de Cattell - Forma A. Por otro lado, Ponce (1988) constató que la personalidad, considerada como variable independiente principal, afecta significativamente los hábitos de estudio globales de los sujetos examinados. El Autoconcepto y el Rendimiento Académico en los espacios de educación son dos elementos de los cuales se busca describir y analizar la relación que hay entre ellas, para esto es necesario dar a conocer las pautas por las cuales se aborda y examina estas dos temáticas comenzando con la referencia a la cita que explica entender el autoconcepto del niño, esta nos lleva a señalar la consolidación cognitiva y que como progresivo autoconocimiento en el niño tiene diversas manifestaciones originadas en edades determinadas, mismas que se van integrando hasta los 12 años aproximadamente, teniendo en cuenta la afirmación de que el autoconcepto en el niño es un fenómeno social y organizado de futuras conductas adaptativas con una competencia escolar que determina su estilo de aprendizaje y rendimiento académico, su diario vivir.

La vida afectiva es un equilibrio de sentimientos que aumenta con la edad por lo cual el autoconcepto se va desarrollando durante la niñez y aunque no se encuentra totalmente definida, el niño se va adaptando a través de su entorno familiar por acciones propias; pero el cambio de conducta se expone cuando el niño cambia de un ambiente a otro dando así

respuestas diferentes de estos cambios debe afrontar de manera progresiva a su autoconcepto. **Fuente especificada no válida..**

Tomando en cuenta las investigaciones que describen el estudio del autoconcepto el niño es uno de los temas de mayor interés en el ámbito psicopedagógico, y que resultados demuestran que este tema está relacionado con diversas variables psicológicas a su vez esta como núcleo convergente especialmente como influencia en el desempeño escolar, teniendo un papel importante en la experiencia del niño.

Dentro de esta referencia se puede realizar el siguiente análisis, el conocimiento sobre el autoconcepto que se va desarrollando por medio de la evaluación del entorno que aporta al niño y la formación de la imagen sobre las capacidades que tiene, lo cual se refleja en las respuestas que da el niño.

También menciona la importancia que tiene el estudio del autoconcepto y se demostraron que es un aspecto importante tanto en la influencia del desempeño del niño, como un papel importante en la experiencia dentro de la etapa escolar.

El rendimiento académico procesa y asimila los conocimientos otorgando una calificación que se le da como respuesta de su conocimiento, aquello se ve reflejado en generalizadas estadísticas que pone en debate todo el proceso de formación, existen algunas áreas que se encargan de complementar ciertos vacíos que pueden ser causantes de un bajo rendimiento académico como la desnutrición y la falta de recursos pedagógicos para mejorar la comprensión, si bien es importante estos factores señalados debemos seguir investigando otras falencias que pueden estar causando problemas como ser las bajas notas, la baja asimilación de información, la reprobación del curso y la deserción escolar.

Es importante mencionar la problemática que como sociedad pasamos, ya que muchos investigadores describen la realidad en América Latina como “los principales factores asociados a los logros cognitivos de los estudiantes, es la calidad de las escuelas enfocado en el clima escolar, el nivel socioeconómico y cultural, ya que estas son principales variables en la importancia asociada al desempeño”. Pero existe un porcentaje mayor al 50% que muestra que los logros cognitivos son aplicables a las diferencias socioeconómicas y culturales de los mismos estudiantes y sus familias. **Fuente especificada no válida..**

Los datos estadísticos en el departamento de La Paz son alarmantes, la descripción que se hace es la siguiente: En rendimiento escolar a nivel satisfactorio solo en cursos de octavo grado (actualmente segundo de secundaria) es de 21.60% de toda la población en general dentro de los nueve departamentos dando así un rendimiento bajo. (UNESCO, 1996).

Según estudios y cálculos de la pirámide educativa la cantidad de estudiantes que ingresan al ciclo primario y a cantidad de los que terminan el bachillerato se tiene los siguientes datos en el área urbana.

Estos y otros aspectos hacen reflexionar que la educación en Bolivia está en constante crisis. Sin embargo el sistema educativo es un reflejo del sistema comportamental del ejercicio de los derechos desde un punto de vista de la psicología política.

En el ámbito educativo, los problemas que se atraviesan y la diversidad de factores que existen e influyen al obtener estos resultados estadísticos resaltan el sistema económico, nutricional, afectivo y emocional. **Fuente especificada no válida..**

En Bolivia la población escolar está comprendida entre 4 y 6 años para preescolar y entre 6 a 19 años para primaria y secundaria, de los cuales en educación primaria el 52% de la población en escolaridad son del sexo masculino y el 48% pertenece al sexo femenino, de los cuales una totalidad del 76% alcanza culminar con sus estudios a nivel bachillerato, datos que son alarmantes para el desarrollo educativo en nuestro contexto **Fuente especificada no válida..**

3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Rendimiento Académico

- **Definiciones acerca del rendimiento académico**

Como ya sabemos la educación escolarizada es un hecho intencionado y, en términos de calidad de la educación, todo proceso educativo busca permanentemente mejorar el aprovechamiento del alumno. En este sentido, la variable dependiente clásica en la educación escolarizada es el rendimiento o aprovechamiento escolar (Kerlinger, 1988). El rendimiento en sí y el rendimiento académico, también denominado rendimiento escolar, son definidos por la Enciclopedia de Pedagogía / Psicología de la siguiente manera: "Del latín reddere (restituir,

pagar) el rendimiento es una relación entre lo obtenido y el esfuerzo empleado para obtenerlo. Es un nivel de éxito en la escuela, en el trabajo, etc", "..., al hablar de rendimiento en la escuela, nos referimos al aspecto dinámico de la institución escolar. (...) El problema del rendimiento escolar se resolverá de forma científica cuando se encuentre la relación existente entre el trabajo realizado por el maestro y los alumnos, de un lado, y la educación (es decir, la perfección intelectual y moral lograda por éstos) de otro", "al estudiar científicamente el rendimiento, es básica la consideración de los factores que intervienen en él. Por lo menos en lo que a la instrucción se refiere, existe una teoría que considera que el rendimiento escolar se debe predominantemente a la inteligencia; sin embargo, lo cierto es que ni si quiera en el aspecto intelectual del rendimiento, la inteligencia es el único factor", "..., al analizarse el rendimiento escolar, deben valorarse los factores ambientales como la familia, la sociedad y el ambiente escolar" (El Tawab, 1997; pág. 183).

Además el rendimiento académico es entendido por Pizarro (1985) como una medida de las capacidades respondientes o indicativa que manifiestan, en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación. El mismo autor, ahora desde una perspectiva propia del alumno, define el rendimiento como una capacidad respondiente de éste frente a estímulos educativos, susceptible de ser interpretado según objetivos o propósitos educativos pre-establecidos. Este tipo de rendimiento académico puede ser entendido en relación con un grupo social que fija los niveles mínimos de aprobación ante un determinado cúmulo de conocimientos o aptitudes (Carrasco, 1985). Según Herán y Villarroel (1987), el rendimiento académico se define en forma operativa y tácita afirmando que se puede comprender el rendimiento escolar previo como el número de veces que el alumno ha repetido uno o más cursos.

Por su lado, Kaczynska (1986) afirma que el rendimiento académico es el fin de todos los esfuerzos y todas las iniciativas escolares del maestro, de los padres de los mismos alumnos; el valor de la escuela y el maestro se juzga por los conocimientos adquiridos por los alumnos. En tanto que Nováez (1986) sostiene que el rendimiento académico es el quantum obtenido por el individuo en determinada actividad académica. El concepto de rendimiento está ligado al de aptitud, y sería el resultado de ésta, de factores volitivos, afectivos y emocionales, además de la ejercitación.

Chadwick (1979) define el rendimiento académico como la expresión de capacidades y de características psicológicas del estudiante desarrolladas y actualizadas a través del proceso de

enseñanza-aprendizaje que le posibilita obtener un nivel de funcionamiento y logros académicos a lo largo de un período o semestre, que se sintetiza en un calificativo final (cuantitativo en la mayoría de los casos) evaluador del nivel alcanzado.

Resumiendo, el rendimiento académico es un indicador del nivel de aprendizaje alcanzado por el alumno, por ello, el sistema educativo brinda tanta importancia a dicho indicador. En tal sentido, el rendimiento académico se convierte en una "tabla imaginaria de medida" para el aprendizaje logrado en el aula, que constituye el objetivo central de la educación. Sin embargo, en el rendimiento académico, intervienen muchas otras variables externas al sujeto, como la calidad del maestro, el ambiente de clase, la familia, el programa educativo, etc., y variables psicológicas o internas, como la actitud hacia la asignatura, la inteligencia, la personalidad, el autoconcepto del alumno, la motivación, etc. Es pertinente dejar establecido que aprovechamiento escolar no es sinónimo de rendimiento académico. El rendimiento académico o escolar parte del presupuesto de que el alumno es responsable de su rendimiento. En tanto que el aprovechamiento escolar está referido, más bien, al resultado del proceso enseñanza-aprendizaje, de cuyos niveles de eficiencia son responsables tanto el que enseña como el que aprende.

- **Características del rendimiento académico.**

García y Palacios (1991), después de realizar un análisis comparativo de diversas definiciones del rendimiento escolar, concluyen que hay un doble punto de vista, estático y dinámico, que atañen al sujeto de la educación como ser social. En general, el rendimiento escolar es caracterizado del siguiente modo: a) el rendimiento en su aspecto dinámico responde al proceso de aprendizaje, como tal está ligado a la capacidad y esfuerzo del alumno; b) en su aspecto estático comprende al producto del aprendizaje generado por el alumno y expresa una conducta de aprovechamiento; c) el rendimiento está ligado a medidas de calidad y a juicios de valoración; d) el rendimiento es un medio y no un fin en sí mismo; e) el rendimiento está relacionado a propósitos de carácter ético que incluye expectativas económicas, lo cual hace necesario un tipo de rendimiento en función al modelo social vigente.

El autoconcepto o conocimiento de sí mismo es un logro que se constituye a lo largo de la vida y se inicia en los dos primeros años de vida del niño. Es una realidad compleja, integrada por múltiples percepciones, sentimientos y valoraciones que el individuo tiene de sí mismo, en

función de las experiencias personales y de las valoraciones que los demás hacen de él (Machargo, 1991).

Según Papalia (1997) la personalidad es una única y relativamente coherente manera de pensar, sentir y comportarse, como algunos aspectos de la personalidad parece heredarse, en tanto que otros parecen provenir de las primeras experiencias. Lecturas como estas, motivan la curiosidad de comprender el desarrollo del Autoconcepto y el Rendimiento académico de las personas, a través de las diferentes etapas del ciclo vital que atraviesa cada individuo.

El Autoconcepto y el Rendimiento Académico en su relación cognitiva y afectiva, son dos elementos de los cuales se busca describir el grado de relación entre ellas, para esto es necesario dar a conocer las pautas por las cuales se aborda éstas dos temáticas comenzando con la referencia a la citas que explica sobre el desarrollo que tienen los niños y de entender el autoconcepto del mismo, nos lleva a señalar la consolidación cognitiva, como el progreso de autoconocimiento, tiene diversas manifestaciones originadas en edades determinadas y que se van integrando hasta los 12 años aproximadamente¹, teniendo en cuenta la afirmación de que el autoconcepto en el niño es un fenómeno social y organizado, de futuras conductas adaptativas y competencia escolar, determinando su estilo de aprendizaje y rendimiento académico

- **El rendimiento académico y su relación con algunas variables psicológicas.**

El rendimiento académico en general, se ve unido a muchas variables psicológicas, una de ellas es la inteligencia, que se le relaciona de modo moderado a alto, en diversas poblaciones estudiantiles, como por ejemplo las de Inglaterra y Estados Unidos (Catell y Kline, 1982). Un panorama algo diferente presentan las correlaciones con las variables que Rodríguez Schuller (1987) denomina "comportamientos afectivos relacionados con el aprendizaje". Las correlaciones de la actitud general hacia la escuela y del autoconcepto no académico si bien son significativas son menores que las correlaciones de la actitud hacia una asignatura determinada y el autoconcepto académico (Comber y Keeves, 1973; cit. Enríquez Vereau, 1998). Por otro lado, la variable personalidad con sus diferentes rasgos y dimensiones, tiene

correlaciones diversas y variadas según los rasgos y niveles de educación (Eysenck y Eysenck, 1987; cit. por Aliaga, 1998b).

En cuanto al rendimiento en algunas asignaturas como por ejemplo, la matemática, Bloom (1982) comunica resultados de estudios univariados en los cuales se hallan correlaciones sustanciales entre la inteligencia y el aprovechamiento en aritmética en estudiantes secundarios estadounidenses. También comunica correlaciones más elevadas del autoconcepto matemático en comparación con el autoconcepto general con asignaturas de matemática en el mismo tipo de estudiante.

Otra variable que se ha relacionado mucho con el rendimiento académico es la ansiedad ante los exámenes. Ayora (1993) sostiene que esta ansiedad antes, durante y después de situaciones de evaluación o exámenes constituye una experiencia muy común, y que en algunos casos se traduce en experiencias negativas como bajas calificaciones, merma académica, abandono escolar y universitario, entre otras. Ya en los inicios de la década de 1950, Sarason y Mandler (citados por Spielberger, 1980) dieron a conocer una serie de estudios en los cuales descubrieron que los estudiantes universitarios con un alto nivel de ansiedad en los exámenes tenían un rendimiento más bajo en los tests de inteligencia, comparados con aquellos con un bajo nivel de ansiedad en los exámenes, particularmente cuando eran aplicados en condiciones productoras de tensión y donde su ego era puesto a prueba. Por contraste, los primeros tenían un mejor rendimiento comparados con los segundos, en condiciones donde se minimizaba la tensión.

Estos autores atribuyeron el bajo aprovechamiento académico, de los estudiantes altamente ansiosos, al surgimiento de sensaciones de incapacidad, impotencia, reacciones somáticas elevadas, anticipación de castigo o pérdida de su condición y estima, así como a los intentos implícitos de abandonar el examen. También los estudiantes con un alto nivel de ansiedad tendían a culparse a sí mismos por su bajo aprovechamiento, mientras que los de bajo nivel no lo hacían. Aparentemente, los primeros respondían a la tensión de los exámenes con intensas reacciones emocionales y pensamientos negativos egocéntricos, lo cual les impedía un buen desarrollo, mientras que los segundos reaccionaban con una motivación y concentración cada vez mayores.

McKeachie y cols. (1955; cit. por Anderson y Faust, 1991) afirmaron que muchos estudiantes llegan a ponerse ansiosos, airados y frustrados al verse sometidos a exámenes de cursos, particularmente cuando se encuentran con preguntas que consideran ambiguas o injustas. De acuerdo a esto, cabe esperar que estas emociones interfieran con el aprovechamiento; además, creen ellos que si a los alumnos se les da la oportunidad de escribir comentarios acerca de las preguntas que consideraban confusas, se disiparía la ansiedad y la frustración.

Con un enfoque univariado en el Perú se han realizado algunos estudios al respecto, en su mayoría tesis de Licenciatura, en las que se han relacionado variables psicológicas tales como la inteligencia y rasgos de personalidad, consideradas en forma individual, con el rendimiento académico general (p.e. Barahona, 1974; Bruckman, 1976; Carpio Toranzo, 1976; Gurmendi, 1979; Sacarpella, 1982; Benavides, 1993; García - Zapatero, 1988; Aliaga, Giove y Rojas, 1995; cit. por Aliaga y cols., 2001). Los resultados señalan consistentemente correlaciones positivas moderadas del rendimiento con la inteligencia y correlaciones negativas pequeñas pero significativas con la ansiedad. La correlación con otros rasgos de personalidad como la introversión-extroversión es cercana a cero o no significativa.

Ansiedad ante los Exámenes.

- **Definiciones sobre la ansiedad.**

Davidson y Neale (1991), citando a Maher y Lang, consideran que la ansiedad es una estructura hipotética, una ficción o estado inferido conveniente que media entre una situación amenazante y la conducta observada en un organismo. Postulan también que esta estructura es multifacética o multidimensional, y que cada faceta no es necesariamente evocada por determinada situación que produzca angustia ni se manifiesta siempre en un mismo grado, explicándose así las bajas intercorrelaciones existentes entre las medidas de ansiedad.

Engler (1996), citando a May (1977) señala que la ansiedad es la aprensión caracterizada por una amenaza a algún valor que el individuo considera esencial para su existencia como persona. Además, la ansiedad es una característica inevitable del ser humano, algo determinado. La ansiedad no tiene objeto debido a que ataca a esa base de la estructura psicológica en la que ocurre la percepción de uno mismo como distinto del mundo de los

objetos. De tal forma que, en la ansiedad, se da una ruptura en la distinción que hay entre uno mismo y el objeto. Goldman (1992) define la ansiedad como un estado emocional desagradable, cuyos orígenes no son fáciles de identificar. Acompañado frecuentemente de síntomas fisiológicos que pueden conducir a la fatiga o al agotamiento. La intensidad de la ansiedad tiene varias gradaciones, partiendo de escrúpulos menores hacia temblores perceptibles y aun pánico completo, la forma más extrema de ansiedad.

Endler (1996), indica que de acuerdo con la teoría del constructo personal de Kelly, la ansiedad es el reconocimiento de que los eventos con que nos enfrentamos se encuentran afuera del rango del sistema de constructos propios. Es decir, nos sentimos ansiosos cuando ya no podemos entendernos a nosotros mismos y a los eventos de nuestras vidas en términos de las propias experiencias pasadas. Esta discrepancia puede conducir al cambio de constructo. El potencial para la ansiedad es innato, aunque los acontecimientos particulares que pueden volverse amenazadores son aprendidos.

El temor es la expresión de la ansiedad en una forma objetivada específica. Para Sarason y Sarason (1996) la ansiedad es un sentimiento de miedo y aprensión confuso, vago y muy desagradable. La persona ansiosa se preocupa mucho, sobre todo por los peligros desconocidos. Además, el individuo ansioso muestra combinaciones de los síntomas siguientes: ritmo cardíaco acelerado, respiración entrecortada, diarrea, pérdida del apetito, desmayos, mareo, sudoración, insomnio, micción frecuente y estremecimientos. Todos estos síntomas físicos se presentan tanto en el miedo como en la ansiedad. El miedo se diferencia de la ansiedad porque las personas que tienen miedo pueden decir con facilidad a qué le temen. Por otra parte, quienes se sienten ansiosos no están conscientes de las razones de sus temores. De modo que, aún cuando el miedo y la ansiedad comprenden reacciones similares, la causa de preocupación es aparente en el primero de los casos, pero no es clara en el segundo.

Navas (1989) define la ansiedad como un estado emocional, o sea, que es un compuesto o mezcla de sentimientos, conductas y reacciones o sensaciones fisiológicas. En el aspecto subjetivo, la ansiedad es un sentimiento o emoción única que es cualitativamente diferente de cualquiera de otros estados emocionales tales como tristeza, depresión, coraje o pesadumbre. Se caracteriza por varios grados de sentimientos de aprensión, temor, terror o nerviosismo. En el lado más objetivo o conductual, la ansiedad es indicada por una elevada actividad del

sistema nervioso autónomo y por síntomas tales como palpitaciones cardíacas, sudoración, perturbaciones respiratorias, y tensión muscular.

Para Mischel (1990), el significado o definición de la ansiedad no puede reducirse a una sola concepción. Este autor sostiene que cada individuo tiene un conjunto de amenazas personales, diferente al de otros, que le provoca la mayor ansiedad. Puesto que cada persona puede conceptualizar los estados de excitación emocional de un modo distinto, las experiencias que pueden etiquetarse como ansiedad pueden ser casi infinitas, y van desde los traumas del nacimiento hasta los temores a la muerte. Así, la manera más simple de definir la ansiedad es como un temor adquirido (aprendido).

Papalia (1994) llega a definir la ansiedad como un estado caracterizado por sentimientos de aprensión, incertidumbre y tensión surgidas de la anticipación de una amenaza, real o imaginaria. Los individuos reaccionan con grados de ansiedad variables, que dependen de su propia predisposición a padecer ansiedad y del tipo de amenaza a la que responden. La ansiedad se define como normal o neurótica, según que la reacción del individuo sea o no apropiada a la situación que la causó.

Por otro lado, Spielberger (1980) señala que la ansiedad es una reacción emocional desagradable producida por un estímulo externo, que es considerado por el individuo como amenazador, produciendo ello cambios fisiológicos y conductuales en el sujeto. En síntesis, la ansiedad es una reacción de tipo emocional que se genera ante la expectativa creada por la inminencia o presencia de un objeto o una determinada situación; tal ansiedad llega a su culminación cuando el objeto o la situación ansiógena se dan, se concretizan y, por lo tanto, ya no representan un elemento de amenaza para la persona.

- **Características de la respuesta de ansiedad.**

Habría cierto consenso en admitir que la ansiedad es un estado afectivo aversivo anticipatorio de una situación de peligro. La respuesta de ansiedad, desde un punto de vista conductual, se caracteriza por ser una reacción excesiva o desproporcionada, involuntaria, irracional, persistente, no adaptativa y dependiente del contexto del individuo. En la actualidad se ha abandonado progresivamente la idea de que la ansiedad es un fenómeno unitario, para adoptar

otra noción que sostiene que la respuesta de ansiedad está compuesta por tres sistemas: motor, fisiológico y cognitivo, que se provoca por determinadas variables antecedentes que bien pueden ser estímulos o respuestas del individuo que actúan como estímulos.

En definitiva, se produce un planteamiento en términos de análisis funcional que ayuda a delimitar con claridad cómo se produce la respuesta de ansiedad, qué características tiene tal respuesta y cuáles son las consecuencias de la misma sobre la vida del individuo. Además, otros autores, destacan la utilidad de un planteamiento de estas características en función de que permite la diferenciación entre la ansiedad crónica y la ansiedad fóbica, posibilita la medida y cuantificación de los diferentes componentes de la ansiedad, da la oportunidad de establecer modelos de adquisición de la conducta fóbica y, por último, guía el futuro tratamiento de la conducta de ansiedad en función del predominio de cada uno de sus componentes.

Con respecto al sistema psicofisiológico se constata un fenómeno de hiperactividad vegetativa que se traduce en un aumento de la actuación del simpático que lleva una serie de consecuencias a nivel fisiológico. Tales manifestaciones son, según el DSM-III-R (APA, 1987), las siguientes: dificultad para respirar o sensación de ahogo; palpitations o ritmo cardíaco acelerado; sudoración o manos frías y húmedas; sequedad de boca; mareos o sensaciones de inestabilidad; náuseas, diarreas u otros trastornos abdominales; sofocos o escalofríos; micción frecuente; dificultades para tragar o sensación de tener un nudo en la garganta. De entre todas estas manifestaciones se han encontrado correlaciones positivas entre la actividad electrodermal, la tasa cardíaca y el volumen sanguíneo que junto con los trastornos digestivos, son los elementos más comunes, desde un punto de vista fisiológico, en la ansiedad. Dentro del sistema motor, las manifestaciones van a depender fundamentalmente de si el sujeto está sometido a la situación ansiógena o de si, por el contrario, no tiene por qué enfrentarse a ella. En el segundo de los casos, se producirán respuestas de evitación que pueden ser activas si el individuo ejecuta comportamientos que impiden la aparición del estímulo que provoca la ansiedad (tales como cruzarse de acera si se tiene fobia a los perros) o pasivas si implican que el sujeto no realice una acción potencialmente evocadora de ansiedad (no aceptar invitaciones, no enfrentarse con las dificultades). Cuando la persona está sometida por obligación a la situación, primero de los supuestos, pueden aparecer perturbaciones en la conducta motora verbal, tales como, temblor de la voz, repeticiones, quedarse en blanco, y en

la no verbal, fundamentalmente tics y temblores. El resultado, es tanto en uno como en otro supuesto, que se amplíe el conjunto de situaciones potencialmente evocadoras de ansiedad y que se produzca una progresiva pérdida de confianza en uno mismo y, por tanto, de la autoestima.

Las manifestaciones cognitivas, por regla general, se traducen en una preocupación excesiva reflejada en pensamientos e imágenes negativas sobre la situación, el propio sujeto, las respuestas ante esa situación y las consecuencias de la misma que el individuo percibe como incontrolables por su parte. Esta negatividad implica la evaluación negativa de los estímulos, la imaginación de la ejecución de respuestas de evitación, la preocupación excesiva e irrealista sobre sus síntomas físicos y los de las personas que las rodean, el temor a las críticas por parte de los demás y la continua anticipación de consecuencias desfavorables y desagradables.

- **Ansiedad Ante Exámenes.**

Los exámenes son percibidos por muchos estudiantes en función de apreciaciones subjetivas e interpretaciones individuales como situaciones amenazantes y en consecuencia productoras de ansiedad, cuya intensidad es proporcional a la magnitud de la amenaza percibida por cada sujeto. Así, se sostiene que hay personas más propensas a la ansiedad (temor) en las situaciones de examen, entonces esa ansiedad ante el examen se conceptualiza como un rasgo de personalidad específico frente a esa situación (Bauermeister, 1989). También se afirma que en muchas personas, la percepción de la situación de examen como potencialmente amenazante y causante de ansiedad se relaciona con el hecho de que fallar en ella puede interferir con el alcanzar metas importantes; por ejemplo, aprobar la asignatura, o porque frente a una ejecución pobre tienden a bajar su sentido de autovalía (Spielberger, 1980). Esta teoría también considera que el nivel del estado de ansiedad es más alto durante los exámenes percibidos como difíciles, que durante los fáciles, y que cualquier examen estricto somete a los alumnos a dos desventajas: la dificultad intrínseca de las preguntas y el posible nivel distorsionador de la ansiedad. Mientras que un incremento moderado en el nivel del estado de ansiedad, puede ser útil si motiva al estudiante a incrementar sus esfuerzos y enfocar su atención en el contenido del examen, un mayor incremento de la ansiedad puede producir resultados insatisfactorios (Spielberger, 1980). Ahora bien, es un hecho que la ansiedad, el temor y/o la

ansiedad/temor, previa y durante las situaciones de examen, es una experiencia ampliamente difundida, lo cual se traduce muchas veces en consecuencias negativas, tales como pobres calificaciones, deserción y una inhabilidad general para lograr metas que de otra manera serían realísticamente alcanzables (Navas, 1989).

En la actualidad se aceptan dos componentes en la ansiedad producida por los exámenes: la preocupación y la emotividad. La preocupación se describe como los pensamientos acerca de las consecuencias del fracaso. La emotividad se refiere a las sensaciones desagradables y a las reacciones fisiológicas provocadas por la tensión del examen, tanto la preocupación como la emotividad parecen contribuir a la reducción del rendimiento de los estudiantes muy ansiosos en las pruebas de inteligencia y en las tareas relacionadas con el aprendizaje: los pensamientos de preocupación distraen la atención del individuo y las reacciones emocionales intensas conducen a errores y causan una represión que obstruye la memoria. Respecto a esto último, Navas (1989) reporta que se ha encontrado consistentemente que los niveles altos de ansiedad impiden y desorganizan la ejecución, por ejemplo, se pierde la concentración y se desatienden aspectos importantes de la tarea o examen.

Para los fines de la presente investigación, consideramos a la ansiedad ante los exámenes como aquella reacción emocional del alumno, generada por la cercanía de un examen, que se experimenta antes, durante y después de la situación de evaluación; la misma que trae como consecuencia en el sujeto, mientras éste estudia para (o rinde) la prueba, una distracción de su atención hacia pensamientos negativos recurrentes, que interfieren en una adecuada preparación para el examen o el desempeño en el mismo.

Definiciones Sobre el Autoconcepto.

La mayoría de los autores tienden a manejar como sinónimos de autoconcepto constructos como concepto de sí mismo, concepto del yo, o autoesquema. Inclusive la expresión inglesa "self-concept" podría entenderse literalmente como concepto de sí mismo o concepto del yo, por lo que la palabra "self" significa yo o sí mismo; pero la traducción al español más usual es autoconcepto. Algunos autores, como Franco Besteiro (1992) asumen que el autoconcepto viene a formar parte del sí mismo, pero como objeto; es decir, como conjunto de ideas que una persona tiene o percibe de sí mismo, lo que cree ser y lo que siente por sí, o sea, el

autoconocimiento. Por lo tanto, el autoconcepto sólo cubre un aspecto importante del concepto del sí mismo.

También algunos autores, con frecuencia, utilizan como sinónimos los constructos de autoconcepto y autoestima, cuando en realidad no lo son tanto. En este caso, sí existe una sutil diferencia que es necesario establecer: la autoestima es un aspecto, nada más, del autoconcepto. Se refiere al juicio personal, evaluativo, que se hace el ser humano respecto a sus propios valores, sean éstos intrínsecos o extrínsecos. La autoestima (en inglés "self-esteem") viene a ser un aspecto del concepto del yo. Mischel (1990) citando a Epstein afirma que la principal función de la teoría del yo del individuo es optimizar las experiencias positivas (placer en vez de dolor), en especial a través del mantenimiento de una autoestima suficiente. Según Papalia y Wendkos (1992), la autoestima viene a ser el componente afectivo, la imagen positiva o la autoevaluación favorable de sí mismo, importante para el éxito y la felicidad durante la vida; son los sentimientos que uno tiene acerca del mayor o menor valor de su propia persona.

Branden (1993), sostiene que el autoconcepto no es un simple concepto, sino una combinación de imágenes y perspectivas abstractas con respecto a los diferentes rasgos y características (reales o imaginarias). Así definido, es más amplio que la autoestima: contiene a la autoestima como uno de sus componentes. Podemos pensar en la autoestima como un círculo encerrado en otro de mayor tamaño correspondiente al autoconcepto. También podemos considerar la autoestima como el componente evaluador del autoconcepto. Además, para este autor, la autoestima representa una evaluación de la mente, la conciencia y, en un sentido profundo, de la persona. No se trata de una evaluación de determinados éxitos o fracasos, tampoco de determinados conocimientos o habilidades. Es decir, puede estar muy seguro de sí mismo en el nivel fundamental, y sin embargo sentirse inseguro de sus capacidades en situaciones sociales específicas. De la misma manera, puede desenvolverse bien en el trato social y, aún así, ser inseguro y dubitativo en su interior.

Montgomery Urday (1999), sostiene que la autoestima del individuo es, en rigor, el sistema de repertorios verbal-emocionales que aquél ha adquirido y tiene, en un momento dado, sobre su propio comportamiento en general y las respuestas efectivas que puede emitir en situaciones impersonales e interpersonales. Se origina, por un lado, en la autoobservación y en las autoevaluaciones de su eficacia comportamental para el logro de sus objetivos; y, por otro

lado, debido al reforzamiento y castigo social que constituye la opinión de aquellas personas significativas y no significativas para él. Además, la autoestima es una forma de autoconcepto, expresada coloquialmente como creencias sobre la propia valía no necesariamente congruentes con la observación objetiva, ni, por tanto, con el conocimiento que la persona tiene de sí misma.

No obstante, Aldasoro (1991) encuentra que los sentimientos de satisfacción personal -esto es, la autoestima- se ven incrementados cuando la persona expresa su autoconcepto en conductas y acciones congruentes, cuando la persona tiene un concepto de sí validado por los otros, o por el comportamiento de los otros hacia ella y cuando la persona eleva sus estándares personales asociados a su autoconcepto. Finalmente, La Rosa y Díaz (1991) afirman que la autoestima es un juicio personal sobre la dignidad de uno, expresado en las actitudes que el individuo mantiene hacia sí mismo, así como la extensión en que la persona cree ser capaz, significante, exitosa y digna.

Según Enríquez Vereau (1998), el autoconcepto es la imagen que un sujeto posee de sí mismo, de sus atributos, sus limitaciones y su capacidad potencial de interacción con los demás. Y sostiene, además que tanto los psicólogos sociales como los clínicos estiman que el autoconcepto es el ordenador de todas las manifestaciones conductuales relevantes, en la medida en que la imagen que se tiene de sí mismo influye profundamente la percepción de los otros y del mundo externo en general. Además el mismo autor menciona que en un primer intento de definir operacionalmente el constructo del autoconcepto, el psicólogo Carl Rogers (1959) lo presentó como una gestalt conceptual coherente y organizada, compuesta de percepciones de las características del yo, y de percepciones de las relaciones del yo con los otros y con los diversos aspectos de la vida, junto a los valores asignados a esas percepciones.

De otro lado, Colin Rogers (1994) sostiene que Purkey en 1970, lanzó una definición del autoconcepto como sistema complejo y dinámico de creencias que un individuo considera verdaderas con respecto a sí mismo, teniendo cada creencia un valor correspondiente.

Según Papalia y Wendkos (1992), la mayoría de teóricos e investigadores ven el autoconcepto como un fenómeno social, como el punto de encuentro del individuo y la sociedad. Considerando que el sentido de sí mismo crece en forma lenta. Comienza en la infancia con la autoconciencia, comprensión acerca de nuestra independencia de otras personas, lo que nos

permite reflexionar sobre nuestras propias actitudes en relación con los estándares sociales. Así estos autores consideran que el autoconcepto está estrechamente relacionado con la autoestima. La autoestima viene a ser el componente afectivo, la imagen positiva o la autoevaluación favorable de sí mismo, importante para el éxito y la felicidad durante la vida; son los sentimientos que uno tiene acerca del mayor o menor valor de su propia persona.

De otro lado, Klausmeier y Goodwin (1990) afirman que el autoconcepto o concepto de sí mismo es lo que el individuo entiende como el yo, como la descripción más completa que somos capaces de hacer de nuestro actual yo. En tanto que Rogers (1994) efectuó algunas revisiones sobre el autoconcepto, y llegó a la conclusión en que éstas comparten algunas características básicas. Afirma que la expresión autoconcepto se entiende, más bien, sólo como un aspecto del yo, que coexiste con otros factores como la autoestima o el autorrespeto.

Deutsch y Krauss (1992) destacan el concepto del sí mismo como una estructura cognitiva que consiste en un conjunto de elementos organizados en una relación sistemática, que surge de la interacción entre el organismo humano y su ambiente social. Afirman que el concepto del sí mismo viene a ser la capacidad emergente para asumir el punto de vista de los otros y para considerarse a sí mismo como un objeto, capacidad que da origen a opiniones y actitudes sobre uno mismo.

Para Hamachek (1995), las revisiones de la investigación del autoconcepto desde 1976 muestran que no sólo hay una consistente y moderadamente fuerte relación entre autoconcepto y capacidad académica, sino que estas dos variables son altamente interactivas y recíprocas.

En síntesis, consideramos que el autoconcepto constituye una variable basada en la idea que el sujeto tiene de sí mismo, elaborada en base a una observación de sus propias capacidades y limitaciones; observación que puede verse distorsionada por factores externos al sujeto, como son la interacción con los demás, los patrones estéticos que rigen su entorno social, el repertorio biológico con que ha nacido el individuo y las experiencias tempranas en el seno familiar.

Naturaleza del autoconcepto.

Rogers (1994) señala que en la naturaleza del autoconcepto hay que considerar tres aspectos del yo:

- (a) El aspecto evaluativo, el cual se refiere a la autoestima. La autoestima es el término que suele darse a la evaluación que una persona hace de sí misma. Por tanto, el autoconcepto es cómo pensamos que somos, mientras que la autoestima es el grado en que nos gusta lo que pensamos. Para determinar nuestra autoestima no basta con calcular nuestros éxitos (parte de nuestro autoconcepto). Para producir un nivel de autoestima es necesario también elaborar nuestro autoconcepto en relación con nuestras pretensiones.

- (b) El aspecto dinámico, procede de la naturaleza esencialmente defensiva del autoconcepto. La consistencia es la fuerza motivadora que subyace al autoconcepto, hasta el extremo de afirmar que una persona con un bajo autoconcepto preferiría escuchar comentarios sobre ella que se correspondan con su autoconcepto en vez de comentarios que presenten una imagen más favorecida, pero inconsistentes. Este dinamismo proporciona también el marco necesario para ciertas afirmaciones con respecto a algunos de los lazos que unen el autoconcepto y la conducta.

- (c) El aspecto organizativo, aspecto en el que la complejidad de los seres humanos, su amplia gama de actividades, implica que las autodescripciones producidas por ellos serán también complejas. Para que estas definiciones complejas puedan manejarse, es necesario que se organicen de alguna forma. Se plantean, pues, dos modelos: el jerárquico y el concéntrico. El modelo jerárquico establece que se da un desarrollo del autoconcepto de lo general a lo específico; es decir, de lo supraordenado (autoconcepto general) a sus componentes subordinados como, por ejemplo, el autoconcepto académico; el cual, asimismo, se subdivide en otros componentes (por ejemplo, autoconceptos de habilidades matemática y artística, etc.). El segundo modelo, el concéntrico, adopta un esquema compuesto de círculos concéntricos (de ahí su nombre), donde los elementos más centrales serían los más importantes y los que deberían defenderse con mayor intensidad. Los elementos de la periferia, en cambio, tendrían consecuencias menores en la conducta del sujeto, y por tanto una información

inconsistente con ellos sería prácticamente ignorada. Es posible que durante la vida de una persona algunos elementos cambiaran su posición, acercándose o alejándose del centro.

Respecto a la naturaleza cognoscitiva del sí mismo, algunos autores sostienen que la base del sí mismo es social, pero la esencia de la adquisición de la conciencia de sí mismo es cognoscitiva, debido a que la autorreflexión acerca de los puntos de vista de los otros, que constituyen el entorno social, implica pensamiento; pensar en lo que creo de Mi y en lo que creo que los otros piensan de Mi. Esto supone un proceso de reflexión, una autopercepción o autoconciencia que permite a la persona controlar su propia conducta y conducirse ante los otros. En este sentido, la posición o modelo adoptado para explicar esta teoría, es el modelo E-O-R, según el cual en el acto individual se puede diferenciar entre lo que es interior y lo que es exterior, pues el organismo es un ente activo capaz de elaborar o construir internamente procesos mediadores como el pensamiento y la actitud, entre los estímulos y sus respuestas o acciones.

Desarrollo del Autoconcepto.

El autoconcepto del niño es básicamente un reflejo de las actitudes que éste nota que los demás mantienen respecto a él, y tendrá un efecto determinante sobre su conducta. Resulta evidente que la manera en que un niño se describe a sí mismo cambia con la edad. Franco Besteiro (1993) menciona que Livesley y Bromley en 1973, no sólo investigaron sobre la naturaleza de las descripciones que los niños de diversas edades hacían de los demás, y sobre las descripciones que hacían de sí mismos. A medida que aumenta la edad, las autodescripciones se hacen más complejas y sofisticadas. Desde los siete hasta los quince años, las autodescripciones de los niños se van refiriendo cada vez menos a aspectos tales como su apariencia física, las posesiones y los miembros de la familia. Simultáneamente, las descripciones se dirigen cada vez más a aspectos relacionados con los atributos generales de personalidad, los intereses y aficiones, y las ideas, actitudes y valores. También se puede observar un cambio en general de los rasgos físicos a los psicológicos en las descripciones que los niños se formulan con respecto a los demás.

Este cambio evolutivo puede considerarse como el producto de dos procesos distintos pero bastante relacionados: Por un lado, el niño se vuelve cada vez más observador, describiendo

tanto a las demás personas como a sí mismo; y por otro lado, el niño se ve enfrentado a ámbitos sociales cada vez más amplios.

Es decir, los niños mayores tienen más intereses y actitudes de las que hablar que los niños más pequeños. Aquí es donde plantea la distinción entre el "Yo" y el "Mi". Algunos autores han sostenido que el autoconcepto se desarrolla a través de una serie de estadios diferentes. Durante los distintos períodos de la infancia de una persona, el desarrollo está centrado en distintos aspectos del todo final que será el autoconcepto (Franco Besteiro, 1993).

Inicialmente el niño está desarrollando únicamente un sentido del yo corporal, reconociendo los rasgos esenciales de su propio cuerpo y la separación física entre él y su entorno. Un cierto sentido de la autoestima parece desarrollarse relativamente pronto, antes de los cuatro años, mientras que la autoimagen como tal aparece durante los tres años siguientes. Los primeros estadios del desarrollo están dedicados al desarrollo del yo corporal y a un sentimiento básico de identidad del yo. Luego se produce el desarrollo de la autoextensión (el sentido del yo como un ser que hace, aprende y conoce). El paso siguiente trata del desarrollo de la naturaleza, el sentido de la autoafirmación, el reconocimiento y la confirmación del impacto sobre los demás y el entorno. Y, por último, el desarrollo de la autoimagen, el sentido de las imágenes del yo basadas en los valores pasados y presentes: el sentido de un Yo Ideal basado en unos valores. Franco Besteiro, nos dice que dentro del modelo de Kasch y Borich no se considera que un estadio se haya completado simplemente porque haya comenzado el siguiente; el desarrollo en cada nivel es continuo, el sentido del yo está continuamente abierto a su renovación. Está bastante establecido que los niveles de autoestima o la naturaleza del autoconcepto no sólo están determinados de una manera directa por la pertenencia a una clase social o grupo étnico. Según Enríquez Vereau (1998), diversas investigaciones han mostrado que los miembros de grupos que tienen un bajo estatus social dentro de una sociedad no tienen necesariamente niveles de autoestima bajos. De manera concreta, los determinantes de la autoestima resultan ser de naturaleza más psicológica que económica. No se niega que ciertos tipos de condiciones socioeconómicas puedan hacer difícil el conseguir un clima psicológico apto para el desarrollo de niveles superiores de autoestima. Más bien, se afirma que no son las condiciones socioeconómicas por sí mismas las responsables directas del nivel final de autoestima.

Existen dos modelos generales que dan cuenta de los efectos de la conducta paterna sobre el niño pequeño. La teoría del modelado está asociada más con la teoría psicológica general de Bandura (citado por Enríquez Vereau, 1998). Mediante un proceso de imitación los niños acabarán pareciéndose a las demás personas que hay en su entorno, especialmente a aquellas que resultan particularmente importantes para ellos. Según este enfoque, los niños cuyos propios padres tienen un alto nivel de autoestima acabarán pensando igual con respecto a sí mismos. Y los niños cuyos padres tienen un bajo nivel de autoestima tendrán que imitar un modelo menos favorable, pero tenderán a imitarlo exactamente igual. El otro modelo es el alternativo, que corresponde al interaccionismo simbólico, esto es, que los padres proporcionan al niño una visión de sí mismos que el propio niño acaba reflejando. Así, si un niño tiene padres que tienen una alta estima por él, el propio niño acabará adoptando esa visión de sí mismo. Igualmente, si los padres tienden a devaluar al niño, el niño acabará devaluándose a sí mismo. Por su parte, Mead (citado por Deutsch y Krauss, 1992) consideró el sí mismo como un fenómeno del desarrollo; destacó que el sí mismo no existe inicialmente, en el momento del nacimiento, sino que surge durante el proceso de la experiencia y las actividades sociales.

La posibilidad del hombre para utilizar el lenguaje le permite también desarrollar un sí mismo. La mismidad se distingue por la capacidad del hombre de ser un objeto para sí mismo y esta capacidad es inherente al mecanismo del lenguaje. En la medida en que una persona es capaz de asumir el rol de otros, puede responderse a sí misma desde la perspectiva de ellos y, por lo tanto, convertirse en objeto para sí mismo.

Asimismo, Franco Besteiro (1993) menciona que en 1974 Felker concedió una gran importancia al papel del propio lenguaje en el desarrollo de distintos niveles de autoestima. Sostiene que todos dependemos de nuestro lenguaje interno para formular nuestros autoconceptos, y concluye que el tipo de lenguaje autorreferente que un niño adquiere determinará su nivel de autoestima. El lenguaje autorreferente permite al niño reforzar su conducta, haciéndole de esta forma más independiente de las evaluaciones de los demás, al tiempo que aumenta la cantidad total de refuerzo recibido. Esta concepción implica que el tipo de lenguaje usado por las personas que constituyen el mundo social del niño tendrá una influencia importante sobre el tipo de lenguaje autorreferente que el niño adquiera y, por tanto, determinará el desarrollo de su autoestima.

Evaluación del Autoconcepto.

De acuerdo con Enríquez Vereau (1998), para la medición y evaluación del autoconcepto y la autoestima se han desarrollado, principalmente, técnicas de autorreporte. He aquí los instrumentos elaborados para tal fin: en la medida Q-Sort (Técnica Q), las afirmaciones se representan en tarjetas que la persona debe seleccionar y ubicar en 9 grupos, desde las frases más características de sí mismo, hasta las más atípicas, colocando un número similar de tarjetas en cada pila o grupo para obtener así una distribución normal. La técnica fue desarrollada por Stevenson en 1953 y usada por numerosos autores posteriormente, con sujetos mayores de 11 años de edad.

La Escala del Concepto de Sí Mismo de Piers y Harris elaborada en 1964, para niños de 8 y 16 años de edad, consta de 80 ítems que miden satisfacción, conducta social, ansiedad, popularidad, competencia académica y apariencia física, en una escala de evaluación Si-No. Fitts en 1965 desarrolló el Tennessee Self-Concept Scale (TSCS). La escala está constituida por 90 reactivos, balanceados positiva y negativamente, los cuales son clasificados en cinco categorías generales: autoconcepto físico, ético, personal, familiar y social.

