

Universidad Nacional Mayor de San Marcos Fundada en 1551

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

UNIDAD DE POST GRADO

**PERSONALIDAD, AUTOCONCEPTO Y
PERCEPCIÓN DEL COMPROMISO
PARENTAL: SUS RELACIONES CON EL
RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ALUMNOS
DEL SEXTO GRADO**

TESIS para optar el Grado Académico de: DOCTOR EN PSICOLOGÍA

AUTOR

PAQUITA MORI SAAVEDRA

LIMA – PERÚ 2002

..	1
AGRADECIMIENTOS .	3
RESUMEN .	5
INTRODUCCIÓN .	7
CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO . .	15
1.1. Problema de Investigación. . .	15
1.2. Objetivos de la Investigación. . .	15
CAPÍTULO 2 MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL . .	19
2.1. LA TEORÍA DE LA PERSONALIDAD DE EYSENCK .	20
2.2. LAS DIMENSIONES BÁSICAS DE LA PERSONALIDAD . .	23
2.2.1. La Dimensión Extraversión (Introversión-Extraversión) . .	24
2.2.2. La Dimensión Estabilidad (Estabilidad-Inestabilidad) .	25
2.2.3. La Dimensión Dureza (Psicoticismo) . .	28
2.3. EL AUTOCONCEPTO . .	29
2.4. PERSPECTIVA ACTUAL .	33
2.5. FUNCIONES DEL AUTOCONCEPTO .	34
2.6. FUENTES DE INFORMACIÓN AUTORREFERENTE .	36
2.6.1. Feedback Social . .	36
2.6.2. Contexto Familiar .	36
2.6.3. Contexto Escolar . .	38
2.6.4. Comparacion Social .	39
2.7. LA PROPIA CONDUCTA .	40
2.8. DESARROLLO DEL AUTOCONCEPTO .	43
2.8.1. Período Pre-operacional . .	43
2.8.2. Período Operacional Concreto . .	43
2.8.3 Período de las Operaciones Formales .	44
CAPÍTULO III. MÉTODO .	47

3.1 CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN . .	47
3.1.1. Tipo de Investigación . .	47
3.1.2. Método de Investigación . .	47
3.1.3. Diseño de la Investigación . .	48
3.2 VARIABLES EN LA INVESTIGACIÓN . .	48
3.3. PARTICIPANTES . .	48
3.3.1. Delimitación de la muestra . .	49
3.3.2. Selección de la muestra . .	49
3.3.3. Definición de la muestra . .	51
3.3.4. Dominios de muestreo . .	51
3.4 INSTRUMENTOS . .	51
3.4.1. Información . .	51
3.4.2. Medición Psicológica . .	52
3.4.3. Medición Educacional . .	62
3.5. PROCEDIMIENTO . .	65
3.6. ANÁLISIS ESTADÍSTICOS SEGÚN LOS OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN . .	66
CAPÍTULO IV. RESULTADOS . .	67
4.1. CARACTERÍSTICAS PSICOMÉTRICAS DE LOS INSTRUMENTOS EMPLEADOS . .	67
4.2. RESULTADOS DESCRIPTIVOS DE LAS VARIABLES MEDIDAS PARA LA MUESTRA COMPLETA . .	68
4.3. RELACIONES ENTRE LAS VARIABLES MEDIDAS . .	87
4.3.1. Relación entre Personalidad y Rendimiento . .	87
4.3.2. Relación entre Personalidad y percepción de compromiso parental . .	88
4.3.3. Relación entre Personalidad y Autoconcepto . .	89
4.3.4. Relación entre Autoconcepto y Rendimiento . .	91
4.3.5. Relación entre Autoconcepto y Percepción de compromiso parental . .	92
4.3.6. Relación entre Rendimiento y Percepción de compromiso parental . .	93
4.4. EVALUACIÓN DEL MODELO DE RELACIONES ENTRE TIPOS DE PERSONALIDAD, AUTOCONCEPTO, COMPROMISO PARENTAL Y RENDIMIENTO ACADÉMICO . .	94

CAPÍTULO V. DISCUSIÓN . .	105
5.1. LA CONFIABILIDAD Y NORMALIDAD DE LAS VARIABLES MEDIDAS .	105
5.2. DESCRIPCIÓN DE LAS TENDENCIAS DE LA MUESTRA EVALUADA EN LAS DIFERENTES VARIABLES MEDIDAS .	107
5.3. ANALIZAR LAS RELACIONES BIVARIADAS ENTRE LAS VARIABLES MEDIDAS . .	110
5.4. EXPLICACIÓN DE LAS RELACIONES MÚLTIPLES ENTRE LAS VARIABLES MEDIDAS A TRAVÉS DE UN MODELO DEFINIDO POR 5 ECUACIONES ESTRUCTURALES .	113
CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES .	119
6.1. CONCLUSIONES .	119
6.2.RECOMENDACIONES . .	121
BIBLIOGRAFÍA .	123
ANEXOS .	135
ANEXO 1 . .	135
ANEXO 2 . .	135
ANEXO 3 . .	140
ANEXO 4 . .	141
ANEXO 5 . .	144

*A mi esposo Miguel, entusiasta colaborador A mis nietos, alegría de mi vida : Juan Gonzalo,
Fernanda Lucía, María Pía y Alexandra*

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a mi asesora Dra. Nelly Ugarriza Chávez por sus invalorables sugerencias en el presente trabajo.

Al Dr. Jorge Bazán por sus aportes valiosos en el análisis estadístico.

Al Dr. Mario Bulnes, por las orientaciones brindadas.

A los informantes y miembros del jurado por sus apreciaciones críticas.

RESUMEN

El propósito de esta investigación fue la búsqueda de un modelo explicativo de las múltiples relaciones que pueden establecerse entre algunos dominios del autoconcepto, algunas dimensiones de la personalidad, ciertos aspectos de la percepción del compromiso parental en las actividades educativas, tanto en el hogar como en la escuela y el rendimiento académico.

Se planteó como problema fundamental ¿Cuáles son las relaciones múltiples que pueden establecerse entre autoconcepto, personalidad y percepción del compromiso parental con el rendimiento académico y cuáles son algunas de las relaciones de las tres primeras variables entre sí?

La muestra estuvo constituida por 473 estudiantes del sexto grado de educación primaria, hombres y mujeres pertenecientes a los grupos socioeconómicos no extremos (B, C, D). El 53 % fueron varones y el 46.7% mujeres. Las edades variaban de 10 a 13 años.

Los instrumentos de investigación utilizados fueron:

Psicométricos:

- 1) Cuestionario de Personalidad de Eysenck EPQ-J para niños
- 2) Perfil de Autopercepción (Autoconcepto) de Susan Harter para niños
- 3) Cuestionario de Percepción en los Niños del Compromiso Parental con su Educación

Edumétricos:

- 4) Prueba de Rendimiento en Comunicación Integral y Lógico-Matemática.

El diseño estadístico se correspondió con un análisis conceptual y cuantitativo complejo para la elaboración y comprobación de teorías científicas del comportamiento basado en el análisis de estructuras de covarianza.

Una de las conclusiones más importantes de este estudio hace referencia al Modelo de múltiples relaciones causales especificado por las 5 ecuaciones estructurales planteadas que se ajusta adecuadamente para los alumnos del sexto grado de educación primaria. Este modelo sostiene que el Rendimiento escolar está influenciado por los Dominios del autoconcepto en las dimensiones de Desempeño escolar y Autovaloración Global, por las percepciones del compromiso parental basado en la Escuela y el Hogar y las características de Personalidad como son el Neuroticismo y Extroversión. Pero de manera simultánea explica que la percepción de la Dimensión de Autovaloración Global es a su vez influenciada por la percepción de la Dimensión de Desempeño escolar, el propio rendimiento y las características de Personalidad como son el Neuroticismo y Extroversión. También la percepción de la Dimensión de Desempeño escolar está influenciada por el propio rendimiento y las características de Personalidad. Por último las características de personalidad son influyentes en la percepción del compromiso parental basado en la Escuela y junto con ésta en la percepción del compromiso parental basado en el hogar.

INTRODUCCIÓN

Desde hace algún tiempo, y gracias al influjo del crecimiento del movimiento cognitivo han empezado a ganar espacio propuestas holísticas o molares en psicología, como por ejemplo, los planteamientos de Pérez Gómez y Almaraz (1995), que reproducimos aquí con ciertas modificaciones (Figura 1), que enfatizan el carácter de actividad del aprendizaje, reconociendo un *antes*, un *durante* y un *después* del aprendizaje, fenómeno consustancial al proceso educativo.

Como se puede observar, la primera *instancia* del Modelo corresponde a **las condiciones** constituidas por todos los eventos o las situaciones “previas” al aprendizaje, que facilitan o dificultan los procesos del aprendizaje en general, del aprendizaje en situaciones educativas en particular. Esas condiciones se clasifican en internas y externas. Las primeras comprenden las condiciones biológicas (estado de salud, nivel nutricional, aspectos genéticos, etc) y condiciones psicológicas, afectivas (motivación, emoción, sentimientos, ansiedad, etc) y cognitivas (estructura del conocimiento previo, estilos cognitivos, estilos de aprendizaje, capacidades intelectuales, nivel de desarrollo cognitivo, etc.). Las condiciones externas son las que se derivan de ambientes próximos al alumno, a la familia (estructura familiar, estilos de crianza, tamaño de la familia, factores educacionales y culturales de la familia, etc.), a la escuela (calidad de los docentes, clima del ambiente educativo, tamaño del colegio, infraestructura, etc), a la comunidad. También el modelo considera condiciones externas distales, como aspectos socio-económicos, culturales, jurídico-políticos y ecológicos.

MODELO DEL APRENDIZAJE(en situaciones educativas)

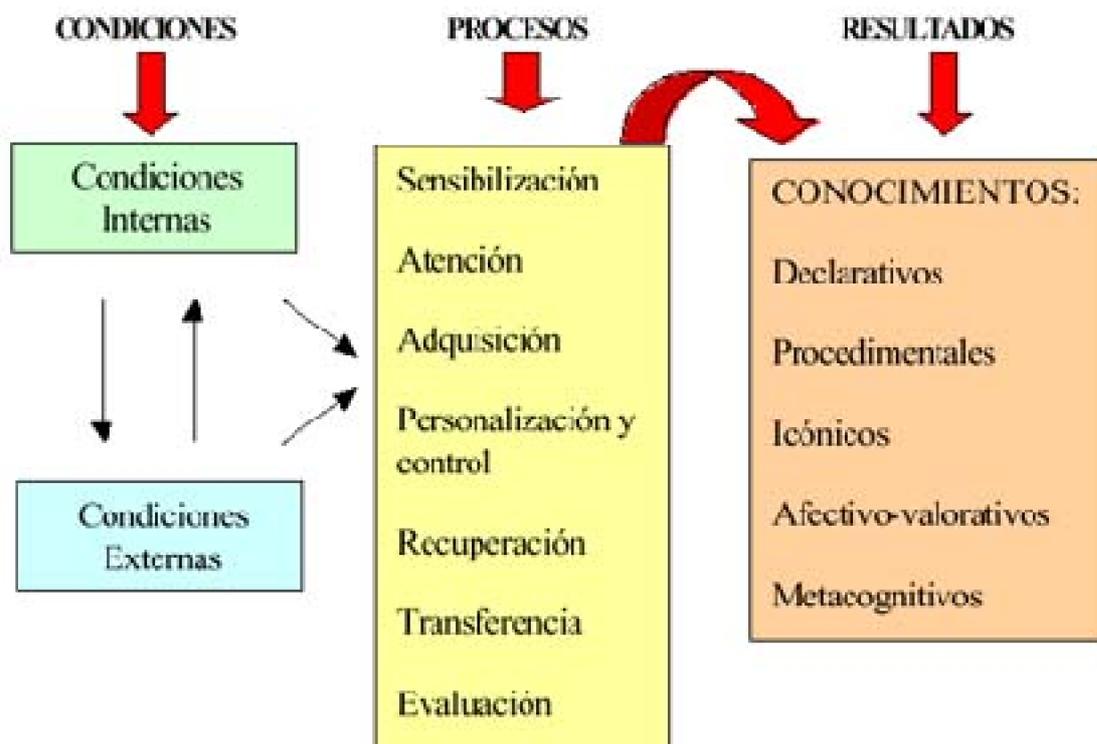


Figura 1. Modelo del aprendizaje, elaborado a partir de Pérez Gómez y Almaraz (1995) y de Beltrán Llera (1998).

La propuesta de Pérez y Almaraz tiene correspondencia con las de otros autores como Ausubel, Novak y Hanesian (1990), quienes consideran que el aprendizaje en circunstancias educativas depende de un conjunto de condiciones internas (afectivas y cognitivas) y contextuales (familia, escuela, comunidad).

Interesa por ello, examinar las relaciones que pueden establecerse entre la personalidad (una variable integradora de diferentes niveles de organización de la actividad), el autoconcepto (una variable de carácter afectivo-cognitiva), y la percepción del compromiso parental (otra variable de carácter cognitivo) en las actividades educativas, tanto en el hogar como en la escuela y en el rendimiento académico (una variable de salida o resultado del proceso educativo). Para situar nuestro trabajo en un contexto conceptual pertinente, es que a continuación revisamos los antecedentes vinculados a los constructos mencionados.

Personalidad

En un sentido general, se considera la personalidad como una estructura psicológica de integración de diferentes niveles de organización de la conducta: afectivos, cognitivos, ejecutivos y aún socio-culturales y biológicos. Esta estructura psicológica ha sido estudiada desde diversos enfoques psicológicos (psicodinámico, cognitivo, conductual, psicobiológico, existencial, psicométrico, etc.) y por diversos modelos teóricos (psicoanalítico, disposicional, biológico, ambiental, representacional, fenomenológico, Carver y Scheier, 1981), asimismo se puede ver que se hablan de perspectivas teóricas, como la de los rasgos de elementos cognitivos y elementos motivacionales, por último, de

un conjunto grande de teorías.

La personalidad, además, ha sido y es objeto de investigación desde diferentes enfoques psicológicos y perspectivas educativas. De este modo se ha encontrado consistentemente que la forma en que cada estudiante reconoce y asimila la información básica y construye sus estructuras cognitivas, depende en gran medida de las características de su personalidad. Cuando se revisa la literatura, se encuentra también, que los investigadores en el campo de la psicología de la educación, han seleccionado variables que pudieran tener efectos considerables sobre los resultados de la experiencia educativa. Así, por ejemplo, se han focalizado sobre la motivación del logro (Weiner, 1979), la autoeficacia (Bandura, 1982) y la ansiedad, que son variables, que por un lado, están en muy estrecha relación con la personalidad, y por otro con el rendimiento académico.

Dimensiones de la personalidad

Un abordaje desde la perspectiva de las dimensiones de la personalidad, ha sido realizada por Eysenck (1970). Este autor, propone la dimensión introversión-extroversión y la dimensión estabilidad-inestabilidad emocional. Esta propuesta ha dado lugar a una abundante producción investigativa y bibliográfica.

La dimensión introversión - extroversión que según Eysenck está definida por el sistema nervioso central en la inhibición y la excitación cortical, agrupa una variedad de rasgos en un contraste bipolar, en un continuum cualitativo. El tipo introvertido presenta los siguientes rasgos: mayor facilidad para el aprendizaje, pues en general conserva y persiste en los patrones de conducta adquiridos, se motiva para rendir más cuando recibe recompensas, alabanzas y elogios, se orienta hacia la realización, la necesidad de trabajar y de tener éxito, planifica de antemano lo que va a hacer, posee mayor autocontrol, tiende a ser socialmente retraído, reservado; es confiable y otorga mucho valor a las normas éticas.

El tipo extrovertido posee los siguientes rasgos: no mucha facilidad para el aprendizaje en general, pues necesita exponerse varias veces a una situación de aprendizaje; se agota fácilmente, baja su rendimiento en las partes intermedias y finales de una tarea; se motiva para mejorar su rendimiento ante la posibilidad de un castigo; es arriesgado; poco cuidadoso, no planifica sus tareas; es débil a la monotonía; exaltado; impulsivo y con poco control de su conducta, depende mucho de otras personas; da más importancia a sus satisfacciones personales que a las normas éticas. Este conjunto de rasgos que estarían conformándose en la personalidad del niño a priori de sus experiencias escolares, pueden ser también variables que inciden en el autoconcepto, en el tipo de atribuciones causales y en la percepción que el niño tiene de sus padres (Mori, 1989).

Personalidad y rendimiento académico

Al interior del conjunto de investigaciones que consideran la variable personalidad en relación a los desempeños académicos, se encuentra que de manera consistente se toman en consideración las dimensiones introversión-extroversión, neuroticismo (estabilidad - inestabilidad o emocionalidad).

En este sentido, se puede hacer referencia a numerosas investigaciones que han llegado a establecer la existencia de una relación significativa entre personalidad y desempeño académico; así, Furnham (Claux, 1998) halló que existe una correlación sistemática entre personalidad y estilos de aprendizaje, esto lleva a asumir que personalidades diferentes abordarán las tareas académicas de modo diferente, asimismo diferentes tipos de experiencias educacionales se ajustan mejor a diferentes tipos de personalidad.

Se ha encontrado que las dimensiones de personalidad correlacionan muy significativamente con ciertos aspectos del desempeño académico, por ejemplo, introversión-extroversión, con desempeños en lenguaje o en matemática.

Autoconcepto

El autoconcepto ha sido considerado un constructo importante en la integración de la personalidad, la motivación, el desempeño y la salud mental (Oñate, 1989) y en la estructuración del *self* (el *sí mismo*).

El autoconcepto tiene una data muy antigua en las elaboraciones psicológicas, en ese sentido William James (1890) propuso que las imágenes que otros tienen se reflejan en uno y esas imágenes se incorporan formando el autoconcepto. De ese mismo parecer (que la fuente del autoconcepto está en las reacciones de los demás respecto de un individuo) han sido autores como Cooley, Mead (citados por Oñate, 1989).

El interés por el autoconcepto ha estado presente en el psicoanálisis, el conductismo, las teorías del aprendizaje social, la psicología cognitiva y la psicología humanista. El autoconcepto también es un constructo de interés en el campo de la psicología aplicada: clínica, educativa y social.

En cuanto al ámbito investigativo, el tema del autoconcepto en nuestro medio se ha analizado desde una perspectiva correlacional. Pueden mencionarse las que han relacionado los logros académicos con condiciones internas o personales, habiendo considerado el autoconcepto y la personalidad (Mori, 1989), y otras que la han vinculado con las atribuciones causales (Mori, en prensa); sin embargo, una revisión de las investigaciones realizadas permiten evidenciar la ausencia de modelos teóricos que relacionen un conjunto de variables mutuamente dependientes que a su vez se relacionan con el rendimiento académico.

De otro lado, se advierte que en el ámbito educativo existe un interés general por incrementar los logros del alumno, de allí la necesidad de poner énfasis en la investigación de variables tanto en los estudiantes como en los contextos familiar y escolar, que son predictores del rendimiento académico. Así, diversos autores han resaltado que la ejecución óptima de una tarea académica no depende únicamente de las capacidades propias del alumno sino de la evaluación que se realiza a partir de la información recibida por el profesor acerca de los logros escolares. En estrecha relación con la evaluación de la capacidad percibida se encuentra el *autoconcepto*; valoración personal y subjetiva que el alumno hace de sí mismo, como determinante del éxito o del fracaso escolar (Cabanach, Núñez y García-Fuentes, 1994). Desde una visión evolutiva del autoconcepto, puede decirse que, si bien el niño ingresa al colegio con un autoconcepto parcialmente establecido, éste es susceptible de modificarse a partir de una

serie de influencias resultantes de la experiencia escolar.

Dentro de la dinámica del autoconcepto se aprecia que el rendimiento escolar no depende sólo de la capacidad real sino también de la capacidad percibida por el sujeto. En este sentido, el grado de congruencia existente entre las capacidades reales del sujeto y el nivel de capacidad percibida, determinarán que el alumno genere altas o bajas expectativas de éxito en el aprendizaje, de aquí que pueda decirse que el rendimiento del alumno está mediado directamente por elaboraciones cognitivas personales (Weiner, 1986).

El autoconcepto ha sido desde hace mucho tiempo un tema de interés para los psicólogos, pero es en la década de los ochenta que aparece como un legítimo constructo teórico al interior de la Psicología Clínica, y de la Psicología Educacional (Harter, 1986). Se considera que Cooley, Mead, y James son los teóricos más importantes del autoconcepto, y es en base a sus afirmaciones que se desarrollan las tesis contemporáneas del mismo (Mori, 1989).

El autoconcepto es la estructura cognitiva organizada a partir de la experiencia que uno tiene de sí mismo. En la misma forma que los individuos retienen nociones estereotipadas y generalizadas acerca de otras personas, como función de su identificación con un grupo étnico, racial y social en particular, las personas también mantienen nociones estereotipadas de sí mismas. Markus (1977) ha propuesto que el intento para organizar, resumir, o explicar la propia conducta resultaría en la formación de estructuras cognitivas acerca de sí mismo, que ella llama "**esquema del sí mismo**", u organización del sí mismo. Estas son generalizaciones cognitivas acerca de sí mismo derivadas de la experiencia social del individuo. Ella distingue entre personas con un esquema fuerte para autodefinirse, de aquellos que no poseen un esquema. Las primeras pueden procesar información de sí mismos con rapidez, predecir sus conductas futuras, resistir la información incongruente, y evaluar la relevancia de la misma información.

Linch (1981), define el autoconcepto como un conjunto de reglas para procesar información que rige la conducta. Sugiere la existencia de aspectos evolutivos en su desarrollo y dirige su atención a las consecuencias afectivas negativas para el niño cuando las reglas acerca de sí mismo no son válidas. La frustración, ansiedad, agresión, y apatía pueden ligarse al autoconcepto. Epstein (1973), sostiene que el autoconcepto es una teoría del sí mismo, es una teoría que el individuo ha construido inadvertidamente como resultado de sus experiencias en el medio social.

La investigación sobre el autoconcepto ha demostrado que este constructo constituye uno de los más importantes y significativos reguladores de la conducta humana (Suls 1982; Suls y Greenwald, 1983). Sin embargo, hay dificultades para establecer la naturaleza de la relación y para identificarla. De acuerdo con Markus y Wurf, (1987), la dificultad con la que nos encontramos en el momento de identificar la influencia del autoconcepto en la conducta del individuo radica además, en estimar qué otros factores influyen en la conducta, además del autoconcepto.

Autoconcepto y rendimiento académico

Es de advertir que los resultados de la investigación sobre la relación entre autoconcepto y rendimiento académico no aporta evidencia definitiva sobre la naturaleza

exacta de la dirección del vínculo entre ambas variables. Según Skaalvick y Hagtvvet (en Nuñez Pérez y Gonzales-Pineda, 1994) los resultados aportados por las investigaciones realizadas en las tres últimas décadas lleva a diferenciar tres posibles patrones o módulos de causalidad entre el autoconcepto y el rendimiento académico.

En primer lugar *el rendimiento determina el autoconcepto*. La experiencia académica de éxito y fracaso incide significativamente en la autoimagen del alumno lo que puede ser explicado mediante el papel de la evaluación de otros significativos: los padres, maestros y compañeros (Rosenberg, 1979), la teoría de la comparación social (Marsh, 1987, 1990; Rogers, Smith y Coleman, 1978). Davis (1966), fue la primera en señalar, de manera formal que los alumnos pueden desarrollar niveles de aspiración menos bajos de lo normal si se comparan con otros compañeros más exitosos y capaces en materias escolares, este mismo patrón de resultados es presentado por Marsh y Parker (1984). En este modelo el autoconcepto refleja, más que determina, los niveles de logro académico.

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

En tercer lugar; *autoconcepto y rendimiento se reflejan mutuamente*. Marsh (1984^b) propone un modelo de relaciones mutuamente recíprocas entre autoconcepto, atribuciones y rendimiento académico, con la particularidad de que un cambio en cualquiera de ellos produce cambios en los otros con el fin de establecer el equilibrio inicial. La relación entre autoconcepto y rendimiento podría ser de naturaleza recíproca si se tiene en cuenta que existe la suficiente evidencia que apoye tanto al primer modelo como al segundo (Burns, 1979), o incluso, dependiente de los cambios evolutivos que se producen en el desarrollo de los alumnos (Mori, 1989).

Percepción del Compromiso Parental

Dentro de un enfoque contextual de los procesos educativos, los teóricos e investigadores destacan el rol de la familia y las relaciones de ésta con la escuela.

Al interior del conjunto de fuentes de las cuales derivan algunas condiciones externas para el aprendizaje tenemos la familia y la escuela. En relación al tema familia, la psicología se ha interesado por estudiar la estructura, las funciones, las relaciones intrafamiliares y las prácticas educativas en su relación con los procesos de socialización y de educación en general (García, 1994).

Desde los años setenta se ha asistido a un avance importante en los estudios psicológicos de la familia. Por lo menos en occidente se reconoce que la familia es la unidad social básica y por tanto se le considera un *grupo primario*: es un microgrupo; la

interacción en su interior es directa y profunda (los contenidos de intercambio en la interacción son afectivos y cognitivos y de naturaleza formal e informal); la meta es interna, lo que significa que los beneficios de la interacción recaen sobre los ejecutores de la misma.

Un área de estudio en el tema familia, es la de la interacción familiar. La mayor parte de los estudios han insistido en la influencia que los padres tienen sobre los hijos, pero últimamente se está estudiando la influencia de los hijos sobre la conducta de los padres. El interés en nuestro trabajo es ver la influencia de la conducta de los padres sobre los hijos; pero medida a través de las percepciones que los hijos tienen acerca del compromiso que aquéllos tienen en asistir en las responsabilidades escolares tanto en la casa como en el hogar. Por tanto, nuestro interés está enmarcado en el ámbito de la interacción paterno-filial.

