

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

RENDIMIENTO ACADÉMICO Y AUTOCONCEPTO EN NIÑOS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA

MIGUEL ÁNGEL BROCA CAVERO (*)

INTRODUCCIÓN: APROXIMACIONES AL ESTUDIO DE LAS RELACIONES ENTRE EL AUTOCONCEPTO, LA AUTOESTIMA Y EL RENDIMIENTO ESCOLAR

La importancia concedida en la reforma educativa al papel del autoconcepto y de la autoestima en el contexto escolar ha hecho que nos planteemos una serie de interrogantes, uno de los cuales es el relativo al rendimiento académico, del que se deriva una serie de implicaciones educativas relacionadas con dichos constructos.

En el contexto escolar, el rendimiento académico ha sido considerado durante muchos años como una función de la inteligencia únicamente. Posteriormente se han tenido en cuenta otros factores, como ciertas dimensiones de la personalidad, los estilos cognitivos, la clase social, etc. En la actualidad se acepta ya como evidente (Purkey, 1970; Burns, 1977) que uno de los factores principales del rendimiento es el autoconcepto, especialmente determinado, en el contexto de la instrucción, por la cualidad de las relaciones establecidas entre el profesor y el alumno. Se podría decir que el autoconcepto modula, de alguna manera, gran parte del aprendizaje. Así, las relaciones del profesor y sus expectativas, codificadas en sutiles claves para el alumno, y los sentimientos propios de éste hacia sus éxitos y fracasos se llegan a integrar en ese conjunto dinámico motivador de las percepciones de autoeficacia.

Dentro de nuestro sistema social, el éxito escolar supone satisfacción para los alumnos, padres y profesores, mientras que el fracaso escolar lleva consigo connotaciones de incompetencia, insatisfacción, ansiedad y hasta sentimientos de rechazo.

(*) Doctor en Psicología y Psicopedagogo del equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica de atención temprana. MEC, Huesca.

A pesar de que algunos autores se inclinan por una estabilidad relativa del autoconcepto, creemos que éste es susceptible de modificación, siempre que se tengan en cuenta las principales dimensiones que influyen en cada periodo evolutivo y se trabajan de forma simultánea y sistemática. En el contexto educativo, los profesores y los grupos de iguales reemplazan a los padres como fuentes de información del yo, alimentando con su prestigio y autoridad el autoconcepto de los alumnos y estableciendo condiciones ambientales y ámbitos de interacción que estimulan o rebajan el rendimiento académico.

Dentro de la dinámica de influencia del autoconcepto se llega a entender que el rendimiento académico depende no tanto de la capacidad real, cuanto de la capacidad creída y sentida por la persona, pues la manera en la que pensamos sobre nosotros mismos está estrechamente relacionada con nuestra capacidad para aprender y rendir. De esta forma, conviene distinguir (Hammachek, 1971) esos dos aspectos del yo, el concepto y el sentimiento, pues aunque el alumno conozca su capacidad intelectual, real y objetiva, no desarrollará la potencialidad correspondiente al valor objetivo de sus condiciones intelectuales mientras no tenga suficiente confianza en sí mismo para ponerlas en marcha.

Aunque algunos resultados de la investigación sobre la influencia del autoconcepto en el rendimiento académico muestran la existencia de una persistente y significativa relación entre ambas variables (Marsh, 1986; Shavelson y Bolus, 1982), algunos autores señalan no haber encontrado tal relación (Lewis, 1972; Williams, 1973) y, finalmente, otros destacan que sus correlaciones son bastante bajas y, aunque estadísticamente significativas, tienen poco valor predictivo en términos de explicación de la variabilidad de las puntuaciones.

Existen trabajos en nuestro país que han estudiado las relaciones entre el autoconcepto y ciertas variables académicas, como pueden ser las alusiones presentadas por Beltrán Llera (1984), cuando analiza las relaciones entre rendimiento académico y autoconcepto; por Díaz-Aguado (1984, 1994), cuando analiza las relaciones entre educación familiar y autoconcepto, y recientemente, en sus estudios sobre educación y desarrollo de la tolerancia por; por Musitu, Román y Martorell (1985), quienes estudian las relaciones entre el autoconcepto y la integración social en el aula; por Rubio Jerónimo (1986), respecto al análisis de las relaciones entre el rendimiento académico y la imagen propia y la autoimagen escolar; por Machargo Salvador (1991), que aborda el tema de las relaciones entre el profesor y el autoconcepto de sus alumnos; o por Hernández y Jiménez (1983), Fierro (1983, 1986), etc.