Rosenberg en 1965 desarrolló una escala para medir autoestima, constituida por 10 reactivos (ítems). En 1973, Crandall llega a afirmar que dicho instrumento mide sólo el aspecto de autoaceptación de la autoestima.

Coopersmith en 1967 desarrolló un inventario para medir autoestima que, en opinión de Crandall, mide actitudes evaluativas en relación al sí mismo, en diversos dominios. Consta de una serie de ítems con una escala de evaluación de 2 puntos ("igual a mi", "desigual a mi"). Existen tres formas del Inventario de Coopersmith: la Forma A contiene 58 ítems y 5 subescalas (Si Mismo general, social, parental, académico y de validez), y la Forma B, 25 ítems. Ambas se utilizan para medir autoestima en sujetos entre 10 y 16 años de edad. La Forma C también consta de 25 ítems, pero está adaptada para adultos. El Inventario Canadiense de la Imagen de Si Mismo de Battle en 1977, para niños de 8 a 11 años de edad, comprende 30 ítems o afirmaciones que los niños también deben responder mediante la misma escala de evaluación.

El Inventario I feel-Me feel, elaborado por Yeatts y Bentley en 1968, para niños preescolares, es un buen ejemplo de técnica proyectiva en la evaluación del autoconcepto, y consta de 40

items-láminas referentes a eventos de la vida de los niños, que miden 5 dimensiones del concepto de sí mismo: general, social, escolar, físico y académico, a través de las respuestas de los niños ante una escala de 5 caras, de la más feliz a la más triste.

Otro test proyectivo similar es el Test de la Concepción de Sí Mismo, que elaboró Creelman en el año 1955, para niños de 6 a 11 años de edad, que también consta de láminas (24 sets de 8 láminas cada uno).

Por último, tenemos el instrumento utilizado en la presente investigación: el Cuestionario de Autoconcepto Forma A (AFA), que fue elaborado por Musitu, García y Gutiérrez en 1981. Consta de un total de 36 items, con 4 subescalas que evalúan, respectivamente, los autoconceptos académico, social, emocional y familiar.

El autoconcepto de los niños se desarrolla con rapidez durante la tercera infancia, a medida que van madurando sus aptitudes cognitivas y que amplía la experiencia social. Por ejemplo, al principio de los años escolares, los niños explican a menudo sus acciones refiriéndose a los acontecimientos de la situación inmediata. Unos cuantos años más tarde relacionan sus acciones más fácilmente con sus rasgos de personalidad y con sus sentimientos (Higgins, 1981).

Área Específica Del Problema

En la psicología contemporánea explica que en el terreno de **la vida afectiva**, se ha observado muchas veces cómo el equilibrio de los sentimientos aumenta con la edad³; así que el autoconcepto se va desarrollando durante la niñez; de tal manera que no está del toda definida pero que existe un diseño que se va formando de su “Yo” del niño adquirida por su entorno familiar, principalmente por las acciones propias del niño y en función de la respuesta que emitieron su entorno familiar (propiedades dichas como la evaluación subjetiva que realiza por medio de las respuestas externas), pero el cambio que se expone a los niños de un ambiente a otro, dando respuestas distintas, es un proceso de cambios que deben afrontar en cada etapa de su vida, lo cual ira formando progresivamente su autoconcepto.

EL ambiente escolar o educativo forma parte importante en éste sentido, tanto por el tiempo que pasa el niño en éste clima. Tomando en cuenta investigaciones que describen que el estudio

del autoconcepto del niño representa actualmente uno de los temas de mayor interés en el ámbito psicopedagógico, y que resultados demuestran y consideran a este aspecto como tema central, relacionado a diversas variables psicológicas a su vez como núcleo convergente especialmente por su influencia en el desempeño escolar teniendo un papel importante en la experiencia del niño en edad escolar primaria.

El ámbito educativo es uno de los pilares en los que se basa el nivel de autoestima, existe una polarización de los padres a tener demasiado en cuenta el Rendimiento Académico a la hora de evaluar al niño en una etapa inicial.

Revisando las investigaciones realizadas en nuestro medio sobre estas variables, se observa que se ha relacionado al autoconcepto con diferentes factores y en diferentes contextos. En la mayoría de los casos tenía el origen emocional, eso nos lleva a creer que el autoconcepto es un impulsor o motivador muy importante de cada niño para manifestar un rendimiento académico óptimo.

Los niños adaptables tienden a ser emocionalmente y suficientemente flexibles, como para enfrentar las circunstancias cambiantes, tener pensamientos positivos, ser amigables, sensibles a los problemas propios y de otras personas e independientes sin que interfieran las emociones en la autovaloración tales como la ansiedad y la depresión. Los niños adaptables se sienten competentes y tienen una alta autoestima. La inteligencia emocional es otro factor los buenos estudiantes tienen; den a enfrentar las situaciones cotidianas, por lo obstatante los niños se sienten competentes y tienen una alta autoestima. La inteligencia es otro factor, los buenos estudiantes parecen enfrentar mejor las situaciones

Por todo lo observado hasta ahora, se destacara la necesidad de realizar ésta investigación, en donde se busca describir el grado de relación del Autoconcepto y el Rendimiento Académico y las alteraciones emocionales en niños de 7 a 12 años

CAPITULO II

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.

El aspecto cognitivo afectivo es un aspecto importante para el desarrollo de la niñez, siendo para la presente investigación un factor a tomar en cuenta de manera correlacional descriptiva con el autoconcepto, el rendimiento académico y las alteraciones emocionales.

2. FORMULACIÓN DE LA PREGUNTA DE LA INVESTIGACIÓN.

¿Cuál es el grado e influencia en la relación de las siguientes variables. autoconcepto, rendimiento académico y las posibles alteraciones emocionales en estudiantes de 6 a 12 años de la Unidad Educativa San Jorge?

3. OBJETIVOS

3.1.Objetivo General

Identificar, Evaluar, Analizar, y Explicar, la relación del Autoconcepto, el Rendimiento Académico y las alteraciones emocionales en estudiantes de 6 a 12 años de la Unidad Educativa San Jorge.

3.2.Objetivos específicos

- Identificar y Explicar el grado de autoconcepto de la población de estudio.
- Identificar y explicar los factores cognitivos y afectivos que inciden en el autoconcepto.
- Evaluar el nivel de rendimiento académico de la población de estudio
- Identificar evaluar y explicar las alteraciones emocionales que se presentan como producto del proceso educativo en la población de estudio.

- Analizar y Explicar la relación entre el autoconcepto y el rendimiento académico.
- Analizar y explicar la relación entre las posibles alteraciones emocionales y el rendimiento académico.
- Analizar y explicar el autoconcepto con las posibles alteraciones emocionales.
- Analizar y explicar el autoconcepto, el rendimiento académico y las posibles alteraciones emocionales

Variables intervinientes en la Unidad de Análisis

- Autoconcepto.
- Rendimiento Académico.
- Alteraciones emocionales

Al ser un caso de estudio pertinente a una Unidad educativa fiscal cabe destacar un breve descripción de las categorías excluyentes de la investigación.

Variables excluyentes de la investigación

Con respecto al rendimiento académico, en este aspecto de cómo procesa y asimila los conocimientos otorgando una calificación que se da en respuesta de su conocimiento, aquello se ve reflejado en frías y generalizadas estadísticas que pone en un debate del camino al cual se está dirigiendo todo este proceso de formación, las áreas que se encargan de complementar ciertos vacíos que pueden ser causantes de un bajo rendimiento académico como la nutrición y los recursos pedagógicos para mejorar la comprensión de los contenidos que deben asimilar, si bien es importante debemos seguir investigando y buscando otras falencias que puedan estar causando problemas como, notas bajas, poca asimilación del contenido, la repetición de curso y la deserción escolar.

Por tanto enumeramos aquellos aspectos que podrían distorsionar la investigación y que posteriormente serán ampliadas y justificadas en la determinación de la muestra.

- Nutrición
- Recursos pedagógicos de apoyo fuera de la Unidad Educativa San Jorge
- Factores de conflictos intrafamiliar (contexto ámbito educativo)

Vale la aclaración de que las alteraciones emocionales que se consideran son aquellas que tienen que ver con el autoconcepto socio afectivo, y que tienen una estricta relación con el ámbito educativo como variable relacional.

4. MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL.

En la perspectiva de formular el marco teórico de lo global a lo particular, es importante iniciar el mismo con la autovaloración como plataforma cognitiva central del autoconcepto.

Autovaloración

La autovaloración es un conjunto complejo de dimensiones que sirven como eje de la personalidad y engloba la autoestima, autoconcepto y la autoimagen, por lo tanto es también un proceso de elaboración de contenidos cognitivos.

La autovaloración ha sido ampliamente estudiada, como formación psicológica de la personalidad. Una de las descripciones más ilustrativas del término fue realizada hace mucho por Sovonko (2010)“constituye un componente indispensable de la autoconciencia, es decir de la conciencia que el hombre tiene de sí mismo, de las fuerzas y capacidades mentales propias de las acciones, motivos y objetivos de su comportamiento, de su actitud ante lo que lo rodea, hacia otras personas y hacia sí mismo.

La autovaloración incluye la facultad de evaluar sus fuerzas y posibilidades de examinarse en base al autoconocimiento. Permite al hombre “medir” fuerzas de acuerdo con las tareas y exigencias del medio ambiente y en consonancia con ello, plantearse

independientemente determinados objetivos y misiones. De esta manera, la autovaloración forma la base del nivel de pretensiones, ósea del nivel de las tareas que el hombre se cree capaz de realizar.

Funcionalmente, las formaciones motivacionales constituyen los procesos más intensos que impulsan, organizan y orientan el comportamiento y las proyecciones humanas. Estructuralmente, la autovaloración es la formación más densa de la personalidad, tanto por los procesos que integra como por su función de autorregulación: Por su cualidad autorreguladora es una capacidad psicológica, por su expresión y reacción ante sí y ante los demás es un carácter volitivo, y por la forma cómo valora lo vivido y lo posible es una formación motivacional. Es una síntesis psicológica que integra y autorregula la recomposición de las potencialidades reales, el devenir de las cualidades expresadas en las proyecciones personales.

Existen muchos conceptos que están relacionados con la autovaloración, como el autoconocimiento (conocimiento de sí), autoconcepto, autoimagen, autoestima, autopercepción, auto observación, autoanálisis, entre otros. La autoestima y el autoconcepto son flujos de energía vinculados a una composición de conceptos, que reflejan las potencialidades maduras y proyectan las posibilidades personales.

En cambio, la autoconciencia, autopercepción, auto observación, autoconocimiento y autoanálisis son procesos o mecanismos cognitivos (sensoriales y lógicos) que permiten formar un autoconcepto o imagen de sí mismo.

González, F (1983); desarrolla el termino autovaloración como un concepto generalizado de sí mismo (capacidades y aspiraciones) y la expresión de un vínculo afectivo hacia sí. La autovaloración, en consecuencia, es una síntesis de lo cognitivo y lo afectivo, producto de las reflexiones e imaginaciones cognitivas y de las vivencias afectivas. Constituye el núcleo de la personalidad, con sus funciones de autorregulación y autoeducación.

Pereire, N (2002); define la autovaloración como la facultad de evaluar las habilidades y posibilidades, de examinarse con espíritu crítico y por tanto permite al hombre “medir”

fuerzas de acuerdo con las exigencias del medio ambiente y en consonancia con ello, plantearse independientemente determinados objetivos.

Calderón, R (2005) quien considera que la autovaloración: “es la capacidad de definirse, percibirse, representarse, capacidad de valorar la experiencia personal a través de una revisión en retrospectiva, perspectiva y prospectiva clara de lo que se quiere y necesita (porque, para que y como) en relación a nuestras metas y el significado de las mismas en un proyecto de vida”

La autovaloración es una actitud hacia sí mismo, hacia los otros y hacia el mundo; una preocupación sobre sí, una vigilia sobre lo que uno piensa, siente, hace y desea; modo de cuidarse y transformarse; una interpretación, teoría o concepción de sí, que regula la comprensión del mundo, de la vida, del pasado, del futuro, de lo real, de las utopías, en fin, una vivencia de sí que orienta la actuación en el mundo y la creación de sí mismo. La autovaloración, en tanto interpretación y proyección de sí mismo, mediatiza la actuación (autorregulación) y construcción de la propia personalidad (autoeducación).

La autovaloración, en su forma más elaborada (consciente), es la experiencia donde el agente se afirma en sus horizontes personales, la certeza de construirse, de vivir un yo (identidad) que se define por su devenir. Es la convicción y vivencia del desarrollo de sí mismo, la confianza con que se construye el sentido de la personalidad. Esta experiencia, en la que se vive el devenir de sí mismo, intensifica la organización y las funciones de la propia personalidad, da sentido a los desplazamientos del sujeto, a la creación e integración de condiciones formativas que afianzan el yo posible. Esta necesidad y motivación de ser (realización), expresadas en la autovaloración, constituyen la energía psíquica que mueve al ser humano.

La valoración del yo, proyectado en su horizonte, mediatiza el aprendizaje significativo, organiza las operaciones y procesos de aprendizaje e integra las experiencias que favorecen el devenir de sí mismo. Si bien, la motivación regula un aprendizaje movilizandolas potencialidades en determinados sentidos, la autovaloración estructura las condiciones, los procesos y estrategias de aprendizaje, en función a las posibilidades

de autorrealización, a las necesidades de diferencia, afirmación y de identidad.

La autovaloración, en el proceso de aprendizaje, mediatiza:

- a) la valoración y la organización de las estructuras previas y posibles.
- b) la articulación de los materiales de enseñanza de manera lógica y psicológicamente significativos.
- c) la actuación del agente en la construcción de sí mismo.

En otras palabras, moviliza las condiciones materiales, sociales y personales, de acuerdo a los horizontes personales. Las funciones autorreguladoras de la autovaloración hacen que el ser humano organice sus desplazamientos en las distintas esferas de la realidad, articule las condiciones de enseñanza (regulaciones externas) de una forma que le permitan transformarse, introducir novedades en su desarrollo real

Cheshakova en 1997, planteo la autovaloración en distintos niveles; de estabilidad adecuación y maduras, con diferentes tipos de relación entre si, lo que puede llevar al sujeto a prestar mayor atención a si mismo a fin de comprender mejor su valor y su lugar en la vida.

La autovaloración según Branden se refiere al modo en que la persona se siente con respecto a si misma, refleja el juicio que hace de su habilidad para enfrentar situaciones y para respetar, defender sus intereses y debilidades (Branden, 90).

Funciones De La Autovaloración

La autovaloración regula la organización, el sentido y la actuación de la actividad psíquica, según Gonzáles F. (1985), a través de dos funciones: la autorregulación y la autoeducación.

a) Autorregulación

Es la capacidad de reconocimiento e integración de la autovaloración, que organiza y da sentido a las operaciones, ejecuciones ritmos y fuerzas de la actividad psíquica, a los

procesos que participan en el aprendizaje. Si la persona conoce y valora sus formas de pensar, sentir y comportarse, entonces podrá el mismo regular el desarrollo de los propios pensamientos, sentimientos, y comportamientos adecuados, necesarios y satisfactorios.

b) Autoeducación

Es un proceso donde el sujeto, convencido de sus horizontes personales desarrolla una actitud crítica, flexible y persistente en la construcción del sentido de su personalidad, a través de una creación e integración sistemática de experiencias generativas. La autoeducación es una capacidad que le permite al ser humano:

- Moviliza sus potencialidades intensivas, organizativas y orientadoras.
- Actuar sobre las operaciones, ritmos y fuerzas de los distintos procesos cognitivos, afectivos motivacionales.
- Complejizar y fortalecer las intensidades, ritmos y operaciones de las distintas formaciones.
- A través de las experiencias creadas por el mismo, reconstruir o cristalizar nuevas maneras de organización, desplazamiento y desarrollo: crear, además de elementos estructurales y contenidos, fuerzas, operaciones y ritmos funcionales de regulación y autorregulación.

La autorregulación y la autoeducación, como funciones de la autovaloración, permiten:

- Conocer y valorar las potencialidades reales y posibles.
- Organizar las potencialidades personales, la integración de las dimensiones y funciones de las diferentes unidades psicológicas, así como la actuación congruente en la creación de las realidades.
- Articular las disposiciones e influencias externas, las condiciones formativas extendidas en la familia, escuela y la sociedad, cuya asimilación permita construir la propia personalidad, la vivencia de una identidad y del sentido de vida, que posibilita experimentar la satisfacción consigo mismo.

Dimensiones De La Autovaloración

Cognitiva

La autovaloración se da en un proceso cognitivo, esta es la base del autoconcepto y la autoimagen.

La autovaloración es un concepto preciso y determinado que tiene el sujeto acerca de si mismo, lo cual está integrado por un conjunto de cualidades, capacidades e intereses que participan activamente en la gratificación y están comprometidos en la realización de las aspiraciones o metas significativas de la vida de la persona. Implica creencias, pensamientos y percepciones lo cual viene a conformar el concepto que tiene el sujeto de sí mismo.

Afectiva

Conlleva a la autovaloración de lo positivo y lo negativo, el sentimiento de lo favorable y lo desfavorable que el sujeto elabora y precise de sí mismo, así también las valoraciones que las otras personas reflejan sobre como lo aceptan.

Está estrechamente relacionada con la dimensión cognitiva siendo este el eje central de la afectividad sobre uno mismo y sobre los demás.

Lazarus indica que la emoción surge de una evaluación cognitiva del entorno, la emoción y la cognición son un fenómeno unitario que solo puede observarse disociado de circunstancias extraordinarias.

Social

La valoración como retroalimentación del entorno, en este existe una jerarquía de valoración, el espacio social estará de acuerdo a los logros y las metas de las personas ante la valoración social a través de las siguientes pautas:

- Pautas Comparativas, que implica compararse con los demás para determinar a partir de ello una pauta que nos defina.
- Pautas Retrospectivas, realizar un análisis del pasado y del presente.

- Pautas Prospectivas, hacia el futuro.

La autovaloración tiene como función relacionar al individuo con la sociedad, pues es producto de las relaciones que tiene el individuo con su medio y de su propia historia particular.

- **Niveles De La Autovaloración**

Son procesos relacionados entre sí, como la autoimagen, autoestima y autoconcepto que dan connotaciones positivas o negativas de una autovaloración adecuada o inadecuada.

De acuerdo a las implicaciones o consecuencias del nivel de autovaloración se distinguen dos tipos de autovaloración:

- a) **Autovaloración Adecuada**

La autovaloración adecuada va junto a la autoimagen, autoestima y autoconcepto adecuados, apropiados y positivos. Requiere de un autoconocimiento real de las cualidades, capacidades, potencialidades y posibilidades del medio, como también de los defectos, deficiencias o limitaciones.

Se puede observar que la persona valora de manera apropiada sus capacidades y motivaciones, evalúa problemas, defectos y virtudes de manera real y objetiva. La persona que se auto valora adecuadamente se caracteriza por tener un conocimiento amplio y profundo sobre sí misma y por una personalidad estable y fuerte, es decir una riqueza de identidad que posibilite al sujeto, orientarse conscientemente y con apropiada previsión en todas las esferas de su actividad; expresa una estabilidad emocional y adecuada capacidad de afrontamiento, es objetivo y flexible en su forma de razonar y actuar, esta flexibilidad le da posibilidad de asimilar elementos disonantes y la tendencia general a tener resultados no acordes; la integridad es otro de los componentes que le permiten mantener su estabilidad y sus particularidades cualitativas. La autovaloración adecuada refleja objetivamente las necesidades y motivos.

La autoeducación de la autovaloración adecuada se caracteriza por tener autocrítica y persistencia.

La Autocrítica: Es la capacidad de la persona de evaluar los aspectos positivos y negativos de sí mismo, tomando en cuenta sus defectos y virtudes. Realiza una crítica constructiva y dinamizadora que supera lo negativo y lo positivo. Se caracteriza por tener objetividad, una conciencia auto problematizadora y dinamizadora del alcance que tiene las capacidades, con la participación de un nivel de reflexión adecuada y una valoración objetiva de las causas y afectos referido a las definiciones o problemas.

La persistencia: Es la capacidad de la persona de expresar actitudes ante el surgimiento de conflictos y situaciones en el transcurso de su vida como la seguridad, la confianza en sí mismo, alta tolerancia a las frustraciones y fracasos, optimismo en vencer dificultades y problemas; además de la capacidad de reestructurar, metas y estrategias, revalorar las potencialidades se encuentra en una lucha constante, en la que se asimila y se organizan los fracasos hacia el proceso de crecimiento personal.

La autovaloración adecuada tiene dos niveles, la sobreestimación y la subestimación: La sobreestimación, es la estimación de la persona de una manera exagerada, se encuentra por encima de lo normal, convirtiéndose en una actitud anormal, en función a las situaciones actuantes y de las experiencias pasadas exitosas o frustrantes.

La subestimación, se presenta como inseguridad y baja autoestima en la persona, presenta una estima menor a su valor, convirtiéndose en una actitud, en función a las situaciones actuantes y de las experiencias pasadas exitosas y frustrantes. Tintaya P. (1996).

b) Autovaloración Inadecuada

Es una valoración exagerada de sí misma, producto de una sobre generalización irracional basada en descripciones, racionalizaciones y esquemas normativos o estereotipos, presenta poca flexibilidad. La personalidad de este sujeto es inestable, dependiente e insegura la cual se manifiesta en una confianza de sí mismo, baja capacidad de

afrontamiento, alta vulnerabilidad emocional y una baja tolerancia a la frustración y situaciones estresantes. Generalmente la persona que se infravalora se considera poco importante, incapaz y sin esperanzas o perspectivas. La autovaloración inadecuada se caracteriza por un bajo nivel o ausencia de crítica y falta de persistencia.

Bajo nivel o ausencia de crítica, es el conocimiento (autoconcepto) superficial y rígido de las capacidades y aspiraciones personales y un vínculo afectivo (autoestima) inestable o cambiante. La autovaloración de sí mismo se lo realiza a través de creencias irracionales o pensamientos deformados. Las mismas que están en forma de dogmas y absolutismo explícito. Están retroalimentados en inseguridad, vulnerabilidad emocional y desconfianza en sí mismo.

Falta de persistencia, se presenta a través de las creencias irracionales que solo permiten una autovaloración superficial. Exageran y magnifican los problemas de la realidad y minimizan o desvalorizan los problemas externos de la realidad (sobreevaluación). La vulnerabilidad y baja tolerancia a la frustración de estas personas, ocasiona que sus aspiraciones adecuadas sean sustituidas por aspiraciones superficiales.

La autovaloración inadecuada se caracteriza por la infravaloración y la sobrevaloración. La infravaloración, es la forma que tiene la persona de desvalorizar las cualidades, capacidades, además de minimizar el nivel de sus aspiraciones o metas y sobredimensiona sus defectos.

A nivel afectivo, manifiesta sentimientos de culpa, de inutilidad, de desesperanza, autorreproche, odio a sí mismo e insatisfacción consigo mismo, así como un complejo de inferioridad producto de la combinación de un sentimiento social, tiene como base la inseguridad y dependencia; en un vínculo afectivo muestra malestar e insatisfacción consigo mismo.

A nivel cognitivo, expresa razonamientos tales como soy un inútil, soy un don nadie, la vida es aburrida, nada cambia, para que vivir, soy incapaz, no conozco nada, nada se, no hay nada bueno en mí, todo es malo, nadie me quiere, nadie me comprende, todos me

odian, etc., desvalorizan sus cualidades y aspiraciones, minimiza sus capacidades y magnifica sus problemas.

A nivel conductual presenta pasividad, apatía, pérdida de interés y lentitud psicomotora. La sobrevaloración, es la forma exagerada de valorarse que tiene la persona, sobredimensionada sus cualidades individuales y tiene un nivel de aspiraciones, metas e ideales muy elevadas artificialmente.

A nivel afectivo manifiesta sentimientos de grandiosidad, de importancia, necesidad de ser considerado como especial y único.

A nivel cognitivo expresa razonamientos como: soy capaz de hacer todo, lo que deseo lo consigo, soy una persona importante, especial y única; nunca debería perder, nunca pierdo, tengo la razón en todo, etc.

Componentes Afectivo Emocionales.

Definición.

Según Bleuler, este término designa el conjunto de acontecer emocional, los sentimientos, emociones y pasiones. El sentido estricto, la respuesta emocional y sentimental de una persona a un estímulo, a una situación: emoción

La afectividad, es un conjunto de emociones, estados de ánimo, sentimientos que impregnan los actos humanos a los que dan vida y color, incidiendo en el pensamiento, la conducta, la forma de relacionarnos, de disfrutar, de sufrir, sentir, amar, odiar e interaccionando íntimamente con la expresividad corporal, ya que el ser humano no asiste a los acontecimientos de su vida de forma neutral. La afectividad por tanto confiere una sensación subjetiva de cada momento y contribuye a orientar la conducta hacia determinados objetivos.

Autoconcepto.

La confusión conceptual sobre el tema del Autoconcepto, se puede apreciar en la proliferación de términos usados por los distintos autores, tales como conciencia de sí mismo, autoimagen, autopercepción, representación de si, autoestima. No obstante el término utilizado, se refieren básicamente a los mismos contenidos.

En términos generales, el autoconcepto es la definición que tiene cada persona en función a la percepción de si mismo: de manera específica, son las actitudes, sentimientos y conocimientos respecto a las propias capacidades, habilidades, apariencia y aceptabilidad social. Aunque los utilizados con mayor frecuencia son Autoconcepto y Autoestima, algunos autores (Hughes, 1984) reconocen la tendencia a utilizarlos como sinónimos; pero en líneas generales, se acepta que el autoconcepto engloba ambos aspectos.

El término Autoconcepto, alude a una construcción cognitiva que se crea acerca de uno, imagen mental descriptiva y evaluativo de las habilidades, características y rasgos propios, esto determina cómo se siente la persona y como dirige sus acciones (Papalia, 2004).

El autoconcepto se considera una característica inherente al ser humano, implica juicios que le permiten conocerse, reconocerse y definirse; esto es, forman parte de su conciencia de ser y estar. Debido a que se define desde diversos enfoques, se pueden utilizar diferentes términos como conocimiento de sí mismo, autoestima, imagen de sí mismo y autoconcepto de sí (Oñate, 1989).

Burns, (1990) afirma que, el autoconcepto es un juicio personal de valor que se expresa en las actitudes que tiene el individuo respecto a si mismo. Es una experiencia subjetiva que la persona hace conocer a otros a través de informes verbales y de otras conductas expresivas patentes.

El Autoconcepto implica considerar la conducta del individuo no solo a través de la perspectiva de personas externas, sino también y desde la perspectiva interna o subjetiva del individuo, de como actúa y se comporta. De la manera en que percibe y construye el

medio donde se desenvuelve y del cual su autoconcepto constituye el punto central en una construcción significativa y única del individuo.

El Autoconcepto es el concepto que uno mismo tiene sobre su personalidad y su comportamiento y que se forma a través de las experiencias y de las relaciones sociales. También explica que llega a ser el componente cognitivo del sistema de sí mismo. Expresa las ideas referidas a las características principales y distintivas del sí mismo.

El autoconcepto va incorporando múltiples rasgos en la medida en que el individuo se va desarrollando desde la infancia a la adultez. En los niños y niñas pequeños, el autoconcepto puede ser muy dependiente de la situación, pero se va haciendo progresivamente estable a través del tiempo.

Actualmente suele definirse el Self o Autoconcepto, como un sistema de marcos de significado o autoesquemas que emerge y está conectado con las relaciones entre el sujeto y el contexto físico y social.

El psicólogo Social define que el Autoconcepto es la identidad de una persona, incluye un esquema que consiste en una colección organizada de creencias y sentimientos de uno mismo. Toda la información relevante del Self incluyendo posesiones, el Autoconcepto incluye toda la información y sentimientos relevantes de nuestro pasado, presente y futuro incluso nuestras posesiones se incorporan a la información relevante del Self (Diccionario Enciclopédico de Educación, 2003 Raffo Benavides, L. F., “Autoconcepto del Niño Escolar”, San Marcos E. I. R. L., Pág. 12).

Esto se ve que en el ser humano el entorno que recolecta e introduce toda la información que recibe del exterior es seleccionado y procesado lo cual arma un esquema de lo primordial a lo poco importante que puede alterar en su Autoconcepto.

También se rescata el concepto de que el Autoconcepto se concibe como el conjunto de percepciones que un individuo tiene de sí mismo. No es un conglomerado de conceptos aislados, sino que todas esas percepciones o referencias forman una totalidad. Por tanto, es el conjunto de características, atributos, cualidades y diferencias, capacidades y límites,

valores y relaciones que el sujeto reconoce como descriptivos de sí y que percibe como datos de su identidad. Tiene un alto grado de confiabilidad y consistencia que permite hacer predicciones sobre el comportamiento futuro del individuo.

Importancia Relacionada Con La Niñez

El autoconcepto de los niños se desarrolla con rapidez durante la tercera infancia, a medida que van madurando sus aptitudes cognitivas y que se amplía la experiencia social. Por ejemplo, al principio de los años escolares, los niños explican a menudo sus acciones refiriéndose a los acontecimientos de la situación inmediata. Unos cuantos años más tarde relacionan sus acciones más fácilmente con sus rasgos de personalidad y con sus sentimientos (Higgs, 1981).

Piaget (1975) plantea que el escolar cuenta con mecanismos de reversibilidad operatoria que le permiten una reflexión sobre sí mismo, pero exenta

autocrítica independiente del juicio de los otros. Su Autoconcepto no pasa de ser un espejo que refleja lo que él cree que los otros piensan de él. Se trata de un sí mismo ingenuo, no autónomo respecto de la opinión de los otros, que conforma un núcleo alrededor del cual se irá ampliando y objetivando el autoconcepto en las sucesivas confrontaciones en el colegio, familia, pares entre otros (Baron, Roberto, Byrne, Donn. Psicología Social Prentice Hall. Madrid. 8ª ed. 2001; Maldonado, María Teresa (2006). Se trabajar, se me ganar. 1 Ed. La Paz – Bolivia: PROEIB ANDES Pág. 33).

- **Definición De “El Sí Mismo”**

El sí mismo del niño es componente esencial en su desarrollo psicológico y su actividad cotidiana explicando que especifica tres aspectos que se deben reconocer en la evolución del yo del niño; el sí mismo y sus dos componentes el autoconcepto y la autoestima. En la cual da el siguiente concepto: es la abstracción o pensamiento que se forma en el niño

cuando reconoce que es una entidad separada determinada por las interacciones sociales desde la temprana edad por lo que incluye ideas (cognición) y afectos (estima) respecto a uno mismo.

El Autoconcepto, se dice que en la identidad de una persona incluye un esquema que consiste en una colección organizada de creencias y sentimientos de uno mismo. Toda la información relevante del Self, incluyendo posesiones.

El Autoconcepto incluye toda la información y sentimientos relevantes de nuestro pasado, presente y futuro incluso nuestras posesiones se incorporan a la información relevante del Self. Esto se ve que en el ser humano el entorno que recolecta e introduce toda la información que recibe del exterior es seleccionado y procesado lo cual arma un esquema de lo primordial a lo poco importante que puede alterar en su Autoconcepto.

- **Aspectos Cognitivos Y Emocionales**

En las investigaciones se habla, que con frecuencia el Autoconcepto y Autoestima se utilizan como sinónimos, y que “la mayoría de los autores asocia el termino Autoconcepto a los aspectos cognitivos del conocimiento de uno mismo, y utiliza la denominación de autoestima para los aspectos evaluativo-afectivos”. Así que “la relación entre Autoconcepto (descriptivo) y autoestima (valorativa) es de naturaleza jerárquica. La autodescripción sirve a la autoevaluación positiva y esta, a su vez, cumple funciones de protección del sistema de la persona” indica a SINC la investigadora de la UPV. Sin embargo, todos los juicios autodescriptivos van siempre acompañados de juicios evaluativos. En este sentido, “por regla general, se acepta el término Autoconcepto en un sentido amplio que abarca ambas decisiones”. Así como en estas dos descripciones sobre el sí mismo, en nuevas investigaciones se puede percibir que el ser humano está en un constante cambio como el entorno que le rodea, es así como se hace un análisis más exhaustivo sobre estos conceptos y sobre la realidad actual que dice. El sí mismo como poseedor de características reales e identificables, como la racionalidad, emoción,

inspiración y voluntad, son desmanteladas. En el mundo postmoderno nos damos cuenta cada vez más que los objetos sobre los cuales hablamos no están tanto “en el mundo”, como que son productos de la perspectiva. De esta manera procesos como la emoción y la razón cesan de ser esenciales reales y significativas. Bajo las condiciones postmodernas, las personas existen en “un estado de continua construcción y reconstrucción”.

El Autoconcepto En El Ámbito Educativo

La descripción en cuanto al aprendizaje es la siguiente “En un suceso continuo basado en las realizaciones concretas y nuevos aprendizajes en el niño escolar, generando cada vez mayores autoevaluaciones para cada edad: El educador estimula la realización de tareas.

Aquello que el niño sabe, siente y piensa sobre sí mismo afecta su integración social y está en función de las adquisiciones de nuevas habilidades en cada etapa de desarrollo. El educador estimula las habilidades sociales (Maldonado, María Teresa 2006).

Responde a pensamientos e ideas cada vez más variadas sobre las propias características y conductas del niño, y es por ello un conocimiento o esquema que influye en su apreciación y comportamiento. El educador conoce, “el auto esquema” mental del alumno.

Como punto de vista de sí mismo es una variable cognitiva, vinculada a la percepción y memorias, por lo que el desarrollo del autoconcepto es un indicador del desarrollo cognitivo. El educador estimula el desarrollo cognitivo personal.

La construcción del autoconcepto en el niño, implica imágenes corporales (sensaciones) e ideas respecto a lo que los demás opinan sobre su persona (cogniciones). El educador permite el autoconocimiento integral

Pasar de una etapa a otra, exige en el niño nuevas funciones y capacidades, generando una autoevaluación y organización de las experiencias externas para actuar. El educador activa nuevos papeles en el alumno

La búsqueda de un adecuado nivel de autoconcepto, implica una serie de logros, que le permitan al niño: entenderse, controlar y regular su conducta ante cualquier actividad escolar que exprese la realización de tareas importantes como también su adecuación a metas de conducta”.

Este apartado se puede desglosar el desarrollo que tiene el autoconcepto, la diferencia que hay entre la personalidad del niño y el entorno educativo. Así “en el plano educativo es importante e imprescindible que el maestro reconozca estas diferencias de personalidad, es decir aquellas variables aspectos que determinan la estructuración de su yo personal o Autoconcepto”.

Ahora reuniendo postulados de Piaget, Bruner, Vigotsky y Gergen, se puede percibir como el autoconcepto llega ser un sujeto que va construyendo su autoconcepto en relación a su entorno con los otros familia, maestros, amigos y otros adultos, de esta manera lo describe la percepción del sí mismo se va estructurando en un proceso de dialogo en el que se van re significando las acciones que ejecuta el sujeto, que son reconocidas como útiles, valiosas, bien o mal hechas por las figuras importantes en el contexto familiar, escolar y social. De esta manera, este pensar confirma, transforma y da sentido a las percepciones que el niño tiene de sí mismo y que se van estableciendo mediante la interactividad niño-padres-profesores-pares-otros adultos, en las distintas etapas evolutivas, según las estructuras lógicas del sujeto en cada etapa por la que atraviesa.

Ahora viendo desde esta perspectiva sobre el desarrollo durante los años escolares se describe que el Autoconcepto se amplía cubriendo especialmente es rendimiento escolar y las relaciones con pares. La percepción primaria de sí mismo de la etapa anterior, se confronta con lo que dicen los profesores y pares.

El Autoconcepto se desarrolla a partir de como padres, profesores, compañeros describen, castigan, elogian y quieren al niño. Señala que los niños adoptan las reglas que establecen las prescripciones de la autoridad escolar junto con su justificación y su legitimización. Añaden que, los niños por medio de la interacción con los maestros y directores y el contacto con los códigos, metáforas y ritos escolares, van aprendiendo tanto reglas de la

autoridad, como sus justificaciones. Ahora la escuela proporciona el medio para los aprendizajes académicos, para el aprendizaje de la conducta social, el aprendizaje afectivo, las actitudes hacia los demás y hacia uno mismo. Si la escuela permite que los niños tengan experiencias que les hagan sentirse exitosos, respetados y queridos, su autoconcepto se desarrollará adecuadamente, las experiencias del éxito en la escuela aumenta la posibilidad de que el alumno desarrolle un autoconcepto general positivo y que experiencia de fracaso garantizan que el alumno desarrolle un autoconcepto académico negativo aumente la posibilidad de que tenga un autoconcepto general negativo.

Cuando se aprende, el Self se implica globalmente en el aprendizaje de tal manera que el proceso y el resultado repercuten también globalmente en el individuo. Se puede establecer una relación entre los aspectos cognitivos y los afectivos y relacionales en la construcción del aprendizaje en el ámbito de la escuela. El construir significados sobre los contenidos de enseñanza se relaciona con la construcción del autoconcepto a través de las interacciones significativas para el alumno las representaciones mutuas (profesor-pares) que intervienen en ellas y las expectativas que contribuyen a generar.

El Self es el centro de gravedad de todos los sistemas de creación de significados; es un punto de origen en el espacio intersubjetivo; es un protagonista invariable en los relatos acerca del mundo; es el beneficiario y la víctima de normas y reglas. Han puntualizado un papel fundamental que desempeña el profesor en la calidad de los aprendizajes y en el desarrollo de las habilidades del educando, por su intervención en la zona de desarrollo próximo. Sin embargo, apoyándonos en este autor, también podemos señalar que una intervención negativa del profesor, mediada por la calidad deficitaria de su relación podría detener u obstaculizar el desarrollo cognitivo influyendo en la construcción de un autoconcepto negativo en los niños y jóvenes. En este caso estaríamos hablando de una zona de desarrollo limitante.

Ahora bien, este proceso que el niño pasa, si no hay un desarrollo armónico pueden surgir problemas posteriores así lo explica “La perfección no estriba en desarrollar de una manera eficiente tal cual aspecto de la personalidad, sino desarrollar una personalidad equilibrada.

En la escuela primaria eran excelentes, pero que cuando llegan a la escuela secundaria se cargan con una serie de fracasos que desorientan muchas veces al pedagogo. Esos niños ya no serán problemas en cuanto se precisen esas curvas de desarrollo y de maduración, porque se verá que va a declinar tal o cual aptitud media que se produzca cambios biológicos que lo justifiquen; las curvas biológicas nos mostrarán la declinación de ciertas capacidades genotípicas y, al contrario, la aparición de otras (Maldonado, María Teresa 2006).

Entonces se podrá diferenciar como hace Gesell, lo que se denomina el esquema de conducta temporal, es decir: hábitos, y reacciones pasajeras, que cada uno de nosotros desarrolla en la época de crecimiento, y que ni siquiera merece correlación; y los esquemas reaccionales permanentes, es decir: los hábitos que se arraigan en el genotipo individual, por corresponder al desarrollo y estabilización de disposiciones genotípicas primarias.

Cada ser humano no es, ni mucho menos, una simple suma o resta de herencia a ambiente, sino la síntesis de una relación constante entre herencia y ambiente, a través del puente de un tercer factor que es el medio interior, medio que se conserva realmente estable merced a ese proceso que Cannon ha llamado de Homeostasis, y de cuyas modificaciones dependen en gran manera nuestra vida, nuestra salud y nuestro rendimiento.

De este modo se hace referencia que la importancia de la autoestima, como factor primordial para la eficacia de toda la intervención educativa, nos obliga a no descuidar la educación de este componente y su influjo determinante en todo el proceso de maduración personal. Como bien señala Alcántara (1993) sería un grave error ignorar la autoestima, más bien todos los educadores deben incluirla como aspectos fundamentales en el diseño curricular (objetivos, Programación, contenidos).

Perspectivas Sobre El Estudio Del Autoconcepto

En esta definición se toma en cuenta el análisis desde una perspectiva de la psicología de la Gestalt, siendo conceptual, organizada y coherente, compuesta de percepciones

características del “yo” y las percepciones de las relaciones con otros y con diversos aspectos de la vida, junto con los valores vinculados a sus percepciones (Mira, Emilio y López. 1997 “ El niño que no aprende).

Las características principales de este Self fenómeno, tal como aparece en la definición rogeriana son los siguientes:

Formación Del Autoconcepto.

Solo incluye aquellas experiencias o percepciones conscientes, es decir simbolizadas en la conciencia. La experiencia inconsciente queda incluida del mismo. La necesidad de brindar una definición operativa, y por tanto susceptible de medición, parecen construir una de las principales razones que le lleva a Rogers a concebir el Self (si mismo) en términos conscientes.

a) Es una autopercepción basada en el autoconocimiento.

En cuanto tal se rige por las leyes de los campos perceptuales. Este carácter de totalidad organizada sirve para explicar las grandes fluctuaciones en los sentimientos o actitudes hacia sí mismo observando en los pacientes. Según este autor, el concepto de sí mismo es de naturaleza configuracional.

b) Contiene principalmente percepciones de uno mismo

Así como también valores o ideales. En esta enumeración de los elementos comprendidos por la noción influyen, los trabajos de la investigación, en los cuales se ofrece una definición operativa de la adaptación de sí mismo que influye las normas o valores de la persona.

Sin embargo, tratando de encontrar una definición adecuada y acorde con las características del estudio se ha considerado la definición que plantea Branden, debido a que vincula a este concepto diversas actitudes evaluativas, valores, aspiraciones, motivos y obligaciones. Este autor afirma que “el autoconcepto se refiere a las ideas o creencias de un individuo sobre sus rasgos y características, obligaciones y

habilidades, limitaciones y capacidades (reales o Imaginarias)”. Esta definición es complementada por Benavides que define esta variable como un juicio, un autoconocimiento o sentido de sí mismo que permite al niño saber que es, que ha sido y que ha hecho guiar su conducta, permitiendo progresivamente a:

- Entenderse, a sí mismo.
- Controlar y regular, su comportamiento para sus actividades diarias.
- Lograr, una imagen conceptual de su personalidad.
- Conocer y aceptar, a los demás y socializarse.

Después de revisar desde el punto de vista de la Gestalt, se describe las tres corrientes en el cual hace una explicación grafica sobre el desarrollo del pre- adolescente en una etapa favorable para el desarrollo del autoconcepto. Ahora se presenta diferentes proposiciones esenciales, sus consecuencias para la formación del autoconcepto y algunos ejemplos que emergen de estas contribuciones y podemos apreciarlos:

Aprendizaje – Bandura

Cuadro 1.

Afirmaciones	Consecuencias – Autoconcepto
Capacidad de observación sutil en el niño escolar.	Receptibilidad a la influencia de personas consideradas como modelos
Aprobación o desaprobación de	Determinación social del
Conocimiento social.	Conocimiento personal.
Ejemplos: “La gente me toma en cuenta” “Quisiera ser como mi maestro”	

Desarrollo Cognitivo – Piaget

Cuadro 2.

Afirmaciones	Consecuencias – Autoconcepto
Menos egocentrismo.	Autopercepción desde el ángulo de
Habilidades para descentrarse tomar	Desarrollo del Razonamiento Moral.
Procesamiento de información.	Autoconcepto como autoesquema que organiza la información sobre sí
Experiencia social.	Construyen, examinan y modifican su
Autoesquemas.	Usar resultados de su comportamiento
	pasado para hacer juicios rápidos acerca de cómo actuar en el futuro.
Ejemplos: “Yo soy estudioso” “Yo soy buen deportista” “Soy importante en mi clase”.	

Desarrollo Del Autoconcepto

El Autoconcepto en la niñez, el desarrollo psicosocial durante los tres primeros años que el Autoconcepto es la imagen que se tiene de uno mismo. Es lo que el yo mismo cree acerca del mí mismo, la imagen total que se tiene de habilidades y características. El Autoconcepto involucra cognición y emoción. Describe lo que (nuestro yo mismo) se conoce y se siente acerca de uno mismo (nuestro mí mismo) y dirige las acciones. Los niños incorporan en la imagen que tienen de si la imagen que otros reflejan de ellos. En la niñez temprana, cuando el yo está en desarrollo, el Autoconcepto es la imagen total que se tiene de uno mismo, es lo que se cree acerca de quién es uno, la imagen que se tiene de las propias capacidades y características; es una construcción cognoscitiva, un

sistema de representaciones descriptivas y evaluativas acerca del yo, y esto determina cómo se siente la propia persona y dirige sus acciones, también tiene un aspecto social, los niños incorporan a su autoimagen su creciente comprensión de como los ven los demás.

El Autoconcepto es el sentido de nosotros mismos incluidos la auto comprensión y el autocontrol o autorregulación. El Autoconcepto que se constituye en la infancia con frecuencia son fuertes y duraderos, los positivos pueden producir niños con habilidades sociales, físicas e intelectuales que le permiten verse como individuos valiosos para la sociedad. En esta época es posible que también surja una imagen negativa que puede permanecer hasta mucho tiempo después de haber salido de la infancia.