En ese sentido se ha encontrado que los niños con fuertes vínculos familiares difieren de otros de la misma edad, pero con lazos más débiles en las siguientes variables: capacidad de adaptación, afectividad, sensibilidad, estimulación, desarrollo cognitivo y emocional, independencia y seguridad emocional.

En la familia tradicional la interacción de los padres con los hijos es muy diferente de la que tienen lugar entre madres e hijos en contextos menos tradicionales y conservadores; tales interacciones tienen efectos en áreas y funciones sociales como la enseñanza del rol sexual, las actividades de juego y el cuidado. Así, en la familia nuclear moderna se advierten cambios hacia interacciones más igualitarias, y consecuentemente un cambio en las creencias tradicionales de hombres y mujeres hacia posiciones más consonantes con la igualdad del sexo, esto se podría atribuir a una cierta tendencia a la androginia en determinadas capas de la población más instruidas.

Familia y rendimiento académico

Las investigaciones psicoeducacionales sobre familia y rendimiento académico son numerosas y variadas, debiéndose considerar distintas múltiples variables como: el clima afectivo, actitudes, valores, aspectos cognitivos, educativos y psicolingüísticos, culturales, económicos, hereditarios, etc.

Así con relación a la familia y aspecto cognitivo se ha encontrado que los hijos de familias de nivel socio-cultural bajo poseen un nivel de curiosidad intelectual más bajo y tendencia a descripciones menos detalladas y abstractas que los hijos de familias de nivel socio-cultural más alto. El clima afectivo al interior de la familia es una variable importante en la adaptación escolar y en el rendimiento académico; los vínculos estables y sólidos y de calidad entre los padres permiten al hijo consolidar un sentimiento de seguridad y estabilidad personal y lleva a una percepción de apoyo al crecimiento personal.

Otras variables de interés es la relación familia y rendimiento académico considerándose la actitud de los padres hacia lo que la escuela enseña; en este sentido se ha observado que a medida que los padres tienen más alta estima por la cultura, tienen también más expectativas por lo que la escuela puede ofrecer a sus hijos, encontrándose coherencia entre sus expectativas y el compromiso de la familia con la escuela y las responsabilidades escolares de los hijos, brindando apoyo tanto en el hogar

como en la misma escuela. Ese compromiso se expresa en apoyo para la adquisición de materiales, para el logro de objetivos educacionales, horas invertidas en ayuda concreta y acompañamiento en las tareas escolares en casa, pero también asistencia al colegio a fin de interesarse por el desarrollo académico de los hijos, apoyo desde la casa a las actividades que se desarrollan al interior del colegio, interacción de los padres con los maestros, etc. Este tipo de relaciones es lo que lleva a la noción de *percepción del compromiso parental*, entendida como la percepción que el niño tiene del compromiso que sus padres muestran en relación al cumplimiento de los objetivos educacionales.

El valor de las autopercepciones para todo aquello relacionado con el individuo y su conducta ha sido destacado por Núñez Pérez y Gonzalez-Pianda (1994). Los mismos autores han destacado la influencia del contexto familiar sobre los procesos cognitivo-motivacionales del estudiante y el aprendizaje en situaciones escolares; señalan que es en el ámbito familiar en el cual el sujeto desarrolla las primeras percepciones acerca de sí mismo y que en la edad escolar, la familia ejerce un significativo impacto sobre la conducta de aprendizaje y sobre el rendimiento académico. La actitud y conducta de los padres, sus creencias y expectativas con relación a los logros de sus hijos favorecen el desarrollo de un autoconcepto académico positivo o negativo y tiene su influencia sobre la naturaleza de sus motivaciones (extrínseca, intrínseca, bajo o alto nivel de logro, etc.).

Lo expuesto nos induce al planteamiento del presente estudio.

CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

1.1. Problema de Investigación.

¿Cuáles son las múltiples relaciones que pueden establecerse entre la personalidad, el autoconcepto y la percepción del compromiso parental con el rendimiento académico y cuáles son algunas de las relaciones de la tres primeras variables entre sí?

1.2. Objetivos de la Investigación.

Uno de los objetivos de este trabajo de investigación se encamina al estudio de un conjunto de variables y su capacidad para explicar el rendimiento académico de los estudiantes. Dichas variables hacen referencia a factores ambientales (características parentales) y factores individuales (rasgos de personalidad, percepción del compromiso parental y autoconcepto). Se propone un modelo teórico de relación causal y magnitud de los efectos entre las variables (Figura 2).

El propósito en esta investigación es indagar acerca de:

- a) La relación entre introversión-extroversión (personalidad) y el rendimiento académico
- b) La relación entre la emocionalidad (personalidad) y el rendimiento académico
- c) La relación entre la autovaloración global (autoconcepto) y el rendimiento académico
- d) La relación entre la autopercepción del desempeño académico (autoconcepto) y el rendimiento académico
- e) La relación entre la percepción del compromiso parental en la escuela y el rendimiento académico
- f) La relación entre la percepción del compromiso parental en el hogar con el rendimiento académico
- g) La relación entre introversión-extroversión (personalidad) y la percepción del compromiso parental en la escuela
- h) La relación entre la introversión-extroversión (personalidad) y la percepción del compromiso parental en el hogar
- i) La relación entre la emocionalidad (personalidad) y la percepción del compromiso parental en la escuela
- j) La relación entre emocionalidad (personalidad) y la percepción del compromiso parental en el hogar
- k) La relación entre percepción del compromiso parental en la escuela y la autovaloración global (autoconcepto)
- l) La relación entre la percepción del compromiso parental en la escuela y la autopercepción del desempeño académico (autoconcepto)
- m) La relación entre percepción del compromiso parental en el hogar y la autovaloración global (autoconcepto)
- n) La relación entre percepción del compromiso parental en el hogar y autopercepción del desempeño académico
- o) La relación entre introversión-extroversión (personalidad) y la autovaloración global (autoconcepto)
- p) La relación entre introversión-introversión (personalidad) y la autopercepción del desempeño académico (autoconcepto)
- q) La relación entre emocionalidad (personalidad) y la autovaloración global (autoconcepto)
- r) La relación entre emocionalidad (personalidad) y la autopercepción del desempeño académico (autoconcepto)

Véase en el gráfico la representación de las relaciones a establecer en esta investigación.

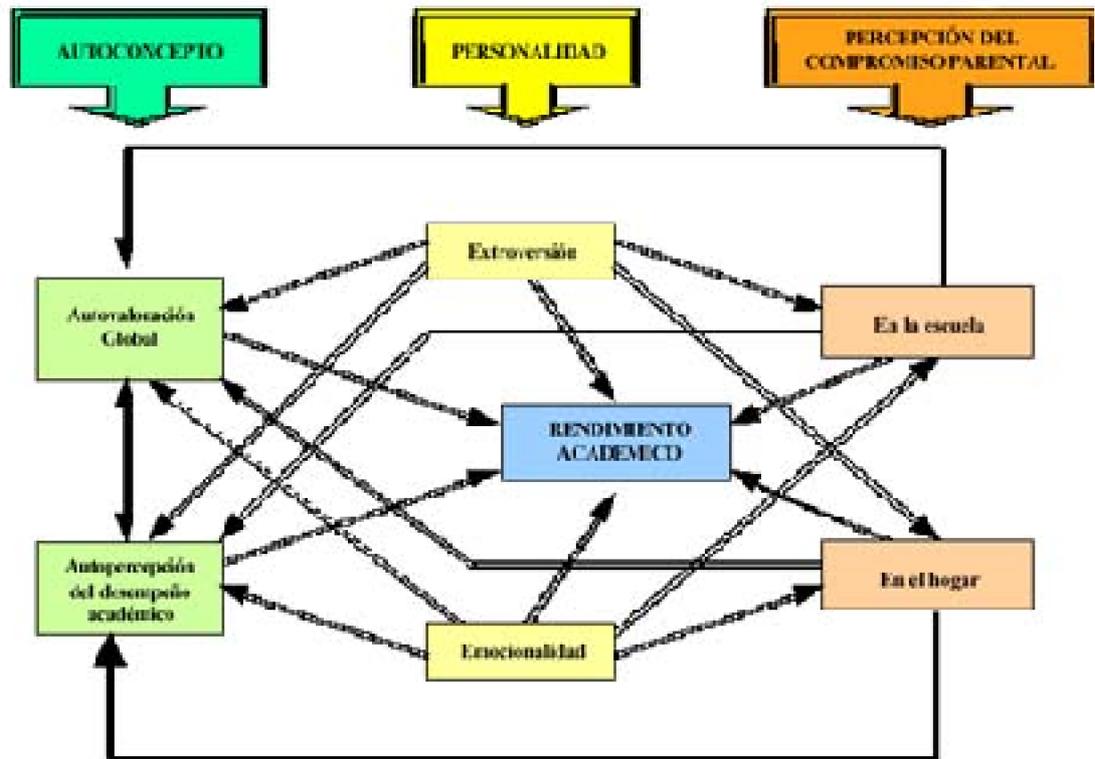


Figura 2: Modelo teórico del proceso de relaciones entre la personalidad, percepción del compromiso parental, y autoconcepto, con el rendimiento escolar.

CAPÍTULO 2 MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

Desde un enfoque holístico del desarrollo psicológico se concibe que el comportamiento humano obedece a un conjunto de variables, unas más importantes que otras. En el modelo que se presenta se precisa la importancia de la personalidad, autoconcepto y percepción del compromiso parental sobre el rendimiento académico.

Se detalla la teoría de la personalidad de Eysenck (1987) enfatizando en los rasgos de Extroversión - Introversión y el estado actual de la investigación en este campo. Se revisan los estudios que se han realizado en su relación con el rendimiento académico.

Se realiza una minuciosa revisión de lo que es el autoconcepto, desde los diferentes enfoques que se han utilizado para estudiarlo, del estado actual de las investigaciones en este campo así como de sus relaciones con el rendimiento académico.

Los rasgos de personalidad han sido objeto de numerosos estudios relacionándolos con diferentes entidades psicológicas como actitudes, valores, autoconcepto, estilos cognitivos, atribuciones y también con el rendimiento académico.

El autoconcepto como variable psicológica también ha sido estudiado ampliamente lo mismo que los estilos atribucionales y ambos, juntos o separados, también se han relacionado con el rendimiento académico.

2.1. LA TEORÍA DE LA PERSONALIDAD DE EYSENCK

Eysenck y Eysenck (1987) definen la personalidad como una organización más o menos estable y organizada dinámica del carácter, temperamento, intelecto y físico de una persona que determina su adaptación única en el ambiente.

La Definición de la personalidad dada por Eysenck gira alrededor de cuatro patrones de conducta: el cognitivo (Inteligencia), el conativo (carácter), el afectivo (temperamento) y el somático (constitución) de este modo, la personalidad es **"la suma total de los patrones conductuales presentes o potenciales del organismo, determinados por la herencia y el ambiente, se origina y desarrolla mediante la interacción funcional de los sectores formativos en que se originan estos patrones conductuales"**. Su teoría es monotética porque trata de descubrir leyes generales de la conducta tratando de hacer que el estudio de la personalidad llegue a ser una ciencia.

Muchas pruebas indican que la personalidad tiene para Eysenck bases biológicas muy definidas. Una parte de las consideraciones de Eysenck sobre el hombre biológico tienen que ver con el sistema nervioso central y en particular con las inhibiciones corticales, el neuroticismo (estabilidad, inestabilidad emocional) y la introversión-extraversión funcionando el sistema nervioso a nivel causal. Se supone que el Neuroticismo surge de la capacidad de excitación del sistema nervioso autónomo; mientras que la introversión-extraversión se basa en propiedades del sistema nervioso central. Eysenck (1987) afirma, por ejemplo, que las drogas depresoras aumentan la inhibición cortical, disminuyen la excitación cortical y por consiguiente producen patrones de conducta extrovertida. Por sus estudios en gemelos idénticos Eysenck ha llegado a la conclusión de que el neuroticismo puede tener una base constitucional o provenir de herencia, usando pruebas creadas por él encontró correlación 0.85 entre la conducta neurótica y no neurótica (estabilidad e inestabilidad emocional) en gemelos monocigotos, mientras que en gemelos fraternos la correlación fue de 0.21.

Para Eysenck algunas leyes de la conducta tienen una base por entero biológica, la dimensión estabilidad-inestabilidad emocional, así como la herencia biológica, también afectaría a la dimensión introversión-extraversión.

Admite además la clasificación de Hipócrates y Galeno en: tipo colérico, tipo flemático, tipo melancólico y sanguíneo y afirma que existe una relación entre la estructura orgánica de los humanos y su susceptibilidad al condicionamiento.

Sin embargo, en la teoría de Eysenck no sólo tienen importancia los factores biológicos, él también afirma que la personalidad está constituida por todos aquellos patrones de conducta actuales y potenciales del sujeto que se van configurando en base a la estructura física y fisiológica que se trae al nacer (dotación genética) y a las experiencias de aprendizaje a la que se ve sometido en el ambiente familiar y en las interrelaciones que establecen en el medio sociocultural. La personalidad está constituida por disposiciones o tendencias a actuar o por conductas posibles de ser observadas.

Ambas disposiciones y conductas forman una jerarquía en función de sus generalidades, amplitud y cobertura de las características que se dan en toda persona que van desde "el tipo y los rasgos", respuestas habituales y respuestas específicas, que correspondería a factor general, factor de grupo, factor específico y factor error.

Eysenck considera que son tres los factores que permiten explicar la varianza fundamental de la personalidad, los cuales son: la extraversión (E), el neuroticismo (N) y el psicoticismo (P) (Amelang y Bartussek, 1991).

Cada uno de estos tres factores puede considerarse como una constelación de rasgos o conductas que se agrupan (cluster) de forma conjunta, siendo independientes entre sí (son factores ortogonales, de orden superior).

Estos factores han sido relacionados y organizados por Eysenck en una teoría, que puede explicar una amplia variedad de hallazgos experimentales en psicología y diversos aspectos de la conducta humana en la vida diaria.

En la teoría de Eysenck, estos factores constituyen las dimensiones más importantes de la personalidad, asumiendo que si podemos situar a un individuo en ella, entonces podemos llegar a comprender como es su personalidad (Fransella, 1981).

Para Eysenck y Eysenck, la teoría de la Personalidad Moderna, con sus tipos, rasgos y aptitudes, se ubica en cierta manera entre la psicología ideográfica, resaltando la unicidad, y en la psicología experimental, resaltando la identidad de los seres humanos. Lo que se debe afirmar básicamente es que aunque los seres humanos difieren claramente unos de otros, difieren sobre ciertas dimensiones, y sus diferencias y similitudes pueden por tanto ser cuantificadas y medidas (Delgado, 1997).

Eysenck (1970) desarrolló una teoría de la personalidad basada en los cuatro humores de Hipócrates y las concepciones de las dimensiones Introversión-Extraversión formulada por Jung, relacionándolas con los tipos de neurosis. Incorporó la hipótesis de McDougall sobre la naturaleza química de la Introversión-Extraversión, los hallazgos experimentales de Pavlov sobre vinculaciones de la actividad nerviosa con los humores de Hipócrates y los tipos químicos de Jung.

Con base a sus propios estudios sobre las emociones, sostiene que pueden hacer seis afirmaciones generales en relación al comportamiento humano:

- 1) El comportamiento humano manifiesta cierto grado de generalidad.
- 2) La personalidad está jerárquicamente estructurada.
- 3) Los diferentes grados de generalidad se pueden establecer mediante el análisis factorial a nivel de hábito mediante correlaciones test-retest y a nivel de tipo, por interrelaciones de rasgos.
- 4) El comportamiento anormal no es cualitativamente diferente del comportamiento normal, sino que presenta un extremo de un continuo que va de lo normal a lo anormal, sin un límite que lo separe claramente.
- 5) Una vez establecidas objetivamente las dimensiones de la personalidad es posible localizar a cualquier individuo en una de las dimensiones, produciendo así una descripción sobria de la estructura de la personalidad.

6) Las principales dimensiones son las de Neuroticismo, Introversión-Extraversión y Psicoticismo.

El enfoque de Eysenck (1987) presenta cuatro principios básicos con respecto al análisis dimensional de la personalidad, los cuales son:

1) Biológicos: Gran parte de las consideraciones de Eysenck tienen que ver con el Sistema Nervioso Central y en particular con las inhibiciones corticales.

2) Metodológico: Utiliza el método hipotético deductivo, es decir establecer hipótesis y luego comprobarlas deductivamente en base al análisis factorial y el método estadístico de análisis multivariado.

3) Dinámico-estructural: Adaptó parte de la dinámica y estructura de la personalidad de la obra de Pavlov (1960) y Hull (1920), formulando un postulado de las diferencias individuales basadas en las estructuras físicas que participan en la realización de las conexiones del sistema nervioso.

4) Aprendizaje empírico: Remarca los procesos de aprendizaje de la estructura y dinámica de la personalidad cuyo término clave es la condicionalidad del organismo humano.

Según Eysenck la persona no sólo aprende a tener personalidad sino que al estructurarla, sigue las leyes del aprendizaje especialmente postuladas por Hull (1920) y Pavlov (1960).

Eysenck (1980) argumenta que el fundamento fisiológico de las diferencias de personalidad puede localizarse en: El sistema límbico, la formación reticular y otras formaciones paleocorticales del tronco del encéfalo. La extraversión se relaciona con las diferencias en la activación (arousal) cortical (en la actividad de la formación reticular), y el neuroticismo o emocionabilidad con los procesos diferenciales en el sistema límbico, reflejados en la labilidad del sistema nervioso autónomo. Las diferencias en psicoticismo parecen relacionarse con los niveles de secreciones de andrógenos y otras hormonas.

Eysenck describe la personalidad en términos de niveles llegando a organizarla de modo jerárquico, colocando en el alto nivel a los tipos, luego a los rasgos, a las respuestas habituales y finalmente, a las respuestas específicas.

El concepto de tipo en la moderna teoría de la personalidad se refiere a un concepto superior a rasgos, los rasgos con frecuencia se interrelacionan y de estas interrelaciones surge un tipo.

El tipo psicológico es una constelación de rasgos organizados en una estructura. Es una construcción hipotética que se identifica por la observación de la realidad de un conjunto de rasgos, tiene un nivel de máxima generalidad y mínima especificidad.

La noción de rasgo está íntimamente relacionada con la noción de correlación, estabilidad, consistencia u ocurrencia repetida de acciones, se refieren a la covariación de un número de actos comportamentales (Eysenck y Eysenck, 1987).

El rasgo es una constelación de tendencias individuales de acción, es un factor de grupo con un nivel de generalidad y especificidad media. Los rasgos son factores disposicionales que determinan regular y persistentemente nuestra conducta en tipos

diferentes de situaciones.

Se define el tipo como un grupo de rasgos correlacionados de la misma forma que se define como un grupo de actos comportamentales o tendencias a la acción correlacionadas. La diferencia entre los conceptos de rasgo y tipo no se basa en la continuidad o pérdida de continuidad de la variable supuesta ni en su forma de distribución, sino en la mayor inclusividad del concepto tipo (Eysenck y Eysenck, 1987).

Las respuestas habituales son conductas recurrentes producidas por circunstancias iguales o semejantes con factores específicos.

Las respuestas específicas son actitudes que ocurren y se observan una sola vez, las respuestas específicas dejan de serlo cuando se repiten varias veces y forman respuestas habituales. Tienen una mínima generalidad y máxima especificidad.

Para Eysenck (en Delgado, 1997) el estudio de la personalidad debe orientarse a los tipos.

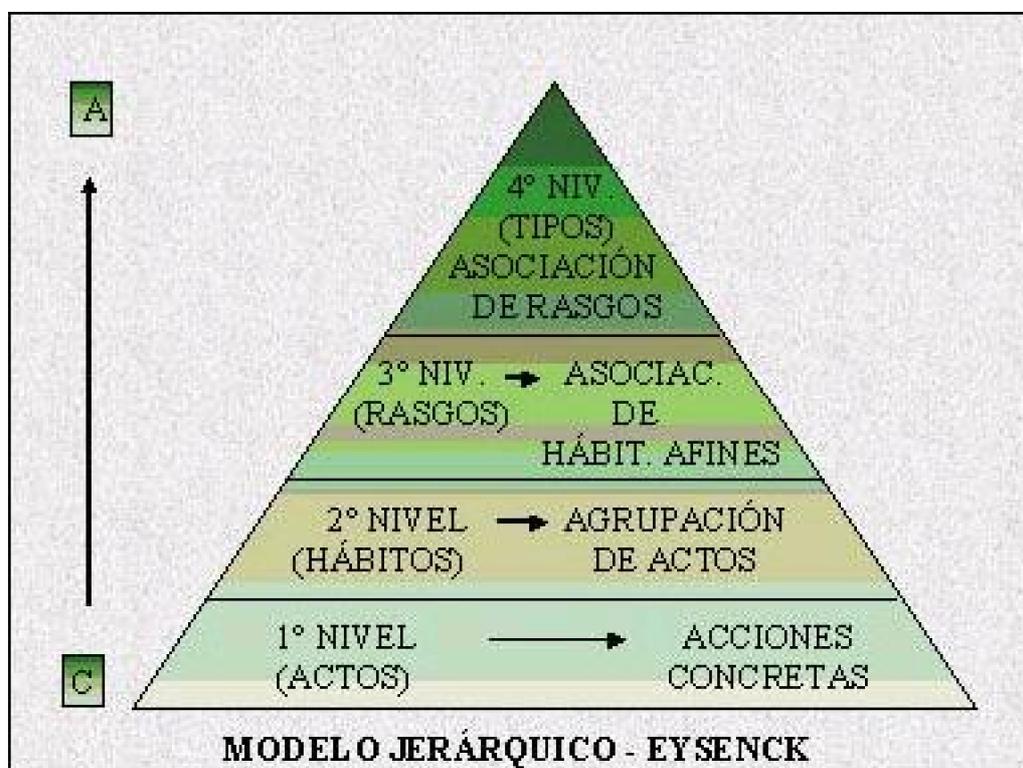


Figura 3: Modelo Jerárquico - Eysenck

2.2. LAS DIMENSIONES BÁSICAS DE LA PERSONALIDAD

Eysenck considera que son tres los tipos de factores para dar cuenta de la varianza fundamental de la personalidad, estos son: la dimensión Extraversión

(Introversión-Extraversión) (E), La dimensión Emocionalidad (Estabilidad-Neuroticismo) (N) y la dimensión de Dureza (Psicoticismo) (P) (Fransella, 1981; Escolar, Lobo y Seva-Díaz, 1989; Amelang y Bartussek, 1991).

Cada uno de estos tres factores puede considerarse como rasgos o conductas que se agrupan (cluster) de forma conjunta, siendo independientes entre sí (son factores ortogonales, de orden superior), estos factores constituyen las dimensiones más importantes de la personalidad. Si podemos situar a un individuo en ella, entonces podemos llegar a comprender como es su personalidad (Delgado, 1997).

2.2.1. La Dimensión Extraversión (Introversión-Extraversión)

Es resultante del balance excitación-inhibición cortical, siendo el condicionamiento el instrumento que permite consolidar estos procesos. Los individuos que tienden a desarrollar un potencial excitatorio particularmente fuerte, que facilita el condicionamiento son los sujetos introvertidos; otro grupo que tiende a desarrollar potencialidades inhibitorios más fuertes que dificultan el condicionamiento no permitiendo consolidar las respuestas, son los sujetos extrovertidos. Esta dimensión está relacionada con una mayor o menor facilidad para el condicionamiento y es aparentemente un rasgo genotípico. Las diferencias conductuales del introvertido y extrovertido están determinadas por el mayor nivel de excitabilidad cortical de los introvertidos. (Nuttin, 1968). Todos los procesos nerviosos centrales se caracterizan por una determinada relación genética, diferenciada interindividualmente, entre procesos nerviosos de excitación y de inhibición. Según Eysenck, la extraversión está vinculada a la excitabilidad del sistema nervioso central y al carácter desenvuelto del sujeto. Este concepto se relaciona con las diferencias que existen en la actividad de la formación reticular ascendente (Fransella, 1981; Cattell, Kline, 1982).

Mientras que los procesos excitatorios son decisivos para el condicionamiento y el aprendizaje, las modificaciones inhibitorias son responsables del desaprendizaje, el olvido y la extinción.

Los extravertidos se caracterizan según Eysenck por el hecho de que tienden a la formación de potenciales excitatorios débiles y procesos inhibitorios rápidos, intensos y de extinción lenta (Amelang y Bartussek, 1991).

Eysenck en su teoría agrupó un conjunto de rasgos que tipifican lo que él denomina como extraversión, entre los que destacan: tener una menor habilidad para el aprendizaje en general; la necesidad de que se le exponga varias veces el material en una situación de aprendizaje para que logre aprender, ser poco preciso en su manejo psicomotor y tender a realizar movimientos amplios y numerosos.

El extravertido se agota fácilmente, baja su rendimiento cuando se encuentra al medio y al final de la tarea, es capaz de motivarse fácilmente para alcanzar un mejor rendimiento y para una mejor tarea.

Su rendimiento en la tarea se incrementa en situaciones en donde se trabaja y estudia en grupo, no es arriesgado ni planifica sus tareas.

Necesita grandes cantidades de estímulos ambientales, porque es débil a la monotonía, no prevé un adecuado autocontrol de conducta, es cambiante, impulsivo, belicoso, excitable.