En esta misma línea, y a pesar de los esfuerzos constatados por vislumbrar las relaciones entre el autoconcepto, la autoestima y el rendimiento académico, se observa una heterogeneidad en los modelos teóricos de los que se parte, bien porque no se encuentran suficientemente elaborados, como por el carácter diverso o relativamente reduccionista de los marcos teóricos en los que se fundamentan; lo que dificulta la contrastación de los resultados obtenidos en investigaciones empíricas y la utilización de un «lenguaje común» entre los distintos autores.

MODELOS TEÓRICOS Y DETERMINANTES DE LA AUTOESTIMA. EL ENCUADRE DE LA INVESTIGACIÓN EN EL MODELO DE S. HARTER

Los constructos de autoconcepto (AC) y autoestima (AE) han sido abordados y estudiados dentro de la literatura psicopedagógica desde muchos enfoques y perspectivas teóricas (Lewis y Brooks-Gunn, 1979b; Damon y Hart, 1988; Selman, 1980; Monoud y Vinter, 1985; Piers y Harris, 1969; Rosenberg, 1979; Harter, 1978, 1983, 1984, 1985, 1987). No es el objetivo de este trabajo revisar todos ellos, ya que puede consultarse en otro lugar (Broc Caveró, 1991, 1994), como tampoco en profundizar la distinción entre ambos constructos (García Torres, 1983), ni en los instrumentos de medida más utilizados y sus propiedades psicométricas (Hughes, 1984).

Una primera definición de autoconcepto (AC) sería: «Aquella representación interna y cognitiva que el sujeto tiene de una serie de dimensiones que han sido halladas principalmente mediante técnicas de análisis factorial». La autoestima sería un «componente afectivo-evaluativo del autoconcepto y se podría definir operativamente como la frecuencia de autoreforzamiento que emite un sujeto como consecuencia de la realización correcta de una serie de tareas o actividades diversas».

Esta investigación supone, parcialmente, una continuación de la investigación de Susan Harter sobre los aspectos evolutivos y determinantes de la autoestima. Esta investigación ha desarrollado un modelo jerárquico que representa una integración de las perspectivas unidimensionales y multidimensionales; subraya la importancia de los juicios globales de estima o valía (no solamente en contextos académicos), además de la evaluación de competencias percibidas en dimensiones específicas y es capaz de determinar las relaciones y el peso relativo que las competencias específicas aportan a la autoestima global del sujeto en un momento evolutivo concreto.

En cuanto a la relación entre la motivación por el aprendizaje y el éxito académico, Díaz-Aguado (1994) describe el modelo de Harter y afirma que «la motivación para actuar sobre el ambiente que nos rodea (la motivación de eficacia) se desarrolla como consecuencia de las experiencias de éxito. El individuo con sentido de autoeficacia se considera a sí mismo dueño de su propio destino y adopta una actitud activa y segura ante las dificultades que encuentra, adquiriendo así las habilidades necesarias para resolverlas. Como consecuencia de este proceso experimenta una motivación intrínseca por la superación de las dificultades, motivación que en el ámbito cognitivo se manifiesta como curiosidad, deseo de aprender y motivación de logro».

En relación con los fracasos afirma que «cuando se experimentan continuos fracasos o falta de reconocimiento por parte de los demás en un determinado ámbito (por ejemplo, el académico), disminuye el sentido de competencia personal y la motivación por la eficacia en dicho ámbito; lo cual hace que cada vez se inicien menos intentos de dominarlo y aumente la probabilidad de fracasar en ellos por la ansiedad producida al recordar las experiencias pasadas.

Todo ello hace que el individuo sea muy inseguro y dependiente de la aprobación de los demás».

En consonancia con una perspectiva evolutiva, Harter ha diseñado una serie de instrumentos de medida, uno de los cuales ha sido aplicado en nuestro trabajo; se trata de la *Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children*, que mide cuatro dimensiones específicas para las edades que estamos estudiando: competencia cognitiva (CCN), aceptación de los compañeros (ACN), competencia física (CFN) y aceptación de la madre (AMN), y cuyos análisis psicométricos arrojan una validez satisfactoria y altos índices de consistencia interna y fiabilidad (Harter, 1985), así como de validez transcultural (Stigler y cols., 1985).

También se utilizaron en esta investigación otras medidas objetivas externas de dichas dimensiones, como la evaluación por parte del profesor de la competencia cognitiva del niño (CCNP), de su competencia física (CFNP) y su aceptación social (ACNP) —mediante la *Teacher's Rating Scale of Child's Actual Competence and Social Acceptance* (Harter y Pike, 1983—, medidas sociométricas (*ranking*), de capacidad (Thorndike, Hagen y Lorge, 1968), del rendimiento a final de curso, de la aceptación del niño por parte de sus padres (Schaeffer y Bell, 1955), y el cuestionario de autoestima de Rosenberg, adaptado para niños pequeños (AEG).