En lo que explica Papalia es que el Autoconcepto es el sentido de nosotros mismos y que este autoconcepto que va desarrollando empieza desde la niñez temprana los tres primeros años de la vida, la infancia intermedia y que puede llegar a ser duradero, es algo que se forma desde niños y depende de sus relaciones sociales tanto con los amigos, profesores y familia puede que llegue a ser positivos como a llegar ser negativos.

Este proceso de desarrollo también se lo describe por etapas, en relación a cada edad del niño ya que “tiene diversas manifestaciones originadas en edades determinadas y que se van integrando hasta los 11 años aproximadamente”:

Ahora también refiriéndonos a Piaget describe que este desarrollo evolutivo son propias a las edades de este desarrollo. Se menciona que “sus comienzos se inician en los primeros años de la vida en la interacción del bebe con el medio. La imagen corporal es la primera distinción entre el yo y el no yo mediante las experiencias corporales externas e internas. Las relaciones sociales afectivas que se establecen con las personas del medio son también fundamentales, ya que: al mismo tiempo que la imagen corporal se estructura, otras imágenes emergen silenciosamente, como son las sensaciones de ser querido, validado, sensaciones que constituyen la base de la autoestima posterior”.

Características Del Autoconcepto

Como se mencionó antes al ser este proceso cognitivo donde es ser humano lo que hace después de tener toda la información evaluar su exterior se genera un esquema mental que va a ser un paso importante para su forma de reaccionar y de actuar ante los demás. En investigaciones sobre el Autoconcepto se describe las siguientes características:

- 1) Es algo organizado y dinámico.
- 2) Cada suceso es observado, interpretado y comprendido desde el punto de vista de cada individuo.
- 3) Para el individuo el Autoconcepto es el centro de su universo personal.
- 4) La motivación humana es producida de la tendencia universal de mantener, proteger y realizar el Autoconcepto.
- 5) Tiene un efecto circular, cada creencia corroborada por el yo tiende a mantener y reforzar su propia existencia.
- 6) Es algo aprendido a consecuencia de las experiencias:
 - De la interacción con el mundo físico que le rodea.
 - De la interacción con los seres significantes
 - De la interacción con los seres accidentales

El Autoconcepto, por lo tanto, es una realidad organizada y estructurada, con múltiples factores y dimensiones, aprendido, jerárquico y que tiende a ser estable aunque varía a lo largo de la vida, de las circunstancias y de los sucesos.

Se forma con los distintos conceptos que el sujeto posee de sí mismo en diferentes contextos de actuación: el escolar, las relaciones sociales, el familiar, el físico de moral-ético. Todas las personas poseen una imagen de sí mismas que les aporta identidad y seguridad personal (COPE.org 2018).

También refiriéndose a que el desarrollo y formación del sí mismo se basa sobre los siguientes elementos:

- El aprendizaje a través de la asignación de roles el sistema de valores, creencias e ideales.
- La actualización emitida por el medio en el que se desenvuelve la persona, por las personas que les rodea por una misma y por la interrelación.
- La adecuación de acuerdo a las circunstancias vividas, autoconcepto de las personas se adecua cumpliendo la expectativa que se tiene de la persona.
- Retroalimentación emitida por el medio en el que se desenvuelve la persona por las personas que les rodea, son una misma y por la interrelación (Aguilar F. Juan 2005).
- Facilita de cómo se auto percibe el niño en relación a su desempeño en el medio escolar, tanto como por su comportamiento, como por su adaptación personal dentro del aula.
- Este componente nos señala como el niño valora la percepción de su cuerpo y de él mismo como persona de manera individual.

Alteraciones Emocionales

La presencia o ausencia de ansiedad o depresión con ideas de temor e incertidumbre a partir de la visión de sí mismo, es un indicador básico a considerar en relación al desarrollo de la personalidad del niño. Este componente está asociado a su vez con la presencia o ausencia de conductas que generan síntomas o síndrome de ansiedad o depresión en el niño, que el mismo internaliza a nivel afectivo - cognitivo.

Conducta Social

Indica cómo se percibe socialmente el niño en cuanto a su aceptación, valoración personal por parte de los demás.

Satisfacción Personal

Este componente vincula la percepción del niño de sí mismo a los sentimientos iniciales que esta idea de sí mismo conlleva. Se sostiene que parte del autoconcepto implica una

autoestima esencial para un adecuado desarrollo de la personalidad.

Aquí en la educación se puede apreciar con más detenimiento como el autoconcepto se involucra de manera directa en la parte del aprendizaje. Ya que la regulación interna se refiere a las fuerzas operativas y orientadoras que forman parte de la organización y desarrollo de la propia personalidad, mecanismo autorreguladores que movilizan las potencialidades personales (condiciones de aprendizaje) y, en esta dirección, componen (construye y organizan) las condiciones de enseñanza, objeto fenómeno y situación. En este proceso, el alumno conoce y valora su desarrollo real (estructuras previas) competencias y capacidades maduras. Expresa sentimientos de competencias, confianza en sus capacidades. Se da cuenta de lo que conoce. Es consciente de lo que se sabe hacer. Su desarrollo potencial: estructurado posible, cristaliza competencias, capacidades, habilidades y conocimientos que desea lograr. Proyecta su realización personal.

Rendimiento Académico

Definición

Nivel de conocimiento del alumno mediante una prueba de evaluación. En el rendimiento intervienen, además del nivel intelectual, variables de personalidad y motivaciones, cuya relación con el rendimiento no es siempre lineal, si no que esta modulada por factores como el sexo, aptitud, nivel de escolaridad, hábitos de estudio, interés, autoestima, etc. Cuando el rendimiento real del alumno no coincide con lo pronosticado por los test de aptitudes se habla entonces del rendimiento discrepante. En el caso que sea inferior al esperado, se trata de Rendimiento insatisfactorio.

Nivel de conocimientos de un estudiante. Intervienen factores como el nivel intelectual, la personalidad, la motivación, las aptitudes, los intereses, los hábitos de estudio, la autoestima o la relación profesor – estudiantes.

5. ANTECEDENTES

Históricamente la escuela fue instituida para suplir las deficiencias de la educación familiar. La escuela nace al servicio de una clase social determinada. Tiene dos funciones principales: transmitir la cultura y mejorar la sociedad. Tanto su contenido y sus materiales de enseñanza como sus métodos son tomados de la vida real. Entonces, la escuela no es una mera suma de elementos: edificio, muebles, alumnos y maestros. La escuela es una institución social con alma propia que unifica el pensamiento, la emoción y la acción de las artes que la forman.

Existe un sentimiento de grupo, de clase y de escuela y los individuos actúan en función social, porque la escuela tiene como finalidad la realización de un concepto de hombre, de ahí nace la compenetración psicológica entre los alumnos, que forma en la figura del maestro.

Esta nueva experiencia supone para el adolescente el aprendizaje de nuevas formas y reglas a seguir, en tanto el cumplimiento de sus deberes como también para una buena socialización, estableciendo que, como indica Revollo (1981), las responsabilidades escolares dan como resultado un determinado rendimiento escolar que se trasunta en la capacidad e interés escolar por asimilar los conocimientos que son impartidos por sus maestros, cumpliendo con las tareas y obligaciones que les fijen.

La escuela desde sus inicios ha tenido claro el objetivo para la cual ha sido creada, más el trabajo de ellas necesita en compromiso tanto de padres, como de maestros y alumnos a partir de que entre todos construyan la forma de concebirse como impulsores del conocimiento y responsables en la manera en como este se vaya configurando en la persona que es el estudiante en cuestión.

En este entendido el rendimiento o logros escolares comprenden los aprendizajes básicos por el estudiante en su tránsito por el grado o curso, tomando como referencia los objetivos educacionales propuestos en los planes. Se asume que un escolar debe aprender idealmente la totalidad de lo previsto. Una de las formas más conocidas para medir el rendimiento escolar, es el uso sistemático de los procedimientos de evaluación que proporciona al maestro un cuadro objetivo del adelanto de cada uno.

A raíz de esto, de todos los momentos que engloba la dimensión del rendimiento escolar, la preocupación ha estado centrada, casi exclusivamente, en el extremo bajo de la misma, el “fracaso escolar”. Con este concepto se hace referencia al logro deficiente por parte de los alumnos de los contenidos, metas y prácticas instituidas en la escuela y que abarca:

- La reprobación de grados
- El bajo aprovechamiento
- Deserción escolar.

El rendimiento escolar está relacionado directamente con los procesos de aprendizaje que promueve la escuela; por tanto es siempre índice de un cambio comportamental, que no se traduce necesariamente en actividades visibles, pero que se puede requerir también como elemento estructural para nuevas dimensiones de aprendizaje, así pues, aprendizaje y rendimiento implican la transformación de un estado determinado en un estado nuevo, que se alcanza con la integración en una unidad diferente con elementos cognitivos y de estructuras no ligadas inicialmente entre sí. Si es cierto que el aprendizaje ya no es únicamente expresión de la capacidad intelectual del sujeto, sino que resulta de la interacción de múltiples factores de la personalidad, lo mismo se debe pensar para el rendimiento escolar.

Siendo (Carvajal 2005) que la investigación pedagógica reciente subraya precisamente la exigencia de considerar el rendimiento escolar en el marco de los que son condicionamientos socio-ambientales, los factores intelectuales y las valencias emotivo-afectivas de la personalidad de los estudiantes, sobre todo en los casos de mal rendimiento. Sin embargo, con esto o se puede reducir de manera simplista el problema de rendimiento escolar solo a la identificación de sus elementos claves en la privación/riqueza de estímulos culturales o en la carencia/potencia de desarrollo de actividades expresivas con tonalidades afectivas.

El empeño de la escuela de hoy debe ser de analizar y valorar toda la serie de mediadores

motivacionales que ocurren en la edificación de la personalidad original de la persona en correspondencia con aquel objetivo formado de promoción de crítica y de autenticidad personal que debe caracterizar el mismo itinerario de los estudios. La personalización de los estudiantes que se determina a través de la aculturación y de la socialización promovida por la escuela debe conducir a una libertad responsable y a una capacidad de autodeterminación.

Matas (2003) explica que: Existen dos tipos de estrategias de valoración del rendimiento, por un lado las calificaciones escolares (obtenidas a su vez por multitud de medios) y las pruebas objetivas. Estas últimas pueden estar o no estandarizadas.

El Rendimiento Académico también es considerado como desempeño académico o escolar como lo indica la siguiente referencia: “El rendimiento en sí y rendimiento académico, también denominado rendimiento escolar, son definidos por la enciclopedia de Pedagogía / Psicología de la siguiente manera: “Del latín *reddere* (restituir, pagar) el rendimiento es una relación entre lo obtenido y el esfuerzo empleado para obtenerlo” (Reyes, 2003). Por lo tanto, para Reyes:

“El Rendimiento Académico es un indicador del nivel de aprendizaje alcanzado por el alumno, por ello, el sistema educativo brinda tanta importancia a dicho indicador”, y en tal sentido, “El Rendimiento académico se convierte en una tabla imaginaria de medida para el aprendizaje logrado en el aula, que constituye el objetivo central de la educación”.

Por lo tanto, el Rendimiento Académico es entendido por Pizarro (1995) como una medida de las capacidades correspondientes que manifiestan, en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación.

Factores Relacionados Al Rendimiento Académico

Según López (1996), el Rendimiento Académico es de naturaleza multicausal, lo que implica una multitud de variables, y como aclara López (1996), el bajo Rendimiento Académico se debe a una multiplicidad de factores que al unirse generan dicho efecto. Por lo que es casi imposible saber con exactitud qué es lo que ocasiona el bajo

Rendimiento Académico en los estudiantes. Más adelante ellos mismos manifiestan que es posible acercarse al problema conociendo las variables que tienen mayor influencia sobre el Rendimiento Académico, y de esta forma buscar estrategias de apoyo al alumnado.

Al respecto y en la misma investigación se describen los principales factores que intervienen en el Rendimiento Académico:

- a) Factores fisiológicos: Modificaciones endocrinas; deficiencias físicas en los órganos de los sentidos, principalmente la vista y la audición, la desnutrición, la salud y el peso en los estudiantes.
- b) Factores pedagógicos: Están relacionados con la calidad de la enseñanza incluida a los maestros y las instituciones. Dentro de esta área se toma en cuenta al número de alumnos, métodos, materiales y estructura curricular.
- c) Factores psicológicos: Autoconcepto, Personalidad, Motivación, Actitudes y Autoestima.
- d) Factores sociológicos: integrados por el medio ambiente que rodea al individuo: la familia, los amigos, los compañeros y la sociedad.

Bajo Rendimiento Escolar

Actualmente en el caminar de las actividades escolares en las Unidades Educativas, entre las debilidades se ha detectado que el bajo rendimiento escolar es un problema, y muy serio, en el proceso educativo, por ello en la comunidades educativas se están preocupando por encontrar las causas, de explicar desde distintos puntos de vista los factores que dan origen a este problema, es importante considerar sobre las causas (Cortez, 2012).

a) Desde la familia y otros

- Muchas familias de los estudiantes están desestructuradas, desorganizadas e inestables.
- No hay control familiar para que el estudiante tenga un buen rendimiento escolar.
- Los estudiantes viven solos, con tíos, abuelos, hermanos mayores en razón de que los padres por la difícil situación económica, los abandonan en busca de sustento.
- Carecen de afecto familiar y tienen baja autoestima, esto por la ausencia paternal.
- Algunos alumnos(as) trabajan para ayudar en lo económico a sus padres.
- Un buen porcentaje de alumnos (as) por la influencia de los medios televisivos, son agresivos, indisciplinados.
- La proliferación de casa de juegos electrónicos (Tilines) y el poco o ningún control en la asistencia de los alumnos (as) en horas de clases.

b) Desde la escuela

- Las escuelas no cuentan con infraestructura, mobiliario y materiales adecuados y suficientes.
- ¿Será que los contenidos curriculares no están acordes a los intereses de los educandos?
- Revisar la incidencia de las relaciones maestro – estudiante.
- ¿Se estará realizando la adecuación y diversificación del Currículo en función de la realidad del entorno de la Unidad Educativa?
- ¿Se aplica la Evaluación en su verdadera concepción, para mejorar la práctica pedagógica?

- Las relaciones humanas entre padres - dirección - plantel docente - plantel administrativo.
- ¿El director realiza el control y seguimiento sistemático, del desempeño del personal docente en las aulas?
- La falta de hábitos de estudio y trabajo por la discontinuidad en la gestión educativa.

Ante esta cruda realidad, por ser la educación un fenómeno social, la solución a este delicado problema no es solamente responsabilidad de Padres de Familia, Docentes, Administrativos, también deberán ser partícipes directos las autoridades: policías, edilicias y educativas, mismos que deben jugar un papel importante acorde a normas legales que les corresponde desempeñar.

En síntesis es necesario que se reflexione sobre la responsabilidad de cada uno de los actores del que hacer educativo y trabajar en forma conjunta de manera comprometida, para velar la formación integral para el futuro de los educandos, solo así se ofrecerá al país ciudadanos que puedan poner sus hombros en el desarrollo de nuestra patria. (Cortez, 2012: 3-10)

La consideración de los otros tantos factores que influyen en el rendimiento de los alumnos es una condición indispensable para proponer a la calidad en los resultados obtenidos por los alumnos en el proceso de aprendizaje (Ergueta, 1995, en Carbajal, 2005:55).

El niño cerca a los 12 años, para adaptarse a la escuela como a su ambiente apropiado, debe desarrollar una serie de actividades que le permitan alcanzar un estado de relativo equilibrio que satisfaga sus necesidades y aspiraciones (Tierno, 1998, en Carbajal, 2005:56).

Una vez que se ha manejado la adaptación escolar satisfactoriamente, también se debe considerar el fracaso escolar y su significado. Pocas cosas hay tan relativas como una nota escolar, las notas dicen y no dicen. Su valor depende del significado de las mismas (Tierno, 1998, en Carbajal, 2005:56).

Ante la relatividad de los juicios de evaluación sobre el proceso de aprendizaje de un alumno, no podemos aventurarnos a dictaminar la presencia de un fracaso escolar sin tener en cuenta la relación entre los siguientes extremos:

La educación no admite partes: o se educa a la persona entera, o no se la educa. La personalidad del adolescente corre riesgo de escindirse peligrosamente cuando falta unidad de criterios entre padres y educadores, no puede ir cada uno por su lado; tienen que ponerse de acuerdo (Tierno, 1998, en Carbajal, 2005:56).

El éxito y fracaso escolar dependen en gran parte de la respuesta perceptiva del adolescente, y su significado pedagógico es polivalente:

Hay fracasos que pueden impulsar hacia la madurez y éxitos que pueden impedir el desarrollo (Ternuto, 2004, en Carbajal, 2005:56)

Se hace necesario concebir al alumno como una persona que reúne en torno a sí una serie de elementos que podrían muy bien dar paso a su fracaso o éxito en la escuela, más que estos a su vez no pueden ser concebidos como determinantes a la hora de adelantarlos a los resultados últimos de su accionar, puesto que este puede ser tan relativo como la ley de la gravedad.

Es importante proveer los efectos del éxito o fracaso sin conocer bien al adolescente y a su familia. Muchas veces el adolescente considera éxito o fracaso aquello que en la familia se priman más que otros, y a este respecto, las reacciones del ambiente familiar afectan a las respuestas del adolescente:

- Hay casos en los que el éxito escolar sea para el alumno el medio más apto para compensar una inferioridad.
- Otras veces el adolescente como es rechazado por sus compañeros, busca en los resultados brillantes un medio sublimado para vengarse de sus condiscípulos y sentirse superior a ellos.
- El adolescente que se sienta posiblemente frustrado en el ambiente de la familia, busca en el éxito académico la superación de sus conflictos familiares y un medio de autoafirmarse frente a unos padres prepotentes.

Es típico en el caso del primero de clase. Envanecido por los elogios que recibe se vuelve pedantemente perfeccionista, exigente en exceso consigo mismo. Sus mismos padres, halagados por el hecho de tener en casa “hijo prodigo” lo estimulan más en esta línea de exigencia encarándole el frágil pedestal de unos éxitos que le impiden el desarrollo de una auténtica madurez social. Porque cuando los éxitos se mantienen, las consecuencias alcanzan a otros compañeros o sus hermanos más pequeños, ante quienes siempre es propuesto como modelo con el que se sienten pequeños, las consecuencias alcanzan a otros compañeros o sus hermanos más pequeños, ante quienes siempre es propuesto como modelo con el que se sientan incapaces de competir (Ternuto, 2004, en Carbajal, 2005:57).

En cambio cuando hablamos del adolescente que fracasa escolarmente hay que tener en cuenta que no se trata de alumnos torpes, sino de adolescentes inteligentes que no rinden y como por consiguiente, aparecen como malos estudiantes.

Sus malos resultados comprometen sus estudios y su porvenir (Ternuto, 2004, en Carbajal, 2005:57).

El fracaso y el éxito escolar hay que entenderlos dentro del contexto en que estos se desarrollen para llevar a cabo una apreciación acorde a la realidad del alumno y su familia.

No cabe duda que el éxito y el fracaso escolar constituyen un problema de extraordinaria importancia dentro del sistema educativo de enseñanza actual.

En muchos casos la situación de fracaso acarrea una serie de problemas y tensiones emocionales que repercuten en el desarrollo personal e incluso pueden llevar a una deficiente integración social del menor (Ternuto, 2004, en Carbajal, 2005:58).

Rendimiento Académico Y Autoconcepto

En cuanto al Rendimiento Académico, aunque la literatura lo presenta como un factor multicausal, dentro de la esfera personal se consideran con una influencia importante al Autoconcepto, la inteligencia y la motivación.

Para Broc (1997), el Autoconcepto es responsable de:

- Modular gran parte del aprendizaje, es un conjunto dinámico motivador de éxitos o fracasos, en sus relaciones interpersonales en el aula y sus expectativas". "El éxito escolar supone satisfacción para alumnos, maestros y padres de familia, mientras el fracaso escolar trae incompetencia, insatisfacción, ansiedad y hasta sentimientos de rechazo.

Sobre el fracaso escolar Harter (1994), afirma que cuando se obtienen continuamente calificaciones no aprobatorias en el estudio o incluso falta de reconocimiento de los demás, disminuye el sentido de competencia y de motivación para la eficiencia de tal forma que se realizan menos intentos por estudiar, aumentando la probabilidad de fracaso académico

Rendimiento Académico Y Alteraciones Emocionales

Bajo Rendimiento Académico se ha relacionado con síntomas depresivos, como lo muestra el estudio realizado por Díaz, Prados y López (2002, p.6 y p.7) quienes señalan que: "A peor Rendimiento Escolar, mayor puntuación en síntomas depresivos." "Las bajas calificaciones generan en el joven sentimientos de culpabilidad, percepción negativa del Autoconcepto y de sus habilidades académicas, las que vendrán a sumarse a los factores que ya estuvieran influyendo sobre el mal Rendimiento."

En algunas investigaciones sobre la relación entre Autoconcepto y el Rendimiento Académico se han encontrado relaciones entre ambos constructos, Según es citado por Pérez, Castejón y Maldonado (1997).

Las investigaciones no han permitido establecer cuál es el componente del Autoconcepto que mantiene una relación más estrecha con el aprovechamiento escolar de los alumnos, mientras que las correlaciones que los otros componentes del Autoconcepto o el Autoconcepto general mantienen con el Rendimiento Académico son moderadas (Garanto, Mateo y Rodríguez, 1985; Machargo, 1992; González y Tourón, 1992; Castejón y Navas, 1992; Castejón y Vera, 1996)

Por otro lado, según González (1997) todavía no se ha resuelto la problemática de si el Autoconcepto determina al Rendimiento Académico o viceversa.

Los datos más recientes parecen indicar una mayor influencia del Autoconcepto académico sobre el rendimiento escolar, aunque los hallazgos pueden variar mucho, dependiendo de la edad de los encuestados, la materia de su preferencia y tipo de evaluación efectuada. Otras variables que influyen dentro de la relación Autoconcepto y Rendimiento Académico son; las expectativas de logro, motivaciones e interés.

A este respecto son notorios los resultados presentados por Amezcua y Fernández (2000) quienes afirman que el Autoconcepto Académico influye sobre el Rendimiento Escolar, y éste a su vez sobre el Autoconcepto y así sucesivamente.

CAPITULO III

METODO.

1. Tipos y diseño de investigación.

El tipo de estudio aplicado al trabajo de investigación será de carácter explicativo analítico. Debido al análisis e interpretación de las variables causa y efecto que plantean tanto en la formulación del problema como en la hipótesis, que a continuación se determina en el presente capítulo.

2. Unidad de Análisis

Para el presente trabajo de investigación el estudio se realizó en una institución educativa fiscal y se trabajara con niños y niñas desde primero (a partir de los 6 años) hasta séptimo de primaria (hasta los 12 años), profesores y personal involucrado con el nivel primario, y familias.

3. Población de estudio

Para la presente investigación el universo estará conformado por 312 niños de 6 a 12 años, y familias de convivencia directa.

4. Muestra

Se realizara el estudio a 312 del ciclo primario de la Unidad Educativa San Jorge de la ciudad de Tarija y miembros de las familias por medio de entrevistas.

5. Hipótesis

- i) El Autoconcepto presenta una relación de incidencia significativa con el rendimiento académico y con los efectos emocionales del contexto educativo en estudiantes de 6 a 12 años en la comunidad educativa de la Unidad Educativa San Jorge.

6. Variables

La hipótesis verificará de una manera cuali-cuantitativa, las respuestas genéricas a las preguntas de investigación orientadas al objetivo de la investigación del estudio de una manera deductiva e inductiva que contraste la prueba de hipótesis por el análisis de las variables intervinientes para generar conclusiones propositivas fundamentadas en la verificación de los resultados obtenidos mediante los instrumentos aplicados y los supuestos teóricos y conceptuales que se generan del propio contexto del problema.

Definición de las variables de estudio

El estudio tiene un carácter analítico deductivo por la hipótesis formulada y tiene un carácter inductivo analógico por la relación entre las variables de la investigación.

- **Variable A**

Autoconcepto

- **Variable B**

Rendimiento Académico

- **Variable C**

Alteraciones Emocionales

- **Variable moderante.-**

Niños y niñas de 6 a 12 años de la institución educativa, caso de estudio.

- **Logica metodológica.**

Integración analítica analógica y explicativa de las variables

7. Conceptualización de las categorías y subcategorías del estudio

Alteraciones Emocionales

Los Trastornos Emocionales son “Un estado del ser, caracterizado por aberraciones en los sentimientos que tiene un individuo con respecto a sí mismo y al medio ambiente. Las causas que pueden ocasionar los problemas emocionales son variadas y dependen de muchos factores. Los tipos de problemas emocionales pueden ser ocasionados por miedos persistentes, celopatías, muerte de uno de los progenitores o de una figura de apego importante para el niño/a, como consecuencia de una separación matrimonial, por presentar algún problema físico, estético, de lenguaje o habla, por malos tratos (ya sean psíquicos y/o físicos), entre otros.

Ansiedad

La ansiedad, es un estado emocional en el que las personas se pueden sentir inquietas, temerosas, con desasosiego ante situaciones variadas y a veces no se lo puede explicar. La ansiedad es el término utilizado para describir cualesquiera de una gran variedad de respuestas afectivas, motoras o fisiológicas a percepciones no específicas de peligro por el organismo humano. Es un afecto o sentimiento de temor, aprensión, malestar o temor bajo amenaza de que va a ocurrir en el futuro algún suceso perjudicial o terrible. La ansiedad es inherente al desarrollo normal del sujeto. Los trastornos de ansiedad en niños a menudo no aparecen solos, sino que forman parte de un amplio cuadro de síntomas y

rasgos de mala adaptación incluyendo, pero no limitándose a ellos, la renuncia social, la inseguridad, distrofia y la hipersensibilidad. Esta diversidad de síntomas es un reflejo de la etiología (factores genéticos, psicológicos, familiares, sociales) así como una muestra de las consecuencias debilitadoras de la ansiedad sobre el desarrollo. Las causas son diversas. Últimamente, se ha observado que existen niños más pequeños que presentan síntomas de ansiedad.

Antes, este padecimiento sólo era asociado a los adultos y se manifestaba a través de su comportamiento. Sin embargo, ahora los niños pueden sufrirla por medio de circunstancias tan variadas como la mala alimentación, la sobreexposición a los estímulos, la poca atención que reciben de sus padres y la desinformación. Algunas de las consecuencias pueden ser la poca atención en la escuela, baja autoestima, relaciones interpersonales deficientes y dificultad para adaptarse a su entorno familiar y social.

Depresion

La depresión es un trastorno emocional provocado por pensamientos depresogenos relacionados directamente con la estructura de la autovaloración en la esfera del autoconcepto en un contexto de culpas y pensamientos de inutilidad y de poca capacidad para afrontar las situaciones problema del presente y el futuro que causa un sentimiento de tristeza constante y una pérdida de interés en realizar diferentes actividades. También denominada afecta los sentimientos, los pensamientos y el comportamiento de una persona, y puede causar una variedad de problemas físicos y emocionale. Los síntomas se producen durante gran parte del día, casi todos los días y pueden consistir en:

- Sentimientos de tristeza, ganas de llorar, vacío o desesperanza
- Arrebatos de enojo, irritabilidad o frustración, incluso por asuntos de poca importancia
- Pérdida de interés o placer por la mayoría de las actividades habituales o todas, como las relaciones sexuales, los pasatiempos o los deportes

- Alteraciones del sueño, como insomnio o dormir demasiado
- Cansancio y falta de energía, por lo que incluso las tareas pequeñas requieren un esfuerzo mayor
- Falta de apetito y adelgazamiento, o más antojos de comida y aumento de peso
- Ansiedad, agitación o inquietud
- Lentitud para razonar, hablar y hacer movimientos corporales
- Sentimientos de inutilidad o culpa, fijación en fracasos del pasado o autorreproches
- Dificultad para pensar, concentrarse, tomar decisiones y recordar cosas
- Pensamientos frecuentes o recurrentes sobre la muerte, pensamientos suicidas, intentos suicidas o suicidio
- Problemas físicos inexplicables, como dolor de espalda o de cabeza

Para muchas personas con depresión, los síntomas suelen ser lo suficientemente graves para causar problemas evidentes en las actividades cotidianas, como el trabajo, la escuela, las actividades sociales o las relaciones con otras personas. Algunas personas pueden sentirse infelices o tristes en general sin saber realmente porqué.

- **Síntomas de depresión en niños y adolescentes**

Los signos y síntomas frecuentes de depresión en los niños y adolescentes son similares a aquellos en los adultos, pero puede haber algunas diferencias.

- En los niños más pequeños, los síntomas de depresión pueden consistir en tristeza, irritabilidad, apego, preocupación, dolores, negarse a ir a la escuela o bajo peso.
- En los adolescentes, los síntomas pueden comprender tristeza, irritabilidad, sentirse negativo e inútil, ira, bajo rendimiento o poca asistencia a la escuela,

sentirse incomprendido y extremadamente sensible, consumir drogas de uso recreativo o alcohol, comer o dormir demasiado, autolesionarse, perder el interés por las actividades habituales y evitar la interacción social.

Autoconcepto

Es el grado de autovaloración y autoevaluación representada en un concepto sobre lo que realiza cada persona mas que de su representación personal mas bien sobre lo que hace y sus respectivas consecuencias del entorno y la retroalimentación de valoración del entorno

Habilidades Cognitivas

Las habilidades cognitivas son operaciones del pensamiento por medio de las cuales el sujeto puede apropiarse de los contenidos y del proceso que usó para ello. Las habilidades se separan en cognitivas y no cognitivas. Entre las primeras, destacan la capacidad de manejar el lenguaje, la memoria, la rapidez para desarrollar procedimientos matemáticos, por citar a algunas. Entre las habilidades no cognitivas, son importantes la autoestima, la autorregulación (conocer los propios límites e imponerse normas) y la motivación.

Habilidades Emocionales.-

Las Habilidades Emocionales son aspectos que surgen del mundo afectivo del niño como recursos, habilidades o competencias que le permitirán sentirse a gusto consigo mismo y desarrollar adecuadamente, establecer relaciones con los demás, así como adaptarse y afrontar a las situaciones de su entorno de manera satisfactoria.

Habilidades Sociales.-

Se refiere a un repertorio de comportamientos verbales y no verbales a través de los cuales los niños incluyen en las respuestas de otros individuos (compañeros, padres, hermanos, etc.) en el contexto interpersonal.

Inteligencia Emocional.-

Conjunto de habilidades que tienen como eje central a la emoción y al mundo afectivo del niño y que son distintas a las cognitivas o de la razón

Rendimiento Académico

El rendimiento académico hace referencia a la evaluación del conocimiento adquirido en el ámbito escolar, terciario o universitario. Un estudiante con buen rendimiento académico es aquél que obtiene calificaciones positivas en los exámenes que debe rendir a lo largo de una cursada. En otras palabras, el rendimiento académico es una medida de las capacidades del alumno, que expresa lo que éste ha aprendido a lo largo del proceso formativo. También supone la capacidad del alumno para responder a los estímulos educativos. En este sentido, el rendimiento académico está vinculado a la aptitud.

Existen distintos factores que inciden en el rendimiento académico. Desde la dificultad propia de algunas asignaturas, hasta la gran cantidad de exámenes que pueden coincidir en una fecha, pasando por la amplia extensión de ciertos programas educativos, son muchos los motivos que pueden llevar a un alumno a mostrar un pobre rendimiento académico.

Otras cuestiones están directamente relacionadas al factor psicológico, como la poca motivación, el desinterés o las distracciones en clase, que dificultan la comprensión de los

conocimientos impartidos por el docente y termina afectando al rendimiento académico a la hora de las evaluaciones.

Por otra parte, el rendimiento académico puede estar asociado a la subjetividad del docente cuando corrige. Ciertas materias, en especial aquéllas que pertenecen a las ciencias sociales, pueden generar distintas interpretaciones o explicaciones, que el profesor debe saber analizar en la corrección para determinar si el estudiante ha comprendido o no los conceptos

8. Población – Muestra

El presente trabajo de investigación, el estudio se realizó en una institución educativa fiscal con 780 alumnos, de los cuales el segmento de los 6 a 12 años al que se avocara el estudio, corresponde a un universo de 312 niños. Para tal efecto los sujetos objetivos investigación serán:

- Niños de primero a séptimo de primaria (de 6 a 12 años)
- Padres de familia

9. Técnicas e Instrumentos

Relevar el tipo de conocimiento acerca de la representación social de los derechos de la niñez en la institución educativa a nivel general. Aplicación de entrevistas y cuestionarios exploratorios, bajo la técnica del análisis social participativo. (Ver Anexos)

Identificar el conocimiento institucional requerido por área, nivel y cargo utilizando la técnica de análisis de involucrados. (Ver Anexos)

Identificar el conocimiento institucional necesario a nivel estratégico (aquel que permite aportar con reconocimiento, recursos e insumos analíticamente estructurados para los resultados de la presente investigación); aplicación a niveles operativos de la institución específicamente en los centros de estudiantes y el cuerpo docente orientando una técnica de corroboración y reconocimiento de los derechos. (Ver Anexos)

Categorizar la representación social de los derechos de la niñez en la comunidad educativa y la sociedad, a trases de técnicas e instrumentos tales como cuestionarios formalmente aprobados teórica y prácticamente desde el punto de vista de la psicología social, educativa y familiar para los distintos estratos. (Ver Anexos)

Así mismo se hizo dos estudios de campo 1) con 15 alumnos escogidos al azar y 2) con 144 alumnos también escogidos al azar para evaluar el estado de ansiedad en correlación con el rendimiento en las materias de Lenguaje y Matemáticas. (Ver Anexo)

10. Análisis De Resultados

Cuantitativos.- análisis estadístico por conglomeración de respuestas para encuestas y cuestionarios en muestras representativas del caso de estudio.

Cualitativos.- análisis de los resultados comparativos a la teoría y práctica formal acerca de la representación social de los derechos de niños como un análisis causa-efecto de la problemática orientado a la elaboración propositiva amplia y suficiente desde un punto de vista psicológica y aplicable a otras profesiones para el sustento de sus estrategias relacionadas al tema.

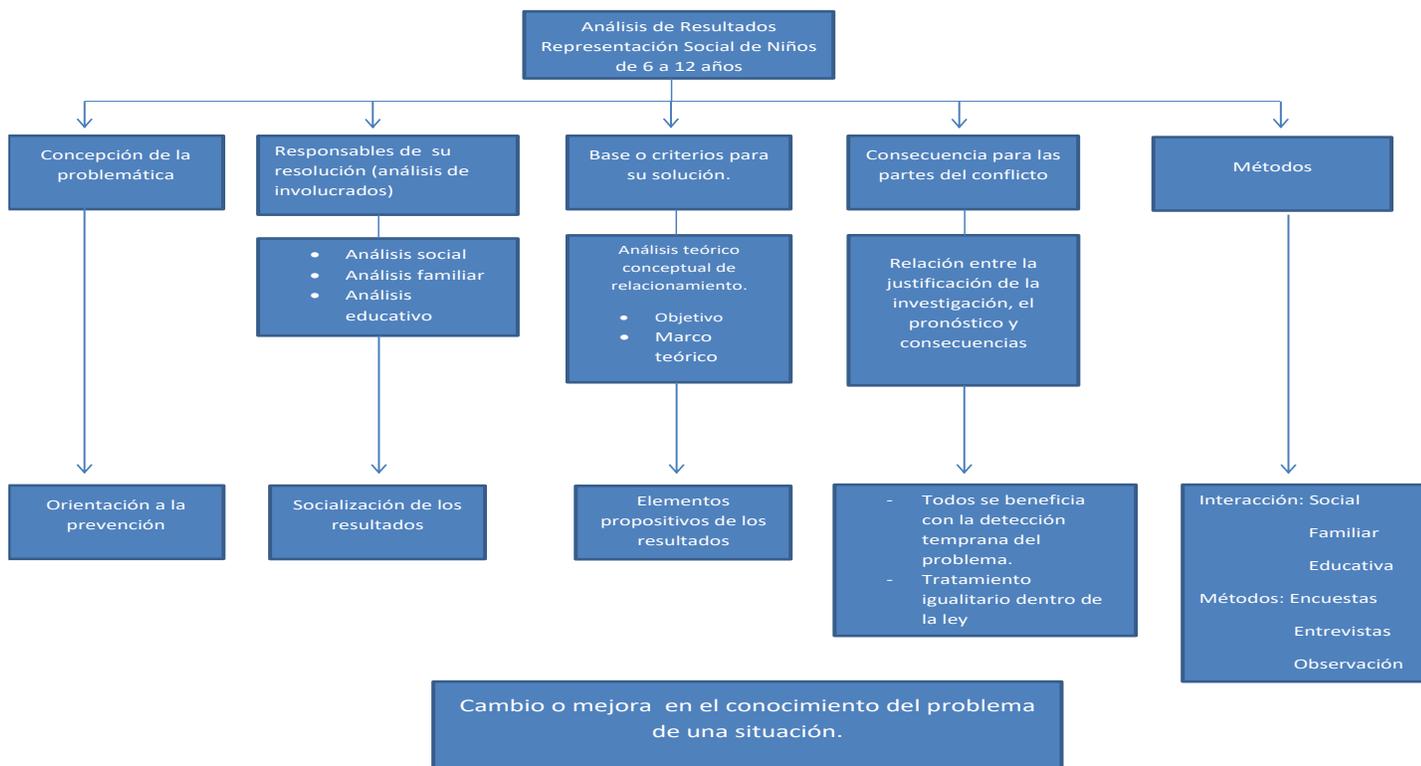
Monitoreo de resultados.- Control de datos mediante el análisis disgregado e independiente de respuestas para cada pregunta relacionadas a encuestas y cuestionarios. Observación estructurada

Seguimiento.- Seguimiento de las preguntas de investigación que realizaran un análisis conglomerado y clasificado por grupos de preguntas y variables de investigación.

Monitoreo.- Monitoreo del análisis del estudio de campo basados en la herramientas psicotécnicas y estadísticas que crucen los datos y corroboren las respuestas mediante una exposición sistemática de los objetivos particulares de los cuestionamientos de la investigación a través de actividades, indicadores y medios de verificación.

Entonces, “una vez que los datos se han codificado, transferido a una matriz, guardado en un archivo ‘limpiado’ de errores” Procedemos al análisis de los mismos.

Modelo De Análisis De Resultados



En cuanto al análisis Cualitativo de la investigación, es importante notar que “no hay dos investigaciones cualitativas iguales o equivalentes”, estos análisis se consideran como “artesanales” como señala Sampieri, y se van formando acorde a las circunstancias. Sin embargo dentro del diseño sistemático que se utilizará para el presente trabajo, la codificación abierta que permite analizar y generar comparaciones y contrastes de acuerdo a las categorías necesarias.

11. Procedimiento

Para el presente trabajo de investigación se han definido instrumentos de medición, para la recolección adecuada y efectiva de información. Una vez aplicados dichos instrumentos, se realizara un análisis de contraste de correlaciones y de evaluación de índices de variabilidad..

Definición Operacional De Desglose De Las Variables de Estudio

Las variables centrales han sido desglosadas en segmentos conformados por unidades de análisis específicos para un fiabilidad mayor en los resultados y clasificadas todas como interdependientes y mediadoras Con los códigos D y m.

VD1. *Conducta adaptativa en el ambiente de clases (forma- maestro)* referido a las observaciones de parte del maestro con relación a la conducta que manifiesta el sujeto en las respectivas categorías diferenciales que comprende el registro.

VD2 *Respuesta referida a alteraciones afectivas y emocionales:* a través de los instrumentos correspondientes a la Escala de Depresión y Escala de Ansiedad.

Vm2 Respuestas referidas a características de baja autoestima: evidenciada a partir de la presencia de síntomas en la esfera afectivo valorativa reconocida a partir de la presencia de elementos en la esfera emocional relacionados de a cambios cognitivos, emocionales, de la conducta, motivacionales (somáticos).

VD2.1. Síntomas de alteración emocional (baja autoestima) Definido como las respuestas a la escala de depresión, en todas sus categorías, con un rango de valores numéricos del 1 al 5, siendo sus más altos (4 y 5).

Vm2.1 Ánimo Deprimido: Se refiere al estado de ánimo y humor depresivo del sujeto, así como a las reacciones emocionales no apropiadas.

VD2.1.1. 9 respuestas en la escala

Vm2.1.2 Pérdida de Interés en Actividades habituales y placenteras: o anhedonia, se refiere a la disminución en el numero de de actividades habituales y placenteras.

VD2.1.2. 8 respuestas de la escala

Vm2.1.3 ***Perdida de apetito:*** Se refieren a la disminución en la ingesta de acuerdo a los hábitos alimenticios del sujeto.

VD2.1.3. 7 respuestas de la escala

Vm2.1.4. Autovaloración Disminuida: Hace referencia a los conceptos, creencias y sentimientos que tiene el sujeto respecto a si propio valor.

VD2.1.4. 9 respuestas de la escala

Vm2.1.5. Dificultad para tomar decisiones: Son las dificultades para concentrarse y decidir adecuadamente en el momento oportuno.

VD2.1.5. 8 respuestas de la escala

Vm2.1.6. Inhibición de la Expresión Emocional: Se refiere a la falta o disminución de la reactividad y de expresión emocional.

VD2.1.6. 8 respuestas de la escala.

Vm2.1.7. Sentimientos de culpa: Hace referencia a las creencias y sentimientos de inutilidad, incapacidad e ineficiencia.

VD2.1.7 7 respuestas de la escala

Vm2.1.8 Sentimiento de abandono: se refiere a las creencias y sentimientos por dificultades en la interacción familiar y social, al aislamiento y soledad del sujeto.

VD2.1.8. 8 respuestas de la escala

Vm2.1.9 *Sentimiento de insuficiencia:* Hace referencia a las creencias y sentimientos de inutilidad, incapacidad e ineficiencia.

VD2.1.9. *8 respuestas de la escala*

Vm2.1.10. *Ideas Negativas en cuanto a la Propia Ejecución:* Ideas negativas, pesimistas y generalizadas en relación a su desempeño y ejecución.

VD2.1.10. *8 respuestas de la escala*

VM2.1.11 *Preocupación por la propia seguridad, Salud y Muerte:* Preocupación excesiva y temor en relación a su seguridad, salud y la muerte.

VD2.1.11. *8 respuestas de la escala*

VD2.2. Síntomas de Alteración Emocional (tipo ansioso) Definidas como las respuestas a la escala de ansiedad en todas sus categorías con los valores del 1 al 4, siendo lo más altos (3-4) considerados como indicadores de ansiedad.

Vm2.2. *Síntomas de Alteración Emocional (tipo ansioso):* La ansiedad considerada como sintomatología clínica.

Interdependiente caracterizada por estados emocionales alterados asociados a cambios cognitivos, emocionales, conductuales, somáticos evidenciados por la consistencia de los síntomas referentes a ella.

Vm2.2.1. Preocupación por la Competencia Personal: Preocupación excesiva y temor en relación al rendimiento académico, a la adecuada ejecución en todo tipo de actividades, al (éxito) establecimiento de adecuadas relaciones interpersonales.

VD2.2.1 17 respuestas de la escala

Vm2.2.2. Temor a la autoridad: Referido a sentimientos de temor y dificultades significativos a nivel de interrelación con personas que implican autoridad. Interfiriendo su relación con otras personas.

VD2.2.2. 13 respuestas de la escala

Vm2.2.3. Angustia por separación: La sintomatología comprende preocupación y temor excesivo.

VD2.2.3. 19 respuestas de la escala

Vm2.2.4. Ansiedad por evitación: Se refiere a un temor excesivo evidenciado por conductas de evitación con relación al contacto con personas desconocida, interfiriendo en la vida social del sujeto a nivel de sus relaciones interpersonales.

VD2.2.4. 16 respuestas de la escala

Vm2.2.5. Irritabilidad: Considerando como expresión de las emociones en forma de enfado, violencia, falta de autocontrol, intolerancia.

VD2.2.5. 16 respuestas de la escala

VM2.2.6. Síntomas Somáticos: Comprendidos síntomas como cefaleas, sudoración, gastralgias (alteraciones gástricas) sin que pueda establecer una base física.

VD3. Autoconcepto: Definida como las respuestas a la escala de autoconcepto en todas sus áreas, en todas sus dimensiones y sus categorías, con un rango de valores del 1 al 3, siendo 3 el valor de adecuación del autoconcepto.

Vm3. Formación del autoconcepto: Entendida como esquema de autoconocimiento o el concepto que tiene de él.

Vm3.1.Dimensión (área) personal: se refiere al autoconocimiento que tiene el sujeto de si mismo desarrollado y conformado a través de constructos cognitivos.

VD3.1.30 respuestas de la escala

Vm3.1.1. Imagen física: referida a los pensamientos y sentimientos que experimenta el sujeto con relación a su aspecto y atributos físicos.

VD3.1.1. 6 respuestas de la escala

Vm3.1.2. Competencia personal: Es todo lo referido a la ejecución, producción que realiza el sujeto en base a sus capacidades y habilidades en espacio y situaciones en los cuales interactúa.