Por lo general no es digno de confianza, se orienta hacia la filiación y dependencia de otras personas; le gustan las bromas, le da más importancia a su persona que a las normas éticas, está dispuesto a aceptar mayores riesgos y al enfrentarse a situaciones nuevas, tiende a enfocar los detalles.

Resumiendo los rasgos que constituyen el tipo Extrovertido tenemos: sociable, vital, activo, dogmático, que busca sensaciones, despreocupado, dominante, surgente, aventurero. (Eysenck y Eysenck, 1987).

El extravertido se caracteriza por su sociabilidad, cordialidad, gusto por la excitación, comunicación, impulsividad, jovialidad, actividad y espontaneidad.

Los rasgos que definen al introvertido y al típico extravertido son:

El típico introvertido, es quieto, calmado, introspectivo y aislado. Prefiere los libros a las personas, es reservado y distante, excepto con sus íntimos amigos. Tiende a planear sus acciones por adelantado y desconfía de los impulsos del momento. No gusta de las excitaciones, es serio y prefiere un modo de vida ordenado, tiene un ajustado autocontrol y rara vez es agresivo, y no pierde realmente su temple. Es confiado y previsible, algo pesimista y otorga gran valor a las normas éticas.

El típico extrovertido, gusta de las fiestas, de los amigos, necesita tener mucha gente cerca y no le gusta leer o estudiar para sí mismo, anhela excitaciones y es muy mudable. Es dependiente del ambiente: actúa sobre los impulsos del momento y es generalmente un individuo impulsivo. Es eficiente en los trabajos prácticos y da respuestas inmediatas. Es despreocupado, bromista y optimista, gusta reír y ser divertido. Prefiere actuar a pensar, tiende a ser agresivo y pierde fácilmente su temple. En conjunto sus sentimientos no son mantenidos bajo un adecuado control y no es siempre una persona previsible y confiable. (Eysenck y Eysenck, 1964; Cueli y Reidl, 1972).

En un estudio sobre la dimensión introversión-extraversión Eysenck tiende a demostrar que se puede admitir una cierta dualidad en el rasgo de la misma extraversión. Se puede distinguir en los dos componentes: Sociabilidad e Impulsividad, que presentan entre sí una correlación de 0.50 aproximadamente (Nuttin, 1968).

Eysenck encontró relación entre el factor introversión-extraversión con los trabajos de Y. Pavlov sobre la naturaleza de la actividad cortical y sus implicancias en la conducta de los organismos. Este factor introversión-extraversión se hallaría en función a los procesos de actividad cortical y el medio que lo determina y permite sus estudios es el condicionamiento.

2.2.2. La Dimensión Estabilidad (Estabilidad-Inestabilidad)

Es una dimensión emotiva que está ligada a la excitabilidad del Sistema Nervioso Autónomo (drive o arosal automático), el cual moviliza trastornos cardiovasculares, taquicardias, incremento de la presión sanguínea, vasocontricciones y vaso dilataciones,

trastornos respiratorios, secreciones gástricas, hipermotilidad intestinal, sudoración, etc.

Una alta tasa de neuroticismo implica una emotividad intensa y de alto tono, quienes poseen este nivel de neuroticismo son personas generalmente ansiosas, inseguras y tímidas, con fuertes bloqueos en la conducta y respuestas inadecuadas con irrupciones emocionales desordenadas (González, 1979).

El sistema nervioso autónomo es el que se encarga de controlar las reacciones involuntarias e incondicionadas del organismo (Anicama, 1974), para su actuación se divide en sistema simpático y parasimpático. El primero es el activador o acelerador de la actividad de un organismo y responsable de la emisión de las respuestas simpáticas, el segundo es el frenador o regulador de la actividad del organismo.

El neuroticismo implicaría una intolerancia al estrés físico o psicológico (conflictos o frustraciones) y un nivel alto de excitabilidad. El neuroticista posee un sistema nervioso autónomo y lábil, muy reactivo a las situaciones ambientales de frustración y tensión: es una persona generalmente tensa, ansiosa, insegura y tímida, presenta bloqueos de conducta, respuestas inadecuadas o irrupciones emocionales desproporcionadas, con tendencia a sufrir trastornos psicósomáticos (Rojas, 1986).

El neuroticismo constituye una respuesta de conducta inadaptable del sujeto, determinado por factores genéticos (reactividad autonómica), y factores fenotípicos (condicionamiento de respuestas inadaptables) en el cual existe cierta tendencia al predominio de uno de los procesos corticales básicos, pero no es una neurosis sino más bien, prepara o predispone a la neurosis (Anicama, 1974).

Los rasgos que presentan los más emotivos o vulnerables a la neurosis son los siguientes (Eysenck, 1976): tienen una inadecuada organización de la personalidad, presentan poca tolerancia a las situaciones conflictivas y a la frustración, son dependientes de los demás y muy sugestionables. Tienen un estrecho margen de interés, son muy susceptibles con sentimientos de minusvalía e inseguridad. Por lo general, persevera en la utilización de los medios o modos de enfocar las situaciones aún cuando estos enfoques sean ineficaces para solucionar los problemas. Es intolerante, muestra una pobre e inadecuada autocrítica.

Es esencialmente rígido en sus relaciones interpersonales, muy ansioso, inquieto e irritado, tiene dificultades para el aprendizaje, realiza sus tareas lentamente, y con poca precisión, persiste rígidamente en conductas inadecuadas y ofrece poca resistencia a la modificación de sus comportamientos.

El neuroticista presenta las siguientes características: preocupación, irritabilidad, tensión, ansiedad, depresión, sentimientos de culpa y baja autoestima. Es irracional, tímido, triste y emotivo. Presenta molestias en el estómago, sudoración y desmayos. (Eysenck y Eysenck, 1987).

En sucesivas investigaciones realizadas por Eysenck se ha observado que fisiológicamente los sujetos neuróticos tienen una serie de alteraciones: presentan saliva y orina alcalina, la excreción de catecolaminas está aumentada, la producción urinaria es mayor en adrenalina y noradrenalina. Los niveles de conductibilidad de la piel aumentan, así mismo los niveles de tensión muscular indicaron una adaptación pobre del neurótico,

cuyo nivel de tensión es en todo momento igual al sujeto normal en condiciones de estrés. Muestran mayor tensión sistólica, ritmo cardiaco más acelerado y variable, con una menor estabilidad que en los sujetos normales. Los sujetos neuróticos pueden responder más intensamente a los estímulos, muestran mayor variabilidad en las respuestas y necesitan más tiempo para volver a los niveles básicos anteriores de estimulación.

Eysenck en 1967 (Eysenck, 1980), propuso una teoría acerca de la base biológica de los factores: E (Introversión-Extraversión) y N (Estabilidad-Neuroticismo). Sugiere que las diferencias individuales de extraversión-introversión reflejan variaciones en el sistema activador reticular ascendente, mientras que las de emocionabilidad (estabilidad-neuroticismo), se relacionan con las características del cerebro visceral es decir con las estructuras hipotalámicas.

Propuso, asimismo, la relación de los cuatro tipos temperamentales y el sistema dimensional neuroticismo-extraversión.

El individuo Extravertido e inestable (colérico), es susceptible, inquieto, agresivo, excitable, variable, impulsivo, optimista, activo.

El individuo Extravertido Estable (sanguíneo), es sociable, expresivo, comunicativo, sensible, tolerante, vividor, despreocupado, dirigente.

El individuo Introverso Inestable (Melancólico) es triste, ansioso, sombrío, pesimista, reservado, insociable, tranquilo.

El individuo Introverso Estable (flemático) es pasivo, cuidadoso, pensativo, pacífico, controlado, veraz, sereno.

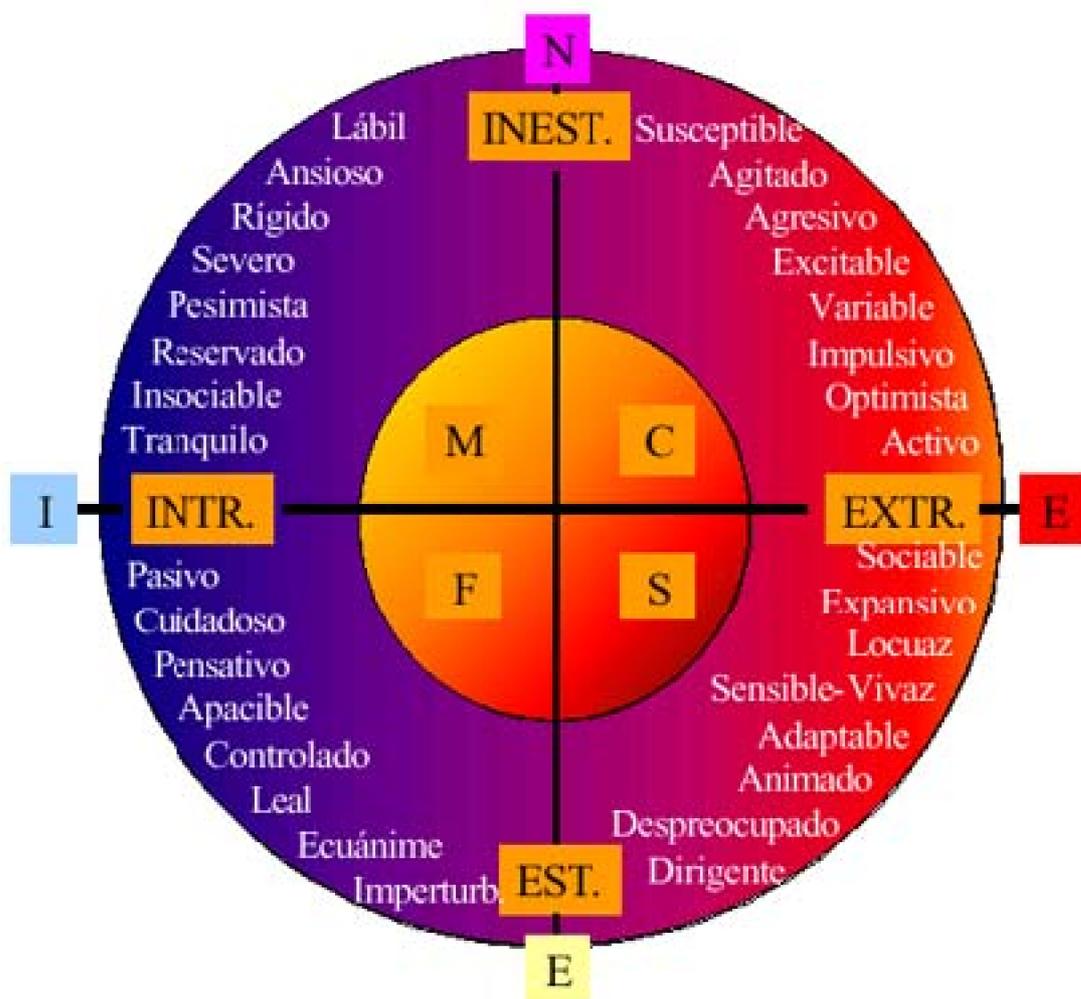


Figura 4: Dimensiones de la personalidad según Eysenck

2.2.3. La Dimensión Dureza (Psicoticismo)

Eysenck indica las siguientes características de aquel que califica alto en la presente dimensión: ***"Tiene menor fluidez verbal, su rendimiento en sumas continuas es pobre,... más indeciso al respecto de las actitudes sociales, presenta una concentración más pobre, tienen peor memoria, tienden a hacer movimientos más grandes y a subestimar distancias y calificaciones o leer con más lentitud, a tamborilear más lentamente y a exhibir niveles de aspiración menos adaptados a la realidad"*** (Cueli y Reidl, 1972).

El psicoticista tiende a actuar más pobremente que los normales, aunque de ninguna manera se muestra así en todos los Test.

Esta dimensión ha sido estudiada menos exhaustivamente que las otras dos, que parece reflejar una tendencia a la distractibilidad constante, pensamiento desordenado y aislamiento.

Un psicótico recibe puntuaciones más altas en el factor psicoticismo que las

personas normales o neuróticas.

Los rasgos que caracterizan a los sujetos que obtienen puntajes altos en la escala de Psicoticismo son: agresivo, frío, egocéntrico, impersonal, impulsivo, antisocial, no empático, creativo, inconvencional. (Eysenck y Eysenck, 1987).

Estudios realizados por Eysenck (H. J. Eysenck, 1957; S.B.G. Eysenck, 1956) demostraron igual e inequívocamente que el neuroticismo y el psicoticismo eran dimensiones independientes. Posteriormente (H.J. Eysenck, 1970) ofrece un detallado examen sobre las pruebas halladas, se basa en muchos estudios que utilizan procedimientos estadísticos y metodológicos diferentes, pero que coinciden en el veredicto final de continuidad entre normalidad y psicosis, y apartamiento entre los tipos anormales psicóticos y neuróticos. (Eysenck y Eysenck, 1987).

Para Eysenck (Eysenck y Eysenck, 1987), el concepto de psicoticismo guarda más similitud con el de vulnerabilidad no específica de Weiner (1979), sus datos también coinciden con la noción de un factor general que predispone a las personas a la psicosis en forma variable y heredada como un carácter poligénico; esta predisposición se extendería al campo psicopático, criminal, antisocial, pero no al de las neurosis distímicas.

Se puede desprender de todos los estudios resumidos que hay pruebas de la existencia de un continuo. Desde el comportamiento normal, pasando por el criminal, psicopático, alcohólico, el de adicción a las drogas, hasta el esquizoide y los estados completamente psicopáticos. Tal hipótesis fue adelantada por H.J. Eysenck (1959), elaborada en Psychoticism a Dimension of Personality (Eysenck y Eysenck, 1976) y conformada en un cuestionario (Eysenck Personality Questionnaire, de H.J. Eysenck, S.B.G. Eysenck, 1975).

El factor psicoticismo se caracteriza porque incluye sentimientos de persecución, misticismo, irracional, agrado por las sensaciones físicas muy fuertes, crueldad inhumana y falta de empatía.

Resumiendo podemos afirmar que en la teoría de Eysenck estos tres factores constituyen las dimensiones más importantes de la personalidad, si situamos a un individuo en ellas entonces podemos llegar a comprender en gran medida su personalidad.

2.3. EL AUTOCONCEPTO

El sí mismo es un concepto que ha interesado desde hace muchos siglos a muchos diferentes filósofos y más recientemente a los psicólogos.

Inicialmente la idea de conocerse a sí mismo estuvo vinculada a la literatura, historia, música, etc. La psicología reconoce que uno de los aspectos más importantes en la cognición humana son la capacidad de autoconciencia, de la identidad y de la autoevaluación, la autopercepción por lo tanto parece tener una especial importancia en

todo lo relacionado con el individuo y su comportamiento. A través de la historia de la Psicología la importancia del autoconcepto ha variado mucho. Se estudió con gran énfasis en los primeros tiempos en que la introspección ejercía su dominio sobre el pensamiento; sin embargo fue dejado de lado por el surgimiento del conductismo.

James (1890) elabora su teoría del Self mediante la introspección personal y la observación de la conducta y actitudes de otros, y sugiere que el sujeto es tanto un *conocedor* como un *objeto* de conocimiento. El self, según James, puede actuar tanto como un agente con capacidad para pensar y percibir como algo, un objeto, sobre el que se reflexiona. Por ese motivo, uno puede pensar, percibir y conocer muchas cosas, incluyéndose a sí mismo. Cuando nos referimos al sujeto (conocedor) estaríamos hablando, según este autor, del *yo*, mientras que si tratamos de uno mismo como objeto de conocimiento entonces nos referimos al *mi*. No obstante, esta diferenciación en la práctica no parece tan clara ya que, entre otras razones, lo que una persona conoce de sí mismo se encuentra determinado por las características del *yo* como el *mi* (Rogers, 1987).

Una segunda aportación de James ha sido la de diferenciar entre sí los conceptos de *autoestima* y *autoconcepto* (González, Nuñez, Porto, Santorum y Valle, 1990). Sin embargo, con el paso del tiempo este asunto fue dejado de lado hasta tal punto que se han construido escalas de evaluación en las que se mezclan items que supuestamente miden el grado de conformidad del sujeto respecto a ciertos atributos con items que miden las autopercepciones sobre la presencia, o ausencia (e incluso el grado), de dichos atributos. Este hecho ha conducido a la disparidad, inconsistencia y escasa significatividad de los resultados de los trabajos realizados sobre este tema hasta la década de los ochenta. Actualmente, los investigadores más representativos en esta área, incluso quienes creen que la autoestima es un elemento integrante del autoconcepto, están de acuerdo en que es necesario diferenciar ambos constructos (por ejemplo, Fleming y Courtney, 1984; Greenwald, Bellezza y Banaji, 1988; Marsh, 1986^a; Watkins y Dhawan, 1989).

Cooley y Mead (en McDavid y Harari, 1985) fueron los primeros en sugerir que el concepto de sí mismo nace de las identificaciones y de la interacción con otras personas. Uno adquiere el concepto de sí mismo al asumir el papel de otras personas, poniéndose en su lugar para poder mirarse a sí mismo. Mead describía este proceso como el de asumir el papel del "otro significativo". En un inicio el niño se ve como cree que lo ven las otras personas que son especialmente importantes para él, como padres y maestros. Más tarde el individuo desarrolla un concepto mixto sintetizado a partir de sus interacciones con mucha gente, durante un tiempo largo, y desarrolla un concepto altamente generalizado de otros. Esta concepción colectiva representa otro tipo de papel en el que uno puede incorporarse para voltear y mirarse a sí mismo, este recibe el nombre de "otro generalizado". Cooley (1902) señaló el papel que juega la imaginación en la integración social. Hace el análisis del yo-espejo, indicando que uno se ve a sí mismo como se imagina que es visto por los demás, y no realmente como lo ven los otros.

Mead (1934) destacó la importancia de la interacción social en el origen y desarrollo de sí mismo, asevera que este surge en el proceso de comunicación a través de las actitudes y percepciones de los "otros significativos". Mead señaló que el sí mismo es

reflexivo, distinguiendo entre el yo como parte actuante y espontáneo del ser, y el "mi" como la parte del sí mismo que reflexiona, juzga, y evalúa a la persona. Cooley y Mead dan una mayor atención al "mi", enfatizando cómo lo social en particular emerge a través de la interacción con los otros. (Harter, 1983).

Cooley (1902), en su teoría del *Looking-glass self*, mantiene que el propio proceso de autoconocimiento conduce al individuo a percibirse de la manera que cree que los demás le ven. Es decir, las autopercepciones (unidades mínimas de análisis del autoconcepto) están en función del feedback de otros. Esta idea expresada inicialmente por Cooley ha sido desarrollada por Mead (1934) señalando que las autopercepciones son construcciones desarrolladas de un contexto social determinado por lo que se encuentran influenciadas por el comportamiento de los demás con los que se interactúa. Este autor también ha reflexionado sobre la estructura del autoconcepto. Para Mead el autoconcepto sería multidimensional (en tanto que habría tantas dimensiones como roles desempeñaba el sujeto a lo largo de su vida) y jerárquico (unas autopercepciones tendrían mayor importancia que otras, por lo que estarían ordenadas de manera jerárquica en base a su centralidad e importancia).

Sullivan (1953) quien ha desarrollado una teoría más refinada sobre la función del feedback de otros sobre la construcción del yo. El aspecto central de su teoría radica en que algunos individuos, están dispuestos a recibir mayor cantidad (y calidad) de información de determinadas personas que de otras. De hecho, no todos los *otros* tienen la capacidad de influir sobre nuestra conducta. Aquellos que tienen gran poder de influencia Sullivan les ha denominado los *otros significativos*, e incluso, dentro de este reducido grupo de personas se encontrarían los *otros más significativos*, y que son las tres o cuatro personas que determinan fuertemente al individuo. Según Rosenberg (1979), los niños tienen en su madre a la persona más importante y significativa, seguida del padre, hermanos, profesores y compañeros de edad. Estas personas, las más significativas, son las elegidas por la sociedad para transmitir al individuo las normas, valores, actitudes,..., que debe asimilar y sobre las que construir su yo. De esta forma, aunque el grupo de los otros significativos sea un fenómeno universal, el contenido del feedback transmitido varía de cultura a cultura (Cantor y Kihlstrom, 1986; Oyserman, 1993; Roland, 1988; Shweder, 1990; Triandis, 1989; Veroff, 1983) y las autopercepciones, por lo tanto, son muy diferentes (Markus y Kitayama, 1991) así como la importancia, o valor, de cada una de ellas (Trafimow, Triandis y Goto, 1991).

La teoría de la percepción fue presentada de forma sistémica en 1949 por Snygg y Combs, revisada posteriormente (Combs y Snygg, 1959; Combs, Richards y Richards, 1976) y aplicada al campo de la enseñanza (Combs, 1982; Combs, Blume, Newman y Wass, 1974). El principio fundamental de esta teoría es que **"la gente se comporta de acuerdo a como se ven y a la situación en la que se encuentran implicadas"** (Combs, Avila y Purkey, 1978). El mundo del individuo está constituido por las percepciones que obtiene a partir del mundo real, de tal forma que lo que tiene relevancia para el sujeto es el contenido de sus percepciones independientemente de si están fundamentadas en hechos reales o no. Por ello, según Purkey y Novak (1984) las experiencias educativas deben partir y ajustarse a estas *individualidades creadas*.

Por su parte Rogers (1950, 1951), así como Lecky (1945) o Allport (1955), reconoce

el papel central de las autopercepciones en la integración de la personalidad, actuando estas como fuente de unidad y crecimiento personal. El proceso de formación del yo, por lo tanto, implicará dos necesidades o motivaciones importantes:

a) La necesidad de consideración positiva, o lo que Maslow denominó como *self-actualization*, y

b) La necesidad de una autoestima positiva (Bermúdez, 1986). Es interesante sin embargo, reseñar que Rogers pone mucho más énfasis en el individuo como fuente iniciadora y propiciadora de autopercepciones concretas de lo que lo hacen Mead, Sullivan, etc., quienes consideran las autopercepciones como mucho más dependientes de las circunstancias ambientales (Beane y Lipka, 1986).

En la década de los ochenta, principalmente, cuando se emprende un exhaustivo estudio del autoconcepto desde multitud de vertientes: estructura, contenido, dimensiones, funcionamiento, su relación con otras variables como el rendimiento escolar, los estados depresivos, problemas de conducta, procesos cognitivos, etc. De entre todas las perspectivas de estudio emprendidas, dos merecen ser destacadas como las más productivas.

En primer lugar, estarían los trabajos desde la vertiente cognitivo-social en la que sobresalen, sobre todo, las aportaciones de Markus (1977) así como también Brown (1988), Greenwald (1988) etc. Dentro de esta perspectiva, el trabajo se centró, entre otros aspectos, en el análisis del contenido y funcionamiento del autoconcepto (principalmente se estudian las unidades básicas de autoinformación, cómo se agrupan y adquieren capacidad funcional, cómo interaccionan entre sí para formar un conjunto mínimo de autoesquemas con los que interpretar cognitiva y afectivamente la información nueva, etc.). Además, se estudian explícitamente los procesos implicados en el desarrollo y defensa del autoconcepto, así como los mecanismos concretos que permiten la identificación, selección (para su posterior procesamiento) de la información relevante (positiva o amenazadora) para el autoconcepto actual.

La segunda vertiente, que se podría denominar como metodológico-educacional, estaría delimitada, principalmente, por las aportaciones de Marsh (1990), además de los importantes trabajos de Harter (1982). Esta línea de trabajo ha intentado analizar las propiedades estructurales, más que funcionales, del autoconcepto y de que manera van cambiando con el paso de los años. Este estudio evolutivo de las dimensiones (y la importancia de cada dimensión para el conjunto) del autoconcepto se realiza en función de una serie de variables tales como el sexo, tipo de centro, y el aprendizaje y rendimiento académicos (valiéndose de análisis separados para cada una de las asignaturas curriculares), etc. Además, y como consecuencia, de lo anterior, otra de las aportaciones importantes de estos trabajos ha sido la construcción de instrumentos de evaluación adecuados, teórica y psicométricamente, y elaborados a partir de un modelo teórico previamente validado. De los instrumentos construidos bajo esta perspectiva sobresalen los *Self Descriptions Questionnaire* (SDQI, SDQII, SDQIII, ASDQI y ASDQII) elaborados por Marsh y colaboradores presentados formalmente en Marsh (1989, 1991^a, 1991^b), la *Perceived Competence Scale for Children* (PCS) construida por Harter (1982, 1983), así como *The Self-Perception Profile for Children* construida por Harter (1985).

2.4. PERSPECTIVA ACTUAL

Actualmente el estudio del autoconcepto, aún cuando existen todavía algunas divergencias y áreas por investigar, podemos calificarlo como positivo y con posibilidades de trabajo futuro no solo en el ámbito teórico sino también en el terreno de las prácticas educativas. Uno de los problemas principales en el trabajo en esta área ha sido la utilización de múltiples términos para referirse al mismo concepto y las diferentes interpretaciones aplicadas a un mismo término. Esto ha supuesto un retraso temporal importante. El empleo indiscriminado de distintos términos para aludir al autoconcepto ha sido una práctica habitual casi hasta nuestros días. Según Fleming y Courtney (1984), un constructo pierde su utilidad científica al ser definido de manera deficiente.