Una vez estudiado el peso relativo de las dimensiones sobre la autoestima global, se diseñaron y aplicaron una serie de programas de intervención en los niños de los grupos experimentales que puntuaron por debajo de la media en dichas dimensiones, por lo que estos programas variaban en número y en sujetos. El número total de ellos era de 173, distribuidos en tres cursos (2.º de Educación Infantil, 1.º y 2.º de Educación Primaria), con dos clases cada curso (experimental/control) asignadas aleatoriamente. Una fase posttest mostró los efectos de la intervención (Broc, 1991, 1992).

De forma complementaria se analizó la influencia de algunas variables de interés sobre el rendimiento en los grupos de los diversos niveles académicos; principalmente, las relativas a la competencia cognitiva percibida y evaluada por el propio niño, y contrastada con la evaluación que de dicha competencia realiza el profesor, la inteligencia y otras variables familiares y sociales, las cuales van a exponerse en este trabajo.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En nuestro caso concreto el problema que nos planteamos era el siguiente:

- a) ¿Puede estar el rendimiento académico influido por variables como la inteligencia, la competencia intelectual vista por el propio niño (autoconcepto académico) y por la evaluación que de ellas hace el/la profesor/a?

- b) ¿Hay alguna variable que pueda tener más peso en el rendimiento o estar más relacionada con él?, ¿cuál es la naturaleza de dicha relación, en el caso de que se dé?
- c) ¿Existen los mismos patrones de influencia en diversos grados académicos?

Partimos del supuesto de que, efectivamente, hay relaciones; ello implica, en el nivel educativo, la importancia de la aplicación práctica de programas para desarrollar la inteligencia y aprender a pensar, así como de intervenciones en el profesorado relativas a establecer evaluaciones más óptimas y las que se podrían aplicar a la evaluación por el propio niño de su competencia escolar, en su más amplio sentido (Broc, 1991).

HIPÓTESIS

1. Si la inteligencia del niño/a está directamente relacionada con procesos cognitivos relativos al desarrollo de habilidades y capacidades vinculadas a los objetivos académicos y la consecución de éstos implica toda una serie de percepciones y valoraciones interiorizadas respecto a la valía del niño/a en el contexto escolar, entonces encontraremos correlaciones positivas y estadísticamente significativas entre éstas y el rendimiento académico.

2. Si la percepción por parte del niño de su competencia cognitiva y la evaluación que de ella hace el profesor influyen en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en la percepción de la propia valía personal en áreas académicas, entonces encontraremos correlaciones estadísticamente significativas entre aquellas variables y el rendimiento escolar.

DISEÑO Y MÉTODO

Nos planteamos un diseño correlacional y un análisis de regresión múltiple de las variables independientes (en este caso, la inteligencia, la competencia cognitiva percibida por el niño y la evaluación del profesor) respecto a la variable dependiente (el rendimiento global del sujeto en el ámbito escolar del curso correspondiente).

Sujetos de la muestra

Nos centramos en 52 sujetos del último curso de Educación Infantil, 52 sujetos del primer curso de Educación Primaria y 69 de segundo curso. Estos niños asisten a un centro público de enseñanza en la capital de Huesca.

Procedimiento

Se evaluó a los sujetos en las variables y con los instrumentos siguientes:

Rendimiento escolar: Calificación global de 0 a 10 realizada por el profesor (y no por áreas) a final de curso, en función del rendimiento mostrado por el niño a lo largo del mismo. Esta variable ha sido denominada «notas».

Inteligencia: CI obtenido a través del *Test de aptitudes cognoscitivas* Primaria I y II, de Thorndike, Hagen y Lorge (distribuido por TEA Ediciones, Madrid).

Competencia Cognitiva: Subescala *Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children*, Forma P-K y Primaria, de Harter y Pike (1985).

Competencia cognitiva evaluada por el profesor: A través del *Teacher's Rating Scale of Child's Actual Competence and Social Acceptance*, Forma 1-2, de Harter y Pike (1983, Universidad de Denver, Colorado).

Medidas de actitudes de los padres hacia el niño: A través del cuestionario de actitudes parentales de Schaeffer y Bell.

Medidas sociométricas de aceptación social: Por medio del *ranking* (adaptación de Díaz-Aguado, 1984).

TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE DATOS

Se llevó a cabo un análisis de correlación entre las variables principales y el rendimiento final en los tres niveles escolares (mediante el BMDP 8D), un análisis de regresión *-stepwise-* de las principales variables para la «competencia cognitiva» (mediante el BMDP 2R) y, finalmente, de «los mejores subconjuntos de regresión» de las variables independientes sobre la variable dependiente «rendimiento/notas» en los tres niveles académicos (mediante el BMDP 9R).

ANÁLISIS DE RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En esta sección van a analizarse las correlaciones entre la competencia cognitiva evaluada por el niño y por el profesor, la inteligencia de aquél y el rendimiento final global, o notas. Los datos por cursos y/o edades se exponen en la tabla 1.