VD3.1.2. 11 respuestas de la escala

Vm3.1.3. Deseabilidad: Se refiere a la presencia de necesidades, logros, metas que el sujeto expresa con respecto a las expectativas que tiene sobre él.

VD3.1.2. 5 respuestas de la escala

Vm3.1.4 Valoración de sí mismo o autovaloración: Se refiere a los conceptos, creencias y sentimientos que el sujeto tiene con relación a su propio valor.

VD3.1.4 8 respuestas de la escala

Vm3.2. Dimensión de Área Escolar: dimensión o contexto en el cual el sujeto establece intervención e interrelaciones, donde se puede evidenciar la efectividad de su producción, ejecución de tareas en el aula en base a sus capacidades y habilidades.

VD3.2. 15 respuestas de la escala.

Vm3.2.1. Competencia Académica: se refiere a la producción que se desarrolla el sujeto en base a sus capacidades y sus habilidades en la realización de tareas (en el aula), donde puede evidenciar su ejecución y efectividad.

VD3.2.1. Reconocimiento: Entendida como la retroalimentación que recibe el sujeto de su ejecución, en actividades tareas, habilidades de comunicación, a través de la interrelación que establece con su medio escolar.

VD3.2.2 7 respuestas de la escala

Vm3.3.Dimensión o Área Familiar: Comprendida como el espacio en el que el niño inicia y desarrolla los primeros vínculos de socialización, de relación e interrelación con el medio y con el medio y con el mismo.

VD3.3 12 respuestas de la escala

Vm3.3.1. Reconocimiento: Estimulación, motivación, retroalimentación, afecto que recibe el niño de parte de sus padres a todo lo que realiza y ejecuta el niño.

VD3.3.1. 6 respuestas de la escala

Vm3.3.2. Deseabilidad: Se refiere a la expresión y manifestación de necesidades, expectativas, logros que tiene el sujeto en su contexto familiar.

VD3.3.2. 6 respuestas de la escala

Vm3.4. Dimensión (área) Social: Hace referencia a la afectividad en las interrelaciones que establece el sujeto con su medio de acuerdo a sus expectativas y a las expectativas de los demás a través de un manejo adecuado de interacciones.

VD3.4. 15 respuestas de la escala

Vm3.4.1. Competencia social: Referida a la habilidad, capacidad de establecer relaciones interpersonales con efectividad.

VD3.4.1. 5 respuestas de la escala

Vm3.4.2. Reconocimiento Social: Entendida como la retroalimentación que recibe el sujeto de su medio, de la ejecución de tareas, de la interrelación personal que establece el niño con sus pares u otras personas.

VD3.4.2. 5 respuestas de la escala

Vm3.4.3. Valoración de sí mismo o autovaloración: Se refiere a los conceptos, creencias y sentimientos que el sujeto tiene con relación a su propio valor, y el valor que le atribuyen sus pares y el medio social.

VD3.4.3. 5 respuestas de la escala

VD4. Respuestas a la evaluación de operaciones cognoscitivas complejas, Pruebas de ejecución y test.

Vm4. Formación de Conceptos: Entendida como un proceso integrado de funciones cognitivas complejas intervinientes en la formación de conceptos (como: la abstracción, análisis y síntesis).

VD4.1. 10 posibles respuestas

Vm4.1 Abstracción verbal de elementos comunes: Reconocimiento de elementos esenciales de los secundarios o irrelevantes de la información.

VD4.2. 35 respuestas del subtest

Vm4.2. Clasificación: referido a la identificación dentro de una categoría determinada y luego producir otros elementos pertenecientes a la misma categoría.

VD4.3. 12 respuestas del subtest

Vm4.3. Diferenciación intercategorial: Referida a la diferenciación de categorías a través de la comparación de características primarias y secundarias relacionadas con el concepto a la que pertenecen.

VD4.4. 27 respuestas del subtest

Vm4.4. Categorización, relaciones lógicas y definición conceptual: Referida a la identificación y asociación que el sujeto realiza a partir de una palabra, nombrando todas

las categorías pertenecientes al concepto, para luego desarrollar la correspondiente definición.

VD4.5 33 palabras (clasificación)

Vm4.5. Clasificación abstracta de conceptos (categorías naturales): Referida a la asociación, clasificación, diferenciación, comparación, relaciones lógicas, categorización e integración a nivel de sistemas jerárquicamente estructurados a nivel de subordinación, supraordenación de conceptos.

VD4.5. (20 fichas de madera)

Vm4.6. Conceptos artificiales: Formación de nuevos conceptos, donde se dan las funciones anteriores, integradas en la formulación del nuevo concepto y donde el sujeto atribuye las características que considera relevantes .

VD4.7. 50 respuestas de la prueba

Vm4.7. Conceptos Básicas (Categorías Básicas): Reconocimiento, conocimiento y dominio de conceptos fundamentales básicos imprescindibles para comprender y establecer la interrelación con el medio

Los cuestionarios utilizados para medir la escala de depresión y ansiedad se encuentran anexadas al presente trabajo (anexo 7 al 13).

12. Diseño Del Estudio

El diseño del presente estudio responde a los requerimientos de una investigación cuasi experimental con la aplicación de variables independientes de tarea. La aplicación de medición de variables responderá a un diseño factorial multivariable con análisis intra e intergrupo, en la aplicación de un tratamiento de tipo experimental.

Es una investigación pre- experimental denominada también cuasi- experimental; (Campbell y Stanley, 1963), consideran a estos diseños como punto intermedio entre los diseños pre-experimentales. Debido a los siguientes aspectos:

Primero: Con referencia a las variables Independientes (VIs) no se puede ejercer un pleno control experimental, es decir la no manipulación de las variables intervinientes de forma directa y controlada. Las Variables Independientes del estudio tiene características de ser atributivas consideradas como Variables de Tarea.

Segundo: Se realizo varias observaciones a cada sujeto del estudio. La finalidad de ese procedimiento consistió en minimizar o eliminar los efectos de invalidez entera.

Tercero: Permite el uso de un diseño cuasi experimental a través de la intervención y comparación de grupos de sujetos con características específicas en cada uno de los grupos.

La comparación se efectúa con los datos obtenidos a través de las mediciones y observaciones.

Cuarto: La selección de los sujetos fue por asignación, es decir que los sujetos debían presenta determinadas características requeridas para su incorporación a los grupos de estudio. Siendo la característica principal la obtención de permiso del padre/madre o tutor y su compromiso con la continuidad del estudio de campo/investigación con enfoque experimental; para lo cual se generan acuerdos verbales con el padre/madre o tutor con la base de acuerdos no formales u escritos que suelen generar mala receptividad y

susceptibilidad al compromiso implicado en la firma de un documento. Por tanto se hace mucho énfasis en:

- La persuasión del anonimato de los sujetos de estudio.
- Los fines académicos de la investigación experimental.

La sensibilización de la problemática (mencionada en los antecedentes del problema de la presente investigación) con lenguaje apropiado a la persuasión social. (lenguaje amistoso, persuasivo y abierto a preguntas y respuestas de conceptos)

En esta fase de la investigación se anticipa un rol importante en el permiso y acuerdo previo con la institución educativa; ya que la primera pregunta que hace el padre/madre o tutor es si la institución aprobó la presente investigación. En el ANEXO 2 se presenta el diseño del estudio

Procedimiento

El estudio fue realizado en cuatro fases: de trabajo con cada uno de los sujetos.

Primera fase: Comprensión (la introducción), aplicación y evaluación de pruebas correspondientes a las variables en las siguientes Condiciones Experimentales (CE):

CE1. Observación, evaluación y registro de la VD2.1. en sus 11 categorías (una sesión por grupo de 10 sujetos = 8 sesiones).

CE2. Observación, evaluación y registro de la VD2.2 en seis categorías (una sesión por grupo de 10 sujetos = 8 sesiones).

Segunda fase:

CE3. Registro de los repertorios conductuales adaptativos en el ambiente de clases (forma- maestro) VD1 una sesión por cada cuatro sujetos.

Tercera fase:

CE4. Observación, evaluación y registro de la VD3. en sus cuatro dimensiones (áreas) y en todas sus 11 categorías (una sesión por cada cuatro sujetos = 4 sesiones).

Cuarta fase

Observación, evaluación y registro de la VD4 en sus respectivas variantes:

CE5 Observación, evaluación, y registro de la VD4.1 en sus cuatro sub- test (una sesión por sujeto = 16 sesiones)

CE6 Observación, evaluación y registro de la VD4.2 en la correspondiente ejecución de los sujetos (una sesión por sujeto= 16 sesiones).

CE7 Observación, evaluación y registro de la VD4.3 en la correspondiente ejecución de los sujetos (una sesión por sujeto = 16 sesiones).

CE8 Observación, evaluación y registro de la VD4.4 en sus cincuenta ítems correspondientes (una sesión por cada cuatro sujetos = 4 sesiones).

En el ANEXO 3 se muestra el desarrollo de investigación y las fases correspondientes.

Para una mejor comprensión de cada una de las fases del procedimiento se realizó el siguiente desglose:

Fase 1. En esta primera etapa de la investigación se realizó la aplicación de la VI2.1. a 70 sujetos (niños de 6 a 12 años) en dos condiciones experimentales. En la condición experimental 1 se procedió a evaluar la VI2.1. Correspondiente a los síntomas de alteración afectivo-emocional-tipo-depresivo-a través de la Escala de Depresión. Esta evaluación se realizó en grupos de 10 niños, cada una haciéndose un total de 10 sesiones (8 formales y 2 optativas de explicación y aclaración con los padres).

En la condición Experimental 2 se procedió a evaluar a los mismos 70 sujetos, la VI2.2 correspondiente a la alteración emocional de tipo ansioso a través de la escala de ansiedad; esta evaluación se realizó en grupo de 10 niños cada una, haciéndose un total de 10 sesiones (8 formales y 2 optativas de explicación y aclaración con los padres).

Fase 2. En esta fase se desarrolló dos aspectos fundamentales de la investigación. Por una lado se seleccionó los sujetos que comprenden la investigación, es decir que se consideró aquellos sujetos que presentaron altos puntajes en las escalas de Ansiedad y altos puntajes en la escala de Depresión conformándose de esta manera los grupos de trabajo por sujetos que obtuvieron altos puntajes en la Escala de Ansiedad y altos puntajes en la Escala de depresión; un segundo Grupo denominado “B” conformado por sujetos que obtuvieron altos puntajes en la Escala de Ansiedad; un tercer grupo “C” conformado por sujetos que obtuvieron altos puntajes en la Escala de Depresión y un cuarto grupo “D” conformado por sujetos que obtuvieron bajos puntajes en las Escalas de Ansiedad y Depresión llamado Grupo D o Comparativo.

Por otro lado, se llevó a cabo el proceso de registro de las conductas adaptativas en el ambiente de clases de los sujetos seleccionados; en base al registro (forma-maestro) VII elaborado para el efecto. Este procedimiento se llevó a cabo con los tutores, es decir con los profesores responsables de cada caso con los cuales el niño

establece mayor interrelación. Este trabajo se lo desarrollo en una sesión por cada dos sujetos, haciendo un total de 5 sesiones mas 1 de análisis y socialización de resultados con los padres y personal docente de la institución educativa.

Fase 3. Condición Experimental 4. En esta fase se llevo a cabo la evaluación y registro del autoconcepto a través de la Escala de Autoconcepto correspondiente a la VI3 a los sujetos seleccionados; fragmentando el grupo de niños en dos sesiones.

Fase 4. Fase comprendida en la observación, evaluación y registro de las pruebas destinadas a evaluar las operaciones cognitivas superiores de la formación de conceptos. Se evaluó a todos los sujetos de los cuatro grupos en forma individual, ya que cada prueba requiere mayor atención y observación de la ejecución de los sujetos. Haciéndose un total de 45 sesiones por cada dos niños segmentados de acuerdo a lo expuesto en base a la teoría de Piaget mencionada en el punto 2.4.4 Justificación teórica de la presente investigación:

- Niños de 6 a 7 años
- Niños de 7 a 8 años
- Niños de 8 a 9 años
- Niños de 9 a 10 años
- Niños de 10 a 11 años
- Niños de 11 a 12 años

La segmentación realizada también se realizo en base homogénea para evitar inhibiciones en el area de la interacción con el sexo opuesto, sobre todo en niños de 9 a 12 años cuya estructura de pensamiento ya influye en dicha interacción.

CAPITULO IV

1. Presentacion Y Analisis Especifico De Resultados

Trabajo con padres de familia

Encuesta de conceptos

Se aplicó una encuesta a los padres de familia de los niños sujetos de estudio, para conocer cómo inciden los trastornos emocionales en el desarrollo de habilidades, sociales, cognitivas y emocionales de las niñas y niños de 6 a 12 años en el instituto educativo.

Cuadro N° 1 ¿Qué es para usted una baja autoestima?

INDICADORES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Enfermedad	19	45 %
Problema Psicológico	7	17 %
Trastorno	3	7 %
Desconoce	13	31 %
Total	42	100 %

ANÁLISIS: De los 42 padres de familia encuestados, 19 que representan un 45% supieron manifestar que la ansiedad es una enfermedad; 13 que representan el 31% desconoce que es la ansiedad, 7 que representan un 17% señala que la ansiedad es una problema psicológico y 3 padres de familia que representan un 7% opina que la ansiedad es un trastorno.

DISCUSIÓN.- Los padres opinan que la ansiedad es una enfermedad que se da en la infancia en etapa preescolar por diferentes situaciones las niñas, y niños, adoptan una manía, morderse las uñas, halarse el cabello, intranquilidad continua, entre otros; por lo que necesitan tratamiento de un profesional.

Cuadro N° 2 ¿Su niña o niño ha demostrado manifestaciones de?

INDICADORES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Ira	3	7 %
Miedo	2	5 %
Tristeza	4	10 %
Felicidad	6	14 %
Angustia	5	12 %
Ninguno	22	52 %
Total	42	100 %

ANÁLISIS: De los 42 padres de familia encuestados, 22 que representan un 52 % expresaron no haber presenciado ninguna de estas manifestaciones ,6 que representan el 14% encontraron expresiones de felicidad , 5 que representan un 12% señalaron que tienen intranquilidad – angustia, 4 que representan el 10% observaron muestras de tristeza , el 5% correspondiente a 2 padres de familia observaron Miedo y 3 que representan el 7% presenciaron Ira .

DISCUSIÓN.- Algunos síntomas en la Ansiedad Infantil son causantes de estos comportamientos en los niños en edad pre-escolar, por lo que su estado de ánimo cambia constantemente y el niño reacciona con berrinches, alegría, llanto, caprichos etc., y esto puede confundir a los padres de familia llevándolos a pensar que es una simple y momentánea rabieta por algo que el niño desea y no se le concede.

Cuadro N° 3 Su niña o niño ha demostrado:

INDICADORES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Sensación de Ahogo	5	36 %
Temblores	2	14 %
Sudoración	7	50 %
Total	14	100 %

ANÁLISIS: De los 14 padres de familia, 7 que representan el 50% expresan que tienen sudoración en las manos; 5 padres de familia que representan el 36% que sus hijos tienen sensación de ahogo, y 2 padres de familia que representan al 14% señalan que sus hijos a veces denotan temblores.

DISCUSIÓN.- Se atribuyen estos síntomas a problemas hereditarios, ya sea porque sus padres, o abuelos, también tuvieron algún síntoma parecido por ejemplo: sudoración excesiva en las manos, la cual era de familia, por problemas de salud tomaban medicamentos, los cuales alteraban el sistema nervioso y existían temblores leves.

Cuadro N° 4 ¿Su niña o niño presentan Ansiedad?

INDICADORES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Al encontrarse en espacios cerrados.	5	36 %
Tiene miedo al cruzar un puente	2	14%
Viajar en automóvil o en	7	50%
Total	14	100 %

ANÁLISIS: De los 14 padres de familia: 7 que representan el 50% expresaron que sus hijos tienen miedo de viajar en automóvil, o buseta, 2 que representan un 14% explican que sus niñas tienen miedo a cruzar un puente, y finalmente 5 que representan un 36% acotaron que sus hijos realizan alguna acción al encontrarse en espacios cerrados.

DISCUSIÓN Los padres de familia expresaron que para evitar episodios en donde sus hijos no se estén muy bien, así como frotarse las manos, morder la chompa, quieren llorar, entre otros, prefieren caminar juntos, marcarlos en sus brazos para poder trasladarlos, siempre diciéndoles que no les va a pasar nada, y de poco a poco hacerles olvidar ese miedo que tienen hacia diferentes cosas que aunque parezcan inofensivas, a ellos les desagrada mucho tener que hacerlas.

Cuadro N° 5 ¿A la niña o niño le cuesta mantener su atención sobre una amplia gama de actividades?

INDICADORES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Si	14	100 %
No	0	0
Total	14	100 %

ANÁLISIS: Los 14 padres de familia que representa un 100% coinciden en que sus hijos son muy inquietos.

DISCUSIÓN. Comentan que los niños quieren hacer muchas actividades en un momento, no terminan una y quieren hacer otra, están armando rompecabezas y se cansan olvidan la actividad y no la terminan; en otras ocasiones juegan con cubos y ocurre lo mismo se distraen por cualquier cosa, pero concluyen que es porque están pequeños todavía y les llama la atención.

Cuadro N° 6 ¿Su niña o niño tiene angustia inesperada?

INDICADORES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Si	5	36 %
No	9	64 %
Total	14	100 %

ANÁLISIS: De los con 14 padres de familia, 9 que representan un 64% responden que sus hijos no presentan ningún tipo de crisis, 5 que representan el 36% expresaron que si notan algo, pero no puede identificarse como crisis.

DISCUSIÓN.- Hay veces que los hijos tienen rabietas., cambios de humor por cualquier cosa, esto no es específicamente una crisis de angustia o las diferentes etapas por las que atraviesa el niño en su desarrollo, sino más bien una forma de llamar la atención para lograr lo que desean o tomar algo en particular por ejemplo (comer, un juguete, quedarse en algún sitio, etc.). No asumen que la ansiedad sea causa de todo esto; además acotan que las maestras no les informan sobre las consecuencias que pueden tener este tipo de sucesos en los niños, alegan que solo son niñas y niños que tienen mal comportamiento, es decir malcriados

Cuadro N° 7 ¿Qué es para usted una habilidad?

INDICADORES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Es algo innato que nace con la persona	19	45%
Es algo que nos caracteriza de los demás	13	31%
Es el don de cada persona	10	24 %
Total	42	100 %

ANÁLISIS: De los 42 padres de familia encuestados 19 que representan a un 45% manifiestan que las habilidades son algo innato, 13 padres de familia que representan un 31% expresan que las habilidades son características de cada individuo, niña o niño y finalmente 10 padres de familia que representan un 24% acotan que las habilidades son los dones de cada persona.

DISCUSIÓN.- Algunos padres de familia sustentan que las habilidades nacen con la persona, en este caso con las niñas y niños y estas nos hacen diferentes de los demás; otros dicen que se las adquiere durante el desarrollo y que las maestras deben potenciarlas cada día en el centro educativo para desarrollar talentos en sus hijos.

Cuadro N° 8 ¿Usted considera que las habilidades nacen con la niña o el niño o las adquiere durante su desarrollo? ¿Porque?

INDICADORES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Nacen con Habilidades	17	40 %
Las adquieren durante su crecimiento	11	26%
Las Aprenden en el jardín con ayuda de la profesora.	14	33%
Total	42	100 %

ANÁLISIS: De los 42 padres de familia encuestados: 17 padres de familia que representan un 40% expresaron que las habilidades de las niñas y niños nacen, 14 que representan un 33% mencionan que las habilidades se aprenden con la ayuda ya que ellas les motivan, y 11 que representan un

26% piensan que las habilidades se aprenden o se adquieren durante el crecimiento.

DISCUSIÓN. Los padres de familia tienen diversas opiniones acerca de las habilidades. Mencionan que son hereditarias en algunos casos se ha visto que padres que son buenos doctores, tienen hijos que también lo son o artistas, deportistas etc.; no descartan que con ayuda de la profesora en el jardín y los conocimientos que tienen, guían a las niñas y niños y a los padres para que son buenos sus hijos y lo que deben potenciar e incentivar en ellos para despertar su interés y desarrollen esas habilidad

Cuadro N° 9 ¿Considera usted que las habilidades sociales son importantes en el desarrollo de la niña o el niño?

INDICADORES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Si	42	100 %
No	0	0 %
Total	42	100 %

ANÁLISIS: De los 42 padres de familia encuestados, todos que representan un 100% coinciden en que las niñas y niños deben de tener amistades.

DISCUSIÓN Los padres consideran que sus hijos, y todos en general independientemente de ser niñas o niños, deben involucrarse con otros niños para desarrollarse social y emocionalmente Además acotan que la sociedad es el medio en donde ellos se desenvolverán de pequeños y deben aprender a conocer a los demás, a respetar opiniones, aciertos y diferencias, además saber compartir, ser amables, cultos etc.

Cuadro N° 10 ¿Su niña o niño presenta dificultades para realizar sus tareas?

INDICADORES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Si	23	55 %
No	19	45 %
Total	42	100 %

ANÁLISIS: De los 42 padres de familia encuestados: 23 que representan un 55% manifiestan de que efectivamente sus hijos presentan dificultades para realizar sus deberes, mientras que 19 padres de familia que representan un 45% acotan que sus hijos no presentan ninguna clase de dificultades para realizar sus deberes.

DISCUSIÓN Algunos padres de familia infieren que se presentan dificultades para que los niños realicen sus tareas, esto debido a que los compañeritos llevan juguetes o algo nuevo que los distrae, así mismo hay niñas y niños que entienden muy bien la tarea a realizar.

Cuadro N° 11

Desde el punto de vista científico las habilidades cognitivas son aquellas que permiten a la niña o al niño analizar, comprender y procesar, la información recibida en su mente. Basado en este concepto ¿Qué es para usted una habilidad cognitiva?

INDICADORES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Destrezas que tiene las Niñas y Niños	10	24%
Rapidez mental	9	21 %
La Inteligencia	17	40 %
En Blanco	6	14 %
Total	42	100 %

ANÁLISIS: De los 42 padres de familia encuestados: 17 que representan el 40% llegan a concluir que es la inteligencia, 10 padres que representan el 24% mencionan que son las destrezas que tienen las niñas y niños, 9 padres de familia que representan un 21% respondieron que están relacionadas a la rapidez mental y finalmente 6 padres de familia que representan el 14% no respondieron esta pregunta.

DISCUSIÓN.- Algunos padres de familia mencionan que por lo general las niñas son mas intuitivas y hábiles y que los niños no, a demás que la habilidad cognitiva es algo que no se puede medir o saber y cada persona tiene un nivel intelectual diferente, depende de la capacidad que se tenga para retener la información que recibe en cerebro y la estimulación que ha recibido el niño en sus primeras etapas de vida.

Cuadro N° 12 ¿Cree usted que un niño o niña tiene el mismo derecho que un adulto.

INDICADORES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Si	19	14 %
No	36	86 %
Total	42	100 %

ANÁLISIS: De los 42 padres de familia encuestados: 36 de ellos que representan un 86% expresaron que no, y 9 padres que representan un 14 % respondieron sí.

DISCUSIÓN Algunos padres infieren en que un emoción no es igual que un sentimiento debido a que la emoción se da primero y provoca un sentimiento dentro de la persona como alegría, temor, odio, etc., otros mencionaron que un sentimiento es algo que nace de la persona, y una emoción es algo externo que se da por diversos acontecimientos como respuestas que da nuestro cerebro frente a sucesos que pasan, además expresaron que una emoción es un sentimiento encontrado y se lo expresa llorando,riendo,temblando,etc

2. Análisis Descriptivo

Se realizó un análisis descriptivo de los puntajes obtenidos con sus respectivas Medidas de Tendencia Central en las diversas categorías de cada variable interviniente en el estudio, con el propósito de analizar el grado de presencia, pertinencia y variabilidad en las respuestas a las categorías de los indicadores de Alteración Afectivo Emocional de tipo depresivo e indicadores de alteración emocional de tipo Ansioso, de las dificultades de adaptación en el ambiente de clases, de las categorías correspondientes al autoconcepto, como así también de las operaciones cognitivas intervinientes en la formación de conceptos .

Modelo de Markov

El Modelo de Markov (Seymour Lupschutz, 1978; E. Quiroga, 1995) también llamado Método de Estabilización mediante el cual los resultados obtenidos a nivel de variables y factores por cada uno de los grupos intervinientes en el estudio, van a presentar estabilidad a la larga independientemente de las escalas. Es en este sentido que los factores que comprenden cada variable del estudio con sus respectivos factores al interrelacionarse mutuamente van a presentar un nivel de estabilidad indicando de esta manera que los factores tratados tiene una determinada consistencia lo que indicara que las variables tendrá un nivel de incidencia con respecto a los grupos de trabajo.

Modelo de Bayes

El modelo de Bayes conocido también como Teorema de Bayes (Seymour Lupschutz, 1978; ; E. Quiroga, 1995) se refiere a que las probabilidades independientes son iguales al producto de las probabilidades iniciales. Este modelo matemático aplicado a la investigación psicológica significaría que partiendo de una interrelación operacional de variables intervinientes en un estudio permite establecer la interrelación y análisis a nivel intra-variable e intercategorías, determinado elementos o factores comunes que pueden estar presentando las variables del estudio. Es en este sentido que se aplico este modelo de investigación para el tratamiento a nivel de interrelación de variables; con una visión de ser aplicado a futuros estudios específicos relacionados con el comportamiento humano. Ver ANEXO 6.

3. Resultados Y Analisis De Cada Variable A Nivel Factorial Intra Grupo- Inter Grupo

En base al diseño factorial- Multivariable, se llevo a cabo un análisis a nivel Inter-Grupo e Intra-Grupo considerando a cada una de las categorías, las mismas que optaron el valor de factores para su respectiva incorporación al análisis de resultados en base a Medidas de tendencia Central, Máximo, Mínimo.

Resultados Por Factores De Cada Variable Independiente A Nivel Factorial Intra Grupo- Inter Grupo

Se procedió al análisis de cada uno de los factores y de cada una de las variables intervinientes en el estudio, cuyos resultados se presentan en las tablas y sus respectivos gráficos.

4. Resultados Comparativos De Las Variables Independientes

Resultados comparativos de la aplicación de la VI.1

Tabla 1. Registro de Conductas adaptativas en el Aula-Forma maestros

GRUPOS	GA	GB	GC	GC	Puntaje
	X	X	X	X	Registro
VI.1	31.5	29	25.5	34	10

Con relación a los datos obtenidos de la aplicación de la VD.1 o indicadores adaptativos en el aula, se ha encontrado signos relevantes que muestran las dificultades de los niños del estudio a nivel manifestaciones conductuales. Estos registros muestran que los grupos A, B y C presentan dificultades, evidencia, en los signos como interrelación de los niños entre sus compañero, con los profesores, ejecución de tareas. Con respecto a los niños del Grupo B no presentan indicadores significativos de dificultades a nivel adaptativo, más bien mostraron

signos de adecuación adaptativo en el ambiente de clases, a nivel de interrelaciones y de ejecución de tareas.

Escala de Autoestima (VI.2.1)

Puntajes alcanzados por los sujetos de la aplicación de la VI.2.1 correspondiente a la escala de depresión, aplicada a a los Grupos: Grupo Experimental A y Grupo D. En base a la media del grupo e cada uno de los factores.

Tabla 2 Resultados Comparativos de la aplicación de VI.2.1. en cada una de sus categorías

<i>Escala de Depresión</i>	<i>Grupo</i>	<i>Grupo</i>	<i>Grupo C</i>	<i>Grupo</i>	<i>Puntaje</i>
<i>Categorías-Factores de análisis</i>	<i>A</i>	<i>B</i>	<i>X</i>	<i>D</i>	<i>Prueba</i>
	<i>X</i>	<i>X</i>		<i>X</i>	
<i>AD- Animo Disminuido</i>	<i>21.75</i>	<i>16.00</i>	<i>24.75</i>	<i>10.75</i>	<i>9</i>
<i>PI- Pérdida de Interés</i>	<i>19.50</i>	<i>18.00</i>	<i>19.00</i>	<i>13.25</i>	<i>8</i>
<i>PA-Pérdida de Apetito</i>	<i>24.00</i>	<i>17.50</i>	<i>24.25</i>	<i>14.50</i>	<i>7</i>
<i>AVD-Autovaloración Disminuida</i>	<i>26.00</i>	<i>17.25</i>	<i>22.00</i>	<i>11.25</i>	<i>9</i>
	<i>25.00</i>	<i>20.25</i>	<i>23.25</i>	<i>10.75</i>	<i>8</i>
<i>DTD-Dific. la toma de decisiones.</i>	<i>27.50</i>	<i>21.50</i>	<i>25.00</i>	<i>16.50</i>	<i>8</i>
	<i>22.50</i>	<i>14.25</i>	<i>24.50</i>	<i>9.75</i>	<i>7</i>
<i>IEE-Inhib. De la Expresión Emoc.</i>	<i>22.75</i>	<i>18.75</i>	<i>24.25</i>	<i>13.50</i>	<i>8</i>
<i>SC-Sentimiento de Culpa</i>	<i>25.00</i>	<i>14.50</i>	<i>21.25</i>	<i>10.25</i>	<i>8</i>
<i>SA- Sentimiento de Abandono</i>	<i>22.00</i>	<i>24.00</i>	<i>26.75</i>	<i>13.00</i>	<i>8</i>

<i>SI- Sentimiento de Insuficiencia</i>	21.50	18.00	25.00	15.50	8
<i>INE-Ideas Negativas a la prop. Ejec.</i>					
<i>PSSM- Preocupación por la propia salud, seguridad y muerte</i>					

La Tabla 2 permite observar los puntajes obtenidos por los sujetos de los grupos A, B, C, y D en la aplicación de la VI2.1. Escala de autoestima. A nivel de puntajes máximos considerados indicadores significativas de baja autoestima con respecto al puntaje esperando en la Escala entendido como la ausencia de indicadores depresivos, se observa:

El grupo A obtuvo un puntaje máximo de 27.50 correspondiente al factor IEF- Inhibición de la Expresión Emocional; El grupo B obtuvo un puntaje máximo de 24 correspondiente al factor INE- Ideas Negativas a la propia ejecución;

El grupo C obtuvo un puntaje máximo de 26.75 correspondiente al factor INE-ideas negativas a la propia ejecución; el grupo D obtuvo un puntaje máximo de 16.75 correspondiente al factor IEE- Inhibición de la Expresión Emocional. Por otro lado a nivel de los puntajes mínimos considerados como factores de menor incidencia con respecto a los otros factores, que componen la Escala; se observa: el grupo A un puntaje Mínimo de 19.50 que responde al factor PI- Perdida de Interés; el grupo B presenta un puntaje mínimo de 14.25 que corresponda al factor SC- sentimiento de culpa; el grupo C presenta un puntaje mínimo de 9.75 que responde al factor PI Perdida de Interés; Grupo D un puntaje mínimo de 9.75 que corresponda al factor SC- Sentimiento de Culpa.

Escala de Ansiedad (VI.2.2)

Puntajes alcanzados por los sujetos de la aplicación de la VI 2.2 correspondiente a la Escala de Ansiedad, aplicada a ambos grupos: Grupo A y Grupo D. En base a la media de grupo en cada uno de los factores.

Tabla 3 Resultados comparativos de la aplicación de la VI.2.2 en cada una de sus categorías

<i>Escala de Ansiedad</i>	<i>Grupo</i>	<i>Grupo</i>	<i>Grupo C</i>	<i>Grupo</i>	<i>Puntaje</i>
<i>Categorías-Factores de análisis</i>	<i>A</i>	<i>B</i>	<i>X</i>	<i>D</i>	<i>Prueba</i>
	<i>X</i>	<i>X</i>		<i>X</i>	
<i>PCP- Preocupación Por la competencia personal</i>	<i>36.25</i>	<i>39.00</i>	<i>32.75</i>	<i>19.0</i>	<i>17</i>
<i>TA- Temor a la Autoridad</i>	<i>31.50</i>	<i>26.50</i>	<i>27.25</i>	<i>16.50</i>	<i>13</i>
<i>AS- Angustia por separación</i>	<i>35.50</i>	<i>33.00</i>	<i>29.25</i>	<i>24.75</i>	<i>19</i>
<i>AE-Ansiedad por evitación</i>	<i>24.75</i>	<i>23.00</i>	<i>19.75</i>	<i>14.50</i>	<i>10</i>
<i>I-Irritabilidad</i>	<i>30.50</i>	<i>26.50</i>	<i>25.00</i>	<i>19.00</i>	<i>16</i>
<i>S- Somática</i>	<i>36.50</i>	<i>33.25</i>	<i>28.25</i>	<i>22.00</i>	<i>20</i>

La tabla 3 permite observar los puntajes obtenidos por los sujetos de los grupos A, B, C, y D en la aplicación de la VI2.1. Escala de ansiedad. A nivel de puntajes máximo considerados indicadores significativos de Ansiedad y su relación al puntaje esperado en la escala que indica ausencia de la alteración, se observa : El grupo A obtuvo un puntaje máximo de 36.50 correspondiente al factor Somático; El grupo B con un puntaje máximo de 39 correspondiente al factor PCP-Preocupación por la Competencia Personal; El grupo C obtuvo un puntaje

máximo de 32.75 correspondiente al factor PCP- Preocupación por la Competencia Personal; El grupo D obtuvo un puntaje de 24.75 que corresponde al factor de Angustia de Separación. Por otro lado a nivel de los puntajes mínimos considerados como factores de menor incidencia con respecto a los otros factores que componen la escala; se observa: el Grupo A un puntaje mínimo de 24.75 correspondiente al factor AE Ansiedad de Evitación; el Grupo B presenta un puntaje mínimo de 23 que corresponda al factor AE ansiedad por evitación; el grupo C presenta un puntaje mínimo de 19.75 con el factor AE- Ansiedad por evitación; el Grupo D presenta un puntaje mínimo de 14.50 correspondiente al factor Ansiedad por Evitación.

Escala de Autoconcepto (V.I. 3)

Puntajes alcanzados por los sujetos de la aplicación de la VI. 3 correspondiente a la Escala de Autoconcepto, aplicada a ambos grupos: Grupo A y Grupo D. En base a la medio del grupo en cada uno de los factores.

Tabla 4 Resultados Comparativos de la aplicación de la VI. 3 en cada una de sus categoría.

<i>Escala de Autoconcepto</i>	<i>Grupo</i>	<i>Grupo</i>	<i>Grupo C</i>	<i>Grupo</i>	<i>Puntaje</i>
<i>Categorías-Factores de análisis</i>	<i>A</i>	<i>B</i>	<i>X</i>	<i>D</i>	<i>Prueba</i>
	<i>X</i>	<i>X</i>		<i>X</i>	
<i>IF- Imagen Física</i>	<i>10.50</i>	<i>11.75</i>	<i>10.25</i>	<i>16.00</i>	<i>18</i>
<i>CP- Competencia Personal</i>	<i>21.25</i>	<i>21.50</i>	<i>23.00</i>	<i>31.00</i>	<i>33</i>
<i>DP-Deseabilidad Personal</i>	<i>8.80</i>	<i>11.25</i>	<i>11.25</i>	<i>11.50</i>	<i>15</i>
<i>AV- Autovaloracion</i>	<i>18.00</i>	<i>18.50</i>	<i>17.25</i>	<i>22.25</i>	<i>24</i>
<i>CA- competencia Académica</i>	<i>15.00</i>	<i>13.75</i>	<i>15.50</i>	<i>21.75</i>	<i>24</i>
	<i>12.50</i>	<i>12.50</i>	<i>14.25</i>	<i>18.75</i>	<i>21</i>

<i>RA-Reconocimiento Académico</i>	<i>Área</i>	<i>11.50</i>	<i>13.00</i>	<i>12.50</i>	<i>16.25</i>	<i>18</i>
		<i>14.00</i>	<i>15.00</i>	<i>14.00</i>	<i>17.00</i>	<i>18</i>
<i>RF-Reconocimiento familiar</i>	<i>área</i>	<i>10.00</i>	<i>10.25</i>	<i>10.25</i>	<i>14.75</i>	<i>15</i>
<i>DF-Deseabilidad familiar</i>	<i>área</i>	<i>9.75</i>	<i>10.25</i>	<i>10.25</i>	<i>13.50</i>	<i>15</i>
		<i>12.25</i>	<i>9.50</i>	<i>9.50</i>	<i>13.25</i>	<i>15</i>
<i>CS- Competencia Social</i>						
<i>RS-Reconocimiento Social</i>	<i>área</i>					
<i>AVS-Autovaloración en el área Social</i>						

La tabla 4 permite observar los puntajes obtenidos por los sujetos de los grupos A, B, C, y D en la aplicación de la VI.3 Escala de autoconcepto. A nivel de puntajes máximos considerados indicadores significativos de Autoconcepto con respecto al puntaje esperado en la escala que indica la adecuación del autoconcepto se observa: El grupo A obtuvo un puntaje máximo de 21.25 CP-Competencia Personal. El grupo B obtuvo un puntaje máximo de 21.50 correspondiente al factor CP- competencia personal; El grupo C obtuvo un puntaje máximo de 23 correspondiente al factor CP- Competencia Personal; El grupo D obtuvo un puntaje máximo de 31 correspondiente al factor CP- competencia personal. Por otro lado a nivel de los puntajes mínimos considerados como indicadores autoconcepto Disminuido; en este sentido se observa; el grupo A presenta un puntaje de 8.80 correspondiente al factor DP, Deseabilidad Personal; el grupo B presenta un puntaje mínimo de 9.5 correspondiente al factor AVS-Autovaloración en el área Social; El grupo D presenta un puntaje mínimo de 11.50 correspondiente al factor DP, Deseabilidad Personal.

8.4.7 Pruebas de conceptos (VI.4)

Puntajes Alcanzados por los sujetos de la aplicación de la VI.4 correspondiente a las pruebas de Conceptos, aplicaciones a ambos grupos. Grupo A y grupo D. En base a la media del grupo en cada uno de los factores.

Tabla 5 Resultados Comparativos de la aplicación de la VI.4 en cada una de sus factores (categorías-pruebas).

<i>Pruebas de Conceptos</i>	<i>Grupo</i>	<i>Grupo</i>	<i>Grupo C</i>	<i>Grupo</i>	<i>Puntaje</i>
<i>Categorías-Factores de análisis</i>	<i>A</i>	<i>B</i>	<i>X</i>	<i>D</i>	<i>Prueba</i>
	<i>X</i>	<i>X</i>		<i>X</i>	
<i>AV- abstracción verbal</i>	<i>14.75</i>	<i>14.25</i>	<i>11.75</i>	<i>22.50</i>	<i>25</i>
<i>C-Clasificación</i>	<i>17.00</i>	<i>21.00</i>	<i>15.00</i>	<i>19.75</i>	<i>35</i>
<i>DIC- Diferenciación Intercategorial</i>	<i>10.25</i>	<i>10.25</i>	<i>11.75</i>	<i>25.50</i>	<i>30</i>
<i>CRLDC-Categoriz.Rel. Log. Y def. C.</i>	<i>20.50</i>	<i>10.00</i>	<i>16.00</i>	<i>20.50</i>	<i>27</i>
	<i>38.500</i>	<i>35.00</i>	<i>37.00</i>	<i>55.25</i>	<i>63</i>
<i>CAC- Clasificación abstracta de Con.</i>	<i>45.00</i>	<i>47.50</i>	<i>41.00</i>	<i>83.25</i>	<i>100</i>
	<i>45.05</i>	<i>44.00</i>	<i>45.00</i>	<i>48.25</i>	<i>50</i>
<i>CA- Conceptos Abstractos</i>					
<i>CB- Conceptos Básicos</i>					

La Tabla 5 permite observar los puntajes obtenidos por los sujetos de los grupos A, B, C, y D en la aplicación de la VI4 Pruebas de conceptos. A nivel de puntajes máximos considerados indicadores significativas de pruebas que indica los conceptos adecuadamente adquiridos se observa: El grupo A obtuvo un puntaje máximo de 45.05 correspondiente al factor CB- conceptos básicos; el grupo B obtuvo un puntaje máximo de 47.50 correspondiente al factor CA- Conceptos Abstractos; El grupo C obtuvo un puntaje máximo de 45 correspondiente al factor de CB- conceptos Básicos; El grupo D obtuvo un puntaje máximo de 83.25 correspondiente al factor CA Conceptos Abstractos. Por otro lado a nivel de los puntajes mínimos considerados como dificultades en las operaciones que intervienen en la formación de concepto y su respectiva relación con el puntaje esperado en las pruebas; El grupo A presenta un puntaje mínimo de 10.25 correspondiente al factor DIC-Diferenciación intercategórica. El grupo B presenta un puntaje mínimo de 10.25 correspondiente al factor DIC. Diferenciación intercategórica; el grupo C presenta un puntaje mínimo de 11.75 correspondiente a los factores AV, abstracción verbal, DIC-Diferenciación intercategórica; Grupo D presenta un puntaje mínimo de 19.75 correspondiente al factor C, clasificación.

5. Análisis Comparativo De Los Grupos Intervinientes En El Estudio

Compara los resultados de obtuvieron los sujetos en la Escala de depresión en ambos grupos. Donde los sujetos del grupo A, encuentran por encima del grupo D, siendo los factores; AVD = Autovaloración Disminuida; DID=Dificultad en la toma de decisiones e IEE= inhibición de la expresión emocional como indicadores más significativos de depresión. Ver ANEXO 2

Con respecto al grupo D los puntajes obtenidos por los sujetos se encuentran por debajo del Grupo A, y se puede evidenciar que el factor IEE- Inhibición de la Expresión Emocional presenta un puntaje mayor con respecto a los demás factores de la escala.

Se compara los resultados que obtuvieron los sujetos de ambos grupos de la escala de la depresión. Donde los sujetos del grupo B presentan a nivel de todos los factores los puntajes obtenidos se encuentran por encima del grupo D, evidenciando la presencia de indicadores depresivos, siendo los más significativos los factores DID= Dificultad en Toma de

Decisiones; IEE= inhibición de la expresión emocional e INE= Ideas Negativas en cuanto a la propia ejecución.

Con relación al grupo D los puntajes obtenidos en las Escala de la Depresión se encuentran por debajo del grupo B son embargo se puede evidenciar que a nivel del factor; IEE= inhibición de la expresión emocional es el más alto con respecto a los otros factores de la Escala

Se compara los resultados obtenidos por los sujetos de ambos grupos en la escala de depresión. Donde los sujetos del grupo C, muestran que los puntajes que obtuvieron por encima del grupo D, evidenciando la presencia de indicadores depresivos, siendo los más significativos los factores IEE= inhibición de la expresión emocional, e INE= Ideas negativas en cuando a la propia ejecución, PSSM, preocupación por la propia Salud y Muerte. Ver

Con relación al grupo D, los puntajes obtenidos en la escala se encuentran por debajo del grupo C; sin embargo se puede evidenciar que a nivel del factor; IEE= inhibición de la expresión emocional se encuentra por encima con respecto a los otros factores.

Compara los resultados que obtuvieron los sujetos en la Escala de ansiedad en ambos grupos. El grupo A conformado por sujetos que obtuvieron altos puntajes, a nivel de todos los factores de la Escala, encontrándose por encima de grupo D, siendo los factores PCP- Preocupación por la Competencia personal y S= Somática, como indicadores más significativos de Ansiedad.

El Grupo D, los puntajes obtenidos en toda la escala se encuentran por debajo del grupo A, sin embargo de los factores AS= Angustia por Separación, y S=Somática se encuentran por encima de los demás factores.

Se compara los resultados que obtuvieron los sujetos en la escala de ansiedad en ambos grupos. En este sentido el grupo B presenta que los puntajes obtenidos a nivel de todos los factores, se encuentran por encima del Grupo D; siendo los factores PCP-Preocupación por la Competencia Personal, S- somático y AS- Angustia por Separación, más significativos como indicadores de ansiedad.

Con relación al Grupo D se puede evidenciar que los puntajes obtenidos en todos los factores se encuentran por debajo del grupo B siendo los factores AS- Angustia por Separación y S- Somática, muestran puntajes más altos en relación a los demás factores. Ver ANEXO 7

Se compara los resultados que obtuvieron los sujetos en la escala de Ansiedad en ambos grupos. El Grupo C, presenta que los puntajes obtenidos en todos los factores de la escala, se encuentran por encima del Grupo D, siendo los factores: PCP- Preocupación por la Competencia Personal, AS- Angustia por Separación; S- Somática más significativos como indicadores de ansiedad. Con respecto al grupo D se puede evidenciar que los puntajes obtenidos en todos los factores, se encuentran por debajo del grupo C, siendo los factores AS- Angustia por Separación y S- Somática como indicadores más significativos de ansiedad. Ver (ANEXO 8)

Se compara los resultados de los sujetos en la Escala de Autoconcepto en ambos grupos. En el Grupo A los puntajes en los factores de la escala se encuentran por debajo del Grupo D siendo los factores CP- Competencia Personal y AV- Autovaloración ambas correspondientes a la Dimensión Personal, muestran mejor adecuación a los demás factores y el factor DP- Deseabilidad Personal con el menor puntaje como indicador de autoconcepto disminuido. El grupo D los puntajes obtenidos a nivel de todos los factores de la escala se encuentran por encima del grupo A, siendo los factores CP- Competencia Personal, AU- Autovaloración y CA- Competencia Académica que muestran mayor adecuación de su autoconcepto.