Al revisar los trabajos realizados sobre el autoconcepto encontramos una gran variedad de términos para hacer referencia al mismo constructo y lo más importante es que en manos de los diferentes investigadores significan cosas distintas. Wells y Marwell (1976) recopilaron algunos de los términos utilizados en el trabajo sobre el autoconcepto: amor propio, autoconfianza, autorrespeto, autoaceptación (o rechazo), autosatisfacción, autoevaluación, autovaloración, autovalía, sentido de eficacia personal, sentimiento de competencia, autocongruencia. Realizando un análisis conceptual, salvo excepciones, los términos anteriormente referidos hacen referencia a algún aspecto de dos conceptos más globales como son el autoconcepto y la autoestima, constructos que también han levantado polémica.

Según Fleming y Courtney (1984), el autoconcepto sería un término más general y que subsume a la autoestima. Pero tal diferenciación no está tan clara. Aún muchos investigadores utilizan dichos conceptos indistintamente. Maruyama, Rubin y Kingsbury, 1981, afirman: "**... la autoestima o autoconcepto es una de tales variables**". Desde un punto de vista diametralmente opuesto se encontraría la postura de Coopersmith (1967) para quien la autoestima constituye un constructo global que tiene que ver con la autoevaluación y autovaloración. El autoconcepto, por el contrario, incluye meramente puras descripciones, las cuales, según este autor, son diferenciables de la autoestima ya que las descripciones no implican necesariamente juicios de valor.

Actualmente encontramos dos puntos de vista distintos sobre este tema:

1) La autoestima quedaría incluida dentro del autoconcepto, aunque no confundida ni diluida, de tal forma que el autoconcepto estaría formado tanto por autopercepciones representativas de las diferentes dimensiones (personal-físicas, intelectuales, académicas, etc., sociales, ocupacionales, etc.), las cuales estarían en el polo valorativo), y

2) Tanto el autoconcepto como la autoestima son por naturaleza diferenciables, y así deberían ser tratados.

Hay que resaltar que la inmensa mayoría de las personas relevantes que trabajan en este campo optan por la primera de las dos perspectivas. Además, no parece

cuestionable el supuesto de que las autopercepciones y/o representaciones más centrales son aquellas que tienen un gran significado (positiva o negativamente) para nuestra identidad personal. De hecho, en el proceso de identificación, selección y procesamiento de la información autorreferente intervienen tanto esquemas cognitivos como afectivos.

Marsh (1986^a) intenta conocer la forma como se interrelacionan estas dos facetas del autoconcepto (valorativa y descriptiva). Hace un siglo, James (1890) afirmaba que el fracaso en áreas consideradas poco importantes por el individuo tiene escaso impacto en el autoconcepto general. En la actualidad, este punto de vista inicial es reconsiderado por otros investigadores (Harter, 1984; Rosenberg, 1979, 1982).

Rosenberg (1979); ha propuesto una *hipótesis iteractiva* para explicar la relación entre los dos componentes del autoconcepto anteriormente mencionados. De acuerdo con este modelo explicativo, el hecho de tener un autoconcepto positivo en una faceta de dimensión concreta debería contribuir positivamente a la propia autoestima, y la magnitud de dicha contribución depende de la importancia que para cada sujeto tenga dicha faceta o dimensión. De manera similar, tener un pobre autoconcepto en una dimensión concreta debería contribuir negativamente al nivel de autoestima, siendo el efecto negativo mayor en la medida en que la dimensión tenga gran importancia.

2.5. FUNCIONES DEL AUTOCONCEPTO

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

- 1) Proveer al individuo de un sentido de continuidad en el tiempo y en el espacio.
- 2) Desempeña un rol integrador y organizador de las experiencias relevantes del individuo.
- 3) Regular los afectos.
- 4) Ser fuente de motivación y estímulo para la conducta.

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

En el procesamiento de la información, los individuos muestran una sensibilidad elevada por aquellos estímulos que le son significativos.

1. Los estímulos o información congruente con el autoconcepto de la persona son procesados en forma eficiente.

2. Los individuos realizan predicciones conductuales, atribuciones e inferencias de forma eficiente para aquellas dimensiones relevantes para el autoconcepto.

3. Se produce una gran resistencia para integrar información que es incompatible con el autoconcepto de la persona.

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

Otra función es la de motivar a los individuos para la realización de una actividad concreta. Cantor y Kihlstrom (1986) proponen la noción de tareas vitales o problemas que tiene que resolver una persona en una determinada etapa de su vida. Siendo las tareas vitales aquellas unidades que integran y dan significado al conjunto de actividades que el individuo puede emprender. La interpretación individual y personal de una tarea de este tipo parece estar fundamentalmente determinada por sus esquemas de autoconocimiento. Además cuando las tareas están estructuradas es más fácil que la persona elija las más adecuadas que la conduzcan al éxito. De esta manera los autores intentan vincular los conceptos de autoconocimiento y autorregulación.

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

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

1. *Organizar* la nueva información y/o experiencia, añadiéndola a la ya existente enriqueciendo la estructura y funcionalidad del autoconcepto, tanto cuantitativa como cualitativamente.

2. *Escudriñar o examinar* su estructura para determinar si la nueva información es semejante a la contenida actualmente en las dimensiones del autoconcepto.

3. *Investigar* la nueva información para determinar si realzaría o amenazaría el presente autoconcepto actual.

4. *Alterar* la nueva información con el propósito de no tener que modificar la presente estructura del autoconcepto y contribuir así a su estabilidad.

5. *Elegir* implicarse en, o evitar, las nuevas experiencias dependiendo de si son interpretadas como beneficiosas o dañinas para la estructura actual de su autoconcepto.

6. *Reflexionar* sobre la nueva información para examinar cómo ésta puede enriquecer el concepto de sí mismo. Esta reflexión puede incluso llevar a considerar las consecuencias derivadas de una posible asunción de nuevas dimensiones o identidades.

7. Actuar como una *fuera motivadora* en la búsqueda de nuevas experiencias que reafirmarían la estructura actual del autoconcepto o definirían cual sería el camino adecuado para el crecimiento personal.

8. *Juzgar*, incluso, el propio concepto que tiene de sí mismo en base a las experiencias y valores personales en un intento por determinar la autoestima.

2.6. FUENTES DE INFORMACIÓN AUTORREFERENTE

Los modelos evolutivos sobre la competencia autopercebida (Smith, 1981; Harter, 1985) y los modelos clínicos explicativos de la depresión (Cole, 1990, 1991^a; Weisz, Weiss, Wasserman y Rintoul, 1987) dan por supuesto de que el feedback interpersonal incide de manera significativa sobre la conducta de los niños. Este feedback consiste en una variedad de fenómenos que incluyen procesos educativos como el modelado por parte de padres, maestros y pares (Bandura, 1986) y procesos cognitivo-sociales como la comparación social entre iguales (Festinger, 1954; Miller, 1982). Estas fuentes de información juegan un papel importante en los procesos de autorreferencia.

De acuerdo a la clasificación de Andersen (1987). Son cuatro las categorías relevantes: Feedback Social, Comparación Social, Conducta Propia Observable, y Las Propias Reacciones Subjetivas Encubiertas.

2.6.1. Feedback Social

El contenido actual de las opiniones de los otros acerca de nosotros es menos relevante para el autoconcepto que la percepción de estas opiniones, incluso cuando las autopercepciones son incorrectas (Lewinsohn, Mischel, Chaplin y Barton, 1980). La información o feedback objetivo que proviene de personas importantes para el sujeto será procesada subjetivamente y, si procede, incorporada a sus autoesquemas. Los padres (familia), profesores y compañeros son los tres grupos de personas significativas para los niños de edad escolar.

2.6.2. Contexto Familiar

Para los niños las autopercepciones se dan principalmente como resultado de la influencia del feedback de sus padres, que son sus otros significativos más importantes. La interacción con los padres constituye el factor crítico para este desarrollo. Un ambiente familiar en que los padres demuestran que confían y quieren a sus hijos y que estos se sientan aceptados constituye el elemento básico inicial en el desarrollo de un autoconcepto positivo. Muchos niños sin embargo tienen padres que son infelices en sus

propias vidas y no saben como construir un ambiente emocionalmente saludable para sus hijos; otros incluso creen que una infancia difícil y llena de sufrimientos forma el carácter. En estos hogares los niños pueden ser objeto de abandono, castigo físico, rechazo, insultos y desvalorizaciones verbales. El mensaje que reciben estos niños es que no son queridos y no son respetados. Sin embargo debido a sus necesidades emocionales ellos buscan afecto y por eso sus padres son sus otros significativos más relevantes. Las autopercepciones de estos niños son negativas.

Las Relaciones Padre-Hijo y el Concepto de Sí Mismo

Un buen concepto de sí mismo que para Mussen (1983, 1984) es compatible a elevada autoestima, es esencial para la felicidad personal, y para el funcionamiento eficaz, lo mismo en el niño que en el adolescente y el adulto. En la mayoría de los niños la manera en que los padres lo tratan es lo más importante respecto a la determinación de la imagen que de sí mismo se hacen.

En un estudio realizado con un gran número de niños varones entre los 10 y 12 años que asistían a las escuelas públicas de la región central de Connecticut, en los Estados Unidos, Coopersmith (en Mussen, 1983) encontró notables diferencias en los juicios experimentados y en las conductas sociales de los niños que diferían en su autoestima. Los niños que tenían una elevada idea de sí mismos se acercaban a las tareas, y a las personas con las expectativas de ser bien recibidos y de lograr éxito.

El mismo autor, observó que los niños, y niñas con un adecuado, o elevado concepto de sí mismos, tienen confianza en sus percepciones y sus metas, y creen que pueden lograr el éxito con sus esfuerzos, aceptan sus propias opiniones, sus reacciones, y conclusiones, esto les permite atenerse a su propio juicio cuando existe una diferencia de opinión, y les permite también tomar a consideración otras ideas novedosas. La confianza en sí mismos que acompaña a los sentimientos del propio valor, proporciona la convicción de que se tiene la razón y el valor para expresar estas convicciones. Además de mostrar una mejor capacidad creativa, y son capaces de acciones más asertivas y vigorosas. En las reuniones, y discusiones de grupo participan más, y les cuesta poco trabajo establecer amistad.

El cuadro que presenta el niño con autoestima disminuida es notablemente diferente. Carecen de confianza en sí mismos, les da miedo expresar sus ideas, no desean exponerse a hacer cosas que puedan llamar la atención, prefieren oír que participar, y están tan conscientes de sí mismos que no pueden relacionarse con facilidad con otras personas, y no pueden atender otros problemas, lo que limita sus tratos sociales.

Los niños que tienen una elevada autoestima suelen tener padres que también se tienen un alto aprecio, tienden a ser estables emocionalmente, más confiados en sus propios recursos, más animados y eficaces en sus actitudes y acciones respecto al cuidado de los niños. Las interacciones entre los propios padres son más compatibles, y las definiciones de las zonas de autoridad, y responsabilidad de cada padre son más claras. Los padres de estos niños tienden a esperar mucho de sus hijos, les proporcionan modelos positivos, y les dan aliento y apoyo consistente.

Las madres de los niños que tienen un elevado concepto de sí mismos aceptan más a sus hijos, y tienden a expresar su aceptación mediante manifestaciones cotidianas de

interés, afecto, e íntima relación. En contraste las madres de los niños que no se tienen mucho aprecio a sí mismos, se muestran retraídas con sus hijos no les prestan la suficiente atención, suelen menospreciar a sus hijos, y tratarlos como si fueran una carga, sus manifestaciones emocionales ante los hijos oscilan entre la hostilidad y la indiferencia.

El mismo autor señala que los padres de los niños que tienen una elevada idea de sí mismos propenden a vigilar más el cumplimiento de las reglas establecidas cuidadosa, y consistentemente. Utilizan las recompensas como procedimiento preferido para influir sobre la conducta. Los castigos que utilizan son adecuados y francos, y de ninguna manera utilizan castigos severos, o amenazan con la pérdida de afecto.

En contraste la falta de orientación parental, y un trato relativamente duro e irrespetuoso, es característica de los padres que se tienen poco aprecio, y aparentemente estos padres no saben como establecer y hacer cumplir normas a sus hijos, o bien no les preocupa hacerlo, suelen utilizar el castigo en lugar de las recompensas, y amenazan con la pérdida de afecto, el castigo es inconsistente, y obedece más al estado de ánimo del padre.

Los padres de los niños que se aprecian a sí mismos proporcionan a sus hijos normas y límites de conducta cuidadosamente definidas dentro de estos límites, el trato de estos padres carece de carácter coactivo, y toma en cuenta los derechos y opiniones del niño. Además mientras la mayoría de los padres de los niños que tienen un adecuado autoconcepto, prefieren la discusión y el razonamiento para obtener la cooperación, y obediencia de los niños, la mayoría de los padres de los niños que no tenían un buen concepto de sí mismos preferían la fuerza, y las decisiones autocráticas.

2.6.3. Contexto Escolar

Desde que los niños inician la escolaridad todo lo relacionado con la escuela adquiere gran relevancia. La percepción del ambiente escolar se encuentra relacionada significativamente con variables como la motivación intrínseca (Deci y Ryan, 1980, 1985) sentimientos de autorrespeto y competencia percibida (Harter, 1981, 1982). El ambiente escolar que favorece las experiencias de autonomía del niño incide favorablemente en su adaptación y ajuste a la escuela y sobre su autoconcepto. Ryan y Grolnick (1986) encuentran que la percepción de las características del ambiente escolar constituye un poderoso agente en el nivel de autoestima de los propios niños. La percepción del clima escolar por parte de los alumnos es un fenómeno multideterminado influenciado por variables ambientales y personales. Por una parte la percepción de los niños está en función de las condiciones actuales de la clase, las que a su vez están determinadas por el estilo y orientación psicopedagógicas del profesor (Deci, Schwartz, Scheinman y Ryan, 1981). Sin embargo, dentro de una misma clase existe una gran variabilidad en la forma como los niños interpretan el clima escolar. Estas diferencias individuales se deben a las experiencias anteriores y a diferencias de personalidad, pero también son función de la manera como estos alumnos son diferencialmente tratados por sus profesores y compañeros, por eso el ambiente o clima escolar es diferente para cada niño.

Las evaluaciones realizadas por los compañeros y los profesores predicen cambios en la competencia autopercebida de los niños a lo largo del año académico, además las evaluaciones de estas personas significativas inciden sobre el autoconcepto. Los resultados del trabajo de Cole (1991^a) demuestran que las autopercepciones de los niños son el reflejo de otros significativos del contexto social, estos hallazgos son complemento de los hallazgos de Entwisle, Alexander, Pallas y Cadigan (1987) los que encuentran que los niños con bajos niveles de competencia académica autopercebida.

- a) Tienen profesores que esperan poco de ellos,
- b) Perciben con precisión estas bajas expectativas de los profesores,
- c) Tienen menores expectativas sobre su propio rendimiento académico futuro.

Cole (1991^b) encuentra que la relación de los compañeros es más importante para los niveles de competencia percibida de los alumnos, de lo que son las evaluaciones de los profesores. Comparando padres vs. profesores Eccles, 1983; Phillips, 1987, han comprobado que las autopercepciones de los niños sobre la competencia en matemáticas parece estar más fuertemente relacionada con el feedback de los padres y sus expectativas que las evaluaciones de sus profesores. Cole explica esto porque el grupo de pares y de padres son constantes y consistentes a través de los años, mientras que los profesores cambian en el grado escolar. Sin embargo existe importante evidencia de que el profesor incide significativamente sobre las percepciones de los alumnos (Skinner y Belmont, 1993). Los estudios atribucionales resaltan la importancia del rendimiento, feedback del profesor y feedback obtenido a través de la comparación de los iguales (Weiner, 1979).

2.6.4. Comparacion Social

Para la construcción del autoconcepto las personas utilizan la comparación de sus rendimientos y opiniones con los de los otros significativos (Festinger, 1954). Por otra parte la gente parece rodearse y compararse con otros individuos de tal manera que los resultados le sean favorables (Epstein, 1973; Greenwald, 1980; Tesser y Campbell, 1983, 1985). Con frecuencia las personas parecen evaluar sus capacidades con relación al rendimiento de otros significativos. La investigación sobre la autoevaluación de la capacidad a través de la comparación social busca conocer:

- a) El porqué la gente se implica en la comparación social
- b) Cuáles son los criterios utilizados para elegir con quién compararse
- c) El papel del rendimiento y similitud como criterios utilizados para elegir con quién compararse.

Los otros significativos para el alumno son sus compañeros de clase. El modelo de comparación social implica la comparación de las propias habilidades con las de los significativos (comparación externa). Las comparaciones que el alumno obtenga a través de este proceso de comparación externa afectarán su autoconcepto. Marsh (1994) describe tres posibles tipos de efectos sobre el autoconcepto académico como consecuencia del proceso de comparación externa. Según este autor el hecho de que un

alumno con habilidad académica media se encuentre dentro de un grupo de alumnos de alta habilidad puede afectar su autoconcepto de forma que este:

a) Disminuya por debajo de la media, ya que la base de comparación es el rendimiento de los alumnos por encima de la media (efecto de contraste),

b) Aumente por encima de la media como consecuencia de pertenecer a un grupo de alta habilidad (identificación grupal o efecto de asimilación), y

c) Permanece como está, ya que no es afectado por el contexto inmediato en el que está inmerso.

Se evidencian cambios evolutivos en el grado en el que se busca y utiliza información procedente del proceso de comparación social. Aunque los niños preescolares exhiben conductas de comparación social (Mosatche y Bragonier, 1981), el interés por la comparación social es evidente durante los primeros años escolares. Existen evidencias de que la información proveniente de la comparación social no es utilizada con fines de autoevaluación hasta los 6 años aproximadamente (Ruble, Boggiano, Feldman y Loebel, 1980), y hasta los 7 a 8 años los juicios de competencia no afectan las conductas de los niños (Spear y Armstrong, 1978). La habilidad de los niños para evaluar con precisión su propia conducta académica se incrementa con el paso de los años al igual como su tendencia a comportarse de manera competitiva.

2.7. LA PROPIA CONDUCTA

La conducta observable es una importante fuente del conocimiento autorreferente. La gente realiza inferencias sobre sí mismas basándose en la observación de sus conductas y las situaciones en que estas ocurren, aunque el resultado de una conducta puede afectar globalmente el nivel del autoconcepto de las personas; es necesario diferenciar las autopercepciones según su contenido ya que así lo hace el individuo al interpretar los resultados de su conducta. De esta forma, las conductas de índole académico tendrán importancia para las dimensiones académicas del autoconcepto, y escasa incidencia sobre las dimensiones no académicas.

El contexto escolar junto con el familiar constituye un marco importantísimo en el que se dan gran parte de las experiencias y conductas de los niños y jóvenes, estos son la base de su autoconocimiento. La propia conducta de aprendizaje y rendimiento representa una variable muy significativa respecto de la autoestima de los estudiantes (Hoge, Smith y Hanson, 1990). Actualmente nadie duda de la relación entre el éxito o fracaso del alumno, los niveles y valencia de su autoconcepto. Por lo general en la medida de que el niño experimenta éxitos y no fracasos su autoconcepto será más positivo que si sucede lo contrario. Sin embargo, la relación entre la conducta observable y el autoconcepto es mucho más compleja de lo que parece.

Las consecuencias del rendimiento en el autoconcepto estarían en función, entre otras variables, en las causas que el sujeto atribuya a dichos resultados, en el valor de la consecuencia obtenida, y en las necesidades particulares de autorrespeto. Según

Bandura y Jourden (1991) las personas que valoran la habilidad o competencia personal demuestran mayor capacidad de percepción de sus capacidades, obtienen mayor provecho de las experiencias de fracaso, ponen mayor empeño personal y se implican en un pensamiento analítico más eficaz que aquellas otras personas para las que no tiene mayor importancia verse más o menos competentes, o que conceptualizan su capacidad como una entidad fija que refleja ciertas capacidades cognitivas básicas inalterables. Teorías importantes sobre la motivación del rendimiento destacan el papel del sentimiento de competencia o habilidad autopercebida de la conducta de logro del sujeto (Covington y Berry, 1976; Kukla, 1972). Considerando los aspectos afectivos de la relación anterior, parece lógico que los alumnos se sientan más felices y contentos de que su logro haya sido objetivamente exitoso, mientras que sentimientos de insatisfacción y tristeza seguirían a conductas que terminan en fracaso. No obstante, la relación entre resultado de la conducta de logro y sentimientos posteriores es más complicada.

A un nivel general, teorías psicológico-sociales relevantes asumen que las reacciones afectivas de la gente ante los resultados de su conducta dependen en parte de la manera en que dicha conducta sea interpretada (Mac Farland y Ross, 1982). En esta línea las personas se sienten mejor cuando los éxitos los atribuyen a causas externas y si sus fracasos son atribuidos a causas externas e internas (Weiner, 1979; Weiner, Frieze, Kukla, Reed, Rest y Rosebaum, 1971; Weiner, Russell y Lerman, 1978). Quizás por esa razón, un número apreciable de trabajos concluyen que dado que la relación entre atribución y características afectivas es fuerte la gente puede distorsionar sus atribuciones ante el éxito o fracaso con el propósito de mantener o realzar su autoconcepto (por ejemplo, Bradley, 1978; Brown, 1988; Covington y Omelich, 1979; Higgins y Bargh, 1987; Kulik, 1983; Snyder, Stephan y Rosenfield, 1978; Zautra, Guenther y Chartier, 1985; Zuckerman, 1979).

Según el modelo o teoría general de la motivación de Bernard Weiner, las personas pueden atribuir el éxito o fracaso de su conducta a diferentes causas (por ejemplo, competencia, esfuerzo, suerte, ayuda de otras personas). Según Weiner (1979, 1980^a, 1980^b, 1982, 1983, 1985) y serían suficientes tres dimensiones para describir las causas percibidas. Según este autor, las diferentes causas percibidas se diferencian entre sí dependiendo de:

- a) Si son internas o externas al sujeto (dimensión *locus*),
- b) Si son estables o variables (dimensión *estabilidad*),
- c) Si el individuo controla o no dicha causa (dimensión *control*).

Por ejemplo, la capacidad o habilidad es una causa *interna, estable e incontrolable*.

Ante una situación o experiencia escolar, finalizada con éxito o fracaso, el alumno intentará adscribir una causa para explicar el resultado obtenido. Como consecuencia del tipo de causa elegida, el sujeto experimentará una serie de consecuencias tanto de tipo cognitivo como afectivo, las cuales posteriormente inciden poderosamente sobre su motivación para el aprendizaje y realización de tareas semejantes. En síntesis, esta teoría de la atribución propone que las consecuencias de la conducta objetiva del alumno eliciten una determinada atribución causal la cual, a su vez, condiciona la subsiguiente conducta del alumno. La causa atribuida, y el proceso mismo de atribución, constituyen así el

principal factor que da un determinado significado a la conducta del sujeto. Más específicamente, lo verdaderamente relevante no es tanto la causa en sí misma, sino las dimensiones concretas de la misma.

Los tres tipos de dimensiones comentadas anteriormente tienen relevancia para la conducta del individuo, sin embargo son destacables, en nuestro caso, las consecuencias de la dimensión *locus*. La idea de Rotter (1966) de que la dimensión locus (atribución a causas externas o internas a nosotros) está relacionada con los niveles de autoestima del sujeto, ha sido desarrollada por Weiner y sus colaboradores (1971, 1976, 1978) y confirmada por revisiones y metaanálisis actuales. Al respecto, Weiner (1983) afirma que la dimensión locus afecta la autoestima: **“las atribuciones a factores internos de un éxito, como contrapuesto a causalidad externa, incrementa el autorrespeto, mientras que las atribuciones a uno mismo de un fracaso hacen decrecer la autoestima”**. Por ejemplo, el fracaso debido a una escasa capacidad da como resultado una mayor pérdida de autoestima, que si la atribución el fracaso recae en la mala suerte o al obstáculo de otros. Por otra parte, es preciso tener en cuenta que si bien la atribución del éxito a causas internas aumenta la autoestima, una alta autoestima, a su vez, llevará al sujeto a realizar más atribuciones internas; por el contrario, mientras que la atribución interna al fracaso disminuye la autoestima, ésta, consecuentemente, implica mayor probabilidad de la realización de atribuciones internas de fracaso.

Una segunda dimensión que también tiene relevancia es la de *estabilidad*. Para Weiner (1983, 1984), la dimensión de estabilidad se encuentra relacionada con cambios en las expectativas de éxito y fracaso. La atribución del fracaso, por ejemplo, a una causa estable tal como *falta de capacidad* conlleva mayores expectativas (certeza) de futuro fracaso que si la atribución del fracaso se realiza a una causa inestable como la *mala suerte* (ver también, Betancourt, 1984). La estabilidad causal también se relaciona con reacciones afectivas: sentimientos de desesperación.

Las reacciones y anticipaciones afectivas, en conjunto con las expectativas de éxito, influyen sobre un conjunto de índices motivacionales, que incluyen persistencia en la conducta, insistencia ante tareas a realizar, interacción con otros, etc. La secuencia interactiva entre las variables mencionadas sería:

- a) La conducta concreta del individuo (su resultado) sirve como base informativa al propio individuo, entre otros aspectos, de su capacidad o habilidad para los trabajos escolares específicos;
- b) Dependiendo de si su conducta ha terminado en éxito o fracaso, de la evidencia u objetividad de la causa o causas de la conducta y de la necesidad de protección y/o realzamiento del autoconcepto del propio sujeto, éste atribuye el resultado de la conducta a una causa determinada;
- c) Esta atribución concreta, y en función de dimensiones de la causa atribuida (externa/interna; estable/inestable; controlable/incontrolable), conlleva ciertas reacciones tanto cognitivas como afectivas, incidiendo fundamentalmente sobre los niveles de su autoconcepto y de sus expectativas de logro;
- d) Finalmente, tanto el autoconcepto como las expectativas de logro (y otras variables altamente relacionadas con éstas expectativas de autoeficacia, por ejemplo)

inciden significativamente sobre la conducta futura.