TABLA 1

Correlaciones entre la competencia cognitiva del niño, la valoración del profesor, la inteligencia y el rendimiento final en tres grupos educativos (Educación Infantil, 1.º y 2.º cursos de Educación Primaria) (1)

| Variables | Inteligencia | | | Rendimiento final | | |
|---|--------------|-------|-------|-------------------|-------|-------|
| | I | 1P | 2P | I | 1P | 2P |
| Competencia cognitiva del niño | .23* | .22* | .34** | .40** | .34* | .30** |
| Competencia cognitiva del niño evaluada por el profesor | .37 | .40** | .69** | .53** | .56** | .78** |
| Rendimiento final/notas .. | .69** | .71** | .71** | | | |

(*) $p < .05$

(**) $p < .01$

(1) Curso de Educación Infantil: 5-6 años ($n = 52$ y $n - 2$ g.1.); 1.º de Educación Primaria: 6-7 años ($n = 52$ y $n - 2$ g.1.); 2.º de Educación Primaria: 7-8 años ($n = 69$ y $n - 2$ g.1.).

De la interpretación de la tabla puede deducirse que, ateniéndonos al curso de Educación Infantil, todas las correlaciones son estadísticamente significativas y que, respecto a la *inteligencia o capacidad intelectual*, el rendimiento escolar final del niño parece ser el mejor predictor de aquella (.69), seguido de la evaluación de la competencia cognitiva realizada por el profesor (.37) y, finalmente, de la evaluación que el niño hace de su propia competencia (.23). Esta última muestra que el niño a esta edad ya comienza a elaborar representaciones internas de sus actuaciones académicas, con las consiguientes autoevaluaciones; lo que implicaría la necesidad de estructurar, en la medida de lo posible, contextos de enseñanza-aprendizaje adecuados a su «zona de desarrollo próximo», con el fin de facilitarle experiencias positivas de éxito que incidieran en su motivación.

Respecto a la variable *competencia cognitiva* puede deducirse que está relacionada en mayor medida con la variable rendimiento final (.53 y .40) que con la de inteligencia (.37 y .23), tanto si es evaluada por el propio niño como si es evaluada por el profesor. Esto puede ser debido a que las valoraciones realizadas por el propio niño y por su profesor se basan más en la realidad que supone un rendimiento «específico y objetivo» que en la capacidad potencial o supuesta que pueda tener aquél (relacionada con el interés, la motivación, el tiempo, etc.).

No obstante, se constatan mayores correlaciones entre la *competencia cognitiva del niño evaluada por el profesor* y la variable rendimiento/notas (.53), que entre aquélla y la inteligencia (.37) lo que puede ser debido a que las dos primeras variables son, en realidad, dos evaluaciones académicas realizadas por el mismo profesor, aunque en momentos distintos, y ello puede hacer que estén más relacionadas.

Por otra parte, las correlaciones observadas entre la valoración de la *competencia del niño por parte del profesor* y la inteligencia de aquél y su rendimiento son mayores (.37 y .53) que las resultantes entre la valoración realizada por el propio niño y estas mismas variables (.23 y .40). Esto puede deberse a la mayor precisión en las evaluaciones del niño por parte del profesor, lo que podría indicar la influencia de éste sobre aquél en el ámbito escolar y en las dimensiones académicas de su autoconcepto (competencia cognitiva y competencia física y psicomotriz).

Los patrones de correlación son prácticamente similares en el primer (1P) y en el segundo (2P) curso de Educación Primaria.

Podrían resumirse los resultados, desde nuestro punto de vista, diciendo que las diversas desigualdades cognitivas, sociales, económicas, etc. con las que los distintos niños y niñas se presentan en la escuela se traducen en diferentes capacidades e inteligencia, lo que afecta en una gran proporción el rendimiento escolar final. Éste, a su vez, modula la visión que el niño tiene de sí mismo en diversas áreas académicas, así como la visión que el profesor tiene de él en las mismas.

Por último, el *CI* no explica toda la varianza del rendimiento escolar, lo cual es comprensible, debido a otras múltiples causas que influyen en esta variable (motivación, tiempo disponible, aprendizaje significativo, etc.), en cuyo análisis teórico no es posible detenernos ahora.

En relación a la *competencia cognitiva evaluada por el propio niño/a*, en un ulterior análisis, más complejo (*stepwise regression*), hemos visto la necesidad de incluir una tabla descriptiva de una «regresión por pasos» de las principales variables para la competencia cognitiva del niño por edades (ver tabla 2).

Este tipo de análisis permite adecuarse a un modelo de regresión múltiple que selecciona las mejores variables que predicen la variable dependiente, en este caso, la competencia cognitiva que cree tener el niño, evaluada desde su propio punto de vista e íntimamente relacionada con las representaciones que va interiorizando progresivamente conforme a las realizaciones ligadas a la acción en las dimensiones propias de su nivel evolutivo.