Se compara los resultados que obtuvieron los sujetos de ambos grupos en la Escala de Autoconcepto. Donde los sujetos del Grupo B, muestra que los puntajes están por debajo del grupo D siendo los factores CP- Competencia Personal, AVS- Autovaloración en el área Social; y CS- Competencia Social, considerados como indicadores del autoconcepto disminuido. Con respecto al grupo D los puntajes obtenidos en la Escala se encuentran por encima del Grupo B; sin embargo se puede evidenciar que a nivel de los factores CP- Competencia Personal, AV- Autovaloración y CA- Competencia Académica mayor adecuación del autoconcepto con relación a los otros factores.

Se compara los resultados obtenidos por los sujetos de ambos grupos en las Pruebas de Concepto. Donde los sujetos del Grupo A obtuvieron a nivel de las pruebas evaluadas puntajes

menores con relación al grupo D, siendo los factores CA. Conceptos Abstractos y CAC- Clasificación Abstracta de Conceptos y CB- Conceptos Basicos que presentan un puntaje mayor.

Se compara los resultados que obtuvieron los sujetos de ambos grupos en las pruebas de conceptos. Donde los sujetos del grupo B. obtuvieron puntajes menores con relación al grupo D, siendo los factores CAC- Clasificación Abstracta de Conceptos y DI- Diferenciación Intercategorial. Que muestran puntajes menores con relación a los sujetos del grupo D se puede observar que los puntajes obtenidos en las pruebas de conceptos, se encuentran por encima del Grupo B, siendo los factores CAC abstractos que presentan mayor puntaje con relación a otras pruebas.

Se compara los resultados que obtuvieron los sujetos del Grupo C en las pruebas de Conceptos. Donde los sujetos del grupo C obtuvieron a nivel de todas las pruebas evaluadas puntajes menores con relación al Grupo D, siendo los factores AV- Abstracción Verbal, DI- Diferenciación Intercategorial y CA- Conceptos Abstractos que obtuvieron un puntaje, menor con respecto al resto de las pruebas de conceptos.

Con relación al Grupo D se puede observar que los puntajes obtenidos en las Pruebas de Conceptos, muestran que se encuentran por encima del grupo C; siendo los factores CAC- clasificación abstracta de conceptos que presentan mayor puntaje con respecto a otras Pruebas.

Calculo Para El Modelo De Markov

Medias A Nivel De Factores De La Vi.4

Correspondiente A Las Pruebas De Concepto

	GA-X	GB-X	GC-X	GD-X
V	74	71	58	90
A	49	60	42	79
R	85	85	97	100
I	76	70	59	75
N	61	55	59	75
D	45	47	41	93
	91	88	90	96
4	68.71429	68	63.71429	85.42857

Medias A Nivel De Factores De La Vi.3

Correspondiente A La Escala De Autoconcepto

Cálculo De Estabilizacion

Modelo De Markov

	Grupo A	Grupo B	Grupo C	Grupo D	X
M1 V1	59.3	45.6	59.1	30.6	194.6
M2 V2	54.2	49.8	45.2	31.6	180.8
M3 V3	67.09091	68.09091	68.27273	91.45455	294.9091
M4 V4	68.71429	68	63.71429	85.42857	285.8571

INTERACCIÓN 1

0.304728 0.234327 0.3037 0.157246

0.299779	0.275442	0.25	0.1747790
0.227497	0.230888	0.231504	0.310111
0.24038	0.237881	0.222889	0.298851

INTERACCIÓN 2

0.269995	0.243476	0.256484	0.230046
0.27281	0.245413	0.256736	0.225041
0.265751	0.244126	0.249537	0.240596
0.267106	0.244403	0.250684	0.237807

INTERACCION 3

0.268927	0.244328	0.253426	0.233319
0.268946	0.244327	0.253453	0.233273
0.268928	0.244334	0.253414	0.233324
0.268932	0.244333	0.253422	0.233313

INTERACCION 4

GA	GB	GC	GD
0.268933	0.24433	0.253429	0.233308
0.299779	0.24433	0.253429	0.233308
0.227497	0.24433	0.253429	0.233308
0.24038	0.24433	0.253429	0.233308

Calculo Para El Modelo De Markov

MEDIAS A NIVEL DE FACTORES DE KA VI.2.1

CORRESPONDIENTES A LA ESCALA DE ANSIEDAD

	<i>GRUPO A</i>	<i>GRUPO B</i>	<i>GRUPO C</i>	<i>GRUPO D</i>
	<i>X</i>	<i>X</i>	<i>X</i>	<i>X</i>
	53	57	48	28
	61	51	52	31
	47	43	38	33
	62	57	49	36
	48	41	39	30
	46	42	35	27
VI.2.2	54.2	49.8	45.2	31.6

	<i>GRUPO A</i>	<i>GRUPO B</i>	<i>GRUPO C</i>	<i>GRUPO D</i>
<i>V</i>				
<i>A</i>	59	62	58	88
<i>R</i>	64	65	69	93
	73	75	75	100
<i>I</i>	75	77	73	92
<i>N</i>	62	57	64	90
<i>D</i>	59	59	67	89
<i>E</i>	63	72	69	90
<i>P</i>	77	83	77	88
	66	68	68	98
<i>a</i>	60	68	68	90
	81	63	63	88
	67.09091	68.09091	68.27273	91.45455

ESTUDIO DE CAMPO 1

Cabe resaltar que, si bien, se expuso el segmento muestra de estudio de 15 participantes, y remitiéndonos a su pertenencia por edades, para el presente estudio en la comunidad educativa de la Unidad Educativa San Jorge, existen niños que no están cursando en el nivel o grado correspondiente tradicionalmente. Es decir que niños que se incorporaron de manera tardía al proceso educativo, y otros que abandonaron y retomaron. Esto no se lo considera como una variable discriminante ya que analizamos el estudio en vías de evidenciar la relación con el rendimiento académico.

Para la fiabilidad del presente estudio investigativo presentamos los resultados en el orden de grados de primaria y según se fueron organizando para el inicio de estudio. Es adelantado que la voluntariedad de los grados más bajos y por ende las edades jóvenes del segmento, no iban a ser los primeros.

Se empezó con tercero de primaria, justamente donde cabe destacar que hay 4 sujetos pertenecientes a la muestra.

Se muestran en los siguientes gráficos las variables descritas en el acápite de operacionalización de variables y nos remitimos a los factores y el instrumento.

De ésta manera se van categorizando los avances del estudio de campo que se presenta a continuación.

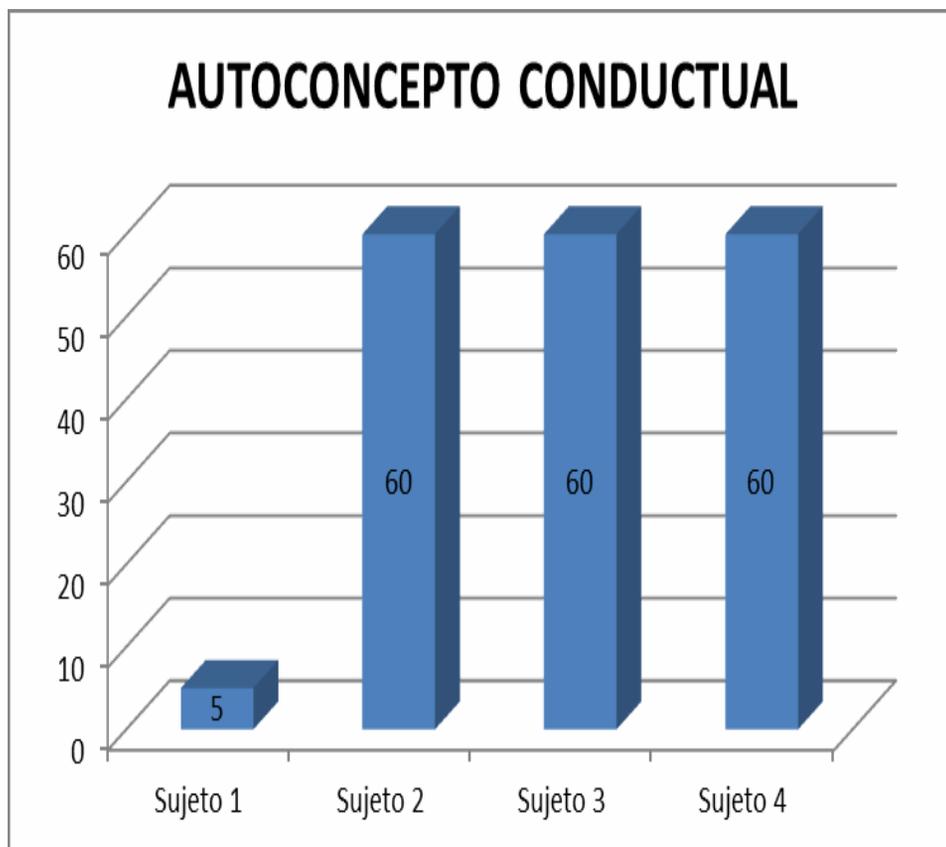
Se van presentando los gráficos dimensión por dimensión para el caso de tercero de primaria, a comprensión del lector, y posteriormente, a partir de del segundo grado observado primaria se empiezan a hacer asociaciones descriptivas ya que son solo dos estudiantes. Cabe destacar que al momento de estudio no existían estudiantes del segmento de edades que hayan pasado el cursando el 2º y 3er grado, esto explicado anteriormente por el segmento de estudio.

- PRIMERO DE PRIMARIA

Nivel de Autoconcepto Conductual en estudiantes de 1° de primaria.

Diagrama de barra.

Figura 1

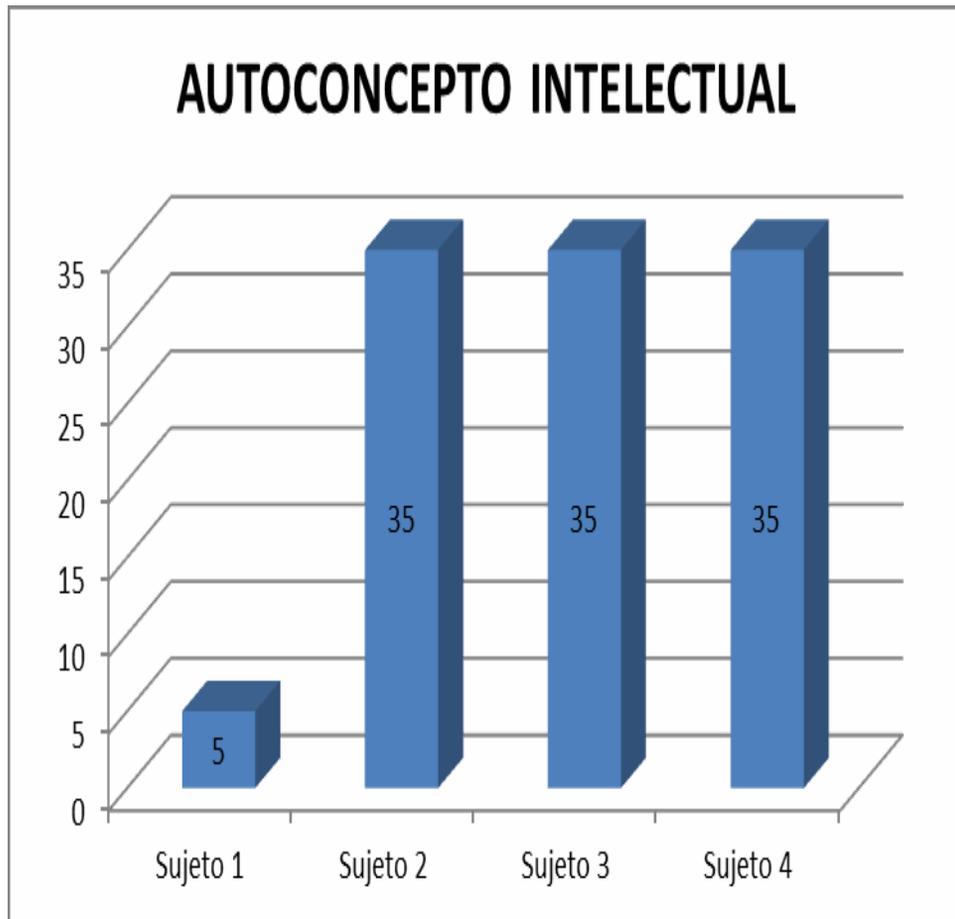


En la figura anterior se observa gráficamente que la mayoría de los estudiantes de tercero de primaria (sujetos 2, 3 y 4) muestran un “Autoconcepto Conductual promedio” y solo uno (sujeto 1) un “Autoconcepto conductual bajo”.

Nivel de Autoconcepto Intelectual en estudiantes de 1° de primaria.

Diagrama de barra.

Figura 2

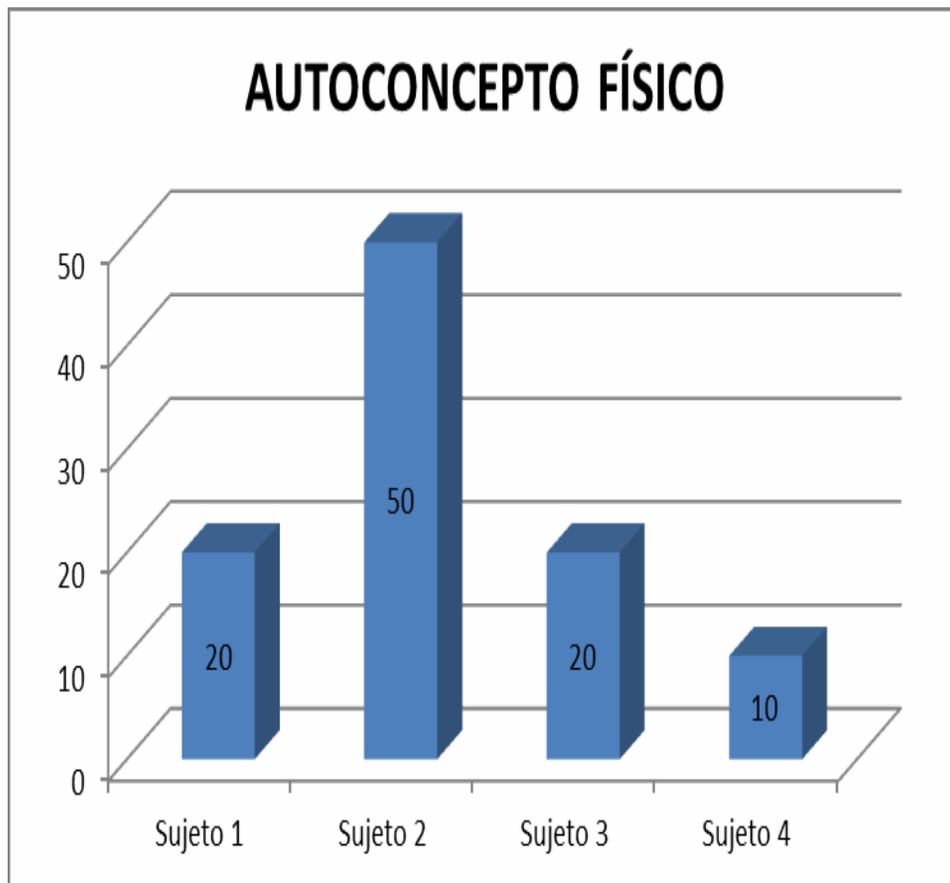


En la figura anterior se observa gráficamente que todos los estudiantes de 1° de primaria (sujetos 1, 2, 3 y 4) tienen un “Autoconcepto conductual bajo”.

Nivel de Autoconcepto Físico en estudiantes de 1° de primaria.

Diagrama de barra.

Figura 3

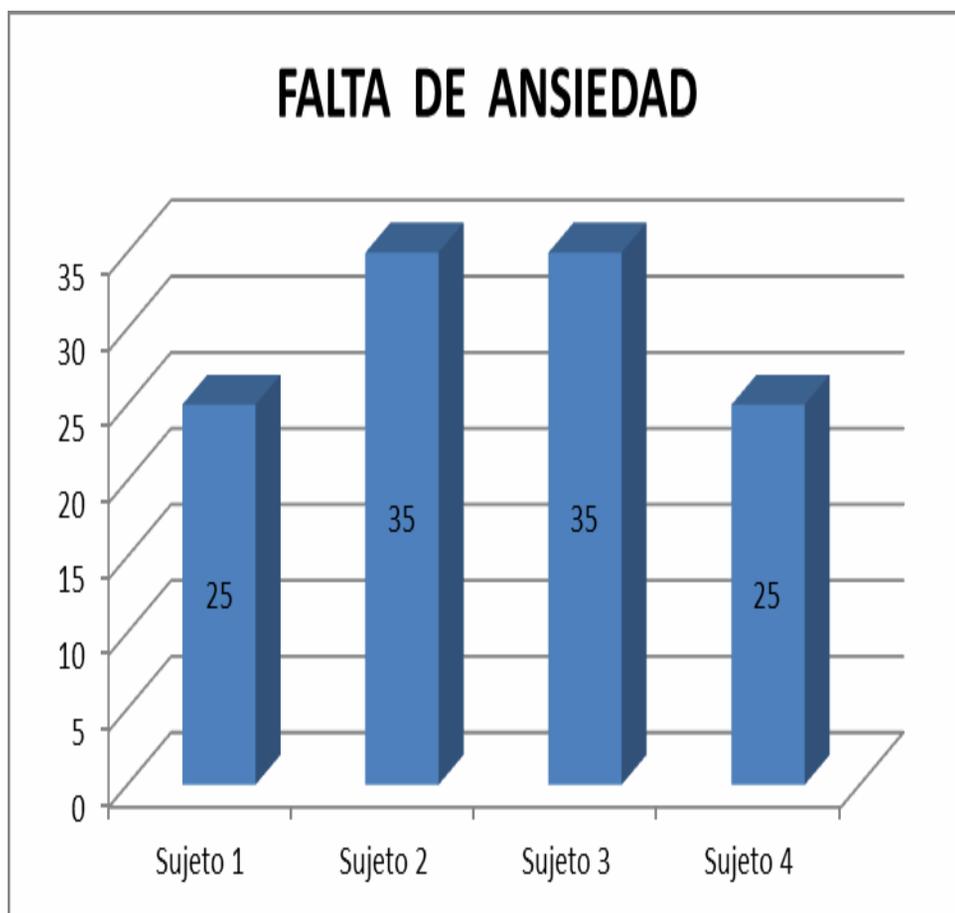


En la figura anterior se observa gráficamente que la mayoría de los estudiantes de 1° de primaria (sujetos 1, 3 y 4) presentan un “Autoconcepto Físico bajo” y solo uno (sujeto 2) presenta un “Autoconcepto físico promedio”.

Nivel de Falta de Ansiedad en estudiantes de 1° de primaria.

Diagrama de barra.

Figura 4

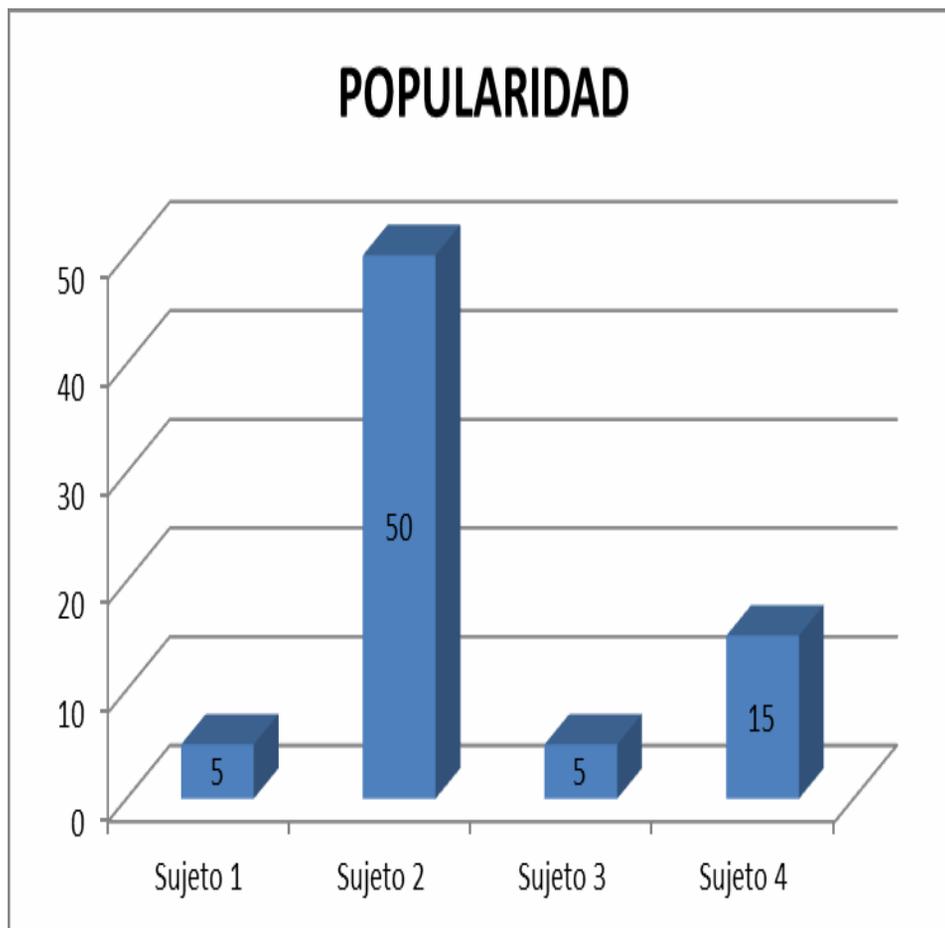


En la figura anterior se observa gráficamente que todos los estudiantes de 1° de primaria (sujeto 1, sujeto 2, sujeto 3 y sujeto 4) muestran “Falta de ansiedad”.

Nivel de Popularidad en estudiantes de 1° de primaria.

Diagrama de barra.

Figura 5



En la figura anterior se observa gráficamente que la mayoría de los estudiantes de 1° de primaria (sujetos 1, 3 y 4) presentan una “Popularidad baja” y solo uno (sujeto 2) presenta una “Popularidad Promedio”.

Nivel de Felicidad - Satisfacción en estudiantes de 1° de primaria.

Diagrama de barra.

Figura 6



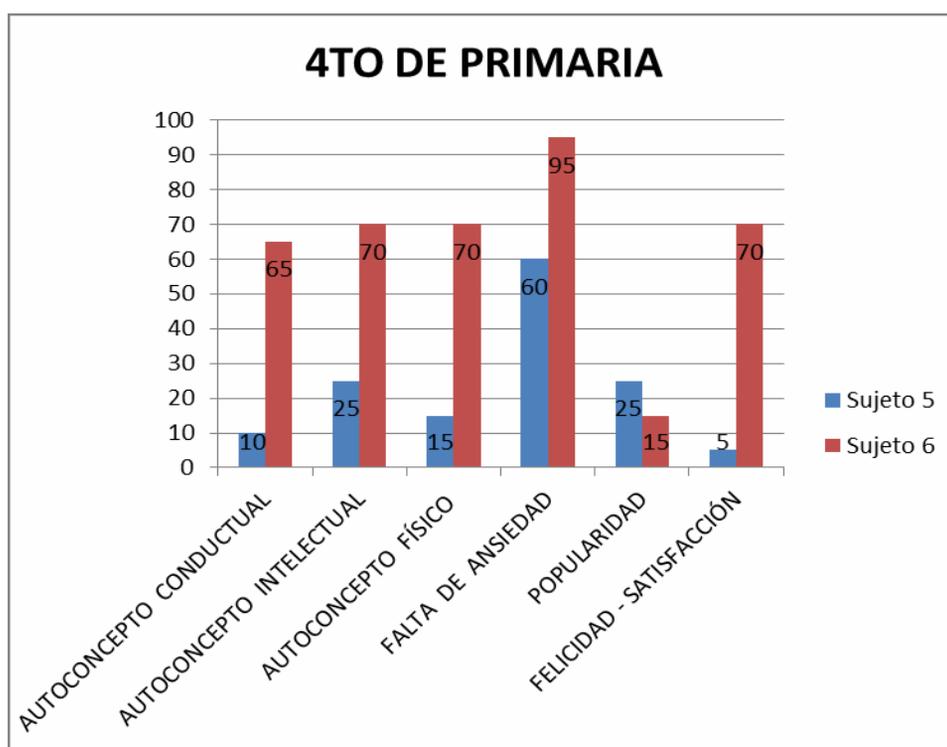
En la figura anterior se observa gráficamente que la mayoría de los estudiantes de 1° de primaria (sujetos 1, 3 y 4) muestran un Autoconcepto dentro de esta dimensión Felicidad – Satisfacción bajo y solo uno (sujeto 2) presenta un Autoconcepto dentro de esta dimensión Felicidad – Satisfacción promedio.

CUARTO DE PRIMARIA

Dimensiones del Autoconcepto en estudiantes de 4º de primaria.

Diagrama de barra.

Figura 7



En el cuadro anterior se observa que los estudiantes de cuarto de primaria presentan:

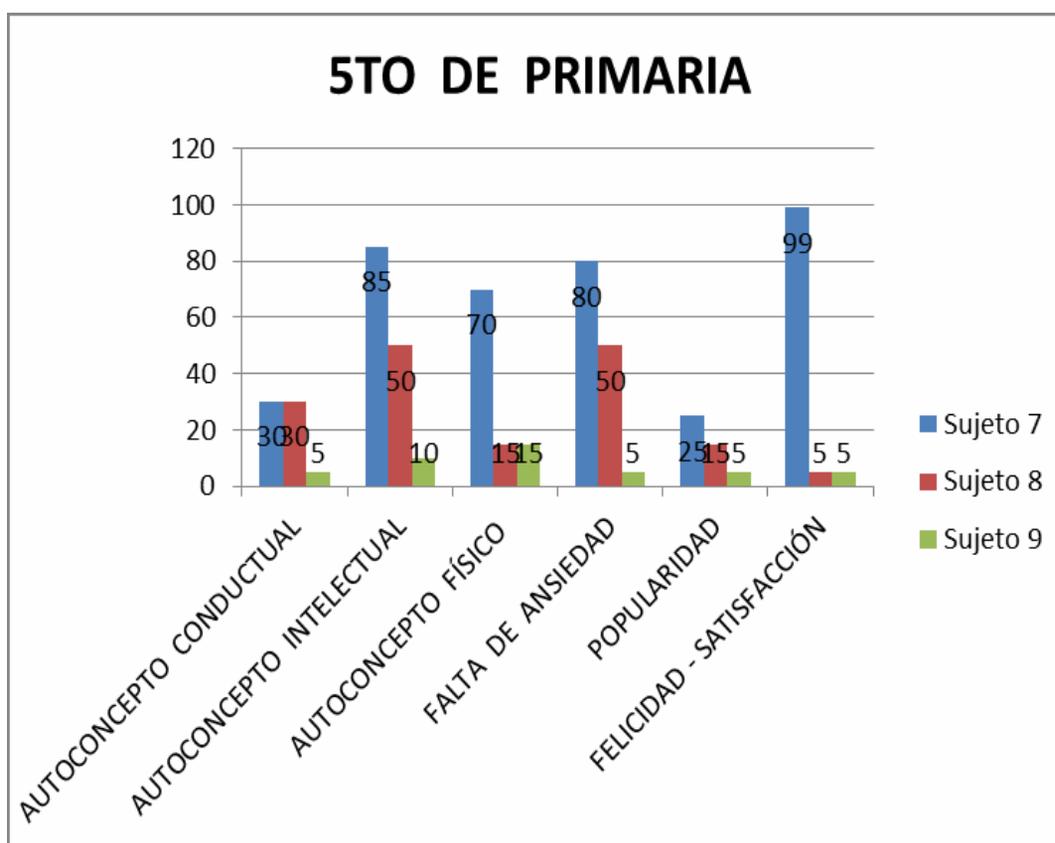
- Uno de los estudiantes (sujeto 5) presenta un “Autoconcepto Conductual bajo” y el otro (sujeto 6) presenta un “Autoconcepto Conductual de alto nivel”.

- Uno de los estudiantes (sujeto 5) presenta un “Autoconcepto Intelectual bajo” y el otro (sujeto 6) presenta un “Autoconcepto Intelectual de alto nivel”.
- Uno de los estudiantes (sujeto 5) presenta un “Autoconcepto Físico bajo” y el otro (sujeto 6) presenta un “Autoconcepto Físico de alto nivel”.
- Uno de los estudiantes (sujeto 5) presenta “Falta de Ansiedad promedio” y el otro (sujeto 6) presenta una “Falta de Ansiedad de Alto Nivel”.
- Ambos estudiantes (sujeto 5 y 6) presentan un Popularidad baja.
- Uno de los estudiantes (sujeto 5) presenta un Autoconcepto dentro de esta dimensión Felicidad – Satisfacción bajo y el otro (sujeto 6) presenta un Autoconcepto dentro de esta dimensión Felicidad – Satisfacción de alto nivel.

QUINTO DE PRIMARIA

Dimensiones del Autoconcepto en estudiantes de Quinto de primaria. Diagrama de barra.

Figura 8



En el cuadro anterior se observa que los estudiantes de quinto de primaria presentan:

- Todos los estudiantes de 5to de primaria (sujetos 7, 8 y 9) presentan un “Autoconcepto Conductual bajo”.

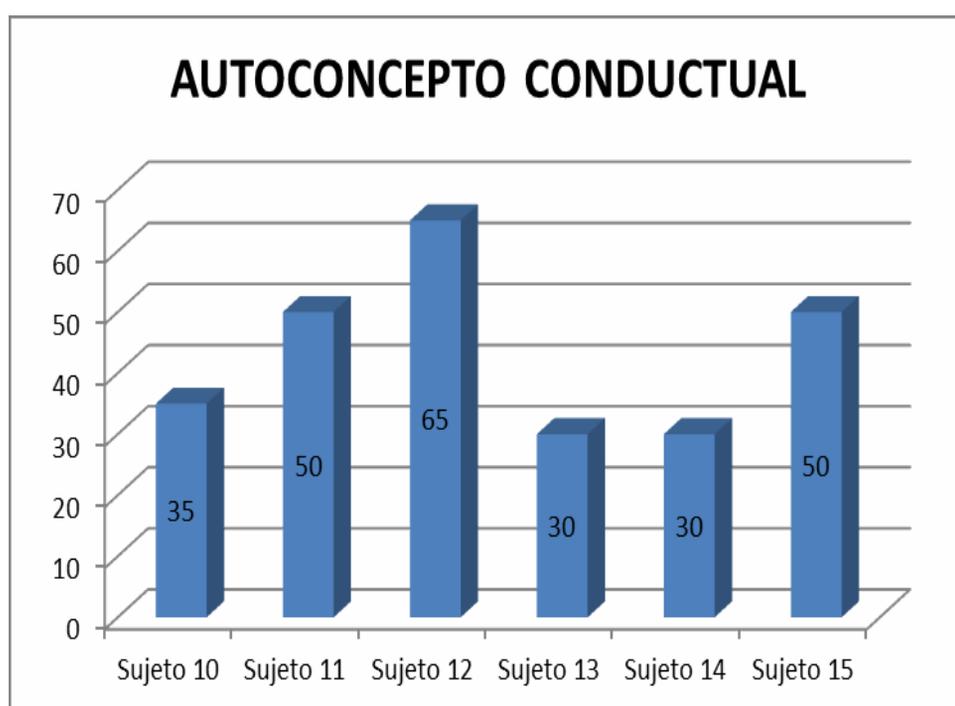
- Uno de los estudiantes (sujeto 7) presenta un “Autoconcepto Intelectual de alto nivel”, otro estudiante (sujeto 8) tiene un “Autoconcepto Intelectual promedio” y el otro (sujeto 9) presenta un “Autoconcepto Intelectual bajo”.
-
- Uno de los estudiantes (sujeto 7) presenta un “Autoconcepto Físico de alto nivel” y los demás estudiantes (sujetos 8 y 9) presentan un “Autoconcepto Físico bajo”.
- Uno de los estudiantes (sujeto 7) tiene una “Falta de Ansiedad de alto nivel”, otro estudiante (sujeto 8) tiene una “Falta de Ansiedad promedio” y el otro estudiante (sujeto 9) tiene una “Falta de Ansiedad baja”.
- Todos los estudiantes de 5to de primaria (sujetos 7, 8 y 9) presentan una Popularidad baja.
- Uno de los estudiantes (sujeto 7) presenta un Autoconcepto dentro de esta dimensión Felicidad – Satisfacción de alto nivel y los demás estudiantes (sujetos 8 y 9) presentan un Autoconcepto dentro de esta dimensión Felicidad – Satisfacción bajo.

SEXTO DE PRIMARIA

Nivel de Autoconcepto Conductual en estudiantes de Sexto de primaria.

Diagrama de barra.

Figura 9.



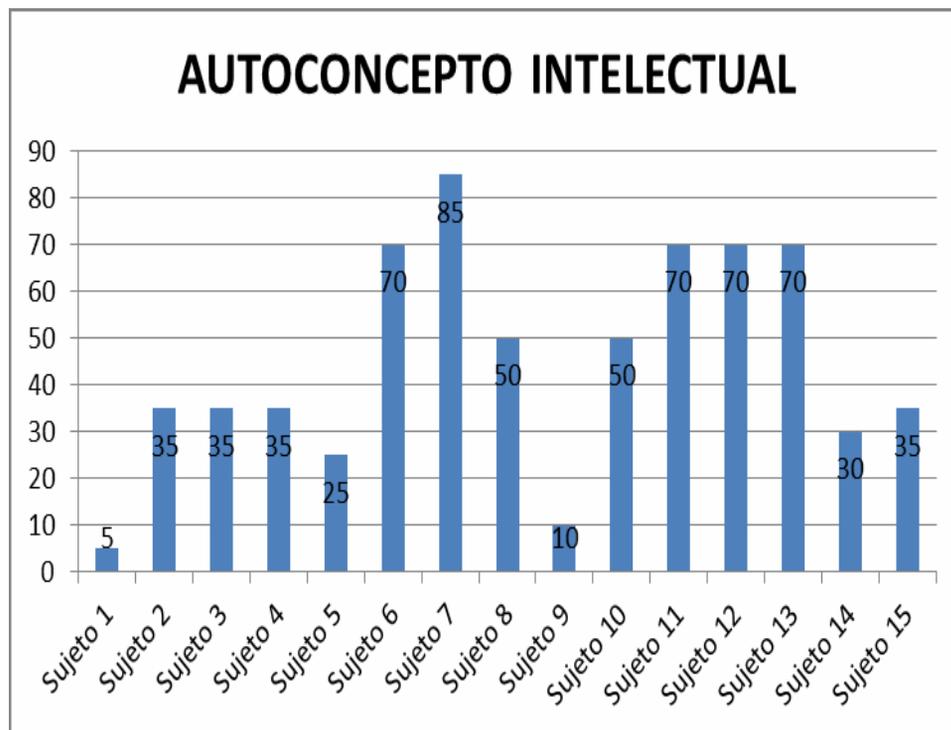
En la figura anterior se observa que los estudiantes de Sexto de primaria presentan:

- Sujeto 12 tiene un “Autoconcepto Conductual de Alto nivel”.
- Los sujetos 11 y 15 tienen un “Autoconcepto Conductual Promedio”.
- Y los demás (sujetos 10, 13 y 14) tienen un “Autoconcepto conductual bajo”.

Nivel de Autoconcepto intelectual en estudiantes de Sexto de primaria.

Diagrama de barra.

Figura 10



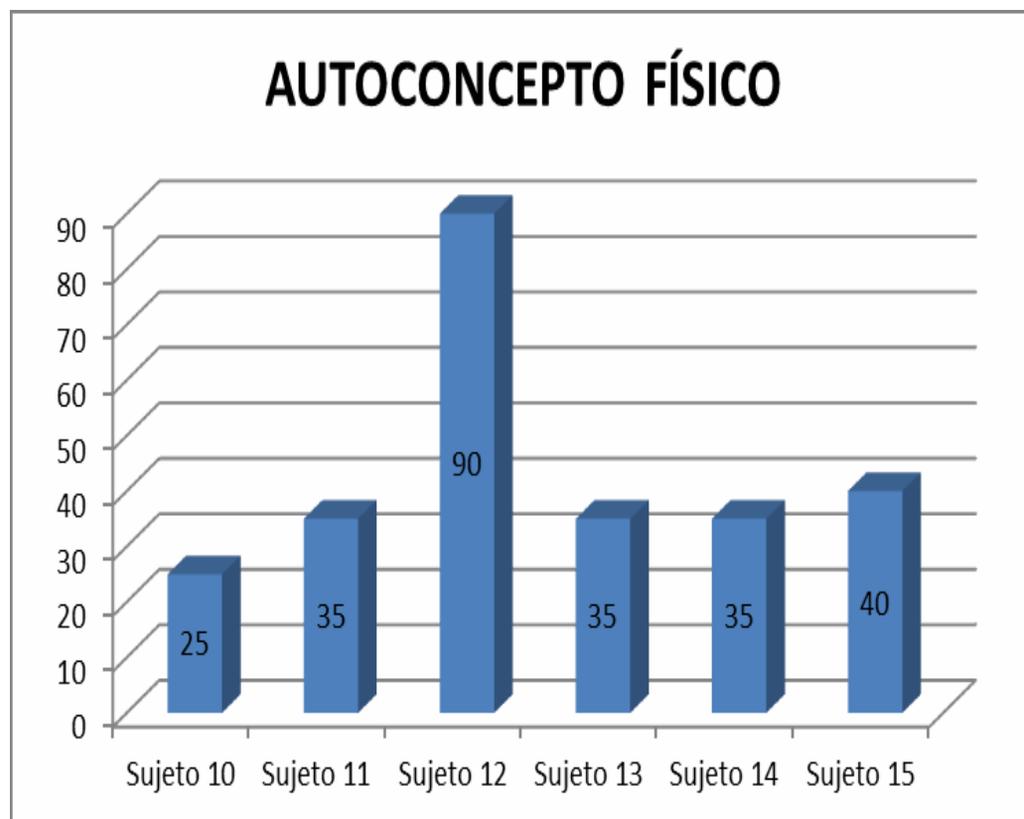
En la figura anterior se observa que los estudiantes de Sexto de primaria presentan:

- Sujetos 11, 12 y 13 tienen un “Autoconcepto Intelectual de alto nivel”.
- Sujeto 10 tiene un “Autoconcepto Intelectual Promedio”.
- Los demás (sujetos 14 y 15) tienen un “Autoconcepto Intelectual Bajo”.

Nivel de Autoconcepto Físico en estudiantes de Sexto de primaria.

Diagrama de barra.

Figura 11.



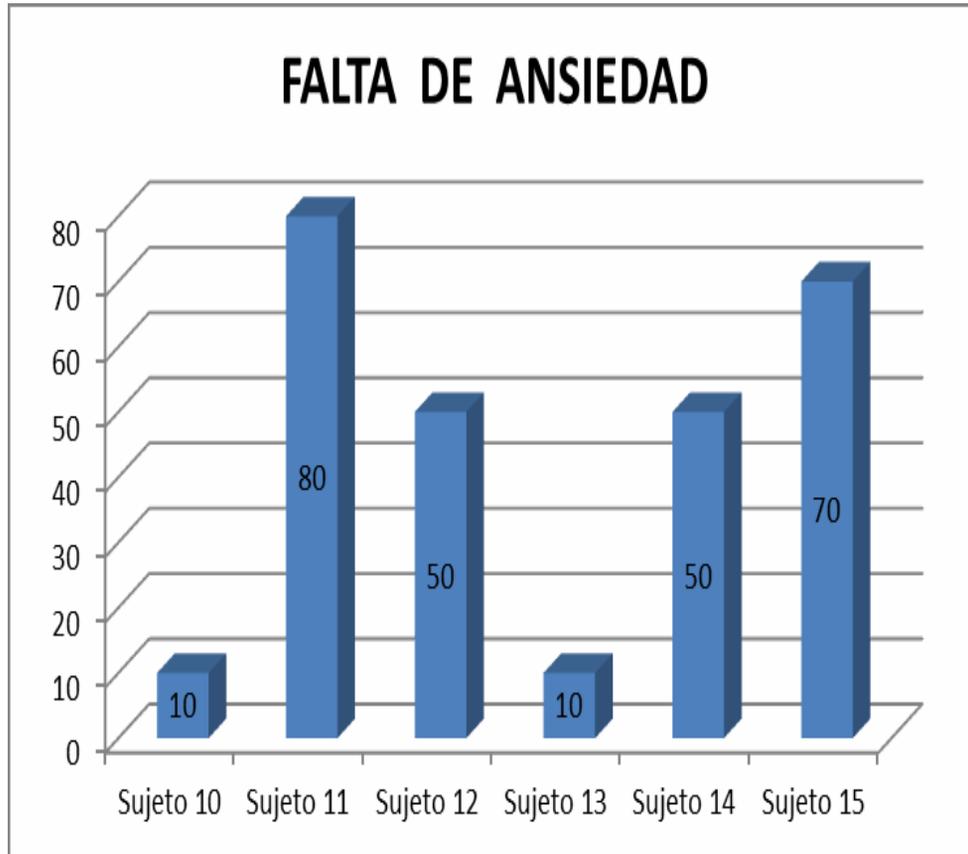
En el cuadro anterior se observa que los estudiantes de Sexto de primaria presentan:

- Sujeto 12 presenta un “Autoconcepto físico de nivel alto”
- Todos los demás (sujetos 10, 11, 13, 14 y 15) presentan un “Autoconcepto Físico bajo”.

Nivel de Falta de Ansiedad en estudiantes de Sexto de primaria.

Diagrama de barra.

Figura 12.



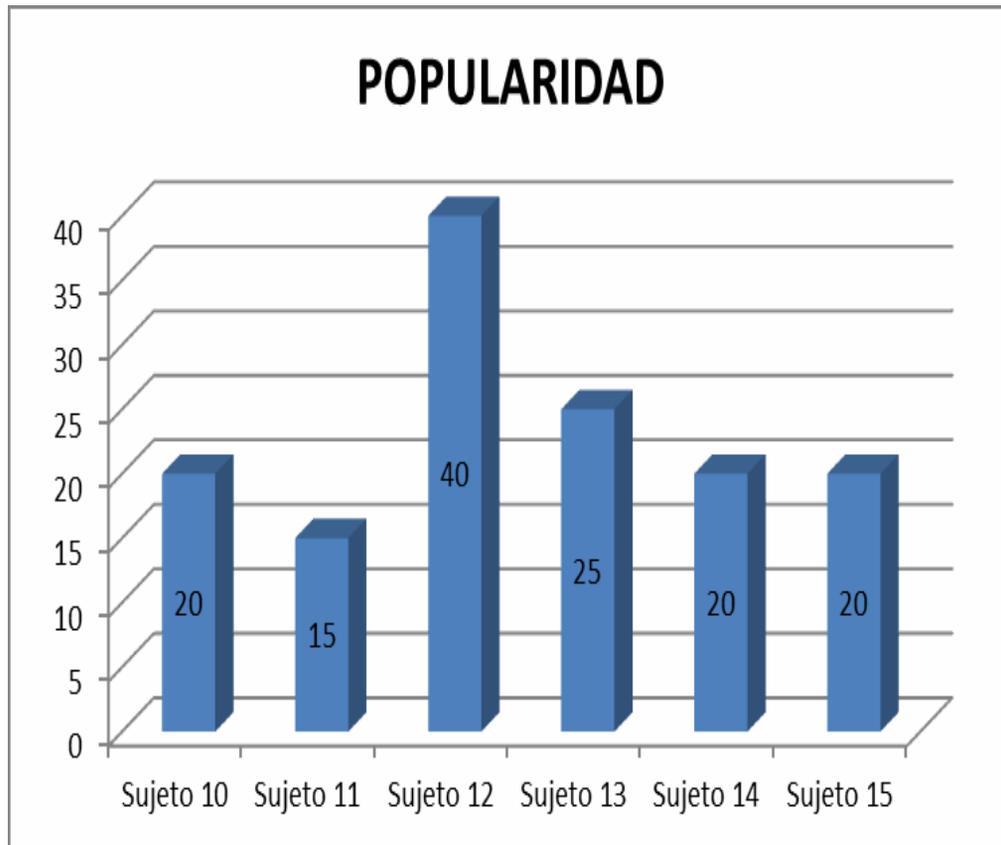
En el cuadro anterior se observa que los estudiantes de Sexto de primaria presentan:

- Sujeto 11 y sujeto 15 presentan un “Alto nivel de Falta de Ansiedad”.
- Sujeto 12 y sujeto 14 presentan una “Falta de Ansiedad promedio”.
- Los demás (sujetos 10 y 13) presentan una “Falta de Ansiedad baja”.