2.8. DESARROLLO DEL AUTOCONCEPTO

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

2.8.1. Período Pre-operacional

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

2.8.2. Período Operacional Concreto

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

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

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

La mayoría de las características físicas definen el yo corporal del niño cambian dramáticamente en talla, peso, volumen, fuerza y rasgos físicos, de manera que no hay

una base psicológica para la conciencia de las características físicas individuales, o para la continuidad del sí mismo corporal. Además los agentes socializadores, valorizan y comunican estos cambios, cuando dicen por ejemplo, "**cómo has cambiado**", "**estás más grande**", "**has crecido**". De esta manera no sólo se refuerzan los cambios en las características físicas, sino además se singularizan algunos cambios como "**que inteligente que eres, has aprendido a leer, has cambiado**", y con este énfasis en el cambio no es sorprendente que los niños asuman que el género también va a sufrir alguna transformación.

La tarea cognoscitiva para el niño es aprender qué características son constantes, y por lo tanto no experimentan cambios, y qué características pueden esperarse que cambien con la edad. El niño debe integrar esta información a fin de apreciar el hecho de que la mayoría de las características físicas cambien con la edad, mientras que las características primarias que definen el género no. Con este conocimiento llega a la conciencia de que el género es constante. La mayoría de los niños entre los 6 y 9 años demostraron constancia e identidad de sí mismos, es decir la mayoría de los niños sentían que ellos no podían cambiar y convertirse en un animal, en un niño del sexo opuesto, o en otro niño diferente, y que siempre va a ser la misma persona en el futuro. El hallazgo de que los niños menores frecuentemente citan su nombre como la base de ser ellos mismos, coincide con el concepto de "realismo nominal" de Piaget. Los niños mayores parecían reconocer que estos nombres usan designaciones arbitrarias, y citaban otras características como la base para su identidad. El resultado del estudio sugiere que la identidad del sí mismo o constancia individual se cristaliza durante el periodo operacional concreto.

2.8.3 Periodo de las Operaciones Formales

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

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

útiles los mecanismos de defensa, y la sobredisposición perceptual, (Harter, 1984).

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

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

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

CAPÍTULO III. MÉTODO

3.1 CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN

3.1.1. Tipo de Investigación

La presente investigación constituye una investigación *correlacional*. La utilidad y el propósito de los estudios correlacionales es saber cómo se pueden comportar un concepto o variable conociendo el comportamiento de otras variables relacionadas (Hernández, Fernández; Baptista, 1999). También es una investigación *explicativa*, pues va más allá de la descripción de conceptos o fenómenos o al establecimiento de relaciones entre conceptos ya que se busca un modelo explicativo para las relaciones entre las variables consideradas.

3.1.2. Método de Investigación

El método básico empleado en esta investigación es el *análisis de estructuras de covarianza*, Kerlinger, F. (1997). Este es un sistema analítico conceptualmente complejo y en extremo desarrollado para diseñar y comprobar teorías científicas del comportamiento.

El análisis de estructuras de covarianza es una combinación de análisis factorial y análisis de regresión múltiple. Su fuerza más importante es que los efectos de las variables latentes pueden evaluarse entre sí y sobre variables observadas. Una *variable latente*, recuérdese, es un constructo o “entidad” hipotética.

3.1.3. Diseño de la Investigación

El diseño utilizado en el estudio es *transversal* pues se recolectan datos en un solo momento. Su propósito es describir variables, y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado. (Hernández, Fernández y Baptista, 1999).

3.2 VARIABLES EN LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación es no experimental, sin embargo se trata de una investigación explicativa. Las variables son:

Variables independientes:

- Tipos de Personalidad: Extroversión y Neuroticismo.
- Autopercepción (Autoconcepto) del Desempeño Escolar y Autovaloración Global.
- Percepción del compromiso parental en la Escuela y en el Hogar.

Variable dependiente:

- Rendimiento en Comunicación Integral y Lógico Matemática

Variables controladas:

- Alumnos de sexto grado
- Nivel Socioeconómico
- Sexo

Variables intervinientes:

- Características de las escuelas
- Nivel educativo de los padres
- Otras características del niño

3.3. PARTICIPANTES

La población en este estudio corresponde a escolares de sexto grado de educación primaria regular de la ciudad de Lima Metropolitana del año 2001 de los niveles socioeconómicos B, C y D. Lo que corresponde al 60.36% de la población. Dada la

imposibilidad de evaluar a la población se consideró una muestra representativa.

3.3.1. Delimitación de la muestra

Las muestra considerada incluye escolares de los niveles B, C y D de la modalidad regular que se encontraban culminando el sexto grado de primaria en Noviembre del 2001.

3.3.2. Selección de la muestra

Para la muestra se consideró importante la evaluación por niveles socioeconómicos, pues se conoce la importancia de esta variable en relación con el rendimiento. Se decidió tomar como referencia los centros educativos pertenecientes a los estratos socioeconómicos intermedios (Medio alto o B, medio o C y medio bajo o D) según la clasificación del INEI (1998).

La clasificación de centros educativos se llevó a cabo inicialmente por la ubicación de sus locales por manzanas, tomando como guía el Plano estratificado de Lima Metropolitana (INEI, 1998); pero posteriormente se complementó con información sobre los montos de las pensiones escolares y el tipo de infraestructura de los locales.

Se consideró importante tomar todas las secciones del grado, considerando que la cantidad de secciones se corresponde con las proporciones esperadas por nivel socioeconómico. Es decir, hay más secciones en los niveles más bajos.

Finalmente se decidió trabajar con dos centros educativos particulares perteneciente al nivel B en el distrito de San Isidro y al nivel C en el distrito del Callao. También con tres centros educativos estatales, uno perteneciente al nivel C del distrito de San Juan de Miraflores y dos pertenecientes al nivel D de los distritos de San Juan de Miraflores y Surco.

Las características de las escuelas se muestra a continuación:

CP1 : Centro educativo parroquial mixto de nivel socioeconómico B ubicado en el distrito de San Isidro, con infraestructura moderna y óptima para la enseñanza. Profesores con título profesional y alumnos con padres profesionales y empresarios. La pensión mensual es en promedio de 550 soles.

CP2. Centro educativo particular mixto de nivel socioeconómico C ubicado en el distrito del Callao, en un local antiguo pero con las condiciones necesarias para la enseñanza. Profesores con título profesional en su mayor parte que pertenecen a la oficialidad de la Marina. La pensión es escalonada con un promedio de 350 soles.

CE1. Centro educativo estatal mixto de nivel socioeconómico C ubicado en la parte céntrica del distrito de San Juan de Miraflores. Profesores con título profesional en su mayor parte. Los Padres son en su mayoría comerciantes, profesionales y empleados. No se paga pensión.

CE2. Centro educativo estatal mixto de nivel socioeconómico D ubicado en la parte

PERSONALIDAD, AUTOCONCEPTO Y PERCEPCIÓN DEL COMPROMISO PARENTAL: SUS RELACIONES CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ALUMNOS DEL SEXTO GRADO

periférica del distrito de San Juan de Miraflores. La mayor parte de los profesores no tiene título profesional. Los Padres son comerciantes minoristas, subempleados y desempleados. No se paga pensión.

CE3. Centro educativo estatal mixto de nivel socioeconómico D ubicado en la parte periférica del distrito de Surco. La mayor parte de los profesores no tiene título profesional. Los Padres son comerciantes minoristas, subempleados y desempleados. No se paga pensión.

La muestra efectiva tiene en total un 53.3 % de varones y un 46.7 % de mujeres. Sin embargo en el nivel C prevalecen los varones, y en los niveles B y D prevalecen ligeramente las mujeres.

Las edades promedio en los tres niveles socioeconómicos son de 11.6, 11.3 y 11.6 años respectivamente y varían de 10 a 13 años inclusive.

La muestra efectiva se presenta en la siguiente tabla:

			Nivel socioeconómico			Total
			B	C	D	
SEXO	Masculino	N	61	108	80	252
		%	48.9%	62.4%	47.3%	53.3%
	Femenino	N	67	65	89	221
		%	51.1%	37.5%	52.7%	46.7%
Total		N	131	173	169	473
		%	27.7%	36.5%	35.7%	100.0%

Tabla 1. Distribución de la muestra según nivel socioeconómico y sexo del alumno

Las proporciones finales por nivel socioeconómico reflejan las proporciones esperadas atendiendo los niveles socioeconómicos considerados. Inicialmente se planificó una muestra de 500 escolares, de ellos se eliminaron 16 protocolos por "falta de respuesta" en algunas pruebas, especialmente en la escala de perfil de autopercepción de Autoconcepto de Susan Harter, y también se eliminaron 11 protocolos por sorteo para conservar las proporciones muestrales correspondientes.

3.3.3. Definición de la muestra

El muestreo es no probabilístico intencional con criterios de inclusión-exclusión.

3.3.4. Dominios de muestreo

Los criterios utilizados son los siguientes:

Criterios de inclusión

Se consideran en la muestra

- Grupos escolares pertenecientes a escuelas mixtas de educación básica.
- Escuelas clasificables en diferentes niveles socioeconómicos no extremos: B (16.7 %), C (22.1 %), y D (21.6 %) INEI (1998). La clasificación se obtuvo según el monto promedio de la pensión de enseñanza mensual: 550, 350, 0 respectivamente, la infraestructura educativa, y la ubicación de la escuela en el plano de manzanas de Lima Metropolitana por niveles socioeconómico INEI (1998).

- Alumnos de sexto grado de educación primaria de ambos sexos y de 10 a 13 años.

Criterios de exclusión:

Se excluyeron de la muestra los protocolos con las siguientes características:

- Protocolos sin datos de edad y/o sexo.
- Protocolos con más de tres omisiones en por lo menos uno de los instrumentos
- Protocolos anulados según las especificaciones de los instrumentos empleados.
- Protocolos que evidencian patrones sistemáticos de respuesta azarosa que pudieran denotar poca colaboración del participante.

3.4 INSTRUMENTOS

3.4.1. Información

Ficha de datos demográficos

Se tomaron datos generales de los evaluados como son: edad y sexo. Otras informaciones como son grado, nombre y gestión del centro educativo fueron establecidas durante la etapa de recolección. Adicionalmente se empleó un sistema de identificación para los alumnos teniendo en cuenta que las evaluaciones se realizaron en dos sesiones.

Instrumentos de medición

Hemos clasificado los instrumentos en dos grupos: los de medición psicológica, que corresponden a instrumentos psicométricos, y los de medición educacional que corresponden a variables educacionales.

En el primer caso se han considerado:

- Cuestionario de personalidad de Eysenck EPQ-J para niños
- Perfil de Auto percepción (Autoconcepto) de Susan Harter para niños.
- Cuestionario de Percepción en los niños del compromiso parental con su educación.

En el segundo caso se tiene:

- Prueba de Rendimiento en Comunicación Integral y Lógico Matemática.

3.4.2. Medición Psicológica

3.4.2.1. Cuestionario de personalidad de Eysenck EPQ-J para niños

Ficha técnica

Nombre Original	Eysenck Personality Questionnaire – Junior
Año	1975
Autores	H. J. Eysenck y Sybil B. G. Eysenck
Procedencia	Hoder and Stoughton Educational, Londres
Adaptación al español	Departamento I+D de TEA Ediciones (EPQ – J) España. Nicolás Seisdedos y Agustín Cordero
Año	2000
Administración	Individual y Colectiva
Edad de aplicación	8 a 15 años
Significación	Evaluación de tres dimensiones básicas de la Personalidad: Neuroticismo, Extraversión y Psicoticismo o dureza; y una de Sinceridad.
Duración	Variable, alrededor de 25 minutos

Descripción de la prueba

El EPQ es un desarrollo de varios cuestionarios de personalidad anteriores: difiere del último de éstos (EPI, Eysenck Personality Inventory) porque incluye una escala adicional y presenta mejoras sobre los otros instrumentos anteriores.

El EPQ consta de 81 ítems con dos posibilidades de respuesta cada uno: SI y NO. Presenta 5 escalas: N: Neuroticismo (Emocionabilidad), E: Extraversión, P: Psicoticismo (Dureza), S: Sinceridad, CA: Conducta Antisocial.

Procedimiento

Las instrucciones vienen impresas en cada ejemplar y deben ser leídas en voz alta

por el examinador en la evaluación colectiva. Estas instrucciones no deberán ser ampliadas ni modificadas para su explicación (TEA, 2000). El segundo de los ejemplos de práctica puede tomarse para subrayar la sinceridad de los examinados con un "**¿Quién no ha cometido una falta pequeña alguna vez?**" o algo similar.

Las instrucciones son:

"Las preguntas siguientes se refieren a diferentes modos de pensar y sentir. Después de cada una están las palabras Sí y No." "Lee cada pregunta y contesta poniendo una cruz o aspa sobre la palabra Sí o la palabra No, según sea tu modo de pensar o sentir. No hay respuestas buenas o malas; todas sirven. Tampoco hay preguntas de truco."

Significación de la prueba

Escalas N (Emocionabilidad)

El sujeto con puntuación alta en N es ansioso, preocupado, con cambios rápidos de humor, frecuentemente deprimido; probablemente duerme mal y se queja de diferentes desórdenes psicosomáticos; es exageradamente emotivo, presenta reacciones muy fuertes a todo tipo de estímulos y le cuesta volver a la normalidad después de cada experiencia que provoca una elevación emocional. Sus fuertes reacciones emocionales interfieren para lograr una adaptación adecuada, y hacen que reaccione de una manera irracional y, en ocasiones, rígida. Cuando esta puntuación se combina con la Extraversión, es probable que el sujeto se muestre quisquilloso e inquieto, excitable, e, incluso agresivo. Si hubiera que describir a este sujeto de valor N alto con un solo adjetivo, se podría decir que es un *preocupado*; su principal característica es una constante preocupación acerca de las cosas o acciones que pueden resultar mal, junto con una fuerte reacción emocional de ansiedad a causa de estos pensamientos. Por otra parte, el sujeto estable tiende a responder emocionalmente sólo con un tono bajo y débil, y vuelve a su estado habitual rápidamente después de una elevación emocional; normalmente es equilibrado, calmado, controlado y despreocupado.

Escalas de Extraversión

El extravertido típico es sociable, le gustan las fiestas, tiene muchos amigos, necesita tener a alguien con quien hablar y no le gusta leer o estudiar en solitario, anhela la excitación, se arriesga, frecuentemente se mete en todo, actúa por impulsos del momento y generalmente es un individuo impulsivo; le gustan las bromas, siempre tiene una respuesta a punto y generalmente le encanta el cambio; es despreocupado, de fácil cambio, optimista, y su lema es *diviértete y sé feliz*.

Prefiere estar moviéndose y haciendo cosas, tiende a ser agresivo y se enfada rápidamente a la vez que sus resentimientos no se mantienen bajo un fuerte control, no es siempre una persona confiable.

El introvertido típico es un individuo tranquilo, retraído, introspectivo, más amigo de libros que de personas; es reservado y se muestra distante, excepto con los amigos íntimos; suele ser previsor, *mira antes de saltar* y desconfía de los impulsos del momento; no le gusta la diversión, considera seriamente los asuntos cotidianos y disfruta de un modo de vida ordenado; controla cuidadosamente sus sentimientos, raras veces se

comporta de una manera agresiva, y no se enfada con facilidad; se puede confiar en él, es algo pesimista y tiene en gran estima las normas éticas.

Escala P (Dureza)

Un sujeto con puntuación alta en P se puede describir como solitario, despreocupado de las personas, crea problemas a los demás y no compagina con los otros fácilmente; puede ser cruel, inhumano e insensible, y tener falta de sentimientos y empatía; se muestra hostil, incluso con los más íntimos, y agresivo, incluso con las personas amadas: Tiene una cierta inclinación por cosas raras y extravagantes; desprecia el peligro; le gusta burlarse de los demás y ponerse de mal humor. La descripción anterior se aplica a un adulto con P alto; en cuanto a los niños, se puede decir de ellos que son raros y solitarios, se meten en problemas, son fríos y faltos de sentimientos humanitarios con sus compañeros o con los animales, son agresivos y hostiles, incluso con los más próximos y queridos. Tales niños intentan suplir su falta de sentimientos entregándose a la búsqueda de sensaciones dolorosas sin pensar en los riesgos implicados. La socialización es un concepto relativamente ajeno, tanto a esos adultos y niños; tanto la empatía como los sentimientos de culpabilidad o la sensibilidad para con los demás, son nociones que les resultan extrañas y desconocidas.

Escala S Sinceridad

La escala S mide la no disimulación, sin embargo no son concluyentes los estudios respecto a que la escala mide una función estable de la personalidad. Cuando N y S se correlacionan positivamente (cercana o superior a +0.50) se dice que existen condiciones que ofrecen un alto grado de motivación hacia la disimulación. En este caso se puede discriminar a los falseadores (puntajes bajos) no considerando para los estudios posteriores.

Escala CA Conducta antisocial

Es una escala que intenta medir delincuencia o reincidencia de los sujetos. En el caso de los niños se mide propensión a la conducta antisocial. Está compuesto por ítemes de las escalas N, E y P que mejor discriminan entre los sujetos con mayor y menor valoración en un cuestionario de 48 temas antisociales que variaban desde falta leve hasta delitos propiamente dichos. En la adaptación española se consideró 36 ítemes: 10 de N, 15 de E y 11 de P no tomándose los ítemes 3,15, 28 y 38 de la versión en inglés.

En trabajos con el EPQ - J se ha relacionado con un cuestionario de depresión infantil (CDS) Cuestionario de Depresión para Niños de Lang y Tisher, 1983. Los resultados parecen señalar que la inestabilidad N del EPQ-J correlaciona significativamente con todas las sub escalas depresivas del CDS mientras que la sinceridad (S) lo hace con las escalas positivas y no se observa ninguna tendencia o influencia sistemática de las escalas E y P en los citados aspectos depresivos.

Validez y Confiabilidad

En la adaptación española no se realizaron estudios de confiabilidad test retest. Los autores han encontrado, con muestras inglesas de niños y jóvenes de 11 a 14 años, y con un mes entre test y retest, que los coeficientes de correlación varían entre 0.55 y

0.89; los índices más bajos aparecen en la escala P. Esto se aprecia en la Tabla 2.

Test-Retest	Varones				Mujeres						
	Edades	Sujetos	N	E	P	S	Sujetos	N	E	P	S
1 mes	1 a 14	190	0.75	0.78	0.69	0.75	341	0.79	0.78	0.61	0.88
6 meses	7	84	0.34	0.34	0.38	0.52	88	0.51	0.44	0.52	0.65
	8	104	0.34	0.53	0.50	0.57	62	0.40	0.55	0.43	0.62
	9	86	0.74	0.53	0.39	0.75	100	0.56	0.54	0.70	0.76
	10	116	0.71	0.57	0.67	0.57	102	0.74	0.73	0.47	0.74
	11	194	0.75	0.60	0.62	0.72	184	0.55	0.60	0.48	0.73
	12	198	0.70	0.60	0.72	0.59	198	0.71	0.74	0.51	0.72
	13	200	0.72	0.67	0.63	0.65	176	0.74	0.76	0.65	0.66
	14	189	0.66	0.74	0.76	0.70	176	0.69	0.78	0.63	0.75
15	48	0.77	0.33	0.77	0.79	28	0.77	0.82	0.33	0.83	

N: Neuroticismo, E: Extraversión, P: Dureza, S: Sinceridad

Tabla 2. Confabilidad test-retest del EPQ-J en estudios ingleses

En estudios ingleses con un intervalo de 6 meses entre ambas aplicaciones se pueden observar cambios sustanciales en la personalidad de los niños. La fiabilidad en los niños más pequeños (7 a 9 años) es más baja; es necesario, por tanto, tener especial cuidado cuando se utilice el cuestionario en niños de esas edades.

Los análisis ingleses para el estudio de consistencia interna (coeficiente alpha) se ha encontrado índices bastante aceptables sobre todo en las escalas N y S, aunque los obtenidos en las escalas E y P son más bajos. Para el caso de la adaptación española se ha obtenido los siguientes valores mostrados en la Tabla 3:

Ítemes	Sujetos	Varones				Mujeres				
		N	E	P	S	Sujetos	N	E	P	S
Originales	976	0.77	0.65	0.61	0.80	1002	0.77	0.69	0.51	0.82
Definitivos	976	0.78	0.67	0.65	0.81	1002	0.77	0.69	0.55	0.82

N: Neuroticismo, E: Extraversión, P: Dureza, S: Sinceridad

Tabla 3. Confabilidad por consistencia interna Alfa de Cronbach en estudios españoles

La primera fila de coeficientes se refiere a la versión y adaptación de los 81 ítemes originales, mientras que la segunda (escala definitiva) se refiere a los 81 ítemes elegidos finalmente en la adaptación después de sustituir 8 de los originales que resultan menos satisfactorios por aquellos 8, entre los 12 incluidos en las aplicaciones como posibles alternativas, que tenían mejores saturaciones.

Puntaje y Calificación

La calificación se realiza empleando una plantilla, asignando un punto por cada respuesta que coincida con la clave dada. La interpretación de los resultados se hará a partir de los puntajes directos de cada Dimensión. Esto se muestra en la Tabla 4.

PERSONALIDAD, AUTOCONCEPTO Y PERCEPCIÓN DEL COMPROMISO PARENTAL: SUS RELACIONES CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ALUMNOS DEL SEXTO GRADO

AREA	SI	NO
N	2, 6, 10, 14, 18, 22, 26, 29, 34, 38, 45, 49, 53, 59, 62, 66, 68, 71, 77, 80	
E	1, 5, 13, 17, 21, 25, 28, 33, 37, 41, 44, 52, 56, 58, 61, 65, 67, 70, 74, 79, 81	9, 48, 75
P	3, 7, 12, 19, 23, 32, 35, 39, 42, 46, 50, 57	15, 30, 54, 63, 72
S	4, 16, 20, 40, 55, 64, 69, 75, 78	8, 11, 24, 27, 31, 36, 43, 47, 51, 60, 73
CA	1, 7, 12, 13, 14, 17, 18, 19, 22, 23, 32, 34, 35, 37, 39, 42, 46, 49, 50, 52, 53, 56, 58, 61, 62, 66, 67, 68, 70, 74, 77, 79, 81	9, 72, 75

N: Neuroticismo, E: Extraversión, P: Dureza, S: Sinceridad, CA: Conducta antisocial

Tabla 4. Distribución de ítemes positivos y negativos según las áreas de Personalidad

Adaptación a nuestro medio

Para la adaptación a nuestro se realizó un estudio piloto. Se evaluó a 88 niños de ambos sexos del C.E.N José Abelardo Quiñones Urb. Valdivieso ATE de las secciones A, C y E.

Se eligió esta escuela porque sus estudiantes corresponden a un nivel socioeconómico muy bajo, grupo con el cual se quería evaluar la comprensión y el tiempo de duración de la prueba.

Por otro lado se trataba de evaluar los cambios en algunos ítemes de la traducción española que se hicieron para adaptarlos a nuestro medio. Específicamente los cambios se muestran en el Anexo.

Con respecto al tiempo, los alumnos completaron la prueba entre 17 y 29 minutos. Otros resultados del estudio piloto son:

- Las confiabilidades alfa de Cronbach son moderadas en las escalas de Neuroticismo (0.59), Extraversión (0.50), y Dureza (0.46). Se ha encontrado confiabilidad baja en Conducta antisocial (0.40) y buena confiabilidad en Sinceridad (0.68). Es conveniente revisar algunos ítemes de las escalas Extraversión, Dureza y Conducta antisocial con correlaciones ítemes total por debajo de 0.15. Sin embargo, dado el poco tamaño de la muestra, y el hecho de que la muestra no corresponde a un grupo heterogéneo, se espera que las confiabilidades encontradas sean mejores.

- Por la distribución de puntajes de la muestra, ésta tiende a la extraversión, dureza y

sinceridad. En neuroticismo y conducta antisocial el comportamiento es como una curva normal. Cuando se incorporen otros estudiantes se espera encontrar distribuciones más simétricas y no sesgadas como ocurre ahora en el nivel D con ciertas escalas.

- Las correlaciones entre los compuestos reflejan la validez de constructo de la prueba, pues se ha encontrado que la conducta antisocial se correlaciona significativamente con Neuroticismo, Extraversión, Dureza y Sinceridad. También se ha encontrado que Dureza se correlaciona significativamente con Sinceridad. En todos los otros casos no se ha encontrado correlación. Estos últimos resultados coinciden con lo esperado: Neuroticismo, Extraversión, Dureza y Sinceridad no se correlacionan entre sí, salvo estos dos últimos. Esto se muestra en la Tabla 5.