Como puede verse, en el curso de Educación Infantil, la variable que mejor predice la capacidad que el niño cree tener es el rendimiento final, es decir, los logros «objetivos» que, además, han sido evaluados de forma externa por el profesor en un momento académico determinado. En el primer curso de Primaria,

TABLA 2

Análisis de regresión stepwise de las principales variables para la competencia cognitiva, por edad

| EDUCACIÓN INFANTIL: 5-6 AÑOS (n = 52) | | | | | |
|---|--|------|-------|---------------|------------|
| Paso n.º | Entrada variable | R | RSQ | Cambio en RSQ | Valor de F |
| 1 | Rendimiento/notas | .339 | .1155 | .1155 | 6.55 |
| PRIMER CURSO EDUCACIÓN PRIMARIA: 6-7 AÑOS (n = 52) | | | | | |
| Paso n.º | Entrada variable | R | RSQ | Cambio en RSQ | Valor de F |
| 1 | Inteligencia (CI) | .296 | .0877 | .0877 | 4.80 |
| SEGUNDO CURSO EDUCACIÓN PRIMARIA: 7-8 AÑOS (n = 69) | | | | | |
| Paso n.º | Entrada variable | R | RSQ | Cambio en RSQ | Valor de F |
| | Subescala «influencias externas» del factor concep. democracia-dominio (ítems 2, 18, 34, 49 y 66 del PARI) | .296 | .0877 | .0977 | 4.80 |

la variable que mejor predice la competencia percibida por el niño es la inteligencia, y en el segundo curso, es la subescala de «influencias externas» del factor conceptual democracia-dominio (constituido por algunos elementos del PARI).

Estos resultados son difíciles de interpretar de forma global en relación con el modelo teórico, si bien están incluidos parcialmente dentro del mismo. En cualquier caso, podrían indicar que, en el período de los 5 a los 8 años (que in-

cluyen el paso de la Educación Infantil a la Primaria, o el inicio de esta última) no parecen estar claras todavía las claves por las cuales el niño construye una neta representación de lo que va a ser para él un base firme en la que fundamentar sus futuras autovaloraciones, pasando de ser valoraciones externas de sus actuaciones académicas en Educación Infantil, a representar capacidades internas en primero de Primaria, y continuando con actitudes de los padres relacionadas con el control *versus* la autonomía en segundo de Primaria, valoraciones otra vez externas. Pero éstas son simples especulaciones, y habría que verificar estos resultados en muestras más amplias de sujetos y en otros ciclos o niveles académicos.

Por otra parte y centrándonos ahora no solamente en las correlaciones entre las variables anteriores, sino también en la regresión de dichas variables sobre la variable dependiente de interés (en nuestro caso, el rendimiento o las notas), se presentan en las tablas 3 y 4 los resultados de un análisis de regresión sobre dicha variable dependiente en los tres niveles académicos estudiados.

TABLA 3

El mejor subconjunto de regresión de variables sobre el rendimiento (notas) en el grupo de Educación Infantil: (5-6 años)

| Coefficiente de regresión | Sign. | Nombre de la variable |
|---------------------------|-------|--|
| -10.40 | .000 | Intercep. |
| 1.72 | .000 | Competencia cognitiva del niño evaluada por el profesor (CCNP) |
| .07 | .000 | Inteligencia |
| -.29 | .001 | «Influencia externa», subescala del factor conceptual del PARI democracia-dominio (ítems 2, 18, 34, 49 y 66) |
| .21 | .03 | «Evitación de la comunicación», subescala del factor PARI aceptación-rechazo (ítems 9, 25, 40, 56 y 71) |
| .20 | .02 | «Ser estricto», subescala del factor conceptual del PARI aceptación-rechazo (ítems 9, 25, 40, 56 y 71). |
| .23 | .003 | «Dependencia y cuidado», subescala del factor conceptual del PARI indulgencia-autonomía (ítems 13, 29, 44 y 75). |

n = 52; R = .80; R múltiple = .89; Nivel de significación = .00

Respecto a la variable rendimiento (notas), relacionada con la hipótesis inicial, se ejecutó un programa denominado «todos los posibles subconjuntos de re-

gresión-BMDP 9R», el cual estima la ecuación de regresión para los «mejores» subconjuntos de variables predictoras del *rendimiento* y proporciona un análisis residual detallado.