Nivel de Popularidad en estudiantes de Sexto de primaria.

Diagrama de barra.

Figura 14.



En la figura anterior se observa que todos los estudiantes de Sexto de primaria (sujetos 10, 11, 12, 13, 14 y 15) presentan una “Popularidad baja”.

Nivel de Felicidad - Satisfacción en estudiantes de Sexto de primaria.

Diagrama de barra.

Figura 15.



En el cuadro anterior se observa que los estudiantes de Sexto de primaria presentan:

- La mayoría de los estudiantes (sujetos 10, 12, 14 y 15) presentan un Autoconcepto dentro de esta dimensión Felicidad – Satisfacción promedio.
- Los demás estudiantes (sujeto 11 y sujeto 13) presentan un Autoconcepto dentro de esta dimensión Felicidad – Satisfacción bajo.

6. Resultados: Presentación Y Análisis

Descripción general de las 6 dimensiones de la escala de Autoconcepto (Piers Harris), evaluado a los estudiantes de 6 a 12 años del Unidad Educativa San Jorge.

Presentación De Resultados

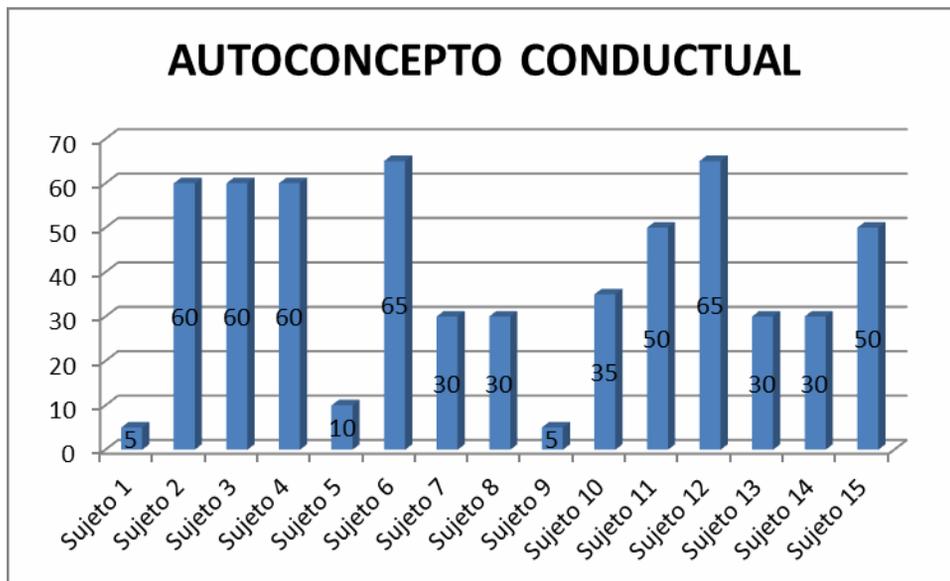
A continuación presentamos de forma global. Se utiliza el denominativo sujeto, para mantener la privacidad de los resultados de los menores de la comunidad educativa de COCA YLLANI.

Autoconcepto Conductual

Remitirse al Anexo 1 y a la Operacionalización de variables para dar continuidad de la lectura de la presente investigación.

Diagrama De Barra.

Figura 16.



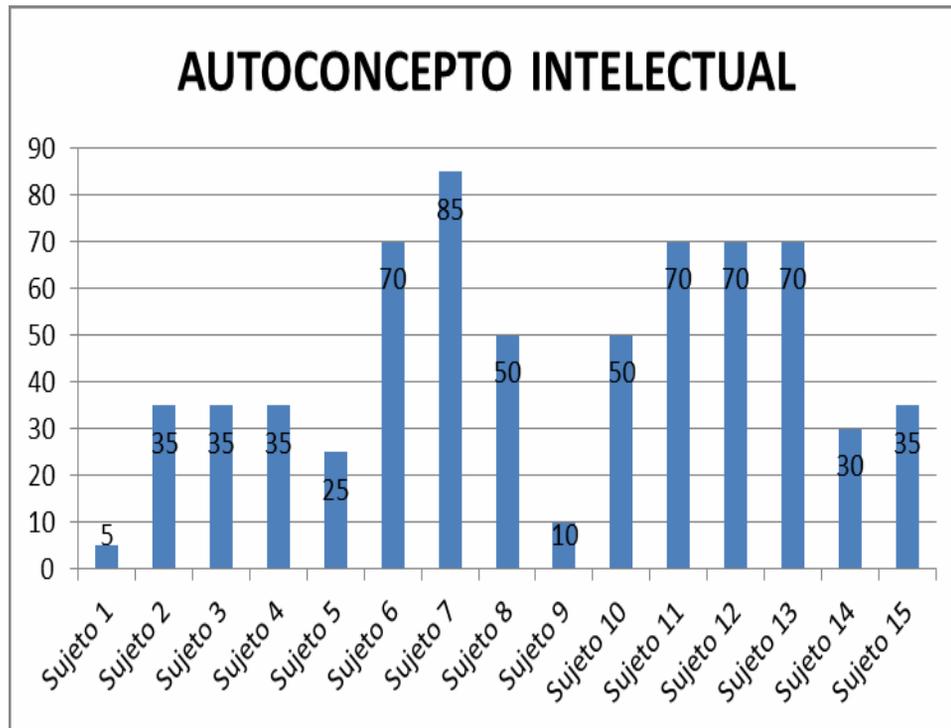
En la figura anterior se observa gráficamente que:

- Solo dos estudiantes (sujeto 6 y sujeto 12) tienen un “Autoconcepto Conductual de nivel alto”.
- 5 estudiantes (sujeto 2, 3, 4, 11 y 15) tienen un “Autoconcepto Conductual promedio”.
- Los demás estudiantes (sujeto 1, 5, 7, 8, 9, 10, 13 y 14) tienen un “Autoconcepto conductual bajo”

AUTOCONCEPTO INTELECTUAL

Diagrama de barra.

Figura 17.



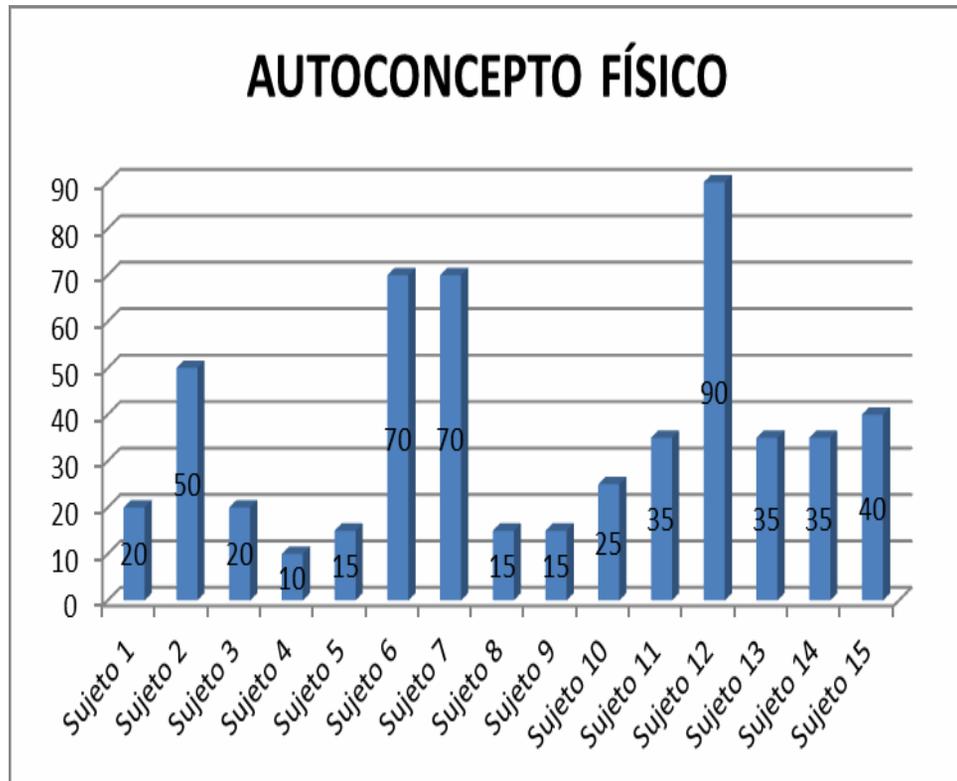
En la figura anterior se observa gráficamente que:

- 5 estudiantes (sujeto 6, 7, 11, 12 y 13) tienen un “Autoconcepto Intelectual de nivel alto”.
- 2 estudiantes (sujeto 8 y sujeto 10) tienen un “Autoconcepto Intelectual promedio”.
- Los demás estudiantes (sujeto 1, 2, 3, 4, 5, 9, 14 y 15) tienen un “Autoconcepto Intelectual bajo”.

AUTOCONCEPTO FÍSICO

Diagrama de barra.

Figura 18.



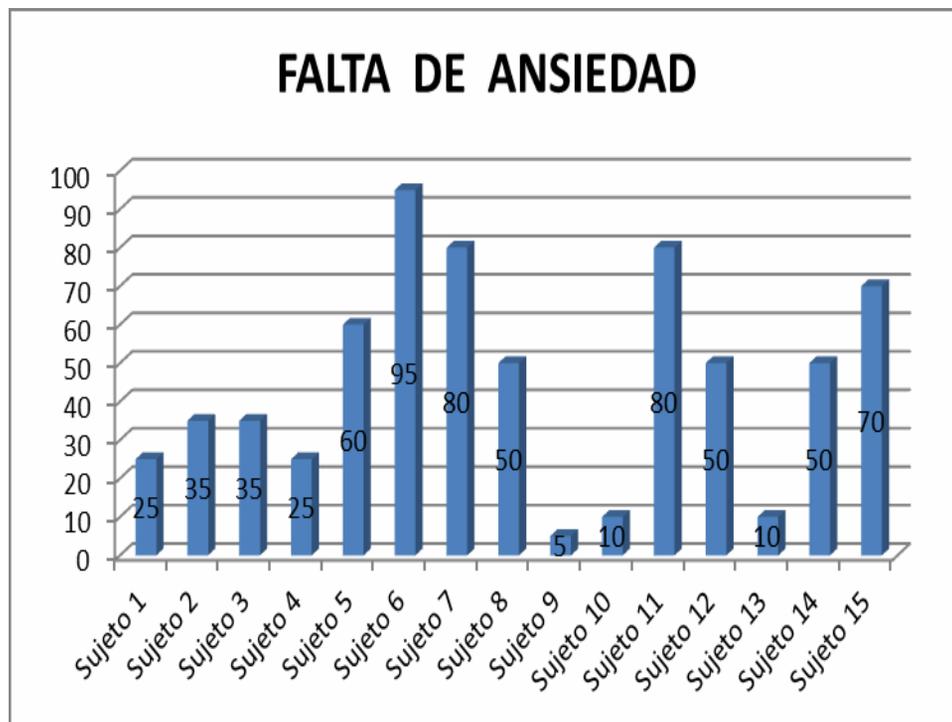
En la figura anterior se observa gráficamente que:

- 3 estudiantes (sujeto 6, 7 y 9) presentan un “Autoconcepto Físico de nivel alto”.
- Solo un estudiante (sujeto 2) presenta un “Autoconcepto Físico promedio”.
- Los demás estudiantes (sujeto 1, 3, 4, 5, 8, 9, 10, 11, 13, 14 y 15) presentan un “Autoconcepto Físico bajo”.

FALTA DE ANSIEDAD

Diagrama de barra.

Figura 19.



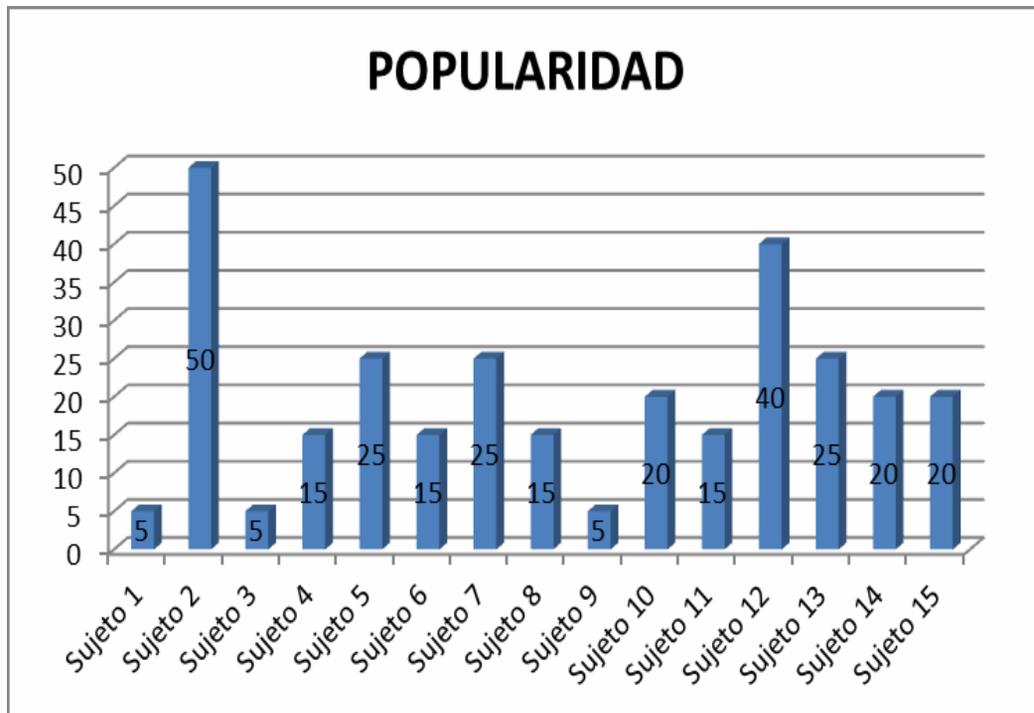
En la figura anterior se observa gráficamente que:

- 4 estudiantes (sujeto 6, 7, 11 y 15) presentan un “Nivel alto de Falta de Ansiedad”.
- 4 estudiantes (sujeto 5, 8, 12 y 14) presentan una “Falta de ansiedad promedio”.
- Los demás estudiantes (sujeto 1, 2, 3, 4, 9, 10 y 13) presentan una “Falta de Ansiedad bajo”.

POPULARIDAD

Diagrama de barra.

Figura 20.



En la figura anterior se observa gráficamente que:

- Solo un estudiante (sujeto 2) presenta una “Popularidad promedio”.
- Los demás estudiantes (sujeto 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 12, 14 y 15) presentan una “Popularidad baja”.

FELICIDAD – SATISFACCIÓN

Diagrama de barra.

Figura 21.



En la figura anterior se observa gráficamente que:

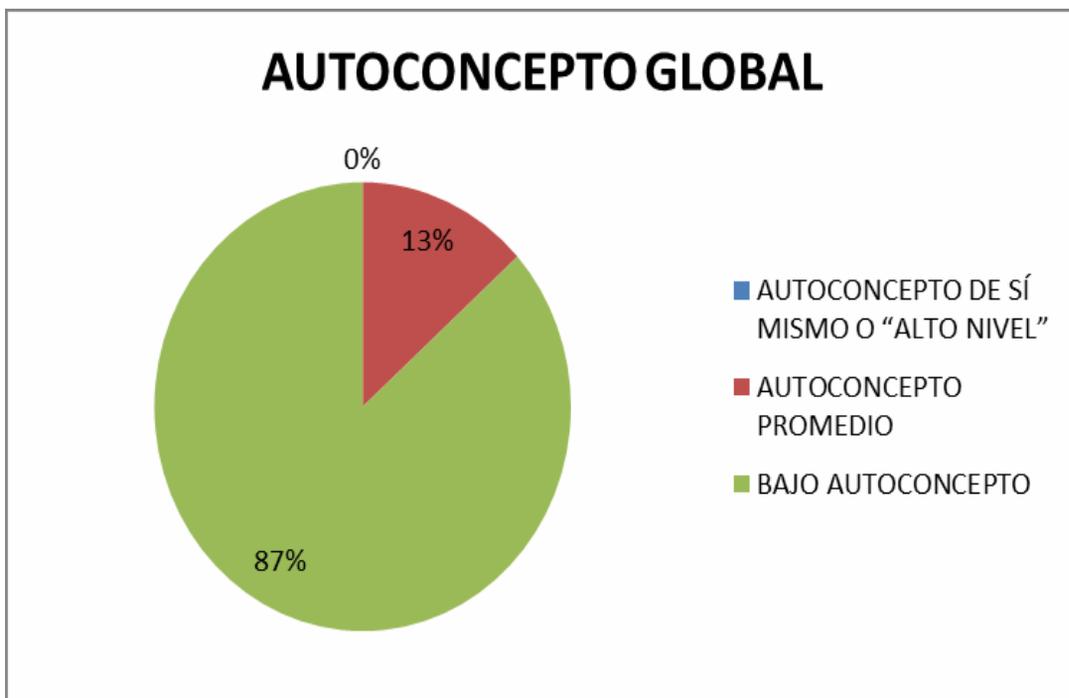
- 3 estudiantes (sujeto 2, 6 y 7) presentan un alto nivel”
- 4 estudiantes (sujeto 10, 12, 14 y 15) presentan un “Autoconcepto dentro de esta dimensión Felicidad – Satisfacción promedio”.
- Los demás estudiantes (sujeto 1, 3, 4, 5, 8, 9, 11 y 13) presentan un “Autoconcepto dentro de esta dimensión Felicidad – Satisfacción bajo”

PRESENTACIÓN GLOBAL DE LOS RESULTADOS

Descripción global del Autoconcepto (Piers Harris), evaluado a los estudiantes de 6 a 12 años del Unidad Educativa San Jorge

AUTOCONCEPTO “PRESENTACIÓN GLOBAL”

Figura 22.



En el cuadro anterior se observa que el 87% de los estudiantes tiene un Bajo Auto concepto, el 13% de los estudiantes tiene un Autoconcepto promedio y un

0% de los estudiantes no tienen Autoconcepto de sí mismo o Autoconcepto de alto nivel.

RENDIMIENTO ACADÉMICO

Descripción del Rendimiento Académico de los estudiantes de 6 a 12 años del Unidad Educativa San Jorge.

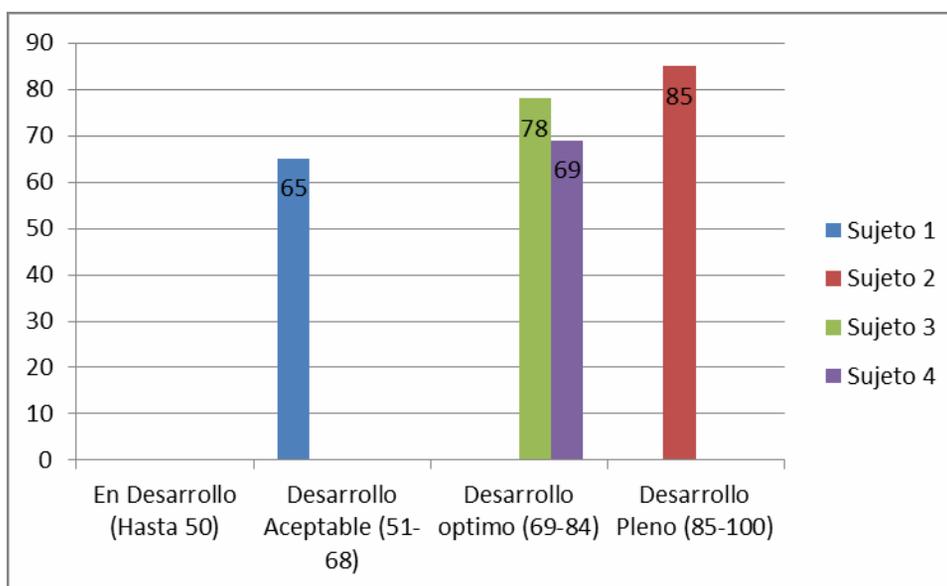
En éste apartado se describirá el Rendimiento académico de cada curso, observando las notas finales plasmadas en la libreta escolar.

PRIMERO DE PRIMARIA

Diagrama de barras del Promedio Escolar.

Figura 23.

PROMEDIO ESCOLAR



En el cuadro anterior se observa que los estudiantes de Tercero de primaria tienen:

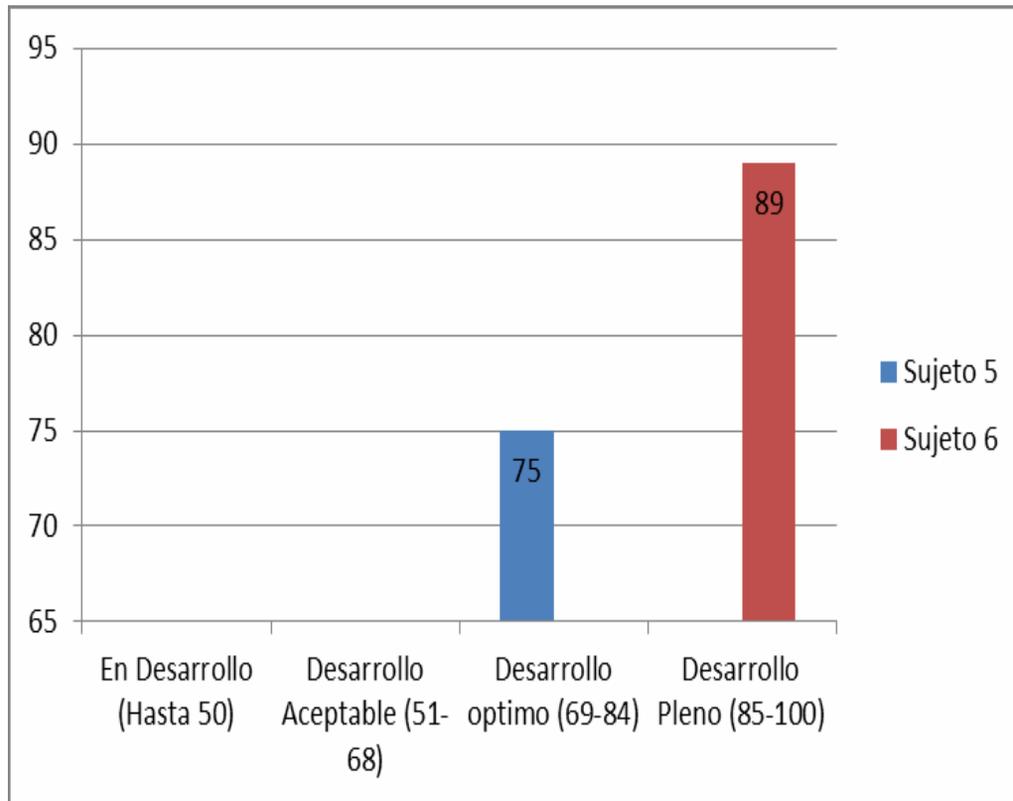
- Sujeto 1 presenta un desarrollo aceptable.
- Sujeto 3 y sujeto 4 presentan un desarrollo óptimo.
- Sujeto 2 tiene un desarrollo pleno.

CUARTO DE PRIMARIA

Diagrama de barras del Promedio Escolar.

Figura 24.

PROMEDIO ESCOLAR



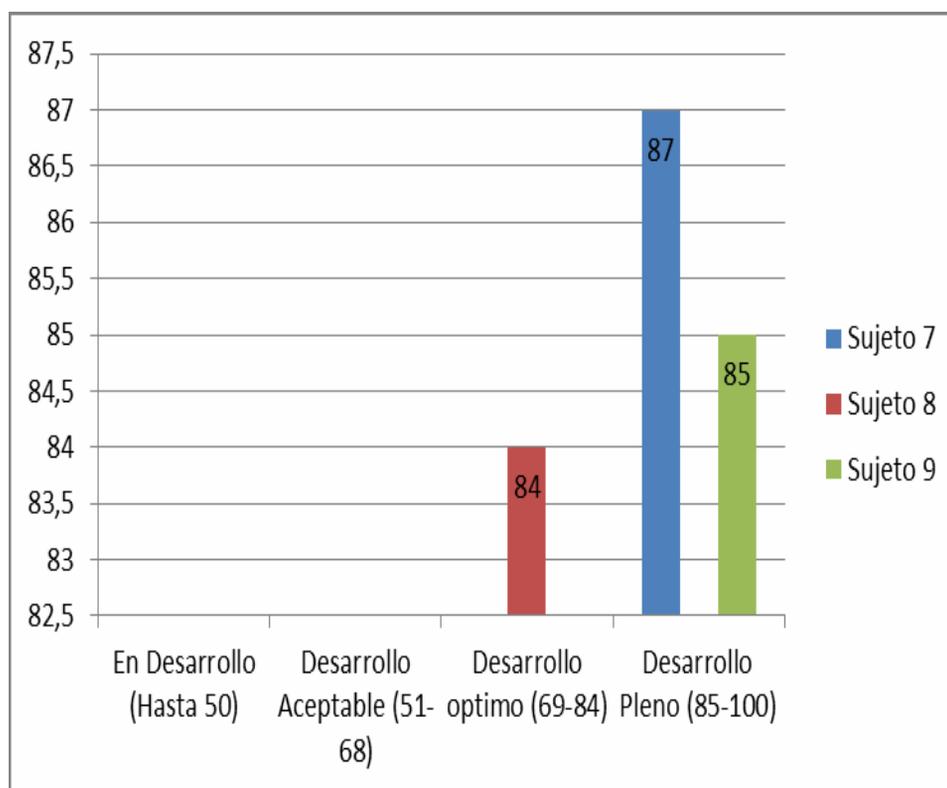
En el cuadro anterior se observa que sólo uno de los estudiantes (sujeto 5) tiene un desarrollo óptimo y el otro estudiante (sujeto 6) presenta un desarrollo pleno.

QUINTO DE PRIMARIA

Diagrama de barras del Promedio Escolar.

Figura 25.

PROMEDIO ESCOLAR



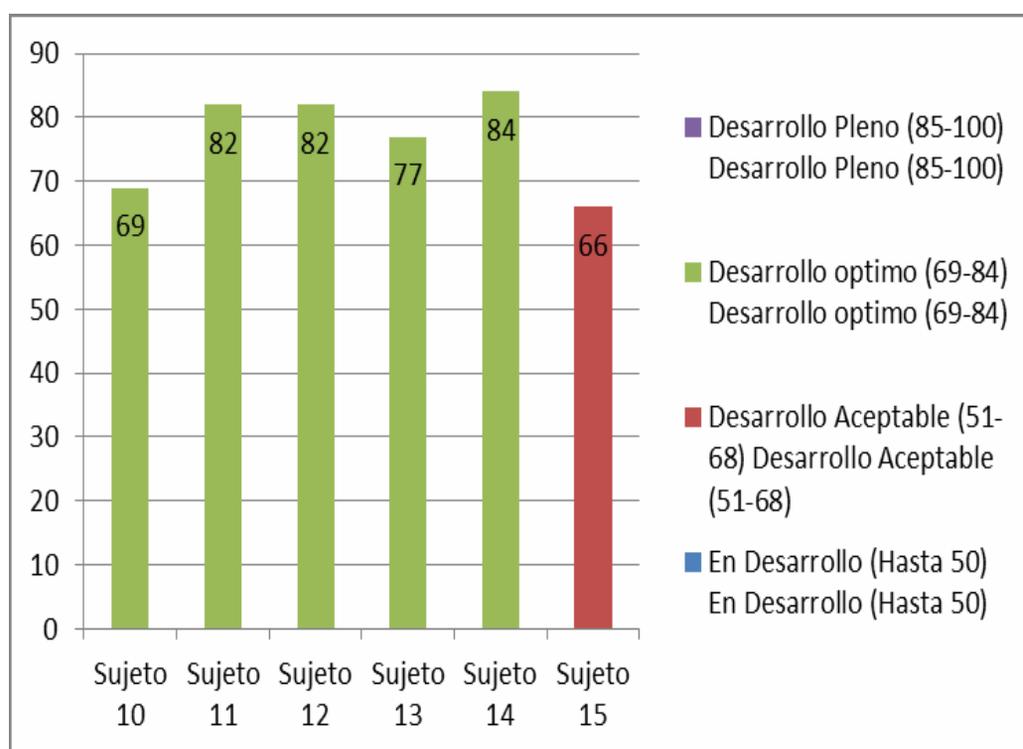
En el cuadro anterior se observa que los estudiantes de quinto de primaria en una gran mayoría presentan un desarrollo pleno (Sujeto 7 y sujeto 9) y el sujeto 9 presenta un desarrollo óptimo.

SEXTO DE PRIMARIA

Diagrama de barras del Promedio Escolar.

Figura 26.

PROMEDIO ESCOLAR



En el cuadro anterior se observa que los estudiantes de sexto de primaria en una gran mayoría (sujetos 10, 11, 12, 13 y 14) presentan un desarrollo óptimo y el sujeto 15 presenta un desarrollo aceptable.

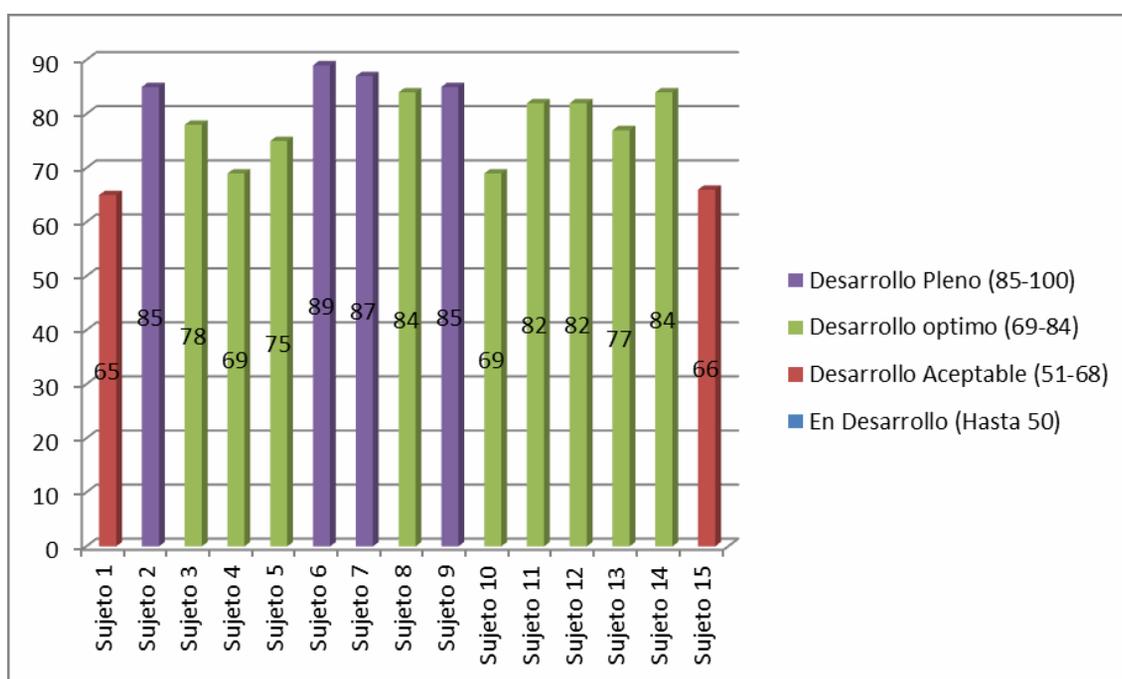
RENDIMIENTO ESCOLAR Y AUTOCONCEPTO

Descripción general del Rendimiento Académico de los estudiantes de 6 a 12 años. Ver Anexo 2.

Diagrama de barras del Promedio Escolar general.

Figura 27.

PROMEDIO ESCOLAR GENERAL



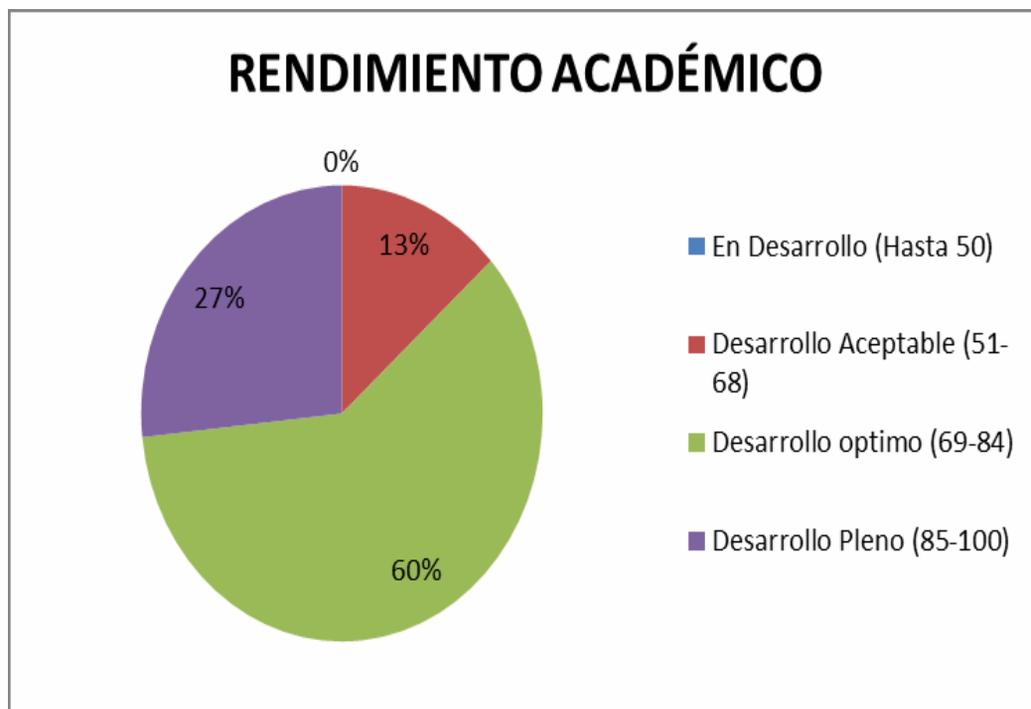
En el cuadro anterior se observa que:

- 2 estudiantes (sujeto 1 y sujeto 15) presentan un Desarrollo Aceptable.
- 9 estudiantes (sujeto 3, 4, 5, 8, 10, 11, 12, 13 y 14) presentan un desarrollo óptimo.
- 4 estudiantes (sujeto 2, 6, 7 y 9) presentan un desarrollo pleno.

En porcentaje de la correlación descriptiva que presenta la investigación tenemos:

Figura 28.

RENDIMIENTO ACADÉMICO

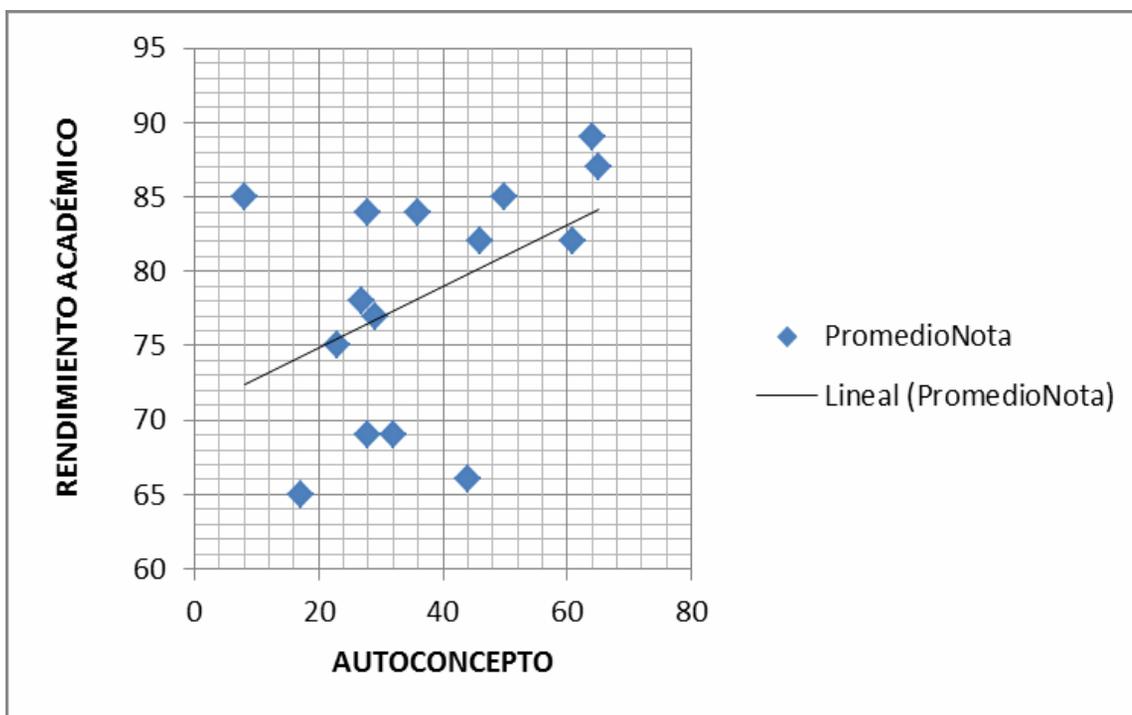


En el cuadro anterior se observa que el 60% de los estudiantes presenta un desarrollo óptimo, el 27% de los estudiantes presenta un Desarrollo Pleno, un 13% de los estudiantes presenta un desarrollo Aceptable y un 0% de los estudiantes en Desarrollo. Remitirse al Anexo 2.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Los resultados obtenidos dentro de esta investigación se los presenta de acuerdo a los objetivos que se plantean, contestando a la pregunta de investigación y dando a conocer la hipótesis que se acepta en la investigación, para esto se detallara de la siguiente manera:

RELACIÓN DE DISPERSIÓN DE LOS DATOS CON EL PROMEDIO DE NOTAS OBTENIDOS EN LA UNIDAD EDUCATIVA SAN JORGE



En el anterior cuadro se puede observar que existe una Correlación directa positiva moderada entre el Autoconcepto (variable 1) y el Rendimiento académico (variable 2).

A continuación presentamos la gráfica que se aplica para la fiabilidad del estudio con el uso de Alfa de cronbach

ESCALA DE AUTOCONCEPTO (PIERS - HARRIS)

Item	Conductua l	Intelectual	físico	No ansiedad	Popularidad	Felicidad- Satisfacció n	Suma de Items
1	5	5	20	25	5	40	100
2	60	35	50	35	50	70	300
3	60	35	20	35	5	5	160
4	60	35	10	25	15	25	170
5	10	25	15	60	25	5	140
6	65	70	70	95	15	70	385
7	30	85	70	80	25	99	389
8	30	50	15	50	15	5	165
9	5	10	15	5	5	5	45
10	35	50	25	10	20	50	190
11	50	70	35	80	15	25	275
12	65	70	90	50	40	50	365
13	30	70	35	10	25	5	175
14	30	30	35	50	20	50	215
15	50	35	40	70	20	50	265
VAR	427,33	533,33	538,2	728,22	143,33	807,66	

DISPERCIÓN DE LOS DATOS:

$$S_i^2: 3178,11$$

Es un número muy por encima del 100% de confiabilidad, estocurre cuando tomamos la población total o se han utilizado variables discriminantes cualicuantitativas en el estudio “esto último mencionado es aplicado en nuestro caso”

Se incluye toda la metodología a fines de dar paso a otrs investigaciones, a partir de la presente con muestras segmentadas de manera puramente cuantitativa, probabilística.

Como se observa en el cuadro anterior, la confiabilidad del instrumento de “la escala de Autoconcepto de Piers Harris” es de 0,82. Lo que significa que existe una alta confiabilidad de la prueba.

Es decir que la correlación en base a la dispersión de los datos con el promedio del rendimiento académico es positiva y por tanto. Se aprueba la hipótesis:

H1: El Autoconcepto presenta un grado significativo de relación con el rendimiento académico y las alteraciones emocionales en estudiantes de 6 a 12 años en la comunidad educativa de la Unidad Educativa San Jorge.

Relación De Autoconcepto Y Alteraciones Emocionales

Se observó que si existen factores psicosociales que afectan el autoconcepto, como se describe a continuación:

- En cuanto a la conducta hay una regular percepción que los estudiantes tienen de su conducta dentro del hogar, en la escuela y en su relación en otros entornos y con personas en general.
- Una gran mayoría de los estudiantes dan un valor bajo a la percepción de su cuerpo y de sí mismos como persona.
- Una gran mayoría de los estudiantes presentan una valoración baja personal por parte de los demás, demostrando que los estudiantes no se sienten capaces de hacer amigos. Se perciben como no aceptados por su grupo de pares en función a las respuestas que reciben de su entorno.

EVALUACIÓN DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO

Dentro de apartado se detalla las conclusiones de 1ro a 6to de primaria sobre el Rendimiento académico, dando a conocer que las observaciones y/o forma. Ver anexo 2

De la observación que se realizó de las libretas escolares, donde se incluye las notas finales de los cuatro bimestres, se verificó a nivel general que el 60% de los estudiantes presenta un DESARROLLO ÓPTIMO, el 27% de los estudiantes presenta un DESARROLLO PLENO, un 13% de los estudiantes presenta un DESARROLLO ACEPTABLE y un 0% de los

estudiantes en Desarrollo. Esto quiere decir que los estudiantes predispuestos a la investigación no presentan dificultades en el proceso enseñanza aprendizaje.

La evaluación de las libretas escolares fue de mucha importancia para evaluar el Rendimiento académico anual de todos los estudiantes predispuestos a esta investigación. Así de esta manera sacar un una línea promedio donde se ven las dispersiones por debajo del promedio anual en su rendimiento, una vez más respondiendo al as preguntas de investigación y corroborando la hipótesis.

De La Evaluación Comparativa De Los Registros

De la observación que se realizó de las libretas escolares, donde se incluye las notas finales de los cuatro bimestres, se verificó a nivel general que el 60% de los estudiantes presenta una situación “ en DESARROLLO, el 27% de los estudiantes presenta un DESARROLLO PLENO, un 13% de los estudiantes presenta un DESARROLLO ACEPTABLE y un 0% de los estudiantes en Desarrollo óptimo. Esto quiere decir que los estudiantes sujetos a la investigación presentan dificultades en el proceso enseñanza aprendizaje. De esta manera se correlaciona una situación grado significativo de autoconcepto y rendimiento académico.

4.11.DE LA RELACIÓN CON LAS ALTERACIONES EMOCIONALES

Como en la justificación de la presente investigación se habla de un proceso socio afectivo como el cognitivo emocional, de manera implícita el modelo que respalde el instrumento aplicado de Pierre Harris , determina que si el aspecto del autoconcepto es bajo, la alteración emocional directa es la depresión, así como las consecuencias del mismo trastorno que va de la mano de la abstención retracción etc. Cuestión que afecta la prevalencia de un bajo autoconcepto global.

A continuación se explica éste fenómeno de manera teórico práctico.

Bajo Autoconcepto Y Depresión

Se utiliza para referirse a una sensación, a la reacción ante una situación y al estilo de conducta característico del niño, a la sensación de depresión se le conoce generalmente como melancolía pasajera, que puede ocurrir cuando el día está nublado , cuando se ha pescado un resfriado o después de reñir con un amigo.

Los sentimientos de depresión provocados en contextos determinados (en éste caso el contexto educativo) y los cambios de domicilio de escuela o de trabajo , generalmente se desvanecen con rapidez después de que ha pasado el evento , o cuando la persona se acostumbra al nuevo lugar en que se encuentran , para la mayoría de la gente estas circunstancias parecen implicar solo una tristeza temporal, no incapacitante , que desaparece cuando cambia la situación. La capacidad de poder subsanar de manera más ágil éstas eventualidades se ven fortificadas con el autoconcepto que se va forjando principalmente desde los 2 años.

Como casi toda la gente se ha sentido deprimida, alguna vez estos sentimientos solos no son suficientes para justificar un diagnóstico de alteración emocional ¿Dónde termina la depresión normal y donde comienza la depresión clínica ? los sentimientos y el estado de ánimo , por si solos no nos permiten distinguir entre depresión normal y clínica , pues ambas se caracterizan por la tristeza.

La depresión no es una enfermedad extraña sino todo lo contrario se da con mucha frecuencia caso todos nos deprimimos, alguna vez, puede ser la respuesta normal ante cierto tipo de situaciones, como el desarraigo cuando se emigra a otra zona geográfica, u otro país, ante una situación de tensión o estrés prolongado, puede presentarse ante la frustración del tratar de aferrarse a una forma de relacionarse propia de una etapa de desarrollo desde la niñez de ver que ya paso y no resulta.

Autoconcepto Empobrecido.

La persona deprimida muestra una marcada tendencia a considerarse como deficiente, inadecuada e inútil y atribuye sus experiencias desagradables a un defecto físico, moral o mental.

Una consideración negativa del mundo. Se siente derrotado socialmente. Considera al mundo, como si le hiciera enormes exigencias y presentara obstáculos que interfieren con el logro de los objetivos de su vida.

- Pesimismo marcado. Ve el futuro desde una perspectiva negativa y le da vueltas a una serie de expectativas negativas.
- Tienden a deformar sus experiencias, malinterpretan acontecimientos concretos e irrelevantes tomándolos como fracaso, privación o rechazo personal.
- Exageran o generalizan excesivamente cualquier situación por más sencilla que sea, tienden también a hacer predicciones indiscriminadas y negativas del futuro.