		Neuroticismo	Extraversión	Dureza	Sinceridad	Conducta antisocial
Neuroticismo	r	1.00	-0.14	0.12	0.05	0.58**
	sig.	.	0.20	0.27	0.53	0.00
Extraversión	r		1.00	-0.13	-0.07	0.28*
	sig.		.	0.24	0.52	0.01
Dureza	r			1.00	0.42**	0.59**
	sig.			.	0.00	0.00
Sinceridad	r				1.00	0.34**
	sig.				.	0.00

** : correlación significativa al 1 % *** : correlación significativa al 5 %

Tabla 5. Correlaciones entre las escalas del Cuestionario EPQ-J para niños en la muestra piloto de niños peruanos de nivel socio económico muy bajo (N=88)

3.4.2.2 Perfil de Auto percepción (Autoconcepto) de Susan Harter para niños

Ficha Técnica

Nombre Original	Self - Perception Profile for Children
Año	1985
Autora	Susan Harter
Procedencia	University of Denver
Adaptación al español (Perú)	Mori. P. (1989)
Administración	Individual y colectiva
Edad de aplicación	9 a 12 años
Significación	Mide Autoconcepto en 6 áreas: Desempeño escolar, Aceptación social, Desempeño atlético, Apariencia Física, Conducta y Autovaloración global
Duración	No tiene límite, como promedio 15 minutos

Descripción de la prueba

El Perfil de Autoconcepto para Niños (Harter, 1985, Mori, 1989) consta de 36 ítems con cuatro posibilidades de respuesta cada uno, y evalúa el autoconcepto a través de 6 áreas o dominios específicos: Desempeño escolar, Aceptación social, Desempeño Atlético, Apariencia Física, Conducta y Autovaloración Global. Cada una de estas escalas contienen 6 ítems, y adicionalmente se presenta un ítem de ejemplo.

El término Perfil muestra una visión de que el examen de las diferencias de los puntajes del individuo a través de los varios dominios de su vida provee un más seguro cuadro del autoconcepto (Mori 1989).

Procedimiento

La escala puede aplicarse individual o colectivamente, pudiendo tomar aproximadamente 30 minutos en completarlo. En consejería se recomienda trabajar sin tiempo límite.

Colectivamente se podrá trabajar hasta en grupos de 10 a 15 niños (Harter, 1985).

Se recomienda para trabajar con niños de 3º y 4º grado el acompañarlos en la lectura de cada ítem, mientras que con los niños mayores se los deja leer solos luego de la explicación del ítem ejemplo. Se supervisará a cada niño a lo largo de la aplicación respondiendo a las preguntas que hagan. Individualmente se dejará leer solo al niño, atendiendo a sus preguntas cuando lo requiera (Harter 1985).

Se emplean las siguientes instrucciones (Mori, 1989):

"Esta prueba trata de conocer cómo es cada uno de ustedes, no es un test, no hay respuestas correctas ni incorrectas, ya que todos los niños son muy diferentes unos de otros. En la parte superior hay una pregunta de muestra, yo la leeré en voz alta y ustedes la leerán conmigo. Esta pregunta habla sobre tipos de niños y queremos saber que tipo de niño se parece más a ti. Primero quiero que decidan si son como los niños de este lado (lado derecho) o si son como los niños de este lado (lado izquierdo)." "Quiero que ahora que has decidido qué clase de niño se parece más a ti, señales para cada pregunta si es verdaderamente cierto o menos cierto que se parece a tí, marcando el casillero que corresponde. Para cada afirmación sólo pueden marcar un casillero"

Significación de la prueba

La prueba evalúa la percepción del niño de su desempeño o habilidad en las diferentes áreas que se toman en cuenta.

Desempeño Académico; todos los ítems están relacionados a la escuela, evalúa la percepción del niño de su desempeño o su habilidad en el campo de las tareas académicas.

Aceptación social; esta escala se relaciona básicamente al grado en que uno tiene amigos, se siente popular. Y siente que gusta a la mayoría de los niños.

Desempeño Atlético; Estos ítems se relacionan con las destrezas en deportes y en juegos al aire libre, y evalúa la percepción del niño en estos aspectos.

Apariencia Física; se relaciona al grado en que el niño se siente feliz con la forma en que él o ella lucen con su peso, altura, cara, cuerpo, cabello, y sienten que son guapos o bonitos.

Conducta; se relaciona al grado en el cual a los niños les gusta su forma de actuar, si actúan en la forma que ellos suponen que deben actuar, si evitan meterse en problemas.

Autovaloración Global; éstos ítemes se relacionan a cuánto los niños gustan de sí mismos como personas, si se sienten felices por la forma en que les está yendo en la vida. Constituye un juicio global del valor de uno mismo como persona.

En todos los casos, los puntajes altos denotan mayor autoconcepto en el dominio específico evaluado, y los puntajes bajos denotan menor autoconcepto en dicho dominio.

Validez y Confiabilidad

La confiabilidad de la versión original es reportada en Harter (1985). La confiabilidad de la versión adaptada a nuestro medio en tres diferentes formatos es reportada en los estudios pilotos realizados por Mori (1989, 2002).

La investigación de Harter (1985) fue realizada en Colorado Estados Unidos de Norte América. Se trabajaron muestras separadas considerando diferentes niveles socioeconómicos, que iban de barrios de clase media baja a barrios de clase media alta, y donde el 90% de sujetos fueron de raza blanca. Los coeficientes de confiabilidad van desde 0.71 hasta 0.86 como se muestra en la Tabla 6. Para determinar la confiabilidad se usó el coeficiente Alfa de Cronbach.

La muestra A va de sexto a séptimo grado, la muestra B va de sexto a octavo grado, la muestra C va de tercero a sexto, y la D de tercero a quinto grado.

Muestra	Autopercep. del Desempeño Académico	Autopercep. de la Aceptación Social	Autopercep. del Desempeño Atlético	Autopercep. de la Apariencia Física	Autopercep. de la Conducta	Autoval. Global
A	0.80	0.80	0.84	0.81	0.75	0.84
B	0.85	0.80	0.86	0.82	0.77	0.80
C	0.82	0.75	0.81	0.76	0.73	0.78
D	0.80	0.75	0.80	0.80	0.71	0.78

Tabla 6. Confiabilidad Alfa de Cronbach en diferentes muestras en EEUU (Harter, 1985)

En la primera investigación en Lima (Mori, 1988), se trabajó con dos muestras de niños de nivel socioeconómico medio y nivel socioeconómico bajo. Los coeficientes de confiabilidad van desde 0.39 hasta 0.68 en el nivel socioeconómico medio y de 0.35 a 0.54 en el nivel socioeconómico bajo como se muestra en la tabla 3. La confiabilidad se determinó empleando el método de división por mitades, utilizando el coeficiente de

correlación de Pearson (r) y la fórmula predictiva de Spearman Brown.

En la segunda investigación en Lima (Mori, 2002), se trabajó con una muestra de niños de nivel socioeconómico D. El objetivo de dicho estudio fue la evaluación de 2 formatos nuevos (formato 2 y 3) en la presentación de la prueba con una muestra que pudiera tener mayores dificultades en la comprensión de los ítemes. Los coeficientes de confiabilidad en el formato 2 van desde 0.02 hasta 0.64, y en el formato 3 van desde 0.13 hasta 0.74 como se muestra en la Tabla 7. Para determinar la confiabilidad se usó el coeficiente Alfa de Cronbach.

Dominios específicos	Mori (1989)		Mori (2002)	
	FORMATO 1		FORMATO 2	FORMATO 3
	NSE Medio alto (n= 25)	NSE Bajo (n=25)	NSE D (n=73)	NSE D (N=80)
Autopercepción del Desempeño académico	0.55	0.54	0.44	0.54
Autopercepción de la Aceptación social	0.57	0.52	0.03	0.31
Autopercepción del Desempeño atlético	0.42	0.35	0.02	0.28
Autopercepción de la Apariencia física	0.68	0.49	0.60	0.61
Autopercepción de la Conducta	0.51	0.46	0.30	0.13
Autovaloración Global	0.39	0.35	0.64	0.74

Tabla 7. Confiabilidad por mitades (Mori, 1989) y Alfa de Cronbach (Mori, 2002) en estudios pilotos en Lima

Para esta investigación se aplicaron las pruebas en el formato 3 que presentó mejores resultados que los otros formatos. En la sección resultados se incluye mayores valores en la confiabilidades de los dominios específicos encontrada en la muestra definitiva que es más numerosa y diversificada que las que empleó Harter, ya que se incluyen los niveles B y C, cuyos resultados son más comparables a los de Harter en la Tabla 6.

En el estudio desarrollado en Lima (Mori, 1989) se obtuvo la validez de constructo se determinó utilizando el método ítem test, calculando para cada ítem el coeficiente de correlación de Pearson (r). Los coeficientes varían para la condición socioeconómica media desde 0.31 para el ítem 35, hasta 0.90 para el ítem 22. Para la condición socioeconómica baja, desde 0.36 para el ítem 34 hasta 0.93 para el ítem 7. Se aceptaron ítems con confiabilidad arriba de 0.20 siguiendo el criterio de Garret (1971).

Puntaje y Calificación

El Perfil de Autoconcepto en niños se califica asignando a cada ítem de 1 a 4 puntos,

donde 1 indica una baja percepción de la competencia, y 4 refleja una competencia altamente percibida. Los ítems positivos se califican de 4 a 1 y los ítems negativos se califican de 1 a 4. Luego de éste primer paso, se agrupan por áreas para realizar el conteo general para la determinación de los puntajes parciales referidos a cada uno de los 6 aspectos de la prueba. Los puntajes totales se obtienen sumando los ítems correspondientes de acuerdo a la Tabla 8.

Tabla 8. Distribución de ítems positivos y negativos según las áreas de Autoconcepto

Áreas de Autoconcepto	Ítems Positivos	Ítems Negativos
Desempeño Académico	1, 7, 25	13, 19, 31
Aceptación Social	8, 20, 32	2, 14, 26
Desempeño Atlético	3, 15, 21	9, 27, 33
Apariencia Física	4, 10, 34	16, 22, 28
Conducta	11, 17, 35	5, 23, 29
Autovaloración Global	18, 24, 30	6, 12, 36

3.4.2.3. Cuestionario de percepción en los niños del compromiso parental con su educación

Ficha técnica

Nombre Original	Cuestionario de Compromiso parental en la educación de los niños para padres.
Nombre asignado para esta adaptación	Cuestionario de percepción en los niños del compromiso parental con su educación.
Año	2000
Autores	Fantuzzo Jhon e Childs Stephanie
Procedencia	Universidad de Pensilvania
Adaptación	Este cuestionario ha sido adaptado para esta investigación de manera que pueda ser respondida por los niños.
Administración	Individual y colectiva
Edad de aplicación	Alumnos que hayan completado el sexto grado
<i>Significación</i>	Mide la percepción que tiene el niños sobre el compromiso parental en su educación de sus padres. Este compromiso es: basado en la escuela, basado en el hogar, y en las reuniones escolares.
Duración	Aproximadamente 10 minutos

Descripción del cuestionario

El cuestionario consta de 34 proposiciones sobre el compromiso parental. 10 de ellas se refieren al compromiso basado en la escuela, 13 al compromiso basado en el hogar y

11 al compromiso basado en las reuniones escolares. Aunque originalmente fue elaborada para ser contestada por los propios padres (Fantuzzo & Childs, 2000), en esta investigación se realizó una adaptación al español y una adecuación al habla del niño.

Procedimiento

El cuestionario puede aplicarse individual o colectivamente, pudiendo tomar aproximadamente 10 minutos en completarlo. Colectivamente se puede trabajar con grupos de hasta 30 niños.

Significación de la prueba

El cuestionario evalúa la percepción del niño sobre el compromiso parental en su educación en tres aspectos: basado en la escuela, basado en el hogar y en las reuniones escolares.

Validez y Confiabilidad

Este cuestionario se basó en el Family Involvement Questionnaire (2000). En una primera etapa se realizó un proceso de traducción de las preguntas del cuestionario por dos psicólogas independientes con dominio del idioma inglés. Posteriormente, y tomando en cuenta la versión en español, las preguntas fueron adaptadas al habla del niño por dos psicólogos especializados en el área educacional. Finalmente la versión adaptada para el niño fue sometida a un grupo de jueces quienes aprobaron la intencionalidad de las preguntas y la correspondencia de las preguntas con los tres tipos de compromiso.

No se realizó un estudio especial de tipo empírico para verificar la confiabilidad del cuestionario porque se considera que ésta debe ser adecuada teniendo en cuenta los antecedentes de la prueba original y dado que se trata de una medición educacional antes que psicológica.

Puntaje y Calificación

Cada respuesta que expresa un compromiso con la educación se puntúa con 1. En este caso todas las preguntas han sido formuladas en forma positiva de manera que las respuestas SI son las que expresan el compromiso con la educación y por tanto se puntúan con 1, y las respuestas NO con 0. El puntaje total se obtiene sumando los puntajes en las preguntas. Las 10 primeras preguntas corresponden al compromiso basado en la escuela, las siguientes 13 al compromiso basado en el hogar y las siguientes 11 al compromiso basado en las reuniones escolares.

3.4.3. Medición Educacional

3.4.3.1. Prueba de Rendimiento en Comunicación Integral y Lógico-Matemática para alumnos de sexto grado de primaria

Ficha Técnica

Nombre Original	Pruebas Crecer 1998 de Lógico Matemática y Comunicación Integral
Año	1998
Autores	Jorge Bazán, Ana María Vlásica, Soledad Alva
Procedencia	Unidad de Medición de Calidad Educativa. MED
Adaptación	Esta prueba contiene parte de las dos pruebas nacionales respectivas
Administración	Individual y colectiva
Edad de aplicación	Alumnos que hayan completado el sexto grado
<i>Significación</i>	Mide Rendimiento educativo en 2 áreas : Comunicación Integral y Lógico Matemática
Duración	Aproximadamente 1 hora

Descripción de la prueba

La prueba está compuesta por 13 ítems de Comunicación Integral y 14 de Lógico Matemática los cuales son presentados en ese orden. En Comunicación integral los ítems corresponden a Comprensión de lectura: textos funcionales, textos ícono verbales, reflexión sobre su funcionamiento y sus reglas. En Lógico Matemática los ítems corresponden a Conocimiento de los números y la numeración, conocimiento de las operaciones con números naturales decimales y fracciones, Medición, Organización del espacio.

Los ítems corresponden a las pruebas nacionales aplicadas por la Unidad de Medición de Calidad Educativa del Ministerio de Educación. Véase Boletines 13 y 14 publicados por la UMC. (UMC, 2001).

Procedimiento

La prueba puede aplicarse individual o colectivamente, pudiendo tomar aproximadamente 60 minutos en completarla. Colectivamente se podrá trabajar hasta en grupos de 30.

Se emplean las siguientes instrucciones (para escribir en papelógrafos y leerlas con los alumnos):

1. Lee atentamente las preguntas
2. Si te demoras demasiado en una pregunta, pasa a la siguiente. Cuando termines puedes regresar a las preguntas que no respondiste.
3. Cada pregunta tiene 4 alternativas de respuesta. SÓLO UNA ES LA CORRECTA.
4. Busca el número de la pregunta en la HOJA DE RESPUESTAS y con tu lápiz rellena el círculo de tu respuesta completamente sin salirte.
5. Cada vez que tengas una respuesta pásala inmediatamente a la HOJA DE RESPUESTAS.
6. No rellenes más de un círculo por pregunta.

Significación de la prueba

La prueba evalúa rendimiento educativo general para el sexto grado. Está compuesta por ítemes de Comunicación Integral y Lógico Matemática. Para confeccionar la prueba se consideraron los ítemes publicados por la Unidad de Medición de la Calidad Educativa UMC (2001a, 2001b). La distribución de los ítemes originales y su posición en la prueba de este estudio se presenta en la tabla 9. Se presenta también la clave de respuestas, y la distribución de resultados a nivel nacional en cada una de las alternativas de respuesta.

Validez y Confiabilidad

Las pruebas crecer presentan propiedades psicométricas óptimas (Bazán, J., Millones, O. 2000a). La confiabilidades de las pruebas de Comunicación Integral y Lógico Matemática de sexto grado fueron 0.85 y 0.81 respectivamente. Por otro lado los ítemes presentan propiedades apropiadas para usarse en un puntaje total (Bazán, J., Millones, O. 2000b).

Estas bondades de estas pruebas e ítemes no se pierden si es que se toma una parte sustantiva de ellos para conformar un nuevo puntaje basado en ambos. Esto es sostenible dado que se trata de conformar un puntaje general en rendimiento educativo del sexto grado. Se conoce además por los resultados publicados, que las pruebas están altamente correlacionadas.

Puntaje y Calificación

Cada respuesta correcta a un ítem se puntúa con 1. Cada respuesta incorrecta con 0. El puntaje de la prueba se obtiene sumando las respuestas correctas. El puntaje va entonces de 0 a 27 puntos. La clave de respuestas correctas se presenta en la Tabla 9.

Ítemes en la prueba del estudio	Ítemes originales en la prueba Crecer	Clave	Porcentajes de respuesta en las alternativas respondidas y no respondidas					Especificaciones sobre capacidades evaluadas
			A	B	C	D	Omisión	
1	2	D	12.0	9.1	20.8	55.3	3.9	Comprensión de lectura: textos funcionales
2	4	A	55.2	16.8	8.4	8.1	1.6	
3	6	D	22.7	10.3	15.2	49.4	2.4	
4	8	A	50.3	12.2	23.4	13.9	3.2	
5	29	C	6.4	31.2	48.3	7.2	5.9	Comprensión de lectura: textos léxico verbales
6	30	B	12.1	75.9	3.0	1.9	7.1	
7	32	D	8.1	4.8	2.5	76.1	8.5	
8	24	A	55.1	12.6	10.4	12.8	5.1	Reflexión sobre la lengua, su funcionamiento y sus reglas
9	26	B	31.9	45.0	6.3	13.3	5.1	
10	16	D	20.9	11.6	10.6	50.9	2.5	
11	22	B	16.8	40.2	18.9	19.8	4.3	
12	17	D	16.6	4.00	9.1	65.0	3.5	
13	20	D	10.6	29.9	25.4	23.6	4.5	Conocimiento de números y numeración
14	1	D	18.3	12.3	10.9	57.1	1.4	
15	8	D	12.4	16.6	14.1	50.7	5.1	
16	9	C	59	10.1	20.4	6.9	3.5	Conocimiento de las operaciones con números naturales, decimales y fracciones
17	11	A	50.9	11.4	10.9	13.7	6	
18	12	C	11	9	50.3	16.2	3.4	
19	13	B	25.7	13.8	18.1	34.5	5.9	
20	21	D	55.3	3.4	17	20.3	4	
21	25	D	4	12.9	15.7	61.4	4	
22	32	C	15	11.2	42.6	23.2	10.1	
23	5	D	10.6	21	10.2	44.7	4.5	Medición
24	17	C	7.7	12.5	50.3	25.6	2.9	
25	30	B	38.9	22.4	12.5	14.7	11.4	
26	2	A	55.6	14	7.8	6.6	2.1	Organización del espacio
27	10	B	33	54	5.5	5.5	2.1	

Fuente: Unidad de Medición de la Calidad Educativa UNIC (2001a, 2001b)

Tabla 9 *Tabla Informativa de la Prueba de Rendimiento en Lógico Matemática y Comunicación Integral para el sexto grado incluyendo la distribución de respuestas a nivel nacional y las especificaciones de las preguntas.*

3.5. PROCEDIMIENTO

Para el desarrollo de esta investigación se tomaron escuelas que cumplieran los criterios de inclusión y exclusión para los alumnos, según lo especificado en la muestra. No se realizó una selección aleatoria debido a que se necesitó contar con la autorización de la escuela para ejecutar esta investigación y poder aplicar las diferentes pruebas consideradas.

La aplicación se realizó en dos etapas. En una primera sesión se aplicó la prueba de conocimientos considerando que ésta dura 1 hora. En una segunda sesión se administró

en primer lugar el cuestionario sobre percepción de compromiso parental. En segundo lugar, se aplicó la prueba Autoconcepto de Harter que dura aproximadamente 15 minutos, y por último se aplicará el cuestionario de Eysenck para niños que dura aproximadamente 25 minutos. Entre estas pruebas se realizó un descanso de cinco minutos, sin que los estudiantes abandonen el aula. Para ello se preparó dinámicas a fin de motivar a los estudiantes.

La aplicación se realizó con dos personas sin intervención del docente del aula o cualquier otra persona vinculada a la escuela. Los resultados de los estudiantes se dieron a conocer directamente a las autoridades de la escuela, por lo que fue necesario que los estudiantes coloquen sus nombres y apellidos en las pruebas de ambas sesiones.

En todo momento se mantuvo la confiabilidad de los resultados.

3.6. ANÁLISIS ESTADÍSTICOS SEGÚN LOS OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Para el procesamiento de datos y los cálculos se utilizó el programa estadístico SPSS para entorno WINDOWS versión 10.0 Especialmente para el análisis del modelo de estructuras de covarianza se empleó el programa LISREL 8.30.

Los análisis a ejecutar son: 1) verificación de supuestos para el uso del modelo de ecuaciones estructurales, entre ellos la normalidad de las variables consideradas a través de la prueba de kolmogorov-smirnov. 2) Análisis de regresión lineal entre las variables, 3) análisis de correlación y 4) análisis de estructuras de covarianza.

CAPÍTULO IV. RESULTADOS

4.1. CARACTERÍSTICAS PSICOMÉTRICAS DE LOS INSTRUMENTOS EMPLEADOS

La tabla 10 presenta la confiabilidad Alfa de Cronbach de las variables medidas a través de los instrumentos empleados en el estudio.

El Cuestionario de personalidad de Eysenck EPQ-J para niños, se ha encontrado que la confiabilidad de las Dimensiones varía de 0.62 para Dureza, 0.64 para extroversión, 0.64 para Conducta antisocial, 0.71 para Neuroticismo, y 0.80 para Sinceridad. Estos valores son buenos en la mayoría de las Dimensiones y muy buenas para el caso de Neuroticismo y Sinceridad.

Por otro lado, en la Escala de Perfil de Autopercepción (Autoconcepto) de Harter para niños, se ha encontrado que la confiabilidad de los Dominios específicos varía de 0.50 en el Dominio de Conducta, 0.57 en los Dominios de Desempeño escolar y Aceptación social, 0.58 en el Dominio de Desempeño atlético, 0.61 en el Dominio de Autovaloración global hasta 0.68 en el Dominio de Apariencia Física. Estos valores pueden ser considerados como aceptables y buenos. La confiabilidad obtenida si se consideran todos los ítemes, correspondiente al Autoconcepto general, es de 0.81 siendo muy buena.

PERSONALIDAD, AUTOCONCEPTO Y PERCEPCIÓN DEL COMPROMISO PARENTAL: SUS RELACIONES CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ALUMNOS DEL SEXTO GRADO

Instrumentos aplicados	Variables medidas	Ítemes	Alfa de Cronbach
Cuestionario de personalidad de Eysenck EPQ-J	Neuroticismo	29	0.71
	Extroversión	24	0.64
	Dureza	17	0.62
	Sinceridad	23	0.80
	Conducta antisocial	35	0.64
Escala de Perfil de Auto-percepción (Autoconcepto) de Harter	Desempeño escolar	6	0.57
	Aceptación social	6	0.57
	Desempeño atlético	6	0.58
	Apariencia física	6	0.68
	Conducta	6	0.50
	Autoevaluación global	6	0.61
	Autoconcepto general	35	0.81
Cuestionario de compromiso parental con su educación formal percibido por el niño	Compromiso basado en la escuela	13	0.63
	Compromiso basado en el hogar	13	0.68
	Compromiso basado en reuniones escolares	11	0.73
	Compromiso parental general	34	0.83
Prueba de Rendimiento para alumnos de sexto grado de primaria	Rendimiento en Comunicación Integral y Lógico-Matemática	27	0.75

Tabla 10. Confiabilidad Alfa de Cronbach para los instrumentos aplicados y sus áreas medidas (N=473)

Para el caso del Cuestionario del compromiso parental con su educación formal percibido por el niño, la confiabilidad de los Aspectos varía de 0.63 (compromiso basado en la escuela) a 0.68 (compromiso basado en el hogar y en las reuniones escolares). Estos valores pueden ser considerados como buenas. La confiabilidad obtenida si se consideran todos los ítemes, correspondiente a la Percepción del Compromiso Parental general es de 0.83 siendo muy buena.

Finalmente para la prueba de rendimiento para alumnos de sexto grado de primaria se ha encontrado una confiabilidad de 0.75 que es buena.

4.2. RESULTADOS DESCRIPTIVOS DE LAS

VARIABLES MEDIDAS PARA LA MUESTRA COMPLETA

De la Tablas 11 a la Tabla 14 se presenta resultados descriptivos de las variables medidas para la muestra completa. Se incluye la media, desviación estándar (D.E.), coeficiente de variabilidad (C.V.) y rango indicando el puntaje mínimo y máximo obtenidos. Se incluye además el rango teórico indicando los puntajes mínimo y máximos esperados considerando el escalamiento de las variables y entre paréntesis la media teórica esperada dado por el valor intermedio de ese rango.

Para el Cuestionario de personalidad de Eysenck EPQ-J, se ha encontrado las siguientes medias en las dimensiones básicas de la personalidad (Tabla 11): 11.0 en Neuroticismo, 16.5 en Extraversión, 3.9 en Dureza, 8.2 en sinceridad y 17.7 en Conducta Antisocial. Para el caso de Neuroticismo y Extraversión una media más alta que la teórica ubicada en 10 y 12 puntos respectivamente, especialmente para el caso de Extraversión; y para el caso de Dureza, Sinceridad, y Conducta Antisocial una media menos alta que la teórica, especialmente para el caso de Dureza.

Instrumentos aplicados	Variables medidas	Puntajes obtenidos en la muestra				Rango de valores teóricos
		Media	D.E	CV (%)	Rango	
Cuestionario de personalidad de Eysenck EPQ-J	Neuroticismo	11.0	3.7	33.6	2-19	0-20 (10)
	Extraversión	16.5	3.4	20.6	4-23	0-24 (12)
	Dureza	3.9	2.5	64.1	0-14	0-17 (8.5)
	Sinceridad	8.2	4.3	52.4	0-19	0-20 (10)
	Conducta antisocial	17.7	4.2	23.7	6-31	0-36 (18)

Tabla 11. Estadísticas descriptivas de las variables medidas por el Cuestionario de personalidad de Eysenck EPQ-J (N=473)

Esto indicaría que la muestra completa presenta, como puede verse también en la figura 5, tendencia a la Extraversión y a la no Dureza, con valores similares a los valores teóricos en Neuroticismo, Sinceridad y Conducta Antisocial.