TABLA 4

El mejor subconjunto de regresión de variables sobre el rendimiento (notas) en los grupos de 1.º y 2.º de Educación Primaria

| EDUCACIÓN PRIMARIA. PRIMER CURSO | | |
|----------------------------------|-------|---|
| Coefficiente de regresión | Sign. | Nombre de la variable |
| .31 | n.s. | Intercept. |
| .86 | .000 | Competencia cognitiva del niño evaluada por el profesor (CCNP) |
| .04 | .000 | Inteligencia (CI) |
| -.09 | .04 | Rechazo (número de compañeros en la clase que afirman que no les gusta jugar con el niño) |

n = 52; R = .71; R múltiple = .84; nivel significativo = .00

| EDUCACIÓN PRIMARIA. SEGUNDO CURSO | | |
|-----------------------------------|-------|--|
| Coefficiente de regresión | Sign. | Nombre de la variable |
| -.28 | n.s. | Intercept. |
| 1.43 | .000 | Competencia cognitiva del niño evaluada por el profesor (CCNP) |
| .02 | .001 | Inteligencia (CI) |

n = 69; R = .78; R. múltiple = .84; nivel significativo = .00

En el último curso de Educación Infantil puede observarse que vuelven a repetirse las variables encontradas en el análisis inicial como mejores variables

predictoras del rendimiento, es decir, la evaluación que el profesor hace de la «supuesta competencia del niño» y su inteligencia, pero además se añade una serie de variables provenientes del ambiente familiar que están relacionadas con una serie de actitudes medidas por el PARI, algunos de cuyos elementos pasamos a citar a continuación:

- 1) «Es malo que los niños se acostumbren a pensar si la madre tiene razón o deja de tenerla».
- 2) «Los padres nunca deben quedar mal ante sus hijos».
- 3) «Los niños nunca deberían aprender fuera de casa cosas que les hicieran dudar de lo que les enseñan sus padres».
- 4) «Los niños no son quiénes para juzgar las decisiones de los padres».
- 5) «Los chicos no deben hacer nada sin el consentimiento de sus padres».
- 6) «Si se les escucha demasiado, los niños terminan por hacerse unos quejicas».
- 7) «Cuando un niño está acongojado, lo mejor es dejarle solo».
- 8) «Si no se les mantiene un poco a distancia desde el principio, los niños la vuelven a una loca con sus pequeños problemas».
- 9) «Si se les hace caso, los niños acaban por inventar problemas para tenerte siempre pendiente de ellos».
- 10) «Los niños no deberían molestar a sus padres con sus pequeños problemas».
- 11) «Cuando los niños son mayores, agradecen que se les haya educado con severidad».
- 12) «Los niños educados con severidad son mejores de mayores».
- 13) «Si no se está nunca encima de ellos desde pequeños, los niños no se hacen nunca hombres de provecho».

Como puede observarse, todas estas actitudes se agrupan en factores que influyen decisivamente en el rendimiento escolar de los niños de Educación Infantil.

Si analizamos las variables que mejor predicen en este estudio el rendimiento de los niños de los dos primeros cursos de Primaria, observamos que en ambos se repiten las variables obtenidas en el primer análisis, concretamente, la inteligencia del niño y la evaluación que el profesor hace de sus competencias,

añadiéndose en el primer curso una nueva variable: el rechazo, definida como el número de compañeros de la clase que afirman que no les gusta jugar con el niño (lo que podría sugerir la importancia de la aceptación social en el rendimiento académico, al menos, al inicio de la escolaridad).

Al pasar al primer curso, los datos apuntan a las dos primeras variables comentadas para el curso anterior, es decir, la valoración del profesor y la inteligencia del niño. Además, van perdiendo importancia relativa las actitudes maternas, reflejándose una correlación con la variable social de rechazo.

En el segundo curso únicamente discriminan las dos primeras variables, comunes a los dos niveles anteriores, por lo que podemos afirmar que tanto la valoración del profesor como la inteligencia del niño tienen una fuerte influencia en la competencia cognitiva del niño en todos los niveles escolares estudiados, añadiéndose a ellas ciertas variables familiares en preescolar y la variable de rechazo social en el primer curso.

CONCLUSIONES

Del análisis de los resultados presentados en las tablas anteriores puede deducirse la importancia que en el rendimiento escolar tienen otras variables de tipo autoevaluativo y provenientes del contexto más próximo al niño, tales como ciertas variables familiares, sociales y del profesorado.

Asimismo se muestran patrones de intercorrelaciones, básicamente coincidentes en los diversos cursos, entre las variables de interés, con matizaciones propias que podrían explicar algunas variaciones evolutivas y su peso relativo a lo largo del tiempo.

Las evaluaciones de la competencia cognitiva del niño por parte del profesor y la inteligencia aparecen como las mejores variables predictoras del rendimiento en los tres cursos.