Justamente e íntimamente relacionadas con las variables de autoconcepto que expone el instrumento aplicado en la presente investigación.

El riesgo a las alteraciones emocionales es mayor cuando el autoconcepto es bajo en su incidencia directa con la autovaloración y su relación con la capacidad de afrontamiento de problemas.

ESTUDIO DE CXAMPO 2

- En primer lugar se seleccionó aleatoriamente 144 estudiantes entre 9 y 10 años de todos los niveles de la unidad educativa San Jorge de 6 aulas una por curso, computándose 144 alumnos en total
- Instrumentos y variables
- La evaluación de la ansiedad escolar se realizó mediante el Inventario de Ansiedad Escolar (IAES; García-Fernández et al., 2011). El IAES es un instrumento que evalúa las situaciones y respuestas de ansiedad escolar en alumnos en edad escolar. Los cuatro factores situacionales están formados por 23 situaciones escolares a las cuales el alumno debe contestar en función de sus repuestas cognitivas, conductuales y psicofisiológicas. Estos factores son: (a) Ansiedad ante el Fracaso y Castigo Escolar (AFCE), (b) Ansiedad ante la Agresión (AA), (c) Ansiedad ante la Evaluación Social (AES) y (d) Ansiedad ante la Evaluación Escolar (AEE). Los factores relativos a los tres sistemas de respuesta son: (a) Ansiedad Cognitiva (AC), (b) Ansiedad Conductual (ACO) y (c) Ansiedad Psicofisiológica (AP). Los análisis factoriales exploratorios y confirmatorios realizados por García-Fernández et al. (2011) apoyaron la estructura de cuatro factores situacionales correlacionados los cuales explicaron el 74.97% de

varianza total, así como la estructura de tres factores relativos a los sistemas de respuesta de la ansiedad que explicaron el 68.64%, el 67.70% y el 58.51% de la varianza total relativos a la ansiedad cognitiva, psicofisiológica y conductual, respectivamente.

- Los coeficientes de consistencia interna (alfa de Cronbach) para las puntuaciones del IAES fueron: .93 (AES), .92 (AFCE y AA) .88 (AEE), .86 (AC y AP) y .82 (ACO). La fiabilidad test-retest, para un intervalo de 2 semanas, fue: .84 (AFCE y AES), .83 (AEE), .78 (AA), .77 (AC), .75 (AP) y .74 (ACO). La validez concurrente se estudió examinando la correlación del IAES y el *Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo* (STAI; Spielberg, Gorsuch y Lushene, 1982) hallándose correlaciones positivas y estadísticamente significativas.
- Los coeficientes de consistencia interna (alfa de Cronbach) hallados en este estudio fueron: .93 (AFCE, AA y AES), .87 (AEE y AC), .85 (AP) y .82 (ACO).
- Por su parte, el rendimiento académico fue medido mediante las calificaciones otorgadas por los profesores en las asignaturas de Lenguaje (lengua y literatura) y matemáticas en la última evaluación del mismo curso académico en que se llevó a cabo la administración del IAES. Así mismo, se registró el número de asignaturas suspensas de cada alumno.
- Procedimiento El IAES fue administrado colectivamente en el aula. A continuación se leyeron en voz alta las instrucciones, resaltando la importancia de no dejar ninguna pregunta sin contestar. Los investigadores estuvieron presentes durante la administración de la prueba para aclarar posibles dudas y verificar la cumplimentación independiente por parte de los sujetos. El tiempo medio de aplicación del IAES fue de 25-30 minutos.
- Análisis de datos
- Con el fin de determinar si existían diferencias significativas en ansiedad escolar entre estudiantes con alto y bajo rendimiento en las asignaturas de Lenguaje (lengua y literatura) y matemáticas y entre estudiantes con éxito y fracaso académico general se aplicaron pruebas *t* de Student. La prueba *t* de Student es muy sensible al tamaño muestral pudiendo detectar erróneamente diferencias estadísticamente significativas (Sun, Pan, y Wang, 2010). Por ello, se calcularon los tamaños del efecto (índice *d* o

diferencia media tipificada) propuesto por Cohen (1988), los cuales permiten cuantificar la magnitud de las diferencias encontradas. Su interpretación es sencilla: tamaño del efecto pequeño ($.20 \leq d \leq .49$), moderado ($.50 \leq d \leq .79$) y grande ($d \geq .80$).

- Para examinar la capacidad predictiva de la alta ansiedad escolar sobre el alto rendimiento académico se realizaron análisis de regresión logística siguiendo el procedimiento de regresión por pasos hacia delante basado en el estadístico de Wald. El modelado logístico permite estimar la probabilidad de que ocurra un evento, suceso o resultado (e.g., alto rendimiento en Lenguaje) en presencia de uno o más predictores (e.g., alta ansiedad ante el fracaso y el castigo escolar). Esta probabilidad es estimada mediante el estadístico denominado *odds ratio* (OR). Para llevar a cabo estos análisis las variables predictoras fueron dicotomizadas en: alta ansiedad (estudiantes situados por encima del percentil 75) y baja ansiedad (estudiantes situados por debajo del percentil 25). Las calificaciones en Lenguaje (lengua y literatura) y matemáticas fueron dicotomizadas en (a) alto rendimiento: alumnos con calificaciones de 8 ó más puntos en las asignaturas de Lenguaje ($n = 162$; 31.15%) y matemáticas ($n = 44$; 8.46%) y (b) bajo rendimiento académico: alumnos con calificaciones inferiores a 5 puntos en Lenguaje ($n = 193$; 37.12%) y matemáticas ($n = 184$; 35.38%). Del mismo modo, se estableció que presentarían éxito académico general, aquellos alumnos que hubiesen aprobado la totalidad de las asignaturas ($n = 77$; 14.81%) y fracaso académico aquellos que tuvieran 3 ó más asignaturas suspensas ($n = 206$; 39.61%).

Resultados

- Ansiedad escolar y rendimiento académico en las asignaturas de Lenguaje y Matemáticas.
- Los resultados revelaron que los estudiantes con alto rendimiento en Lenguaje (lengua y literatura) presentaron puntuaciones significativamente más altas en ansiedad ante el fracaso y castigo escolar, ansiedad ante la agresión, ansiedad conductual y ansiedad psicofisiológica que los estudiantes con bajo rendimiento en Lenguaje. Las diferencias halladas fueron de pequeña magnitud en todos los casos (véase Tabla 1). Sin embargo, no se hallaron diferencias estadísticamente significativas en ansiedad ante la evaluación social, ansiedad ante la evaluación escolar y ansiedad cognitiva. Por otro lado, los estudiantes con alto rendimiento en matemáticas presentaron puntuaciones significativamente más altas en ansiedad ante el fracaso y castigo escolar, ansiedad ante la agresión y ansiedad conductual que los estudiantes con bajo rendimiento en matemáticas. En este caso, las diferencias halladas también fueron de pequeña magnitud. No se hallaron diferencias estadísticamente significativas en ansiedad ante la evaluación social, ansiedad ante la evaluación escolar, ansiedad cognitiva y ansiedad.

Tabla 1. Diferencias en Ansiedad Escolar por Rendimiento Académico en Lenguaje y Matemáticas.

	Bajo rendimiento	Alto rendimiento	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
	<i>M(DE)</i>	<i>M(DE)</i>			
Lenguaje					
AFCE	132.25(67.45)	164.22(68.48)	-2.78	.006	-.47
AA	40.49(38.20)	57.48(35.65)	-2.78	.006	-.46
AES	36.87(33.35)	33.63(27.58)	0.62	.533	
AEE	47.17(28.63)	48.55(23.60)	-0.31	.755	
AC	137.69(69.35)	156.70(61.85)	-1.68	.096	
ACO	61.96(43.17)	76.34(36.46)	-2.15	.033	-.35
AP	64.23(49.52)	83.21(46.88)	-2.32	.022	-.39
Matemáticas					
AFCE	132.05(67.66)	167.57(74.81)	-2.65	.009	-.51
AA	41.13(37.03)	55.00(36.32)	-2.08	.040	-.38
AES	39.51(35.11)	28.15(26.23)	1.88	.062	
AEE	48.31(30.60)	48.08(23.75)	0.04	.966	
AC	143.22(69.64)	150.87(64.90)	-0.58	.562	
ACO	61.81(38.91)	77.76(38.97)	-2.21	.029	-.41
AP	68.23(52.28)	79.26(51.51)	-1.14	.257	

Nota. $gl(153)$; AFCE: Ansiedad ante el Fracaso y Castigo Escolar; AA: Ansiedad ante la Agresión; AES: Ansiedad ante la Evaluación Social; AEE: Ansiedad ante la Evaluación Escolar; AC: Ansiedad Cognitiva; ACO: Ansiedad Conductual; AP:

- Ansiedad Psicofisiológica.
- Ansiedad escolar y éxito académico

Los resultados mostraron que los alumnos con éxito académico (i.e., todas las asignaturas aprobadas) presentan puntuaciones significativamente más altas en ansiedad ante el fracaso y castigo escolar, ansiedad ante la evaluación social, ansiedad conductual y ansiedad psicofisiológica que los alumnos con fracaso académico (3 ó más suspensos). Sin embargo, la magnitud de estas diferencias fue, una vez más, pequeña.

- No se hallaron diferencias estadísticamente significativas en ansiedad ante la agresión, ansiedad ante la evaluación escolar y ansiedad cognitiva (véase Tabla 2).
- Tabla 2. Diferencias En Ansiedad Escolar por Número de Asignaturas Aprobadas y Suspensas.

	Fracaso académico	Éxito académico			
	<i>M(DE)</i>	<i>M(DE)</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
AFCE	125.98(67.89)	158.08(72.92)	-3.11	.002	-.45
AA	39.63(37.07)	46.18(37.47)	-1.29	.198	-
AES	34.28(29.21)	27.46(27.49)	0.47	.048	-.29
AEE	43.42(27.95)	50.57(26.17)	-1.93	.055	-
AC	131.77(66.81)	146.64(63.17)	-1.60	.111	-
ACO	57.56(37.57)	72.12(38.49)	-2.74	.007	-.38
AP	61.46(51.43)	77.49(51.27)	-2.23	.027	-.31

Nota. $gl(236)$; AFCE: Ansiedad ante el Fracaso y Castigo Escolar.; AA: Ansiedad ante la Agresión; AES: Ansiedad ante la Evaluación Social, AEE: Ansiedad ante la Evaluación Escolar; AC: Ansiedad Cognitiva; ACO: Ansiedad Conductual; AP:

- a. Ansiedad Psicofisiológica.
- b. La ansiedad escolar como predictora del rendimiento académico en Lenguaje
- c. (lengua y literatura), matemáticas y éxito académico

El modelo creado para predecir el alto rendimiento en Lenguaje (lengua y literatura) permite una estimación correcta del 61.3% de los casos, $\chi^2(1) = 4.37; p < .05$, entrando a formar parte como variable predictora la alta ansiedad ante el fracaso y el castigo escolar (AFCE). Del mismo modo, el modelo creado para predecir el alto rendimiento en matemáticas permite hacer una estimación correcta del 66% de los casos, $\chi^2(1) = 5.66; p < .05$, entrando a formar parte, nuevamente, como variable predictora la alta AFCE. Finalmente, el modelo creado para predecir el éxito académico permite hacer una estimación correcta del 72.6% de los casos, $\chi^2(1) = 13.38; p < .001$, entrando a formar parte como variables predictoras la alta AFCE y la alta ansiedad ante la evaluación social (AES) (véase Tabla 3).

Las odds obtenidas indican que: (a) la probabilidad de presentar alto rendimiento en Lenguaje es 2.71 veces mayor en los adolescentes con alta AFCE; (b) la probabilidad de presentar alto rendimiento en matemáticas es 3.43 veces mayor en los adolescentes con alta AFCE y (c) la probabilidad de presentar éxito académico es 4.38 veces mayor en los adolescentes con alta AFCE y 0.42 veces menor en los adolescentes con alta AES (véase Tabla 3).

Tabla 3. Regresión Logística para la Probabilidad de Alto Rendimiento y Éxito Académico.

	B	EE	Wald	<i>p</i>	<i>R</i> ²	OR	IC95 %
Lenguaje							
AFCE	0.99	.49	4.19	.041	0.5	2.71	1.04-7.05
Constante	-0.44	.20	4.67	.031		0.64	
Matemáticas							
AFCE	1.23	.53	5.43	.020	0.7	3.43	1.22-9.67
Constante	-0.69	.23	8.97	.003		0.50	
Éxito académico							
AFCE	1.48	.49	9.07	.003	0.9	4.38	1.67-11.45
AES	-0.86	.42	4.25	.039		0.42	0.18-0.96
Constante	0.74	.18	16.29	.000		2.10	

Nota. AFCE: Ansiedad ante el Fracaso y Castigo Escolar; AES: Ansiedad ante la Evaluación Social.

- **Discusión**

El objetivo del presente estudio de campo fue analizar las diferencias en ansiedad escolar entre estudiantes con alto y bajo rendimiento en las asignaturas de Lenguaje y matemáticas y con éxito y fracaso escolar. Además, una vez determinadas estas diferencias, se examinó la capacidad predictiva de las altas puntuaciones en ansiedad escolar sobre el alto rendimiento en Lenguaje (lengua y literatura) y matemáticas y sobre el éxito académico general.

En cuanto a las diferencias de medias, los resultados mostraron como los alumnos con un alto rendimiento académico en Lenguaje, comparados a los alumnos con bajo rendimiento en esta asignatura, presentaron puntuaciones medias significativamente más altas en ansiedad ante el fracaso y castigo escolar, ansiedad ante la agresión, ansiedad conductual y ansiedad psicofisiológica. Los resultados fueron similares para la asignatura de matemáticas aunque en este caso no se hallaron diferencias estadísticamente significativas en ansiedad psicofisiológica entre los estudiantes con alto y bajo rendimiento. Finalmente, los estudiantes con éxito académico general presentaron puntuaciones significativamente más altas en ansiedad ante el fracaso y castigo escolar, ansiedad ante la evaluación social, ansiedad conductual y ansiedad psicofisiológica que los estudiantes con fracaso escolar.

En general, estos resultados apoyan los hallados en investigaciones previas, los cuales indican un mayor rendimiento académico de los alumnos que presentan ciertos temores escolares (e.g., Tejero, 2006). Así, tal y como apunta la Ley de Yerkes-Dodson, la ansiedad es considerada como una variable facilitadora del rendimiento académico, ya que unos niveles moderados de ansiedad producirían en el alumno un estado de alerta o atención que mejoraría su rendimiento, pudiendo ser beneficiosa para el funcionamiento académico. De este modo, se alude a la existencia de una relación curvilínea entre ansiedad y rendimiento, lo que apuntaría que la ansiedad juega un rol facilitador del rendimiento hasta un determinado punto, pero si el nivel de ansiedad sobrepasa ese punto, el rendimiento empieza a verse obstaculizado. No obstante, atendiendo a los resultados encontrados y a las investigaciones previas, es preciso indicar que sólo determinados factores situacionales (e.g., ansiedad ante el fracaso y castigo escolar, ansiedad ante la agresión y ansiedad ante la evaluación social) así como en dos de los sistemas de respuesta (ansiedad conductual y ansiedad psicofisiológica) se han encontrado diferencias estadísticamente significativas, no pudiendo, por tanto, mantener nuestras hipótesis para todos los factores y sistemas de respuesta de la ansiedad escolar. Por ello, con el fin de dilucidar los datos encontrados, se pasó a comprobar, mediante análisis de regresión logística, si las variables implicadas resultaban predictoras del rendimiento académico. Desafortunadamente, son prácticamente inexistentes los estudios realizados entre ansiedad escolar y rendimiento académico utilizando regresión logística. Únicamente tenemos constancia del estudio realizado por Freudenthaler et al. (2008) en donde se concluía que la fobia escolar en el grupo de chicos actuaba como un predictor negativo y significativo del rendimiento académico, no

siendo así con el grupo de chicas. De este modo, se comprobó que el factor Ansiedad ante el Fracaso y Castigo Escolar, fue un predictor positivo y significativo del alto rendimiento en las asignaturas de Lenguaje y matemáticas. Así, la probabilidad de presentar alto rendimiento en Lenguaje y matemáticas es mayor en los sujetos con alta ansiedad ante el fracaso y castigo escolar. Además, la ansiedad ante el fracaso y castigo escolar y la ansiedad ante la evaluación social actuaron como variables predictoras significativas del éxito académico general. Sin embargo, mientras la primera actúa de forma positiva, la segunda lo hace de forma negativa. Así, la probabilidad de presentar éxito académico es mayor cuando los estudiantes presentan alta ansiedad ante el fracaso y castigo escolar, mientras que la probabilidad de presentar éxito académico es menor en los estudiantes con alta ansiedad ante la evaluación social.

La evidencia empírica previa ha argumentado que la ansiedad que los estudiantes experimentan al pensar en el posible fracaso ante una tarea, puede producir una alta motivación para evitar esos fracasos, de manera, que si, por ejemplo, un estudiante tiene miedo de no conseguir una buena nota, la ansiedad que esa preocupación le produce puede ser compensada por un esfuerzo adicional de trabajo extra, con el fin de impedir el fracaso, y por tanto, obtener un mayor rendimiento académico (Fisher, Schult, y Hell, 2012). Sin embargo, mientras que la ansiedad ante el fracaso y el elevado nivel de exigencia autoimpuesto podrían beneficiar el rendimiento académico de los alumnos, la ansiedad producida ante situaciones que implican una evaluación social (aún estando en niveles clínicamente no significativos) parece implicar lo contrario. De hecho, diferentes estudios han hallado relaciones negativas entre ansiedad social y rendimiento académico (e.g., Beidel et al., 2007; Orgilés, Johnson, Huedo-Medina, y Espada, 2012).

El presente estudio presenta diversas limitaciones, la cuales deberían ser remediadas en futuras investigaciones. En primer lugar, la muestra se compuso únicamente de estudiantes de E.S.O. y Bachillerato, por lo que los resultados obtenidos en el mismo no pueden generalizarse a estudiantes de otros niveles educativos. Además, sería recomendable realizar estudios que administren una entrevista clínica u otra metodología de evaluación, incluyendo, por ejemplo, otras medidas como las fisiológicas utilizadas en estudios similares (Pinna, Van Den Bergh, Van-Calster, y Van-Huffel, 2008) para que el diagnóstico no se base exclusivamente en la puntuación de una medida de autoinforme. Finalmente, futuros estudios podrían incluir otras medidas como las estrategias cognitivas por ser éstas variables altamente relacionadas con el

rendimiento académico (e.g., Valle et al., 2009). A pesar de estas limitaciones, los hallazgos de este estudio resultan relevantes ya que aportan un análisis más exhaustivo de la relación entre ansiedad escolar y rendimiento académico en estudiantes de E.S.O. y el Bachillerato. En este sentido, el presente estudio revela la importancia de tener en cuenta la manifestación de la sintomatología cognitiva, psicofisiológica y conductual de la ansiedad escolar, así como los factores situacionales que provocan dicha ansiedad, para el rendimiento académico posterior. Estos resultados podrían ser utilizados por profesores, psicólogos escolares y psicólogos clínicos como base empírica para desarrollar acciones preventivas y de intervención más eficaces del bajo rendimiento académico, pudiendo, por ejemplo, centrarse en concienciar en mayor medida al alumnado de las repercusiones que el fracaso y el castigo escolar podrían tener en su futuro a corto y largo plazo, haciendo referencia a la ausencia de reforzadores positivos y/o castigos en su ambiente familiar, y a que se tenga en cuenta la nota media para el acceso a la Universidad como consecuencias más relevantes del fracaso o el castigo escolar. En cualquier caso, esta cuestión debería ser objeto de un análisis más profundo en futuras investigaciones.

CAPITULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.

1. CONCLUSIONES.

Las conclusiones del presente estudio están basadas en el análisis de los resultados obtenidos, así también en el desarrollo de explicaciones y sobre todo de haber encontrado respuestas a la inquietud de establecer espacios que conlleven al entendimiento y la necesidad de enfatizar la comprensión del proceso educativo y las concomitancias afectivo emocionales de los niños para la enseñanza vivencial tomando como base los aspectos afectivos y emocionales estructurales en el desarrollo de las etapas de aprendizaje del niño.

Es importante tener en cuenta el *artículo 27 de la convención sobre los derechos del niño derechos de niñas, niños, adolescentes y mujeres 17 convención sobre los derechos del niño.*

Los Estados Partes reconocen el derecho de todo niño a un nivel de vida adecuado para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social. Este artículo motiva entonces donde se debe considerar que los niveles bajos de autovalía y amenaza del castigo en niños es de vital importancia para el ejercicio correcto de sus derechos los cuales deben ser asimilados a través de las representaciones sociales orientadas al manejo de la motivación y pérdida de miedo a la comunicación con respecto al incumplimiento de los mismos por parte de su entorno.

En este sentido surgió la necesidad de llevar a cabo esta investigación, para tener un acercamiento a las dificultades que se van presentando en el continuo desarrollo de los niños en proyección a su etapa adolescente, donde su interacción social y su relación con el entorno demandara mayor autonomía en el ejercicio de sus derechos y autovaloración, mediante la integración de las bases teóricas que sustentan los cuestionamientos, del método científico que guía el procedimiento y de la observación, este último es un aspecto que forma parte de la esencia del hombre motivándolo a la investigación de eventos y fenómenos que procuran y necesitan ser resueltos.

Todo esto se ha desarrollado de manera integrada e interrelacionada en un espacio donde el niño/niña cumple un rol protagónico en interrelación con su medio.

Los datos obtenidos no reflejan simples relaciones causales, sino que poseen en sí mismos una relación coherente de los aspectos estudiados a través de las variables que intervienen en la investigación.

Asimismo, con el tratamiento del modelo de Bayer se pudo evidenciar la interrelación a nivel de variables y categorías a nivel del grupo con dos variables del estudio, la VI2.1. Correspondiente a los indicadores afectivo-emocionales, con la VI2.2 correspondiente a los indicadores de alteración ansiosa, permitió encontrar la correspondencia a la categoría Perdida de interés tiene una relación significativa con la categoría preocupación por la Competencia personal. Esto con el objetivo de evidenciar que los índices altos de estas variables, afectan de manera directa en la percepción de los derechos y representaciones sociales de los mismos al estar ligados a la autovaloración del niño.

- 1) En base a los hallazgos de la VD2.1. a nivel Afectivo-Emocional, se ha podido evidenciar la presencia de indicadores significativos en las esferas cognitivo, conductual, mediante las cuales se manifiestan los signos de baja autovaloración cuya influencia puede generar un factor determinante al momento que el niño busca ejercer sus derechos en su proceso de aprendizaje de una manera autónoma desde el pensamiento primitivo hasta el progresivo, reconocimiento de los fenómenos y el contexto que juegan un rol fundamental en la madurez del pensamiento en etapa de 6 a 12 años.
- 2) Se puede afirmar por lo tanto que la presencia de autovalia negativa a nivel de sus signos fundamentales en niños escolarizados que formaron parte del estudio, no cumplen la capacidad de ejercer su aprendizaje d con autonomía afirmada en la valoración y auto percepción de ellos mismos.
- 3) Los niños presentaron indicadores significativos, que son fundamentales para evidenciar la presencia de baja autoestima estos indicadores son: La inhibición de la expresión emocional. Autovaloración disminuida y dificultad en la toma de

decisiones, manifestadas a través de las esferas cognitivo, conductual, afectivo y emocional como signos de alteración.

- 4) Así mismo los niños presentaron signos significativos que evidenciaron la presencia de la alteración de las esferas cognitivo conductual, siendo los signos relevantes a nivel de presencia de ideas negativas a la propia ejecución, inhibición de la expresión emocional y dificultad en la toma de decisiones.
- 5) Los niños manifestaron también signos significativos a nivel de presencia e intensidad de la alteración emocional, siendo los indicadores más relevantes; Ideas Negativas a la propia ejecución, inhibición de la expresión emocional y preocupación por la propia salud y muerte que se manifiesta a través de la esfera cognitivo, conductual y afectivo – emocional.
- 6) Se puede concluir también que la baja autoestima a nivel de sus indicadores se encuentra relacionada a la actividad del niño demostrando en los resultados obtenidos por los sujetos de la investigación, que la baja autoestima va ligada directamente a la capacidad de hacer prevalecer sus derechos y ejecutar los mismos en la institución educativa y seguramente también a nivel hogar y entorno social. Los indicadores más significativos a nivel de los cuatro grupos son:
 - La inhibición de la expresión emocional y comunicación.
 - Dificultad en la toma de decisiones como signos más relevantes de presencia e intensidad de la alteración.
- 7) Ante la presencia e intensidad de alteración afectivo emocional, donde se presentan como indicadores más relevantes, autovaloración disminuida, inhibición de la expresión afectiva, sentimientos, de insuficiencia, ideas negativas a la propia ejecución, se observan también alteraciones conductuales en los niños que, mas alla de los niveles de tolerancia frente a un determinado estímulo, es la ansiedad y preocupación la que incide primero en el accionar conductual del niño.
- 8) Concuasamos entonces con el análisis de Gladys Jadue J. en su ensayo *“Factores psicologicos que predisponen al bajo rendimiento, al fracaso y a la desercion*

escolar”, donde aporta que las teorías de la regulación de los afectos y la investigación en las emociones se han diversificado considerablemente en las últimas dos décadas. Las principales conclusiones que pueden obtenerse de las mismas son las siguientes:

- los procesos emocionales están profundamente involucrados en la dirección de los procesos cognitivos: la atención, todos los actos perceptivos, el aprendizaje y la memoria;
- El desarrollo emocional es funcionalmente inseparable de los patrones de experiencias psicosociales en todas las edades;
- La personalidad y la identidad personal son fundamentalmente de naturaleza emocional.

9) Los niños mostraron signos significativos que evidencian la presencia e intensidad de indicadores de ansiedad bajo amenaza estos son: signos somáticos y preocupación por la competencia interpersonal manifestada mediante las esferas cognitivo conductual y afectivo emocional.

10) Los niños presentan signos significativos a nivel de presencia e incidencia de la alteración manifestada a través de las esferas cognitiva, conductual y afectivo emocional, siendo los signos más relevantes; Preocupación por la Competencia interpersonal, signos somáticos y angustia de separación.

11) Los niños presentaron también signos significativos de alteración emocional de tipo ansioso, siendo los indicadores más relevantes a nivel de presencia e intensidad de la alteración; preocupación por la competencia personal, angustia de separación y que se manifiesta a través de las esferas cognitivo, conductual y afectivo-emocional.

12) Tomando en cuenta que a raíz de los índices altos de ansiedad en los niños, podemos notar la disminución de autoestima que da lugar la falta de asertividad al momento de la toma de decisiones con respecto a sus derechos, valores y su defensa propia así como también los datos de la VD3, o esquema de autoconcepto permiten conocer la

presencia de indicadores a nivel del autoconcepto disminuido a nivel de las cuatro dimensiones:

- Personal
- Académica
- Familiar
- Social

13) En base a las dimensiones evaluadas donde se estructura y se forma el autoconcepto en base y a través de representaciones cognitivo comportamentales a nivel social, conformando un sistema organizado e interrelacionado de actitudes, conductas y el comportamiento sostenido en base a la retroalimentación del contexto directo, para este caso de estudio por la escuela, la familia, los vecinos (representantes sociales) en valores, creencias, costumbres que hacen que un comportamiento sea sostenido en el tiempo generando incidencia directa en el futuro cognitivo emocional de los niños.

14) Los niños que presentaron indicadores significativos de un autoconcepto inadecuado, los signos más relevantes: deseabilidad personal correspondiente a la dimensión personal, correspondiente a la dimensión personal, competencia social, reconocimiento social, autovaloración social, indicadores que corresponden a la dimensión social, por otro lado el signo que muestra el auto concepto adecuado, corresponde a competencia personal.

15) Los niños que presentan un auto concepto inadecuado siendo los indicadores más significativos autovaloración en el área social siendo que en la dimensión social es donde el autoconcepto del niño se encuentra disminuido, por lo que podría afirmarse que los niños presentan habilidades y recursos a nivel de su competencia personal, sin embargo no son lo suficientes para su interrelación personal y su competencia en esta área.

- 16) Los niños que presentaron indicadores de la adecuación de su autoconcepto en todas las categorías con los indicadores más relevantes: Competencia personal, asimismo en la dimensión social. Lo que significaría que estos niños establecen relaciones interpersonales más satisfactorias, evidenciando en su competencia personal.
- 17) Los niños que presentaron dificultades en la ejecución de las pruebas de abstracción verbal y clasificación abstracta de conceptos, diferenciación intercategorial en la prueba de clasificación y definición de conceptual no lograron ejecutar la prueba a nivel de la definición de conceptos donde se pudo observar que no la han desarrollado de manera integrada en el sentido de que no llegan a formar conceptos.
- 18) Los niños presentaron dificultades en la ejecución de la prueba de diferenciación intercategorial, clasificación abstracta de conceptos y conceptos abstractos lo cual indica que los niños no lograron formar conceptos con niveles superiores de abstracción por lo que se puede afirmar la presencia de indicadores emocionales han interferido.
- 19) Los niños que presentaron mayor dificultad en la ejecución de las pruebas de diferenciación intercategorial, clasificación abstracta de los conceptos y conceptos no lograron elaborar conceptos con niveles superiores de abstracción debido a que no lograron desarrollar adecuadamente la integración debido a que no lograron desarrollar adecuadamente la integración de los elementos de la tarea en el concepto esperado.
- 20) Los niños que presentaron indicadores significativos de baja autoestima no llegaron a formar conceptos abstractos, clasificación abstracta de conceptos, abstracción verbal diferenciación intercategorial, operaciones intervinientes en la formación de conceptos, asimismo también presentaron indicadores de inadecuación a nivel de su autoconcepto siendo los indicadores más significativos de inadecuación: deseabilidad personal, reconocimiento en el área familiar, por lo que se pudo evidenciar que las alteraciones afectivo emocionales van a ser interferentes en la formación de conceptos y en la formación de su autoconcepto.

- 21) Los niños que presentaron indicadores significativos de alteración emocional no elaboraron conceptos abstractos, clasificación abstracta, diferenciación intercategorial lo cual indica que presentan disfunciones en estas operaciones que intervienen en la elaboración de concepto, asimismo presentaron un autoconcepto inadecuado, manifestados a través de los indicadores de competencia social, reconocimiento social siendo en la dimensión social que presentan un autoconcepto disminuido por lo que los indicadores afectivo emocionales encontrados van a ser interferentes en la formación de conceptos y así mismo va a interferir en la formación del autoconcepto.
- 22) Los niños que presentaron indicadores significativos de alteración afectivo emocional de tipo depresivo no elaboraron conceptos abstractos, clasificación de conceptos diferenciación intercategorial; operaciones que intervienen en la formación de conceptos. De la misma manera también presentaron un autoconcepto disminuido manifestados a través de los indicadores, competencia social, reconocimiento en el área social y autovaloración en el área social por lo que se puede evidenciar que a nivel de la dimensión social el autoconcepto se encuentra disminuido. Es entonces que las presencias de indicadores afectivo emocionales de baja autovaloración van a ser interferentes en la formación de conceptos y del autoconcepto. }
- 23) Los niños que no presentaron indicadores significativos de alteración emocional. Presentaron a nivel operaciones intervinientes en la formación de conceptos adecuados a nivel de las cuatro dimensiones. Es así que llegaron a elaborar conceptos abstractos de manera adecuada. Por lo que la ausencia de signos de alteración emocional permitió la formación adecuada de conceptos como así también de su propio autoconcepto.
- 24) Es entonces que a partir de los resultados obtenidos se puede llegar afirmar que la presencia de indicadores afectivo-emocionales de baja autoestima y de amenaza que van a ser interferentes en la formación conceptos y del autoconcepto generando así una barrera en el desarrollo cognitivo comportamental que se desarrolla en la

etapa del pensamiento modular, con influencia directa de la familia, la institución educativa y entorno social.

- 25) Con relación a la formación de conceptos se ha encontrado que los niños que presentaron disfunciones en las operaciones cognitivas que intervienen en la “formación de conceptos”.es así que en las operaciones de –Clasificación abstracta de conceptos Abstractos- diferenciación intercategorial, el niño para poder elaborar conceptos debe analizar la información que recibe. Analizar significa que para formar conceptos debe separar y dividir en partes la información, para así conocer con detalle el contenido de la información. Luego debe sintetizar, es decir, unir las partes separadas en un todo, para esto deberá escribir y extraer las partes separadas en un todo, para esto deberá describir y extraer las partes separadas en un todo, para esto deberá describir y extraerlas características significativas de cada parte, para luego unir las partes en el todo de la información, estas dos operaciones debe realizarlas, de manera integrada, es decir que esta interrelación del análisis y síntesis va a generar el “concepto” para poder posteriormente clasificar ese concepto en los respectivos niveles de inclusividad.
- 26) Los niños que no lograron integrar conceptos. Solo realizaron el análisis ya que los niños clasificaron solo en base a las partes de la información. Por lo tanto, los indicadores de alteración emocional van a interferir este proceso analítico-sintético y de clasificación, ya que solo se quedan en el análisis de las partes. Si relacionamos estos datos obtenidos con la formación del autoconcepto, podemos afirmar que también van a presentar disfunciones a nivel de las representaciones cognitivas sobre “sí mismo”. El autoconcepto es una estructura de representaciones cognitivas muy articuladas y diferenciadas por lo tanto van a requerir una mejor elaboración de la información para poder integrarla, haciendo uso de las operaciones analítico-sintético de abstracción. A Nivel del autoconcepto disminuido, que presentaron estos niños en la dimensión social a nivel de indicadores, pueden deberse a que están presentando disfunciones a nivel del contenido de las representaciones cognitivas.

- 27) Por lo que se puede afirmar que estos niños no analizaron las partes componentes de la información, en las partes primarias, cuando clasifican dejan de lado aspectos importantes de la información, por lo tanto sus niveles de abstracción son menores.
- 28) Es entonces que se puede afirmar que la presencia de indicadores afectivo-emocionales de baja autovaloración van a interferir en la formación de conceptos y autoconceptos en estos niños presentando disfunciones cognitivas a nivel de representaciones cognitivas que elaboraran en torno “a sí mismo”.
- 29) Con respecto a la presencia de indicadores afectivo-emocionales de tipo ansiosos, los datos obtenidos muestran que los indicadores encontrados van a interferir y generar disfunciones en el procesamiento de la información a nivel de las operaciones intervinientes en la formación de conceptos y del autoconcepto.
- 30) .Con relación a la formación de conceptos los niños que presentaron disfunciones en las operaciones cognitivas intervinientes en la “formación de conceptos” evidenciados en las operaciones de: Clasificación Abstracta de Conceptos, Diferenciación intercategórica, Clasificación de las cuales los niños no lograron integrar la información ya que solo unieron los elementos en un todo dejando de lado aspectos importantes con relación a los niveles de inclusividad debido a que dejaron de lado la operación analítica en estas pruebas.
- 31) Al relacionar estos datos con la formación del autoconcepto se puede evidenciar que también van a presentar disfunciones a nivel de las representaciones cognitivas, sobre “sí mismo” en el sentido de que no van a integrar adecuadamente la información en torno a su autopercepción, manifestados a través de los indicadores de Autovaloración en el área Social-Imagen Física- Reconocimiento en el área Social y competencia Social.
- 32) Los niños que no presentaron indicadores significativos de Alteración Afectivo-Emocional, no interfirieron en la formación de conceptos ya que lograron desarrollar adecuadamente todas las pruebas, las que implican las operaciones analítico-sintéticas y de Abstracción por lo que su clasificación y formación de conceptos nuevos fue adecuada. A nivel del autoconcepto de estos niños, podemos evidenciar

la adecuación del mismo ya que a nivel de las dimensiones y categorías que conforman el esquema de autoconcepto no presentan niveles de inadecuación.

- 33) Por lo tanto es en base a todos los datos obtenidos en el presente estudio que se puede afirmar que la presencia de indicadores afectivo-emocionales de baja autoestima y el castigo y amenaza van a intervenir de manera significativa en formación de conceptos y el de autoconcepto.
- 34) En base a toda la investigación realizada se puede identificar como el niño va a conformar los “conceptos” proceso que implica la activación de operaciones cognitivas intervinientes como la abstracción, diferenciación intercategorial, clasificación abstracta de conceptos, conceptos básicos, conceptos abstractos o nuevos conceptos desarrollados a través del análisis-síntesis y abstracción, operaciones que al integrarse e interrelacionarse en una misma operación van a formar conceptos mediante los cuales el niño va a poder relacionarse con su contexto en forma adecuada, conocer los eventos y sucesos de su entorno, poder responder al medio, resolver problemas y sobre todo desarrollar representaciones cognitivas adecuadas con respecto a su autoconcepto.

2. RECOMENDACIONES

- 1) La familia es la primera instancia de socialización para el desarrollo de la participación infantil. Por lo cual juega un papel relevante, en cuanto potenciar en la infancia y la adolescencia las capacidades de acciones participativas y el sentido de responsabilidad social.
- 2) La escuela por su parte es el segundo espacio fundamental para potenciar la participación en los niños y jóvenes. Implicando que adopten y desarrollen experiencias de participación infantil real, siendo uno de sus objetivos ser los principales agentes socializadores del Estado, los cuales se deben enfocar principalmente en torno a unos valores de estabilidad y defensa de la democracia.

Resultando determinante el aprendizaje de los derechos y responsabilidades tanto individuales como colectivos.

- 3) Es necesario trabajar con un modelo de intervención integral, que tome en cuenta los diferentes ámbitos, con estrategias y metodologías diferenciadas por área y actor, para lograr impactos positivos en la vida de las niñas y niños.
- 4) Es necesario recoger información adicional o generar estudios específicos sobre temas sensibles identificados por las niñas y niños como: el castigo físico, maltrato psicológico, inseguridad ciudadana, consecuencias del consumo de alcohol por parte de adultos, baja autoestimas entre otros.
- 5) Se observa que la inversión en los Programas de Atención Integral local, servicios y las iniciativas de la sociedad civil coadyuvan en el cumplimiento y la protección de los derechos de la niñez. Sin embargo, hay desafíos importantes que encarar, por ejemplo la implementación de políticas públicas para garantizar entornos de protección en los barrios de Tarija, por lo cual se debe seguir invirtiendo en la niñez como prioridad.
- 6) Otros niños rescatan la sabiduría y el cariño de los ancianos sin embargo es inevitable mencionar de los malos tratos físicos y psicológicos que sufren los ancianos y que los niños perciben y aprenden- de manera indirecta.
- 7) La dimensión psicosocial enfatiza en la importancia de la participación como necesidad humana y, condición necesaria para el pleno desarrollo de las personas en todo el ciclo vital y no sólo en la adultez.
- 8) Asegurar las condiciones adecuadas para apoyar y alentar las opiniones de niños, niñas y adolescentes, asegurando que sean debidamente tomadas en cuenta por las normas y disposiciones (leyes, códigos institucionales) y se evalúan periódicamente con respecto a su eficacia.
- 9) Capacitar sobre el artículo 12, y su aplicación, a todos los profesionales que trabajan con y para los niños, niñas y adolescentes; incluidos abogados, jueces, policías, trabajadores sociales, psicólogos, cuidadores, maestros, personal del

sistema educativo, funcionarios de prisiones juveniles, médicos, enfermeras, funcionarios públicos, líderes sociales y a los mismos niños, niñas y adolescentes.

- 10) Luchar contra las actitudes negativas que impidan la plena realización del derecho a ser oídos, a través de campañas públicas, sumando a los medios de comunicación
- 11) Proporcionar procesos a mediano y largo plazo que permitan el ejercer el derecho a ser oídos; incorporando métodos de asesoramiento y acompañamiento permanente.
- 12) Garantizar que niños, niñas y adolescentes reciban toda la información y el asesoramiento necesarios para tomar una decisión en favor de sus intereses; libres de manipulación.
- 13) Tener en cuenta las medidas específicas formuladas por el Comité en relación a los procedimientos judiciales civiles y penales, así como en los administrativos
- 14) No obstante se reconoce el autoritarismo y verticalismo que aún caracterizan las escuelas del siglo XXI, emergiendo la necesidad de una reestructuración para que realmente los niños y las niñas puedan ser partícipes de los procesos educativos a partir de que sus opiniones sean tomadas en cuenta en asuntos tales como: Construcción de normas, propuestas de organización de actividades, formas de resolución de conflictos, solución a problemas comunes, búsqueda de soluciones solidarias para el bien común, intereses de aprendizaje. De este modo se concluye “La experiencia del ejercicio del poder en la escuela es un elemento clave para la comprensión que el niño, la niña y el adolescente pueda tener acerca del ejercicio del poder en la sociedad” (Giorgi, 2010, p.41).

BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

- Abric, Jean Claude. *Prácticas sociales, representaciones sociales*. En: Abric, Jean Claude (comp.). *Prácticas Sociales y representaciones*. México D.F., Ediciones Coyoacán, 2001. (versión digital).
- Aguilera, P. (2003). *Ansiedad en niños de siete a once años durante y después de la hospitalización* (tesis de maestría). Universidad Autónoma de Nuevo León, México.
- Álvarez, J., Aguilar, J. y Lorenzo, J. (2012). La ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios: relaciones con variables personales y académicas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10, Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oaid=293123551017>
- Araki, N. (1992). Test anxiety in elementary school and high school students in Japan. Special issue: Anxiety research in Japan. *Anxiety, Stress and coping an International Journal*, 5(3).
- Asociación Americana de Psiquiatría (2003). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM 5*. Arlington, VA, Asociación Americana de Psiquiatría (5 ed.)
- Ayora, A. (1993). Ansiedad en situaciones de evaluación o examen, en estudiantes secundarios de la ciudad de Loja (Ecuador). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 25 (3).
- Ballesteros, M., Aguado, J. y Pérez, C. Trastornos de ansiedad en la infancia y adolescencia. Capítulo 36. Recuperado de https://psiquiatria.com/tratado/cap_36.pdf.
- Banchs, María Auxiliadora. *Concepto de representaciones sociales. Análisis comparativo*. Caracas, Editorial Universidad Central de Venezuela, 1984.
- BECK, A. T. **“Cognitive therapy and the emotional disorders”** Nueva York: International Universities Press. 1976
- BELLOCH A.; SANDIN B.; RAMOS F. **“Manual de Psicopatología”**. Ed. Mc.Graw - Hill España 1998.

- Benítez, M., Gimenez, M., Osicka, R. (2000). Las asignaturas pendientes y el rendimiento académico: ¿existe alguna relación? Recuperado: <http://fai.unne.edu.ar/links/LAS%20EL%20RENDIMIENTO%20ACADEMICO.htm>
- Benítez, M; Gimenez, M. y Osicka, R. (2000). Las asignaturas pendientes y el rendimiento académico: ¿existe alguna relación?
- Bertoglia, L. (2005). Ansiedad y rendimiento en adolescentes escolares. Una alternativa de acción. *Revista de la escuela de Psicología*, 4, 27-32.
- BOHOSLAVSKY R, “Orientación vocacional”, Buenos Aires, Nueva Visión, 2001, 21 edición, pág. 24.
- Bulbena Vilarrasa, A., Casquero Ruiz, R., de Santiago Hernando, M. L., Curo
- Cano, V. A. (2002). La ansiedad. Claves para vencerla. Málaga: Arguval. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Complutense.
- Cano, V. A. y Miguel T. J.J. (2001). Evaluación de la Ansiedad desde un enfoque interactivo y Multidimensional: El Inventario de Situaciones y de Respuestas de ansiedad –ISRA. *Psicología Contemporánea*; 6, 14-21.
- Cárdenas, E., Fera, M., Palacios, L., & Peña, F. (2010). Guía clínica para los trastornos de ansiedad en niños y adolescentes. Ed. S Berenzon, J Alfaro, ME Medina-Mora. México: Instituto Nacional de Psiquiatría. (Serie: Guías clínicas para la Atención de Trastornos Mentales).
- Carrillo, I. (2008). Ansiedad en estudiantes Universitarios. (Coordinación de Investigación y Posgrado). Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México.
- Carro, S. (2012). *El mutismo selectivo en el aula de Primaria. Propuesta de intervención* (tesis de pregrado). Universidad Internacional de La Rioja, España.
- Charles D. Spielberger. (1994). *American Psychologist*, 49(4), 276-278. doi.org/10.1037/h0090758
- Cominetti, R; Ruiz, G. (1997). Algunos factores del rendimiento: las expectativas y el sexo. Human Development Department. LCSHD Paper series, 20, The World Bank, Latin America and Caribbean Regional Office.