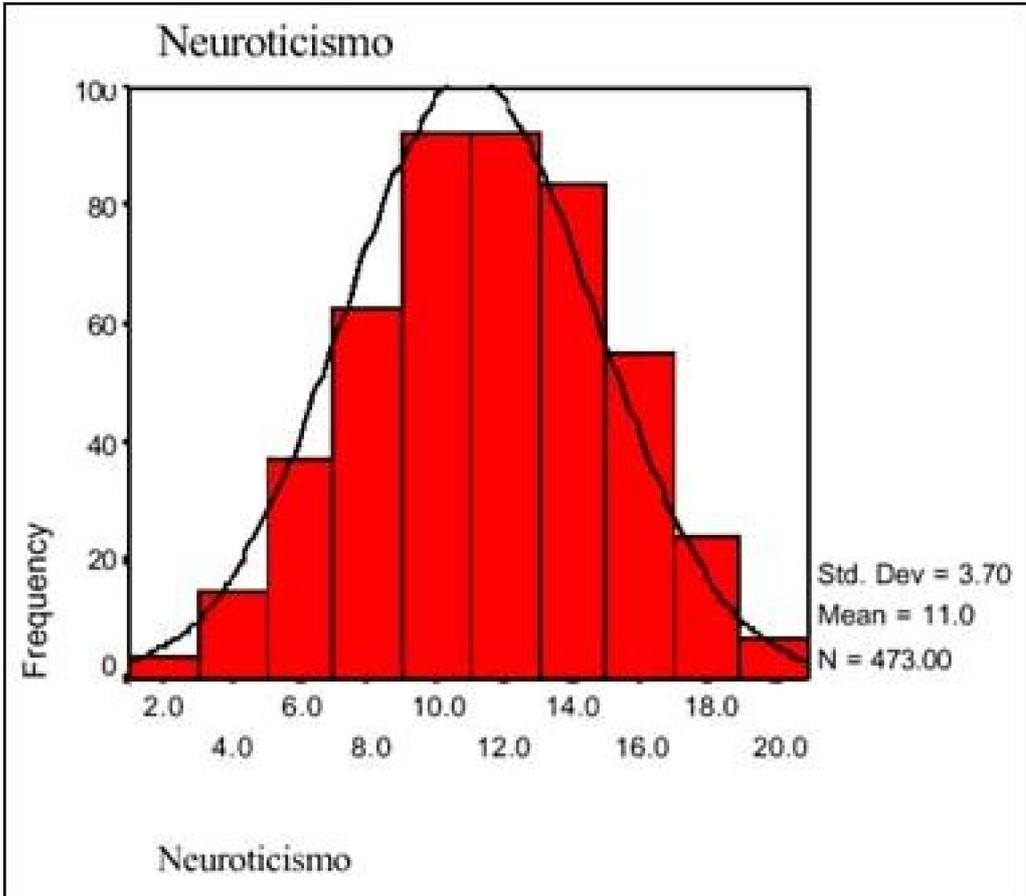
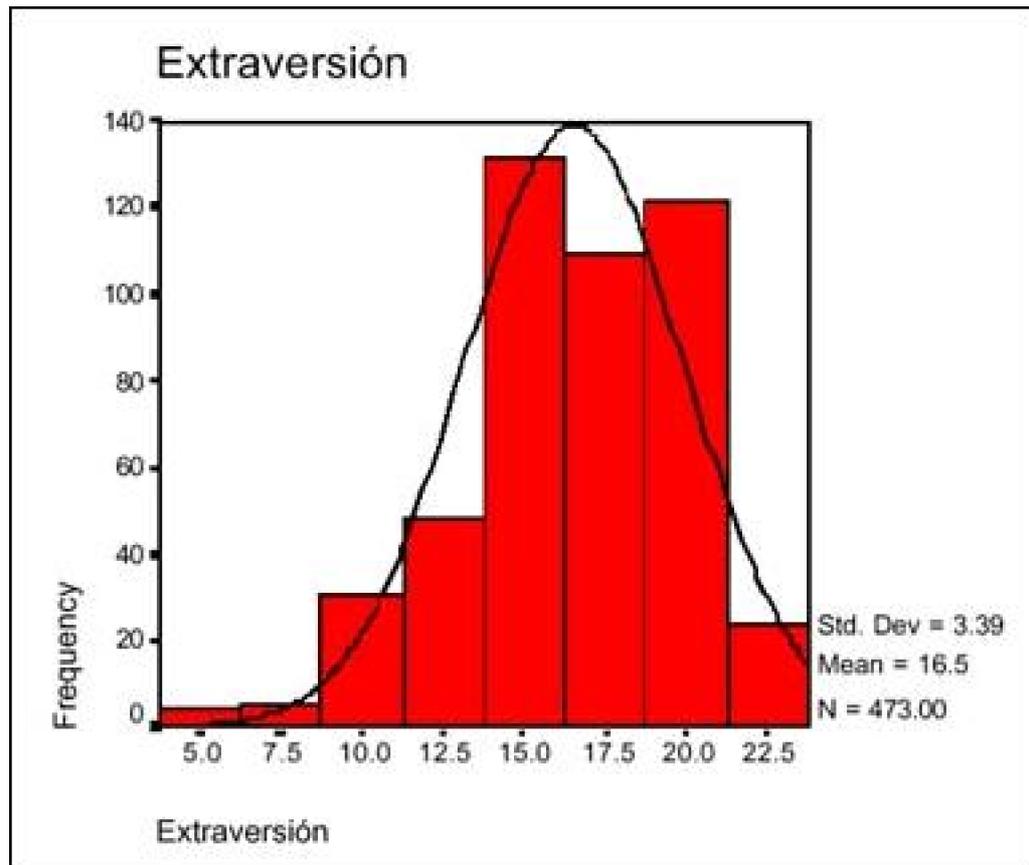
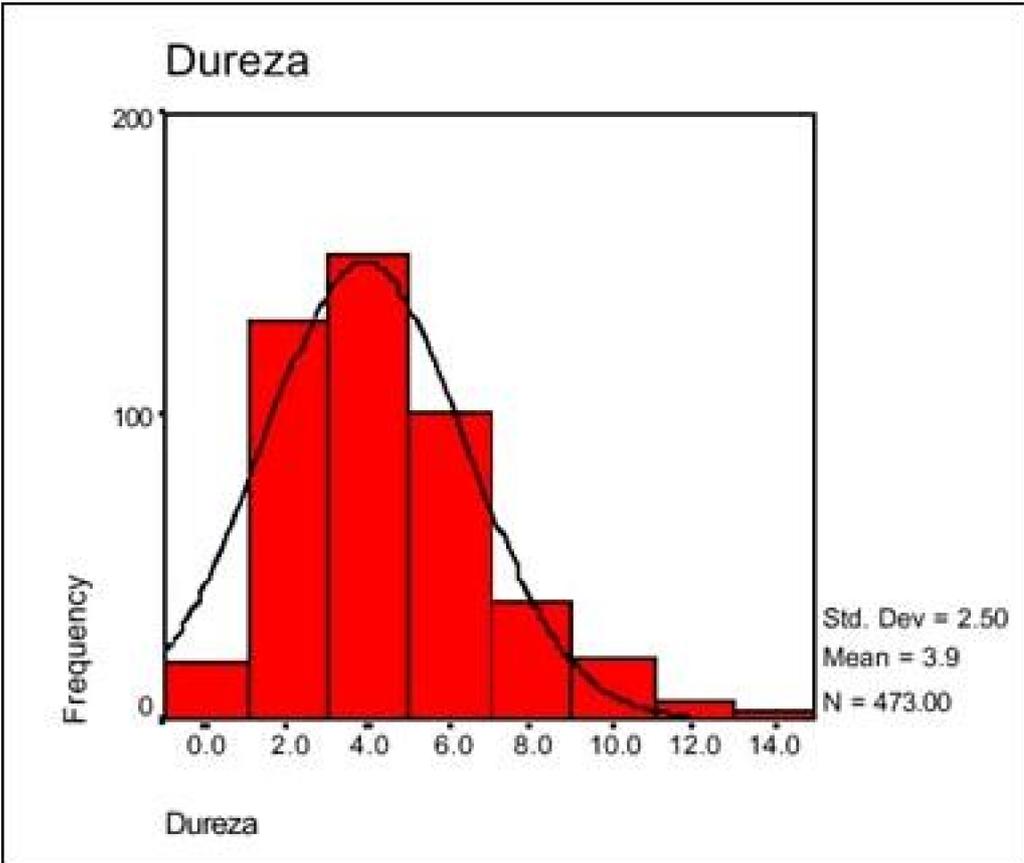
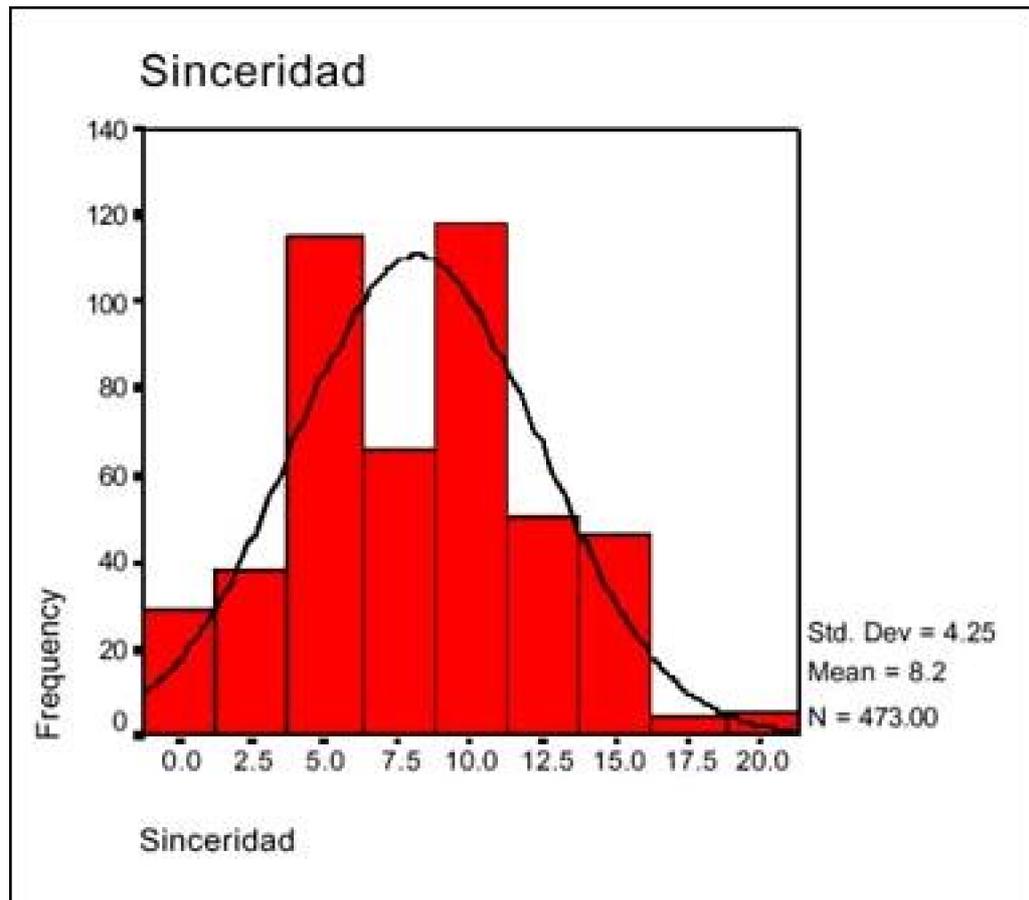
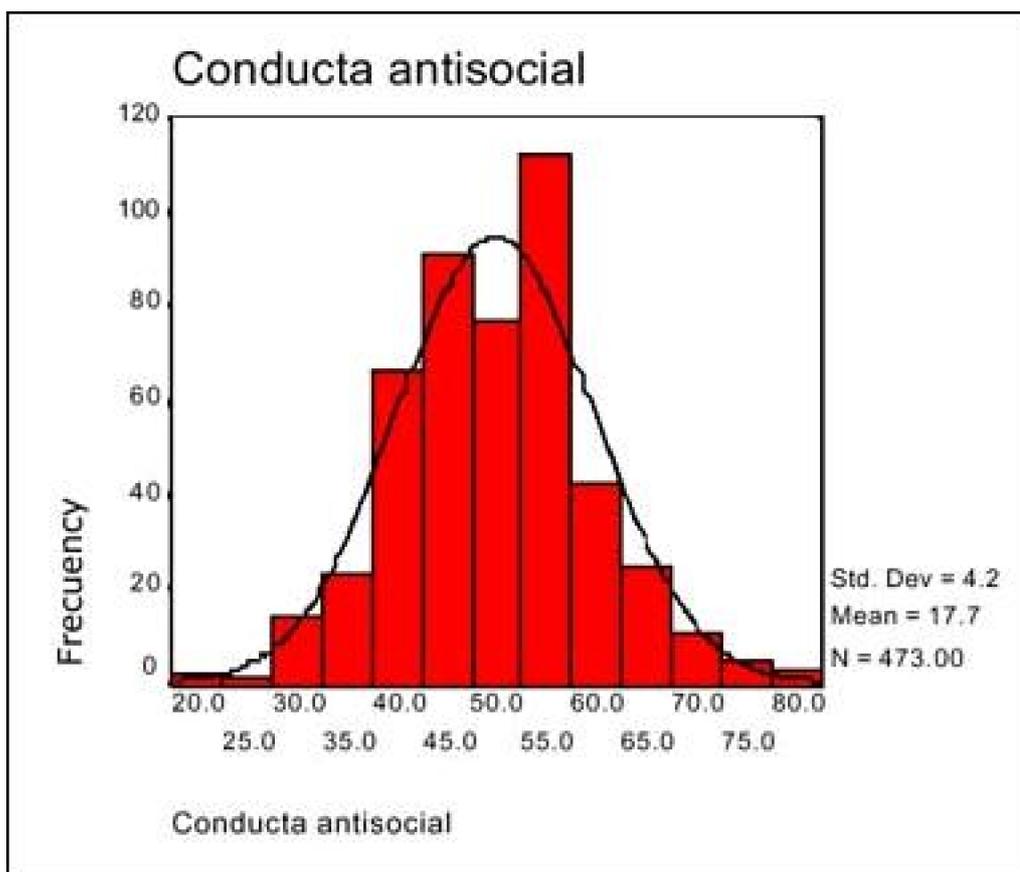


Figura 5. Histograma de las áreas de Personalidad para la muestra completa







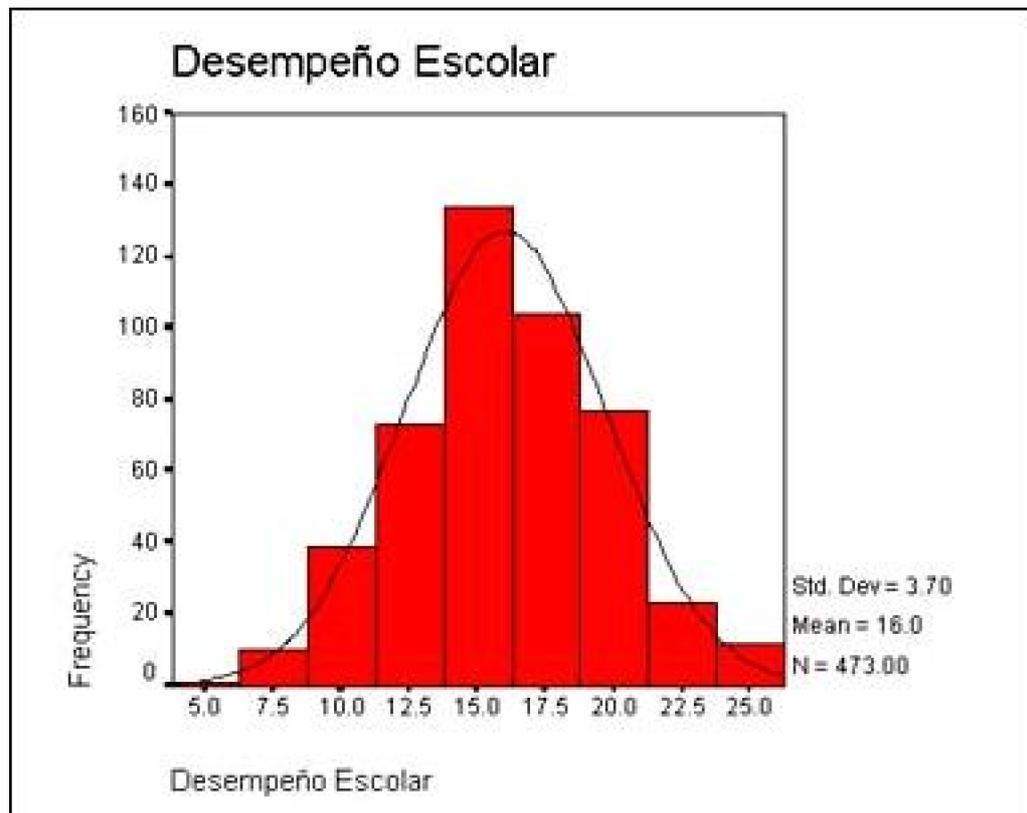


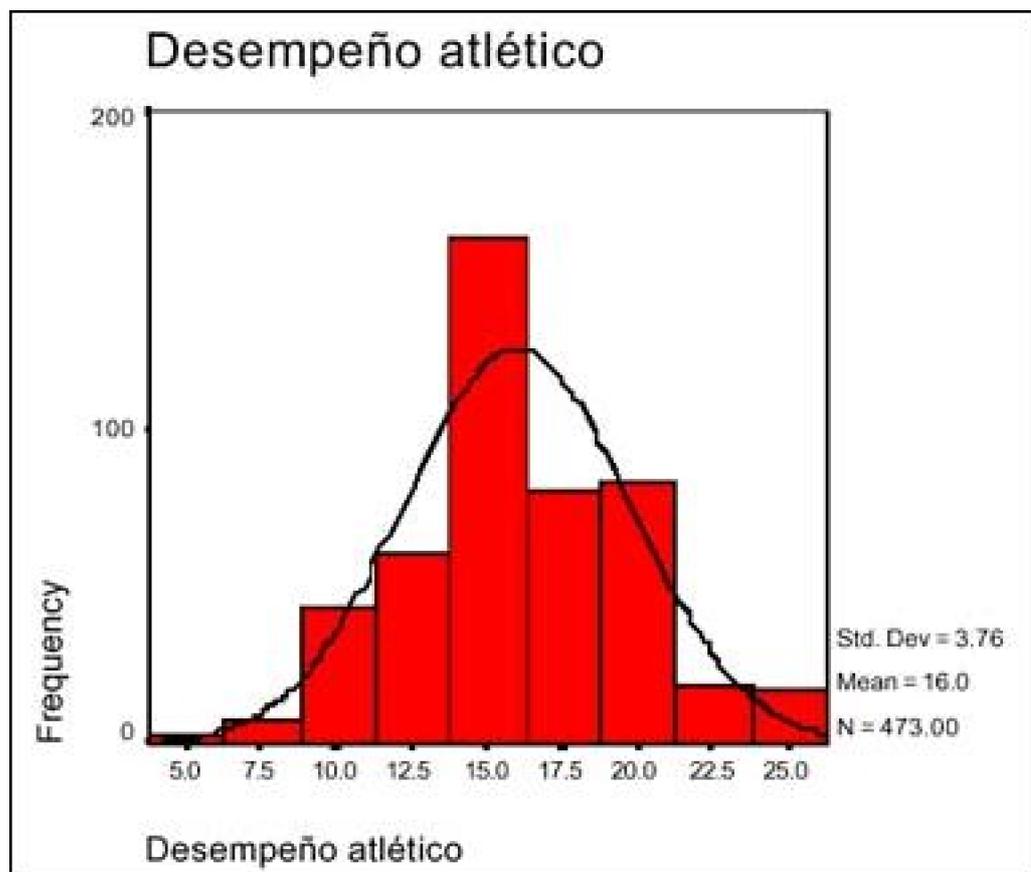
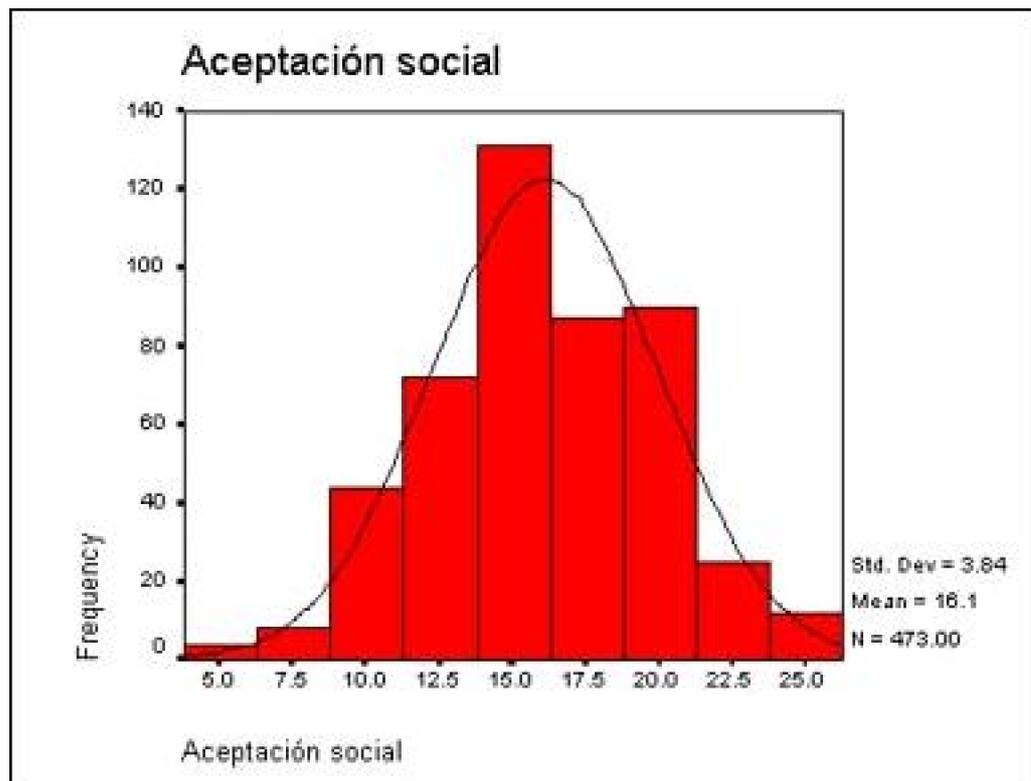
Por otro lado, se ha encontrado coeficientes de variabilidad que van de 20.6% para Extraversión hasta 64.1% para Dureza. De esta manera la muestra es mucho más variable en lo que se refiere a dimensiones de personalidad, especialmente en Neuroticismo, Sinceridad y Dureza.

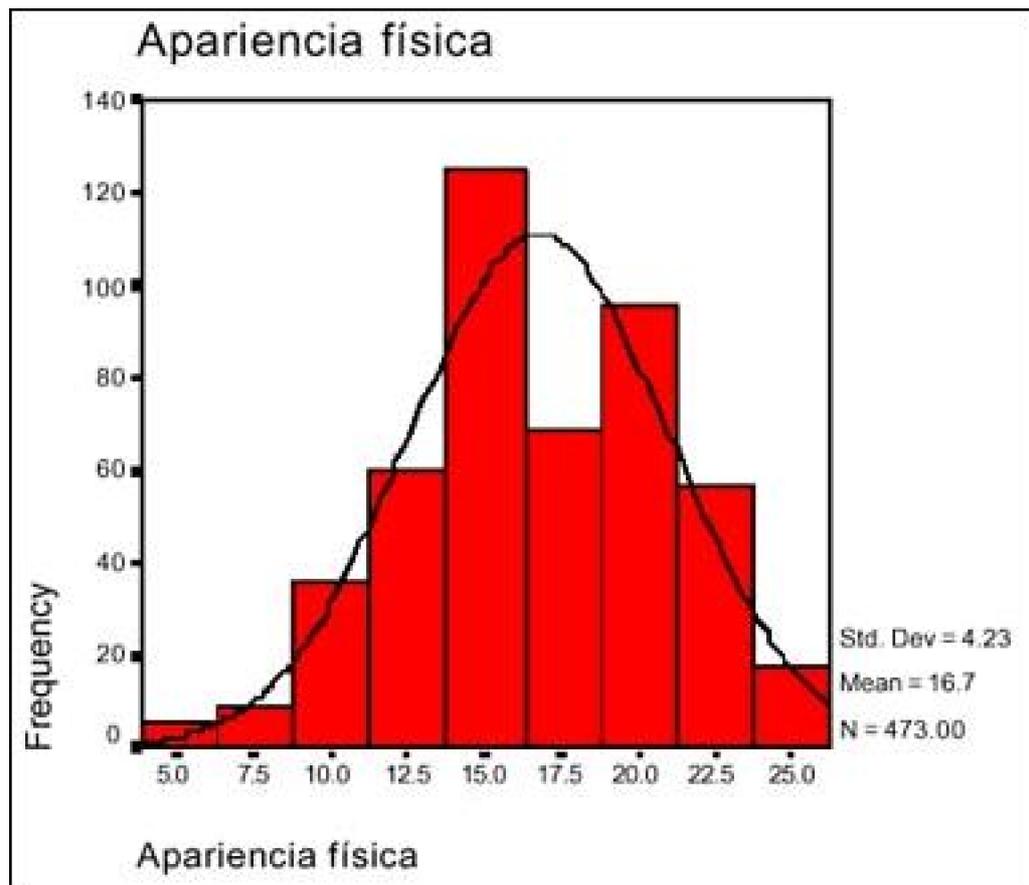
Para la Escala de Perfil de Autopercepción (Autoconcepto) de Harter, se ha encontrado medias en los Dominios específicos que van de 16 en el Dominio de Desempeño escolar y atlético, 16.1 en Desempeño de Aceptación social, 16.4 en Conducta, 16.7 en Apariencia Física, y 18 en el Dominio de Autovaloración global, siendo éstas más altas que las teóricas ubicada en 15 puntos para todos los Dominios (Tabla 12). La muestra completa presenta, como puede verse también en la figura 6, puntajes que pueden ser consideradas como más altos que el nivel medio esperado. Esto indicaría tendencia a valoraciones más positivas en los diferentes dominios específicos, especialmente en la Autovaloración global.