Es necesario advertir que los elementos relacionados con las actitudes de los padres en el curso de Educación Infantil tienen su importancia en el rendimiento, debido a que el niño en estas edades todavía no se ha desligado suficientemente del ambiente familiar que ha estado viviendo en sus primeros años; lo que da lugar a que estas variables se solapen con otras variables propiamente educativas. Por tanto, y en relación con el final del período educativo de la Educación Infantil (y todavía más al comienzo), es indispensable no centrarse tanto en aspectos únicamente instrumentales, sino más bien en aspectos afectivos, adaptativos, de aceptación, vivenciales y de seguridad hacia el niño.

Por otra parte, y en relación con el comienzo de la escolaridad obligatoria, es necesario tener en cuenta, además de las observaciones anteriores, las variables del tipo «aceptación social» y, en este sentido, es fundamental el trabajo y el des-

arrollo de los temas transversales, como vía de integración de aspectos íntimamente relacionados con el desarrollo del autoconcepto y la autoestima y con el rendimiento escolar.

Vemos cumplidas, por tanto y en líneas generales, las hipótesis iniciales; no obstante sería interesante replicar estos análisis en muestras con un número mayor de sujetos, así como en otros cursos y niveles académicos. Por otra parte, también es necesario profundizar en la naturaleza y la dirección de las correlaciones entre dichos constructos, lo que nos permitiría dar prioridad a las medidas psicopedagógicas más pertinentes en función de los diversos grados académicos.

Los resultados obtenidos parecen estar en consonancia con el modelo teórico propuesto por Harter (1987, 1988, 1989), aunque se requiere seguir profundizando en algunas de las nuevas correlaciones encontradas y en otros niveles evolutivos.

Finalmente, las estrategias sistemáticas de intervención pueden, en nuestra opinión, ir dirigidas principalmente hacia cuatro aspectos: 1) programas para la mejora del autoconcepto cognitivo, algunos de los cuales han mostrado ser eficaces (Broc, 1991); 2) desarrollo y aplicación de programas sistemáticos para el desarrollo de la inteligencia y de las capacidades, bien de forma específica (programas para aprender a pensar, etc.), bien en el desarrollo adecuado de los proyectos curriculares; 3) desarrollo de las adaptaciones curriculares individualizadas y ajustadas a las capacidades y necesidades de los alumnos; y 4) desarrollo en el profesorado de nuevas claves de evaluación de los alumnos, más amplias y funcionales, que incluyan aspectos generales y específicos del autoconcepto y la autoestima de los mismos.

BIBLIOGRAFÍA

BELTRÁN LLERA, J. (1984): *Psicología Educativa*. Madrid, UNED.

BROC CAVERO, M. A. (1991): *Influencia relativa de cuatro antecedentes de la autoestima e intervención experimental en niños de 5 a 8 años de edad*. Tesis doctoral presentada en la Facultad de Psicología de la UNED. Madrid.

- (1992): «Efectos de un programa de intervención sobre la dimensión "competencia física y psicomotriz del autoconcepto"», *Psicomotricidad. Revista de Estudios y Experiencias CITAP*, 42, pp. 9-30.
- (1994): «Intervención psicomotriz y autoconcepto en la Educación Infantil. Un estudio longitudinal», *Psicomotricidad. Revista de Estudios y Experiencias, CITAP* (en prensa).
- (1994): «Modelos teóricos y determinantes de la autoestima. El modelo teórico de S. Harter: Una revisión teórica», *Revista Annales del Centro Asociado de la UNED de Barbastro (Huesca)*, 8-9 (en prensa).

- (1994): «Programas de intervención dirigidos al profesorado para favorecer el desarrollo del autoconcepto en la Educación Infantil y Primaria», *Revista de Psicología General y Aplicada* (pendiente de publicación).
 - (1994): «Parents, peers and personal factors in the development of young children self-concept». Comunicación presentada en la *7th European Conference on Personality*. UNED, Madrid, 12-16 de julio de 1994.
 - (1984): «Programas de intervención para la mejora del autoconcepto cognitivo. Intervención psicopedagógica». En preparación.
- BROC CAVERO, M. A. y GARCÍA TORRES, B. (1994): «Cinco programas de intervención sobre las dimensiones del autoconcepto», en J. A. BELTRÁN *et al.*, *Líneas actuales en la intervención psicopedagógica II: Variables personales y psicosociales*, pp. 811-822.
- BURNS, R. B. (1977): «The self-concept and its relevance to academic achievement», en D. CHILD, *Readings in psychology for the teacher*, New York, Holt.
- DAMON, W. y HART, D. (1988): *Self-understanding in childhood and adolescence*. Cambridge, Cambridge University Press.
- DÍAZ AGUADO, M. J. (1984): «La Educación Preescolar», en J. Beltrán Llera (dir.), *Psicología Educativa*. Madrid, UNED, pp. 1081-1099.
- (1994): *Educación y desarrollo de la tolerancia. Programas para favorecer la interacción educativa en contextos étnicamente heterogéneos*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría de Estado de Educación, Dirección General de Renovación Pedagógica.
- GARCÍA TORRES, B. (1983): *Análisis y delimitación del constructo autoestima*. Tesis doctoral presentada en la Facultad de Psicología de la Universidad Complutense. Madrid.
- (1990): «Development of self-descriptions in the context of play: A longitudinal study», en L. Oppenheimer (ed.), *The self-concept*, Berlon, Springer Verlag.
- HAMMACHECK, D. E. (1971): *Encounters with the self*. New York, Holt.
- HARTER, S. (1978): «Efficacy motivation reconsidered: Toward a developmental model», *Human Development*, 21, pp. 34-64.
- (1983): «Developmental perspectives on the self-system», en M. Hetherington (ed.), *Handbook of child psychology: Social and personality development*, vol. 4, New York, Wiley.
 - (1985): «Competence as a dimension of self-evaluation: Toward a comprehensive model of self-worth», en R. Leahy (ed.), *The development of the self*, New York, Academic Press.
 - (1987): «The Determinants and Mediational Role of Global Self-Worth in Children», en N. Eisenberg (ed.), *Contemporary Topics in Developmental Psychology*, John Wiley & Sons.
- HARTER, S. y PIKE, R. (1984): «The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children», *Child Development*, 55, pp. 1969-1982.