- Domblás, A. (2016). *Ansiedad, personalidad y rendimiento académico en alumnado de educación primaria* (Tesis doctoral). Universidad Pública de Navarra, Pamplona, España.
- Domínguez, S., Villegas, G. y Padilla, O. (2013). Propiedades psicométricas de la escala de ansiedad manifiesta en niños CMASR en niños y adolescentes de Lima Metropolitana. *Revista Peruana de Psicología y Trabajo Social*, 2(1), 15-32.
- ECHEBURÚA ODRIOZOLA, E. **Trastorno de Ansiedad en la infancia** Ed. Pirámide. Madrid España. 1993
- Estudios Pedagógicos (Valdivia), N° 27, 99-116. doi: 10.4067/S071807052001000100008
- Figueroa, C. (2004). *Sistemas de evaluación académica*, San Salvador: Editorial Universitaria.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF, “Guía para el cuidado y desarrollo del niño de 6 a 12 años”, Uruguay, 2007.
- Francisco de Orellana” de enero – marzo del 2015 (tesis de pregrado). Universidad de Guayaquil, Guayaquil, Ecuador.
- Freud, S. (1917). Inhibición, síntoma y angustia. Obras completas. Standart edition.
- FRIDRICH D. **Diccionario de Psicología** Ed. Herber. Barcelona. (1994)
- Furlan, L., Sánchez, J., Heredia, D., Piemontesi, S. e Illbele, A. (2009). Estrategias de aprendizaje y ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios. *Pensamiento Psicológico*, 5(12), 117-124. Recuperado de http://portales.puj.edu.co/psicorevista/components/com_joomlib/ebooks/PS12-8.pdf
- Gaeta, L., & Martínez-Otero, V. (2014). La Ansiedad en estudiantes Mexicanos de primaria: variables personales, escolares y familiares. *Revista Iberoamericana de Educación*, 66, 48–60.
- Galeas, J. (2014). El bajo rendimiento académico y su influencia en los niveles de ansiedad en niños de 8 a 10 años, que asisten a la fundación ABEI-QUITO.

Informe Final del Trabajo de Titulación de Psicóloga Infantil y Psicorehabilitadora. Universidad Central del Ecuador, Quito, Ecuador.

- Garbanzo, G. M. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31(1), 39–59.
- García, J., Martínez, M. e Inglés, C. (2013). ¿Cómo se relaciona la ansiedad escolar con el rendimiento académico? *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 4(1), 63-76.
- González Rey, Fernando L. Sujeto y subjetividad: una aproximación histórico-cultural. México D.F., Thomson, 2002.
- González, D. y Machicao, N. (2016). “Ansiedad social en la adolescencia: una revisión teórica” (tesis de pregrado), Universidad de La Laguna, España. Guzmán, I. N. De, Calderón, A., Escalante, M., Lira, T., Morote, R., & Ruda, L. (2000). Personalidad, ansiedad estado-rasgo e ingreso a la universidad en estudiantes preuniversitarios. *Revista psicológica PUCP*, 18, 1–32.
- Gonzalez, M. I., Díaz del Campo, P., Fontecha Cabezas, M., ... Torralba Castello, V. (2008). Guía de Práctica Clínica para el Manejo de Pacientes con Trastornos de Ansiedad en Atención Primaria. *Madrid: Plan Nacional para el SNS del MSC*.
- HERNANDEZ SAMPIERI R. FERNANDEZ C. **“Metodología de la Investigación”** Ed. Psicología. México. 1998
- Hernández Sánchez MM, Horga de la Parte JF, Navarro Cremades F, et al. Trastornos de ansiedad y trastornos de adaptación en atención primaria. Guía de actuación clínica en atención primaria. Novelda, España. Recuperado de: www.san.gva.es
- Jadue, G. (2001) Algunos efectos de la ansiedad en el rendimiento escolar.
- HERRERA LOREDO M. A. **Estilos de vida y estrés en universitarios de la UMSA** Tesis de Grado. La Paz- Bolivia 2008.
- Hispano-americana. México 1996.
- http://www.paidopsiquiatria.cat/files/teorias_desarrollo_cognitivo.pdf

- <http://www.psicologosespecialistasmadrid.com/diccionario-psicologia/profilaxis>
- http://www.unicef.org/republicadominicana/Ley136_06.pdf
- Ibáñez, Tomás. Ideologías de la vida cotidiana. Psicología de las representaciones sociales. Barcelona, Sendai, 1988.
- IRIARTE E.C. **“Prevención de la ansiedad social e intervención con el programa para disminuir la ansiedad social en adolescentes de primero a cuarto de secundaria del Colegio Instituto Americano”**. Tesis de Grado.UMSA .La Paz- Bolivia. 2009.
- Jiménez, M. (2000). Competencia social: intervención preventiva en la escuela. Universidad de Alicante. Infancia y sociedad. 24. 15-38.
- Jodelet, Denise. La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En: Moscovici, Serge (comp.). Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales. Barcelona, Ediciones Paidós, 1986.
- Josephine, E. (S/F). Generalidades de los trastornos de ansiedad en niños y adolescentes. Manual MSD. Recuperado de [https://www.msmanuals.com/esec/professional/pediatría/trastornos de ansiedad en niños y adolescentes](https://www.msmanuals.com/esec/professional/pediatría/trastornos%20de%20ansiedad%20en%20niños%20y%20adolescentes). Koppitz, E. (1982). Personality assessment in the schools. In C. R. Reynolds and T. B. Gutkin (Eds). The handbook of school psychology. New York: Wiley.
- Kohlberg L. Essays on Moral Development: Vol. I, “The Philosophy of Moral Development”. (1981).
- LAREDO R. RODRIGUEZ C. **“Prospecto Universitario”** Ed. Artes Graficas Latina” La Paz- Bolivia 1993.
- LAZARUS R. L.; FOLKMAN S. **“Estrés y Procesos Cognitivos”** Ed. Martínez Roca, S. A. Impreso en España. 1986
- LEON G.; MONTERO I. **“Métodos de investigación en Psicología y Educación”** Ed. Mc Graw Hill. España 2002.
- Lindao, K. y Herrera, J. (2015). “Fobias sociales que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes del séptimo año de la Unidad Educativa Básica

- LOOKER T.;GREGSON O. “Superar el estrés” Ed. Pirámide Madrid. 1998.
- Magura, S & Moises, B.S. (1986). “Outcome measures for child welfare services. Washington: Child welfare league of America, Inc.
- Marco de Acción para la Educación en Valores en la Primera Infancia, desarrollado en el Taller Internacional Integración de Valores en los Programas y servicios de la primera infancia. UNESCO y LIVING VALUES: an Educational Program. Paris, Noviembre 2000.
- Martín Serrano, Manuel. La producción social de comunicación. Madrid, Alianza Editorial, 2004.
- Martínez, R. y Heredia, Y. (2010). Tecnología educativa en el salón de clase. *Revista Mexicana de Investigación Educativa: RMIE*, 15, 371–390.
- Méndez, F., Olivares, J. y Bermejo, R. (2001). Características clínicas y tratamiento de los miedos, fobias y ansiedades específicas. *Manual de Psicología clínica infantil y del adolescente: Trastornos generales* (59-92). Madrid: Pirámide.
- MERANI, Alberto L. Diccionario de Psicología, México D. F. Grijalbo S. A.1986
- Miguel Tobal, J.J. (1990). La ansiedad. En Mayor. J y Pinillos, J.L. (Eds.) Tratado de Psicología General Vol. 8. Motivación y Emoción. Madrid: Alambra. Universidad Francisco Gavidia, El Salvador.
- Miles Hewstone. De la ciencia al sentido común. En: Moscovici, Serge (comp.). Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales. Barcelona, Ediciones Paidós, 1986.
- Ministerio de Educación. (2012). Estandares de calidad educativa. Quito, Ecuador: Ministerio. Recuperado el 19 de Julio de 2016.
- Montaña, L. (2011). Ansiedad en situación de examen y estrategias de afrontamiento en alumnos universitarios de 1º y 5º año (Tesis de pregrado). Universidad abierta Interamericana, Buenos Aires, Argentina.

- Moreno Méndez, C., Altare, E., Maldonado, V., Saavedra, B., & Maldonado, C. (2009). Asociación entre ansiedad y rendimiento académico en un grupo de escolares. *Psychologia: avances de la disciplina*, 3.
- Moreno, J., Escobar, A., Vera, A., Beltrán, D. y Castañeda, I. (2009). Asociación entre ansiedad y rendimiento académico en un grupo de escolares. *Psychologia. Avances de la disciplina*, 3(2), 109-130.
- MOSCOVICI, Serge (1961) “El psicoanálisis, su imagen y su público, Huelmul, - buenos Aires, 1979
- MURRAY R. S. “**Estadística**” Ed. Mc Graw Hill, México, 1991
- Myers, J.K., Weissman, M.M. y Tischler, G.L. (1984). Six-month prevalence of psychiatric disorders in three communities. *Archives of General Psychiatry*, 41, 959-967.
- NAGHI, Mohammad, “Metodología de la investigación”, Ed. Limusa, México, 1999.
- Navas (1991). Como controlar su ansiedades situaciones de evaluación o examen. Santo Domingo: Corripio.
- Navas, W. y Vargas, M. (2012). Trastornos de Ansiedad: Revisión dirigida para Atención Primaria. *Revista Médica de Costa Rica y Centroamérica*, (604), 499.
- NIETO ARCE, C. “**Relación de la Autoestima y Rendimiento Escolar**”. Tesis de Grado UMSA. La Paz- Bolivia -1999.
- PAPALIA D. **Desarrollo Humano**. Ed. Mc Graw Hill. México 2004
- Piñeiros, L.J.; Rodríguez A. (1998). Los insumos escolares en la educación secundaria y su efecto sobre el rendimiento académico de los estudiantes. Human Development Department. LCSHD Paper series No. 36. The World Bank. Latin America the Caribbean regional Office.
- Presentación del Defensor del Pueblo Rolando Villena, en el encuentro con periodistas. Sucre, 2013
- Ramírez, A. (1996). *Adaptación de la prueba de ansiedad de rasgo de Charles D. Spielberger* (tesis de pregrado). Universidad Nacional Autónoma de México

- Rapee, R. (2013). Trastornos de Ansiedad en niños y adolescentes. *Revista Vanguardia Psicológica*, 3(2), 184–195.
- Reyes, J. (S/F) *Trastornos De Ansiedad Guia Practica Para Diagnostico Y Tratamiento*. Biblioteca virtual en salud. Honduras, 1–134. Recuperado de <http://www.bvs.hn/Honduras/pdf/TrastornoAnsiedad.pdf>
 - Reyes, Y. (2003). *Relación entre el rendimiento académico, la ansiedad ante los exámenes, los rasgos de personalidad, el autoconcepto y la asertividad en estudiantes del primer año de Psicología de la UNMSM* (tesis de pregrado). Universidad Nacional Mayor San Marcos, Lima, Perú.
 - Reynolds, C. R. & Richmond, B. (2012). Escala de ansiedad Manifiesta en Niños Revisada Segunda Edición. México: El Manual Moderno.
 - Ries, F., Castañeda, C., Campos, M., & Castillo, A. (2012). Relaciones entre ansiedad-rasgo y ansiedad-estado en competiciones deportivas, *12*, 9–16. Ríos, V., Quintero, S., Contreras, P. (2014). Prevalencia de conducta de ansiedad y factores asociados en niños de quinto a séptimo de básica. *Rev Med HJCA*, 6(2), 142-145. doi: 10.14410/2014.6.2.014.
 - Riveros, E. (2015). *Adaptación y Validación de la escala de ansiedad manifiesta en niños (CMASR-2) para población Colombiana* (Informe final de investigación), Corporación Universitaria Iberoamericana, Colombia.
 - Rodas, A., Guzmán, B., Salinas, D., (2008). Ansiedad ante los exámenes y su influencia en el rendimiento académico en los estudiantes de Bachillerato del Colegio José Ingenieros de Ciudad Merliot (tesis de pregrado)
 - RODRIGUEZ ESTRADA, M. **“Manejo de Conflictos”** Ed. El manual Moderno S.A. México D. F. 1989.
 - Ruiz A., Lago, B. (2005). Trastornos de ansiedad en la infancia y en la adolescencia. AEPap ed. Curso de Actualización Pediatría. Madrid: Exlibris Ediciones, 265-280.
 - Salanic, M. (2014). “Ansiedad infantil y comportamiento en el aula” estudio realizado con alumnos de primero, segundo y tercero primaria del Municipio de

Cantel (tesis de pregrado) Universidad Rafael Landívar, Quetzaltenango, Guatemala.

- SALAZAR, Zaida” Programa de Educación en Valores para Fortalecer la Formación Ciudadana y la Cultura de Paz del niño y niña en el nivel inicial “Para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Salcedo, D. (2017). *Ansiedad y rendimiento académico en estudiantes de educación general básica de la Unidad Educativa “Riobamba”*. Riobamba. 2016-2017” (Tesis de pregrado). Universidad Nacional de Chimborazo, Riobamba, Ecuador.
- SAMPIERI, Roberto; FERNANDES-COLLADO, Carlos; BAPTISTA, Pilar, “Metodología de la Investigación” Ed. McGraw Hill, 4ta° edición
- SARASON G. I; SARASON B. “**Psicología Anormal**” - Ed. Printice Hall,
- SARAVIA, Jorge, “guía para la elaboración del marco lógico”,2014
- SELYE H. “**La Tensión en la vida**”. Ed. Gral. Fabril- Buenos Aires 1960.
- SELYE H. **The stress of life**. Ed. Mc Graw-Hill. New York: (1976).
- Somers JM., Goldner EM. y Waraich P. (2006). Prevalence and incidence studies of anxiety disorders: a systematic review of the literatura. The Canadian Journal of Psychiatry. Pubmed, 51(2), 4. doi: [10.1177/070674370605100206](https://doi.org/10.1177/070674370605100206)
- Spielberger, C. D. (1983). Manual for the State- Trait Anxiety Inventory: STAI (Form Y). Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Stein, D. y Hollander, E. (2004). Tratado de los trastornos de ansiead. Barcelona, España. Psiquiatría Editores.
- Stuart Mill, J. (1992) Sobre la libertad, Madrid: Taurus.
- Tayeh, P., Agámez, P., & Chaskel, R. (2012). Trastornos de ansiedad en la infancia y la adolescencia relacionados. CCAP, 15 (1), 6–18.
- TINTAYA P. “**Diseño de Investigación**” Edcon Editores. La Paz- Bolivia.1999.
- Tortella, M. (2014). Los Trastornos de Ansiedad en el DSM-5. Cuadernos de Medicina Psicosomática y Psiquiatría de enlace. Revista Iberoamericana de Psicosomática, 110, 63-65.

- Ursua, Nicanor y Darío Páez. Psicología del desarrollo, filosofía de la ciencia y representaciones sociales. En Páez, Darío (ed.). Pensamiento, individuo y sociedad. Cognición y representación social. Madrid, Editorial Fundamentos, 1987.
- Vargas, G. (2010). Relación entre rendimiento académico y ansiedad ante las evaluaciones en los alumnos del primer año de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana: Ciclo 2009-I (Tesis para Magister). Universidad Nacional Mayor San Marcos, Lima, Perú.
- VASQUEZ, de Velasco Carmen, “Indicadores para la Identificación del Riesgo Psicosocial de estudiantes. Una mirada a la Niñez en riesgo Psicosocial”, Alianza para la Protección y la prevención del Riesgo Psicosocial en Niñas, Niños y Adolescentes. Marzo 2011- Mayo 2012
- Vásquez-Barquero J, (1998). Psiquiatría en Atención Primaria. Madrid.
- Viedma, M. (2008). Mecanismos psicofisiológicos de la ansiedad patológica: implicaciones clínicas (tesis doctoral). Universidad de Granada, España.
- Zubiri, Xavier. Los problemas fundamentales de la metafísica occidental. Madrid, Alianza Editorial, 1994.

ANEXOS

ANEXO 1

CUADRO A

DISEÑO DE LA INVESTIGACION

	GRUPOS	FASE 1	FASE 2	FASE 3	FASE 4
I		V II (1.2.)	O3	VIII	VIV
N	(1) A	O1 O2		O4	O5,O6,O7,O8
V					
E	(2) B				
S		VDI1. VD12	O3	VDIII	VDIV (1,2,3,4)
T.	(3) C				
(I)		Vml (1.2)	O3	Vmlll	VmIV (1,2,3,4)
C					
O		VII (1.2)		VIII	VIV
M		O1 O2	O3	O4	O5,O6,O7,O8
P	(4) D				
A					

R		VDI1.VI2		VDIII	VDIV (1,2,3,4)
A		Vml (1.2)		Vmlll	VmlV
T.					
(II)					

ANEXO 2

CUADRO B

FASES DEL PROCEDIMIENTO

		FASE 1(VI.1)		FASE 2 - VI.2	FASE 3 -VI.3	FASE 4 VI.4			
		Cond. Exp. 1	Cond. Exp.2	Cond. Exp 3	Cond Exp. 4	Cond. Exp. 5	cond Exp. 6	Cond Exp7	Cond. Exp8
G	A	O1 (88)	O2(95)	O3(10)	O4 (72)	O5 (23)	O6 (33)	O7(20)	O8 (50)
		VDI.1 (11)	VDI.2(6)	O3(10)	VDI (11)	VDIII.1 (4)	VDIII.2(3)	VDIII.3 (4)	VDIII.4 (2)
U	B	O1	O2	O3(10)	O4 (11)	O5 (4)	O6 (3)	O7 (4)	O8(2)
		VDI.1 (11)	VDI.2(6)						
P									

O	C	O1	O2	O3(10)	O4 (11)	O5 (4)	O6 (3)	O7 (4)	O8(2)
		VDI.1 (11)	VDI.2(6)						
G	R D	O1	O2						
		VDI.1 (11)	VDI.2(6)	O3(10)	O4 (11)	O5 (4)	O6 (3)	O7 (4)	O8(2)
U									
P									
O									

ANEXO 3

CUADRO C

COSTO EXPERIMENTAL DEL ESTUDIO

	Fase con. 1	Cond.	Fase 2 Cond3	Fase 3 Cond. 3	Fase 4 Cond. 4
Número de observaciones en cada fase y por cada condición Experimental	1 (11)*	1 (6)*	1 (10)*	1 (11)	4 (7)
Número de Sujetos por cada condición experimental	80	80	16	16	16
Número de Indicadores de cada Variable Dependiente	88	94	40	72	190
Costo Parcial	7,040	7,520	640	1,152	3,040
Costo Total			19,392		

* Número de Categorías por Escala-Pruebas

ANEXO 4

CUADRO D

COSTO EXPERIMENTAL DEL ESTUDIO PRELIMINAR

	Fase con. 1	Cond.	Fase 2 Cond3	Fase 3 Cond. 3	Fase 4 Cond. 4
Número de sujetos por casa condición experimental	6	40	6	40	4
Número de Indicadores de cada Variable Dependiente	88	95	40	72	190
Costo Parcial	598	3,800	240	2,880	760
Costo Total			8,208		

ANEXO 5

INFORMACION PARA LA APLICACIÓN DEL MODELO DE BAYES

		GA	GB	GC	GD	MEDIAS	X
V A R I A N D E S P 2.1	F1	48	35	55	24	40.5	
	F2	49	45	47	33	43.5	
	F3	69	50	69	41	57.25	
	F4	58	38	49	19	41	
	F5	62	50	58	27	49.25	
	F6	69	54	62	42	56.75	
	F7	64	41	70	28	50.75	
	F8	57	47	61	34	49.75	
	F9	62	36	53	26	44.25	
	F10	55	60	67	32	53.5	
	F11	54	45	62	39	50	536.5
VI 2.2.	F1	53	57	48	28	46.5	
	F2	61	51	52	31	48.75	
	F3	47	43	38	33	40.25	
	F4	62	57	49	36	51	
	F5	48	41	39	30	39.5	

	F6	46	43	35	27	37.5	263.5
V A R I N D 3	F1	58	62	58	88	66.5	
	F2	64	65	69	93	72.75	
	F3	73	75	75	100	80.75	
	F4	75	77	73	92	79.25	
	F5	62	57	64	90	68.25	
	F6	59	59	67	89	68.5	
	F7	63	72	69	90	73.5	
	F8	77	83	77	88	81.25	
	F9	66	68	68	98	75	
	F10	60	68	68	90	71.5	
	F11	81	63	63	88	73.75	811
VI 4	F1	74	71	58	90	73.25	
	F2	49	60	42	79	57.5	
	F3	85	85	97	100	91.75	
	F4	76	70	59	75	70	
	F5	61	55	59	75	62.5	
	F6	45	47	41	83	54	
	F7	91	88	90	96	91.25	500.25

ANEXO 6

ESCALA DE DEPRESION

FORMA NIÑO

Lee con cuidado cada una de las oraciones y marca tu respuesta de acuerdo a lo que te ocurre a ti.

1. La paso bien la mayor parte del tiempo

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

2. Quiero y tengo ganas de que llegue el día siguiente

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

3. Pienso que la vida está llena de sufrimiento

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

4. Últimamente he tenido problemas con mis tareas y exámenes

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

5. Cuando alguien se enoja conmigo me siento muy mal

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

6. Estoy orgulloso de hacer la mayoría de cosas que hago

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

7. Cuando me enojo, termino llorando

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

8. Me siento desgraciado en el colegio

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

9. En la escuela tengo ganas de hacer muchas cosas

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

10. Pienso que no valgo gran cosa

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

11. Cuando tengo tiempo me cuesta decidir qué voy a hacer

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

12. A veces desearía estar muerto

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

13. Mis padres me hacen sentir que las cosas que hago están bien

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

14. No puedo terminar de comer lo que sirven

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

15. Me despierto en las noches

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

16. Me cuesta concentrarme cuando leo o estudio

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

17. Me siento más cansado que la mayoría de mis compañeros

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

18. No me interesa hacer nada

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

19. En mi familia la pasamos muy bien juntos

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

20. Pienso que nadie se preocupa por mi

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

21. Es fácil para mí saber lo que quiero y lo que me gusta

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

22. Cuando alguien se enoja conmigo yo no sé qué decir

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

23. Me siento solo

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

24. Me siento molesto conmigo molesto

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

25. No puedo recordar la recomendaciones del profesor

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

26. No puedo demostrarle a nadie lo triste que me siento por dentro

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

27. Siento como si estuviera decepcionando a mis padres

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

28. No tengo apetito

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

29. Ahora tengo que esforzarme más que antes en mis estudios

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

30. Me divierto con las cosas que hago

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

31. Mis padres dicen o hacen cosas que me hacen sentir que he hecho algo terrible

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

32. No tengo ganas de hacer nada

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

33. La paso bien en la escuela

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

34. Detesto mi aspecto externo o mi modo de actuar

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

35. Paso largo rato en caso sin saber qué hacer

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

36. En el colegio tengo ganas de llorar

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

37. Me parece que mis padres están orgullosos de mi

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

38. Me siento como muerto por dentro

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

39. En la escuela me siento solo y perdido

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

40. Cuando me preguntan que quiero no se que responder

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

41. Todo el tiempo me insisten para que termine de comer

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

42. Está bien enojarse

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

43. Me siento triste-con ganas de llorar/desgraciado

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

44. Pienso que no vale la pena vivir

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

45. Duermo como un tronco y no me despierto en la noches

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

46. Siento odio por mi mismo

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

47. Tengo muchos amigos

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

48. Me da miedo hacer cosas que puedan hacer daño o molestar a mis padres

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

49. Me avergüenzo de mi mismo

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

50. Pienso que merezco que me castiguen

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

51. Pienso que nadie me comprende

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

52. Soy una persona feliz

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

53. La paso mal con los deberes y tareas de la escuela

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

54. Me preocupa mucho la salud de mi madre

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

55. En las mañanas no tengo de levantarme

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

56. Cuando estoy fuera de mi casa me siento triste

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

57. Me siento mal porque pienso que no quiero a mis padres tanto como debería

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

58. Creo que los demás me quieren aunque yo no lo merezca

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

59. Cuando estoy en la escuela me siento cansado

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

60. Nadie sabe realmente lo triste que me siento por dentro

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

61. Sueño que me hieran o maten

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

62. Me cuesta empezar a hacer mis tareas

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

63. Como rápidamente y con ganas

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

64. Tengo ganas de llorar pero no sé porque

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

65. Se me ocurre pensar que soy muy malo por dentro

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

66. Cuando algo no me sale o me sale mal en el colegio pienso que no sirvo para nada

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

67. Creo que mi vida es desgraciada

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

68. A veces pienso que me comporto de una forma que podría molestar a mis padres

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

69. En clases me distraigo fácilmente y más que antes

Casi Siempre Muchas Veces No estoy Seguro Alguna Vez Casi Nunca

ANEXO 7

ESCALA DE ANSIEDAD

FORMA NIÑO

Nombre_____ Edad_____

1. Tengo miedo enfermarme

NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO

2. Cuando voy a dar un examen me pongo tan nervioso(a) y confundido(a) que no logro responder las respuestas

NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO

3. Estoy intranquilo y preocupado por cualquier motivo

NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO

4. Cuando camino solo en la calle tengo miedo de que algo me suceda

NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO

5. A menudo pienso que voy a repetir el curso

NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO

6. Al acostarme me cuesta dormirme

NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO

7. Tengo nauseas continuamente

NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO

8. Me da miedo cuando mi profesor(a) está enojado(a)

NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO

9. Tengo duda de mi capacidad, y tengo miedo no tener éxito en mis estudios

NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO

10. Me pongo nerviosos cuando tengo que hablar y participar en grupo

NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO

11. Me da miedo ir a un lugar nuevo sin mis padres

NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO

12. Cuando leo en voz alta me siento nervioso(a)

NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO

13. Cuando tengo problemas tengo diarreas, “se me afloja el estomago”

NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO

14. A menudo reniego y me enojo por cualquier cosa y situación

NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO

15. Cuando pasa algo pienso que mi profesor me va a llamar la atención

NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO

16. Cuando estoy en mi casa, llamo por teléfono varias veces al trabajo de mis padres

NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO

17. Me pongo nervioso cuando voy a conocer a nuevos(as) amigos(as)

NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO

18. Frecuentemente tengo pesadillas con situaciones relacionadas al colegio

NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO

19. Cuando mi papa está enojado me da miedo

NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO

20. Cuando las cosas no me salen bien suelo enojarme

NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO

21. Me transpiran las manos cuando mi profesor me pide algo

NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO

22. Cuando estoy fuera de mi casa me preocupo y deseo volver pronto

NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO

23. Me da temor hablar con extraños

NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO

24. Soy impaciente y me enojo con mis compañeros

NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO

25. Generalmente pido que me acompañen hasta que me duermo

NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO

26. Cuando tengo que hablar en grupo siento calor y me pongo colorado(a)

NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO

27. Generalmente las manos tengo las manos secas y calientes

NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO

28. Mi corazón late muy rápido cuando hablo con una persona adulta

NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO

29. Me preocupo cuando me invitan a pasar algunos días fuera de mi casa

NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO

30. Aunque estudio y me preparo bien, me sigo sintiendo preocupado(a)

NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO

31. Mi corazón late fuerte y con frecuencia cuando estoy nervioso(a)

NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO

32. Me preocupo cuando mis papas se van a trabajar

NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO

33. Me da miedo hablar con un profesor

NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO

34. Me da miedo cuando me equivoco en algo

NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO

35. Siento que me ahogo y no puedo respirar

NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO

36. A menudo peleo y me enojo con mis mejores amigos

NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO

37. Me pongo nervioso cuando tengo que pedir permiso a mis papis

NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO

38. Me enojo con facilidad con las personas que más quiero

NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO

39. Me da miedo hablar con una persona adulta

NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO

40. Soy impaciente cuando hago mis tareas

NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO

41. Cuando se retrasan en llegar mis papas a mi casa pienso que algo malo les ha sucedido

NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO

42. Cuando estoy nervioso(a) me tiemblan las manos

NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO

43. Me siento mas cómodo(a) y tranquilo(a) cuando estoy con las personas que conozco

NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO

44. Tengo miedo perderme

NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO

45. Me enojo y reniego cuando no me hacen caso mis amigos

NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO

46. Me cuesta respirar cuando estoy nervioso

NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO

47. Me pongo muy nervioso(a) cuando estoy en un lugar y hay varias personas adultas con las cuales debo hablar

NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO

48. Cuando mis padres no me hacen caso reniego y me enojo con facilidad

NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO

49. Con frecuencia tengo pesadillas donde me veo solo y en lugares desconocidos

NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO

50. Me pongo nervioso(a) cuando la profesora pide una tarea y creo que no la hice bien

NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO

51. Me da miedo hablar con personas que nunca he visto antes

NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO

52. Me despierto cansado y agotado

NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO

53. Aunque mis papas están fuera de mi casa me pongo nervioso(a) cuando no estoy con ellos

NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO

54. Pienso que me va ir mal en el colegio

NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO

55. Me pongo nervioso y me enojo con facilidad con mis padres

NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO

56. Me da miedo parecer un tonto

NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO

57. Frecuentemente tengo dolor de estomago

NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO

58. Me da miedo la oscuridad

NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO

59. Sufro de vómitos y nauseas cuando me siento incomodo

NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO

60. Cuando la profesora me hace un pregunta en clases me pongo nervioso(a)

NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO

61. Estoy tranquilo(a) cuando la luz de mi dormitorio esta prendida

NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO

62. Me pongo nervioso(a) cuando tengo que hablar con personas que conozco poco

NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO

63. Me pongo nervioso(a) cuando me preparo para estudiar

NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO

64. Me siento incomodo(a) al dormir fuera de mi casa

NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO

65. Me molesta cuando hago algo y no me sale bien

NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO

66. Con frecuencia pienso que me va ir mal en el colegio aunque hay estudiado

NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO

67. Cuando me siento con nuevos compañeros me pongo nervioso(a)

NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO

68. Cuando estoy solo en mi casa me pongo nervioso

NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO

69. Cuando estoy solo en mi casa me pongo nervioso(a)

NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO

70. Cuando no he entendido algo tengo miedo preguntarle a mi profesor(a)

NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO

71. Al responder una prueba me pongo tan nervioso(a) que me olvido lo que se

NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO

72. Cuando estoy en un lugar que no conozco me dan ganas de ir al baño

NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO

73. Me pongo nervioso(a) cuando mi mamá está renegando

NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO

74. Voy al baño con mucha frecuencia

NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO

75. Me incomoda jugar con niños(as) que no conozco

NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO

76. Me preocupa que mis padres puedan sufrir un accidente

NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO

77. Tengo miedo cuando mi profesor me llama la atención

NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO

78. Me enojo y reniego por cualquier motivo

NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO

79. Tengo frecuentemente mas apetito que lo normal

NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO

80. No puedo estar tranquilo sin moverme cuando debo estarlo

NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO

81. Me enojo con facilidad cuando me piden que haga mi tarea

NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO

82. Cuando tengo que hacer tareas me pongo nervioso(a)

NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO

83. Me da miedo cuando veo a un policía

NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO

84. Pierdo el apetito cuando estoy nervioso(a)

NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO

85. Cuando me piden que ayude en mi casa suelo enojarme y no logro tranquilizarme

NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO

86. Cuando tengo que hablar con el Director(a) de mi colegio me pone nervioso(a)

NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO

87. Cuando tengo que hablar fuerte mi voz se pone temblorosa

NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO

88. Tengo estreñimiento

NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO

89. Cuando estoy solo en mi casa me pongo nervioso(a) que me siento mal, me duele la cabeza y el estomago

NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO

90. Me duele la cabeza constantemente

NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO

91. Por las noches me despierto varias veces y pierdo el sueño

NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO

92. Siento mi boca seca como si no tuviera saliva

NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO

93. Me da miedo cuando estoy en un lugar donde no conozco a las personas

NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO

94. Me enojo y soy impaciente con mis padres

NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO

95. Cuando estoy solo en mi casa me siento intranquilo(a)

NADA UN POCO BASTANTE MUCHÍSIMO

ANEXO 8

ESCALA DE AUTOCONCEPTO

FORMA NIÑO

ESCALA DE AUTOCONCEPTO

Nombre _____ Edad _____ Curso _____

Lee con cuidado cada una de las oraciones y marca tu respuesta de acuerdo a lo que te ocurre a ti.

	Si	No	No estoy seguro
1. Cuando sea grande voy a ser una Una persona importante.....	_____	_____	_____
2. Tengo pocos amigos.....	_____	_____	_____
3. Tengo mucha energía.....	_____	_____	_____
4. Generalmente me meto en problemas	_____	_____	_____
5. En algunas ocasiones me siento tonto	_____	_____	_____
6. Siento que mis amigos me quieren.....	_____	_____	_____
7. En mi casa les gusta como soy.....	_____	_____	_____
8. Soy una persona feliz.....	_____	_____	_____

9. Lloro de felicidad..... _____
10. Siento que me toman en cuenta..... _____
11. Mis compañeros valoran lo que hago _____
12. Mis compañeros se burlan de mi..... _____
13. Generalmente hago muy bien mis tareas _____
14. Tengo muchos amigos..... _____
15. Me gusta el colegio..... _____
16. Soy muy popular entre mis amigos..... _____
17. Mis padres pueden confiar en mi _____
18. A mis amigos les gustan mis ideas..... _____
19. Soy una persona importante en el curso _____
20. Soy muy callado..... _____
21. Generalmente me enfermo mucho..... _____
22. Se me olvida lo que aprendo..... _____
23. Muy pocas veces saco buenas notas... _____
24. Tengo una cara simpática..... _____
25. Cuando me piden que haga algunas
Cosas me salen mal..... _____
26. Soy una persona trabajadora..... _____
27. Prefiero trabajar más solo que en grupo _____

28. Hago renegar a mis padres....._____ _____ _____
29. Causo problemas en mi familia....._____ _____ _____
30. Me pongo nervioso cuando tengo
Exámenes....._____ _____

31. Mi familia está desilusionada de mi... _____ _____ _____
32. Creo que soy miedoso(a)..... _____ _____ _____
33. Tengo lindo cabello..... _____ _____ _____
34. Destrozo cosas en mi casa..... _____ _____ _____
35. Tengo lindos ojos _____ _____ _____
36. Los adultos piensan que soy mala
Persona..... _____ _____

37. Molesto a mi hermano(a)..... _____ _____ _____
38. Cuando mi libreta está mal, mis papas
se enojan mucho..... _____ _____ _____
39. Mis compañeros piensan que tengo
Buenas idea....._____ _____ _____
40. Me es difícil hacer amigos..... _____ _____ _____
41. Me gusta mi casa..... _____ _____ _____
42. Puedo hablar bien delante de mi curso.._____ _____ _____

43. Soy popular entre los niños(as)..... _____
44. Tengo un buen apetito..... _____
45. Causo desilusión a mis padres..... _____
46. Mis papas piensan que todo hago mal. _____
47. Soy flojo para terminar mis tareas..... _____
48. Cuando me llama el profesor me pongo
nervioso..... _____
49. Yo dirijo a mis amigos en los Juegos
y en el deporte..... _____
50. Me meto en problemas..... _____
51. Soy bueno para el deporte..... _____
52. Pienso que mis amigos valen mas.. _____
53. A mis amigos les gusta jugar conmigo. _____
54. Soy una persona conocida en el curso. _____
55. Merezco atención como los demás. _____
56. Soy importante para mi familia..... _____
57. Soy tan inteligente como mis amigos. _____
58. Me es difícil expresar mis ideas..... _____
59. Me gusta ser como soy..... _____
60. Mis compañeros me buscan para

- Que les ayude en sus tareas..... _____
61. Me enojo fácilmente..... _____
62. Las cosas que hago son importantes _____
63. Mi profesora piensa que soy
Bueno en el colegio..... _____
64. Teno buen aspecto..... _____
65. Generalmente me ofrezco de
Voluntario en el colegio..... _____
66. Tengo buenas ideas..... _____
67. Quiero ser diferente..... _____
68. Soy una persona valiosa..... _____
69. Mis padres esperan mucho de mi ... _____
70. Mis padres se sienten felices conmigo.. _____
71. Mis amigos piensan que soy buen amigo_____

ANEXO 9

SUB TEST A

INSTRUCCIONES. En que se parece o qué relación tiene las siguientes palabras:

Ejemplo: Techo – ventana – puerta. Son: _____

Continúa de la misma manera con los siguientes ejercicios:

1. Buenos Aires – Quito – Caracas son: _____
2. Naranja- pan – huevo son: _____
3. Viento – lluvia – granizo son: _____
4. Gordo – flaco – mediado son: _____
5. Oído – vista- gusto son: _____
6. Cuaderno – Lápiz- regla son: _____
7. Cuchillo – cuchara- Plato son: _____
8. Estufa – Chimenea – fogata, son: _____
9. Sumar – multiplicar- restar son: _____
10. Primavera – otoño- invierno son: _____

SUB TEST B

INSTRUCCIONES: Te voy a decir una palabra y tú me dirás el nombre de todas las cosas o cualidades semejantes. Por ejemplo: Que es el azul?... es un color. Entonces escribe todos los colores que conozcas. **Ejemplo:**

AZUL: _____

Continúa de la misma manera con los siguientes ejercicios:

1. PERA: _____

2. MESA: _____

3. PALOMA: _____

4. MARTILLO: _____

5. MEDICO: _____

6. LAPIZ: _____

7. ROSA: _____

SUB TEST C

INSTRUCCIONES: A continuación tiene una lista de cosas, objetos, los cuales debe unir con una línea a las palabras que están a la derecha:

Avión

Anillo

Pulmón

Sacón

Frio

Calor

joyas

Tenedor

Aretes

Sartén

órganos vitales

Hígado

Peinado

Cuchara

utensilios de cocina

Pelota

Pulsera

Riñones

Plato

Serrucho

Corazón

Casa

Collar

SUB TEST D

INSTRUCCIONES: A continuación tienes una palabra que debes unir con la lista de cosas, objetos que están a la derecha, después, en la parte de abajo escribe la definición de la palabra.

Anillo

Verde

Árbol

Cuadrado

Grande

Espeso

Bosque

Frutal

Pino

Lana

Tronco

Mineral

Vegetal

Laguna

Define que es **BOSQUE** en base a las palabras que asociaste:_____

Avión

Aire

Jardín

L.A.B.

Volar

Transporte

Colectivo

Medios de comunicación

Metal

Lápiz

Pasajeros

Asientos

Gente

Tres

Define que es transporte en base a las palabras que asociaste:_____

Mesas

Cielo

Gente

Cuna

Restaurante

Sillas

Cama

Comida

Bandera

Soldado

Alfombra

Azúcar

Define que es **RESTAURANTE** en base a las palabras que asociaste _____

ANEXO 10

REGISTRO DE CONDUCTAS ADAPTATIVAS

EN EL AMBIENTE DE CLASES

FORMA- MAESTROS

A. de observación	Registro de conductas adaptativas en el ambiente de clases			
<p>Condi.Adapt.en aula. Participación grupal en el aula</p> <p>Para realizar tareas</p> <p>Como se relaciona con sus compañeros para trabajar en forma grupal</p>	<p>Adecuado</p> <p>Participa en grupo y trabaja cooperando a sus compañeros</p> <p>Realiza sus actividades pero interfiere en el trabajo de los demás</p>	<p>Trabaja en grupos per con dificultades de relación</p> <p>Realiza sus actividades pero interfiere en el trabajo de los demás</p>	<p>No participa en grupo</p> <p>Trabaja solo (aunque esté en grupo realiza solo las actividades no se relaciona)</p>	<p>Distrae al grupo</p> <p>Juega, no deja trabajar a sus compañeros y no realiza sus actividades</p>
<p>Disciplina en el aula</p>	<p>Obediente</p>	<p>Poco obediente</p>	<p>Ausente</p>	<p>Excesivamente obediente</p>

Sentido de las reglas y normas de comportamiento	Participa activamente respetando el orden(acata normas sin dificultad)	Se debe repetir las normas dos o más veces	No sigue normas ni reglas	Obedece en forma dependiente(sumiso) niño que no se mueve de su asiento (quieto)
--	--	--	---------------------------	--

Organización y orden En su trabajo tareas y cuadernos	Se organiza y es ordenado Cumplido y prolijo ordenado	Mantiene orden pero no sabe organizarse Cuadernos trabajos prolijos olvida cuadernos y tareas	Ausente Es desorganizado desprolijo en sus trabajos	Sumamente escrupuloso prolijo Obsesivo repite varias veces la tarea en sus trabajos y cuadernos presenta
Rendimiento en aula La capacidad de trabajo en el aula	Adecuada Trabaja regularmente cumple y termina sus tareas dentro	Mínimo esfuerzo Disminución del esfuerzo habitual tareas	Ausente No trabaja en el aula, poco interés en sus tareas	Excesivo trabajo Continua trabajando no

	del tiempo establecido en el aula	incompletas sin detalles		diferencia espacios
Relaciones con las profesoras	Adecuada	Escasa comunicación	Ausente	Dependencia excesiva
Interrelación comunicacional del alumno con el maestro	Se comunica consulta dudas, participa, pregunta	Evita comunicación, poco interés en relación con la maestra	No responde a la preguntas que hace la maestra, no se comunica ni consulta a la maestra	Busca atención de la profesora en todo momento

A. observación	Registro de conductas adaptativas en el ambiente de clases			
Relación con sus compañeros	Adecuada	Agresivo	Ausente	Dependencia excesiva
Interrelación y comunicación del niño con	lideriza el grupo Se integra establece relaciones positivas (adecuadas)	hostil Pelea, molesta a sus compañeros, física y verbalmente	No se integra al grupo, no se comunica, no juega, prefiere estar solo	Busca atención de sus compañeros y no realiza sus actividades

sus compañeros				
	AREA EMOCIONAL			
Expresión emocional Como expresa sus emociones en situaciones cotidianas del aula	Expresión coherente a la situación Sin exageración adecuado expresivo demostrativo de sus emociones coherentes a la situación	Prefiere jugar solo Escaza expresión de sus emociones expresa parcialmente no expresa en todas las situaciones	Expresión de emociones Inhibición en la expresión de sus emociones. No expresa alegría, sonrisas, ira, rabia. No sonrío	Excesivamente exagerada De sus emociones exagerada y muy marcada la expresión de emociones alegría, risa, ira
Estado de ánimo Estado de ánimo cotidiano en el aula	Adecuado Serenos su estado de ánimo es estable optimista	Pesimismo quejón Mal humor sin razón expresa que no puede jugar ni hacer sus trabajo reiteradamente	Tristeza Llora fácilmente ante cualquier estímulo	Euforia Ríe de todo y en todo momento y se exalta ante estímulos no significativos

<p>Humor</p> <p>Expresión de su humor cotidiano en el aula</p>	<p>Buen Humor</p> <p>Contento y dispuesto a realizar cualquier actividad</p>	<p>Se enoja con facilidad</p> <p>Reniega de cualquier cosa</p>	<p>Mal Humor</p> <p>Vulnerabilidad, rabietas, explota fácilmente, desproporcionadamente el estímulo</p>	<p>Labilidad</p> <p>Mal humor, Vulnerabilidad, Cambios bruscos de humor impredecibles no hay humor predominante ante una situación</p>
<p>Autocontrol Control</p> <p>de su conducta pensar, analizar antes de actuar</p>	<p>Adecuado</p> <p>Actúa apropiadamente (piensa antes de actuar) sigue las instrucciones que se le dan sin dificultad</p>	<p>Poco auto control</p> <p>Intenta controlarse pero no lo logra</p>	<p>Ausente no controla su conducta</p> <p>Muy inquieto, actúa impulsivamente Torpeza en sus movimientos</p>	<p>Extremadamente auto controlado</p> <p>Rígido en su comportamiento</p>

PUNTAJE DE LA ESCALA DE ANSIEDAD

SUJETO	SEXO	Puntaje -Test	Rangos
1	F	138	Moderado
2	F	164	Moderado
3	F	188	Moderado
4	F	90	Leve
5	F	46	Leve
6	F	78	Leve
7	F	124	Leve
8	F	128	Leve
9	F	106	Leve
10	F	104	Moderado
11	F	152	Moderado
12	F	170	Moderado
13	F	372	Significativo
14	F	412	Significativo
15	F	424	Significativo
16	F	494	Grave
17	F	80	Leve
18	F	72	Leve
19	F	132	Moderado
20	F	162	Significativo
21	F	362	Significativo
22	F	384	Significativo
23	F	354	Significativo
24	F	142	Moderado
25	F	198	Moderado
26	F	148	Moderado

27	F	188	Moderado
28	F	126	Leve
29	F	55	Leve
30	F	136	Leve
31	F	152	Moderado
32	F	372	Significativo
33	F	108	Leve
34	F	350	Significativo
35	F	66	Leve
36	F	42	Leve
37	F	144	Moderado
38	F	186	Moderado
39	F	128	Leve
40	F	82	Leve
41	F	76	Leve
42	F	92	Leve
43	F	70	Leve
44	F	160	Moderado
45	F	42	Leve
46	F	98	Leve
47	F	102	Leve
48	F	256	Moderado
49	F	98	Leve
50	F	80	Leve
51	M	154	Moderado
52	M	62	Leve
53	M	164	Moderado
54	M	100	Moderado
55	M	520	Grave

56	M	188	Moderado
57	M	94	Leve
58	M	56	Leve
59	M	62	Leve
60	M	212	Leve
61	M	150	Moderado
62	M	386	Significativo
63	M	116	Leve
64	M	166	Moderado
65	M	102	Leve
66	M	74	Leve
67	M	178	Moderado
68	M	180	Moderado