- HARTER, S. y HOGAN, A. (1985): «A causal model of the determinants of self-worth and the affective and motivational systems which it mediates». Comunicación presentada en el *Meeting of the Society for Research in Child Development*. Toronto.
- HARTER, S. y HALTIWANGER, J. (1988): *A behavioral measure of young children's presented self-esteem*. Manuscrito inédito. Colorado, Universidad de Denver.
- HARTER, S. y CONNELL, J. P. (1984): «A comparison of alternative models of the relationships between academic achievement and children's perceptions of competence, control and motivational orientation», en J. Nicholls (ed.), *The development of achievement related cognitions and behaviors*, Greenwich, CT, JAI Press.
- HUGHES, H. (1984): «Measures of self-esteem for preschool and kindergarden age children: Teacher report measures», *Child Study Journal*, 14, pp. 36-41.
- LEWIS, M y BROOKS-GUNN (1979b): *Social cognition and the acquisition of self*. New York, Plenum Press.
- LEWIS, R. W. (1972): «The relationship of self-concept to reading achievement», en Struening y Guttentag, *Handbook of evaluation research*, vol. 1, Beverly Hills Sage.
- MACHARGO SALVADOR, J. (1991): *El profesor y el autoconcepto de sus alumnos. Teoría y prácticas*, Madrid, Editorial Escuela Española.
- MARS, H. V. (1986): «Global self-esteem: Its relation to specific facets of self-concept and their importance», *Journal of Personality and Social Psychology*, 51 (6), pp. 1224-1236.
- MOUNOUD, P. y VINTER, A. (1985): «A Theoretical Developmental Model Self Image in Children», en *The Future of Piagetian Theory. The Neo-Piagetians*, New York and London, Plenum Press.
- MUSTU OCHOA, G.; ROMÁN SÁNCHEZ, J. M. y MARTORELL, M. C. (1983): «Autoconcepto e integración social en el aula», *Universitas Tarraconensis*, 7, pp. 27-36.
- PURKEY, W. W. (1970): *Self-concept and school achievement*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.
- ROSENBERG, M. (1979): *Conceiving the self*, New York, Basic Books.
- RUBIO JERÓNIMO, R. (1986): «Imagen escolar, imagen propia y rendimiento académico», *In-formes de psicología*, 5, pp. 53-80.
- SCHAEFFER, E. S. y BELL, R. Q. (1955): *Parental Attitude Research Instrument (PARI), Normative data*. Manuscrito inédito. Bethesda, Library, National Institutes of Health.
- SELMAN, R. L. (1980): *The growth of interpersonal understanding*. New York, Academic Press.
- SHAVELSON, R. J. y BOLUS, R. (1982): «Self-concept: The interplay in theory and methods», *New Directions for Testing and Measurement*, 7, pp. 25-43.
- STIGLER, J. W.; SMITH, S. y MAO, L. W. (1985): «The self Perception of Competence by Chinese Children», *Child Development*, 56, pp. 1259-1270.

- THORNDIKE, R. L.; HAGEN, E. y LORGE, I. (1968): *Cognitive Abilities Test, Primary I and II. Form. I.* Boston, Houghton Mifflin Company (Adaptación española: *Test de aptitudes cognoscitivas. Primaria.* Madrid, TEA Ediciones, 1977 y 1988).
- WILLIAMS, J. D. (1973): «Self-concept and achievement in self-enhancing education», *Psychological Reports*, 32, pp. 641-642.