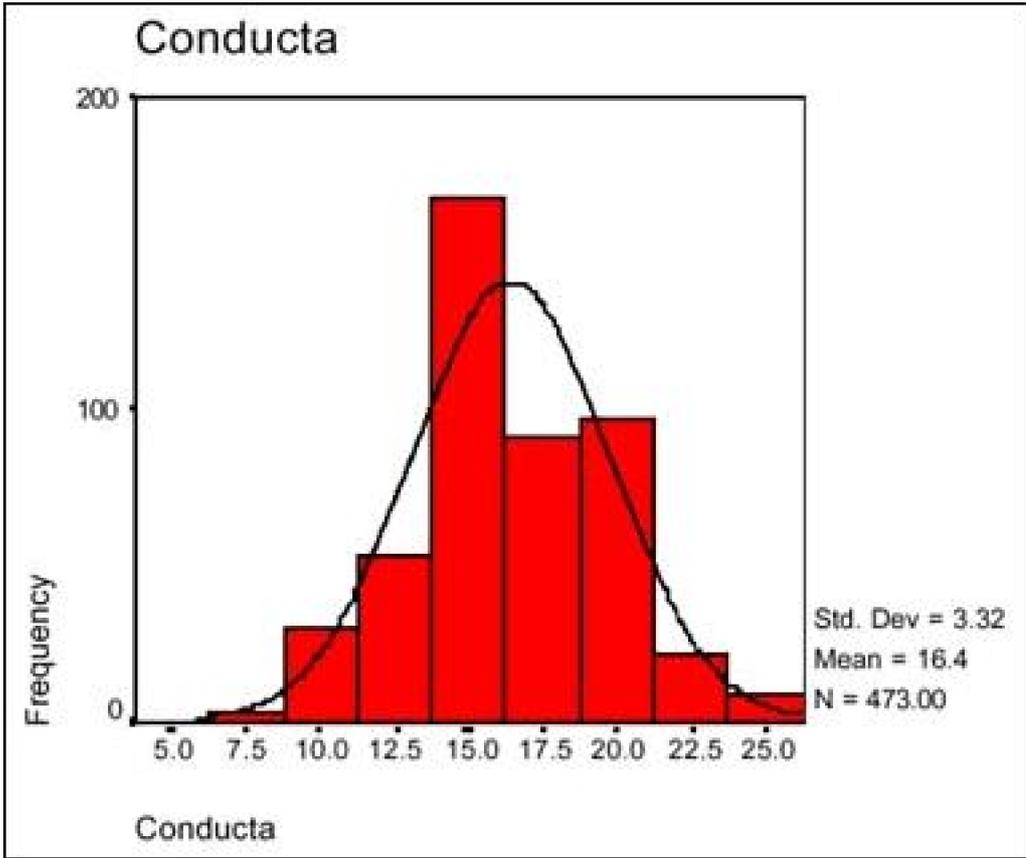
Instrumentos aplicados	Variables medidas	Puntajes obtenidos en la muestra				Rango de valores teóricos
		Media	D.E	CV (%)	Rango	
Escala de Perfil de Autopercepción (Autoconcepto) de Harter	Desempeño escolar	16.0	3.7	23.1	6-24	6-24 (15)
	Aceptación social	16.1	3.8	23.6	6-24	6-24 (15)
	Desempeño atlético	16.0	3.8	23.8	6-24	6-24 (15)
	Apariencia física	16.7	4.2	25.1	6-24	6-24 (15)
	Conducta	16.4	3.3	20.1	6-24	6-24 (15)
	Autovaloración global	18.0	3.8	21.1	6-24	6-24 (15)
	Autoconcepto general	99.2	14.5	14.6	53-140	36-144 (90)

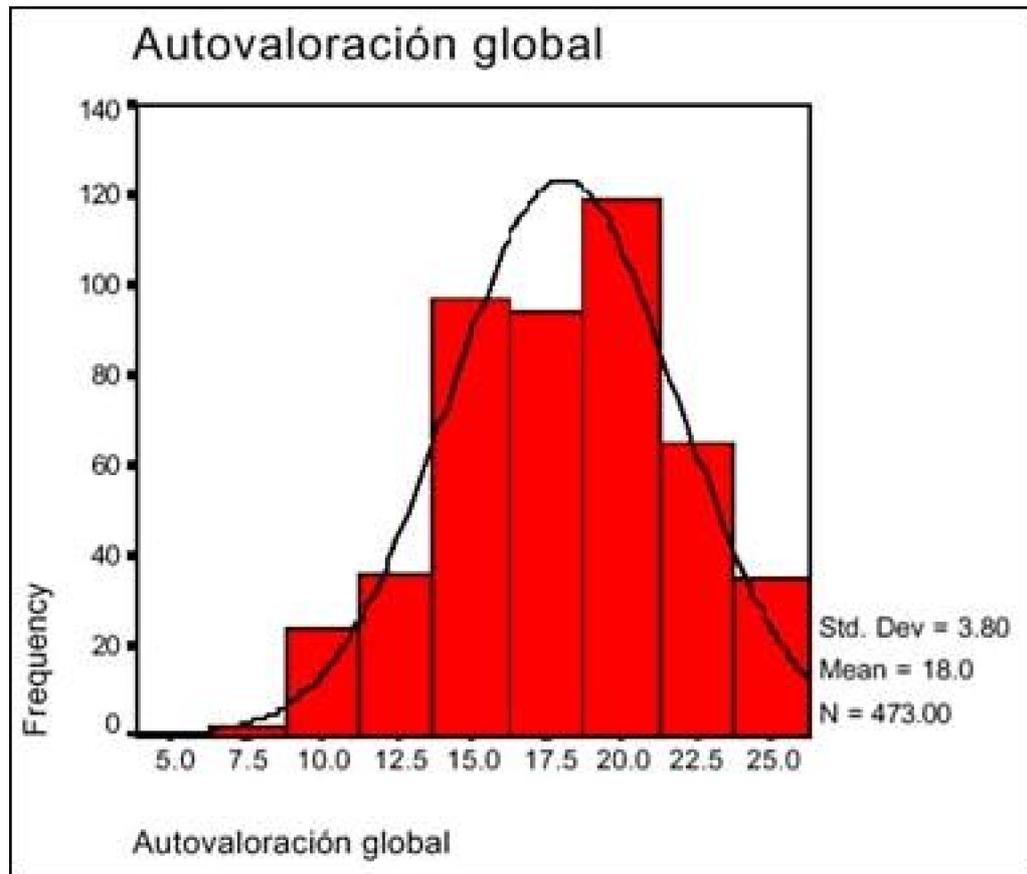
Tabla 12. Estadísticas descriptivas de las variables medidas por la Escala de Perfil de Autopercepción (Autoconcepto) de Harter (N=473)











Por otro lado, se ha encontrado coeficientes de variabilidad que van de 20.1% en el Dominio de Conducta hasta 25.1% en el Dominio de Apariencia Física, lo que indicaría que las valoraciones en los diferentes dominios específicos es relativamente homogénea.

Para el caso del Cuestionario del Compromiso parental con su educación formal percibido por el niño se ha encontrado medias de 6.1 en compromiso parental basado en la escuela, 10.2 en el Compromiso parental basado en el hogar y 5.9 en el Compromiso parental basado en reuniones escolares. Estos valores son mayores que las medias teóricas de 5, 6.5 y 5.5 respectivamente (Tabla 13). Esto indicaría una mejor percepción del compromiso parental basado en el hogar como puede verse en la figura 7.

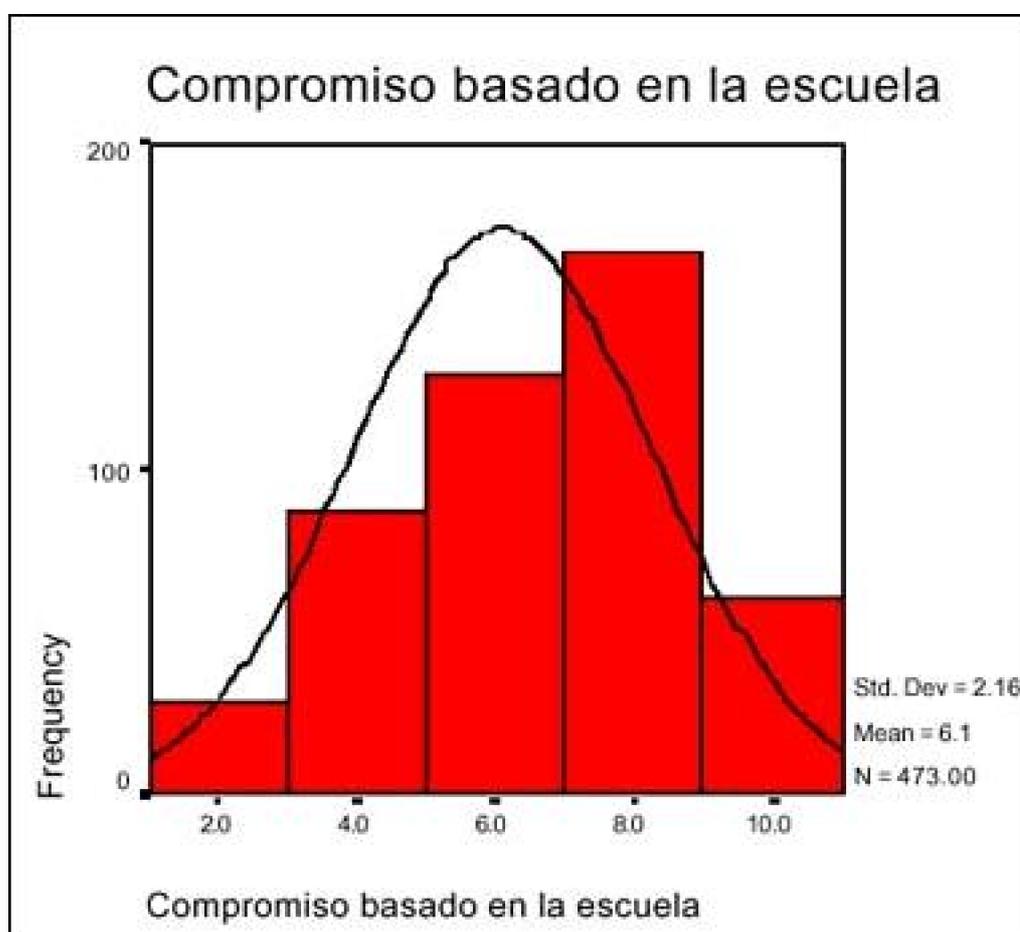
Por otro lado se ha encontrado coeficientes de variabilidad que van de 23.5% en el Compromiso Parental basado en el Hogar a 45.8 % en la Percepción del Compromiso Parental basado en las Reuniones Escolares. De esta manera la muestra es mucho más variable en lo que se refiere a la Percepción de Compromisos Parentales basado en la Escuela y en las Reuniones escolares.

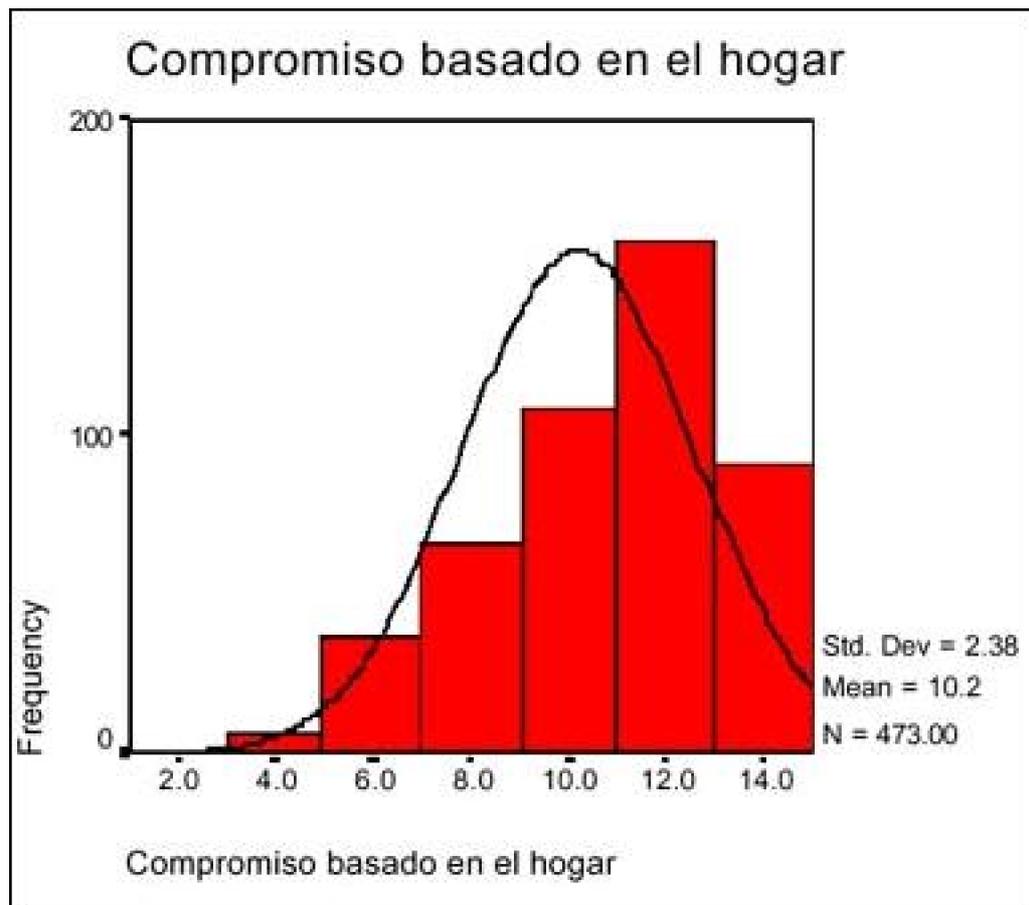
La media de la variable Compromiso parental general es más alta que la media esperada indicando que la muestra completa tiende a percibir mejor compromiso parental. El coeficiente de variabilidad es de 26.1 % siendo relativamente homogéneo.

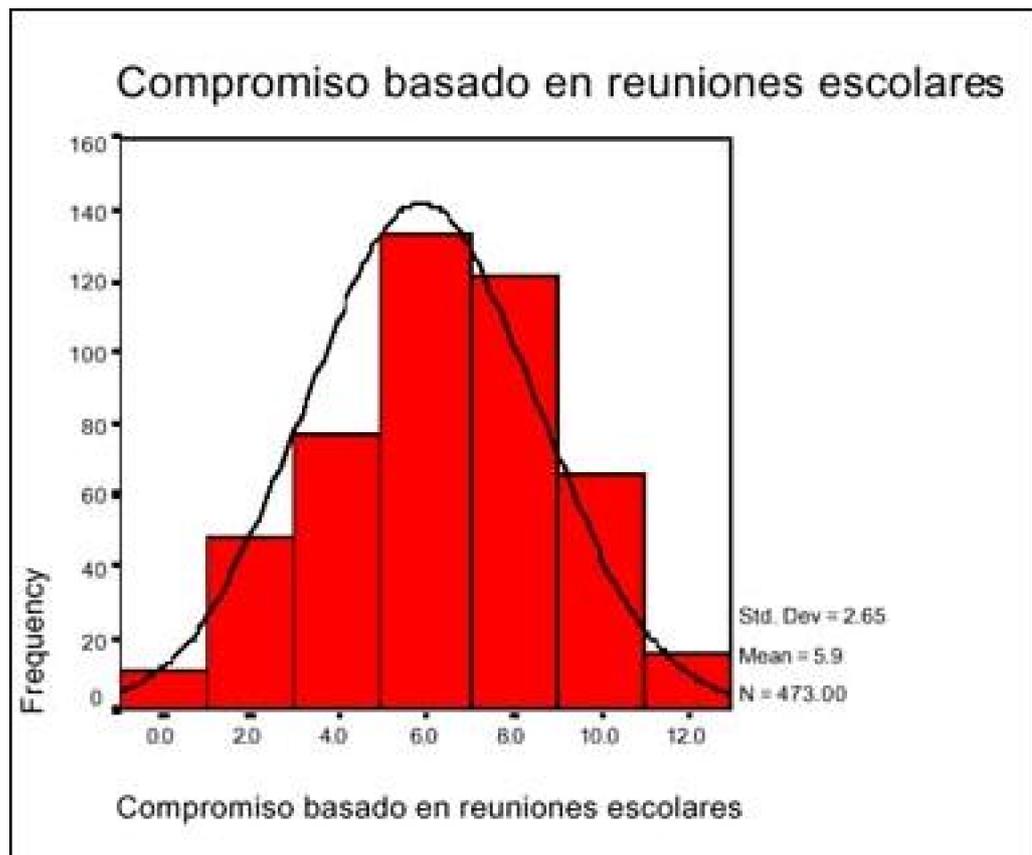
PERSONALIDAD, AUTOCONCEPTO Y PERCEPCIÓN DEL COMPROMISO PARENTAL: SUS RELACIONES CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ALUMNOS DEL SEXTO GRADO

Instrumentos aplicados	Variables medidas	Puntajes obtenidos en la muestra				Rango de valores teóricos
		Media	D.E	CV (%)	Rango	
Cuestionario del Compromiso parental con su educación formal percibido por el niño	Basado en la escuela	6.1	2.2	36.1	1-10	0-10 (5)
	Basado en el hogar	10.2	2.4	23.5	1-13	0-13 (6.5)
	Basado en reuniones escolares	5.9	2.7	45.8	0-11	0-11 (5.5)
	Compromiso parental general	22.2	5.8	26.1	2-34	0-34 (17)

Tabla 13. Estadísticas descriptivas de las variables medidas por el Cuestionario del Compromiso parental con su educación formal percibido por el niño (N=473)







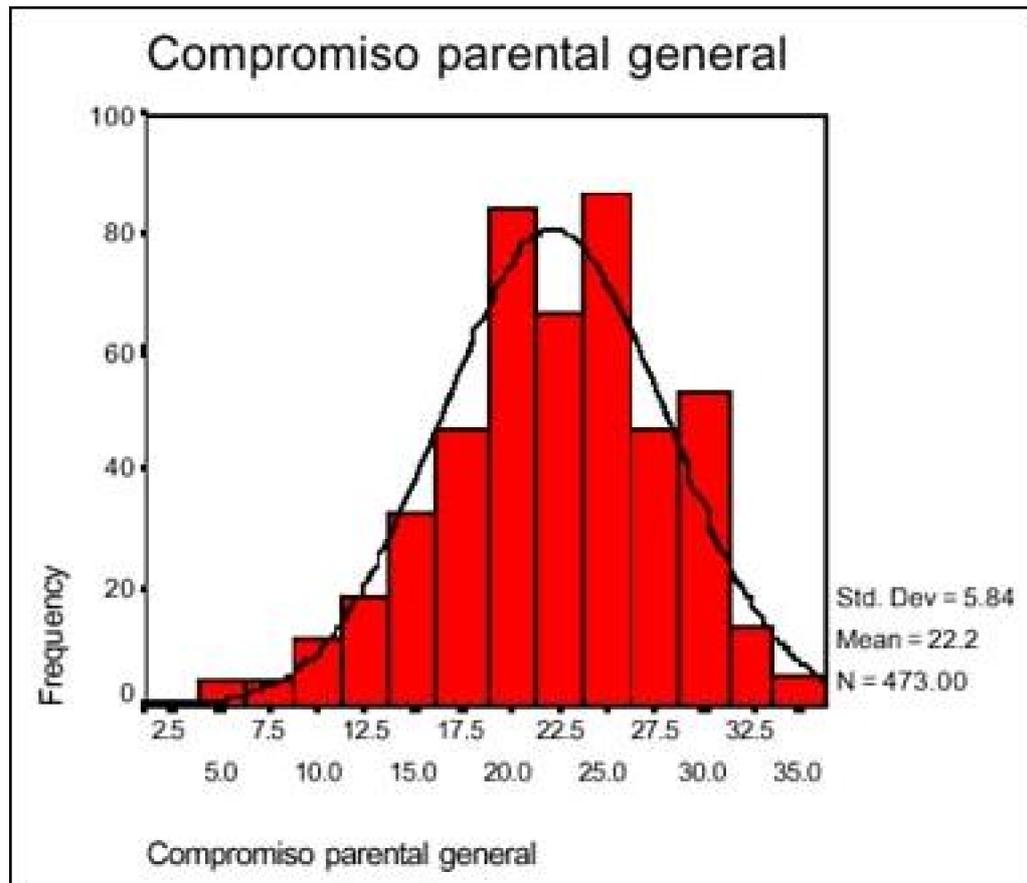


Figura 7. Histograma de las áreas de percepción del compromiso parental para la muestra completa

Para el caso de la Prueba de Rendimiento para alumnos de sexto grado de primaria se ha encontrado una media de 18.8 la cual como puede apreciarse en la tabla 14 es superior a la media teórica esperada ubicada en 13.5. Esto indicaría que la muestra presenta un buen rendimiento en comunicación integral y lógico matemática como puede apreciarse también en la figura 8. Por otro lado se ha encontrado un coeficiente de variabilidad de 22.9% siendo relativamente homogéneo.

Tabla 14. Estadísticas descriptivas de las variables medidas por la Prueba de Rendimiento para alumnos de sexto grado de primaria (N=473)

Instrumento aplicado	Variable medida	Puntajes obtenidos en la muestra				Rango de valores teóricos
		Media	D.E	CV (%)	Rango	
Prueba de Rendimiento para alumnos de sexto grado de primaria	Rendimiento en Comunicación Integral y Lógico-Matemática	18.8	4.3	22.9	5-27	0-27 (13.5)

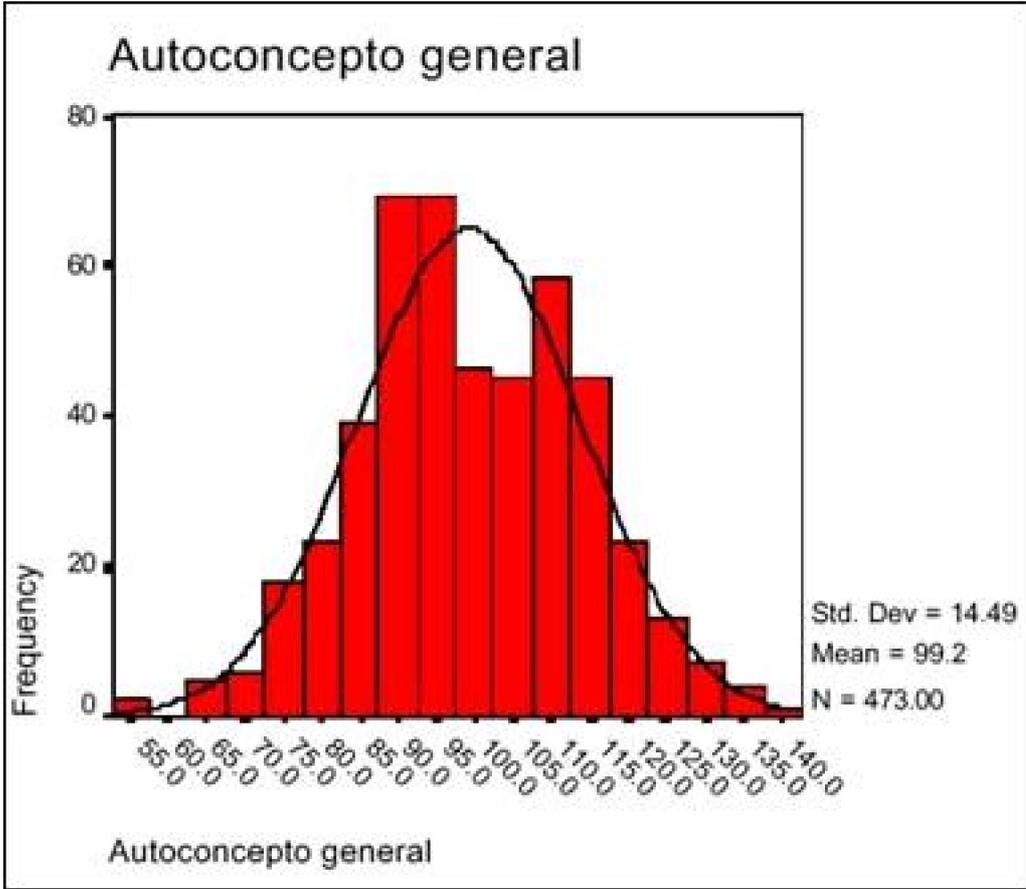
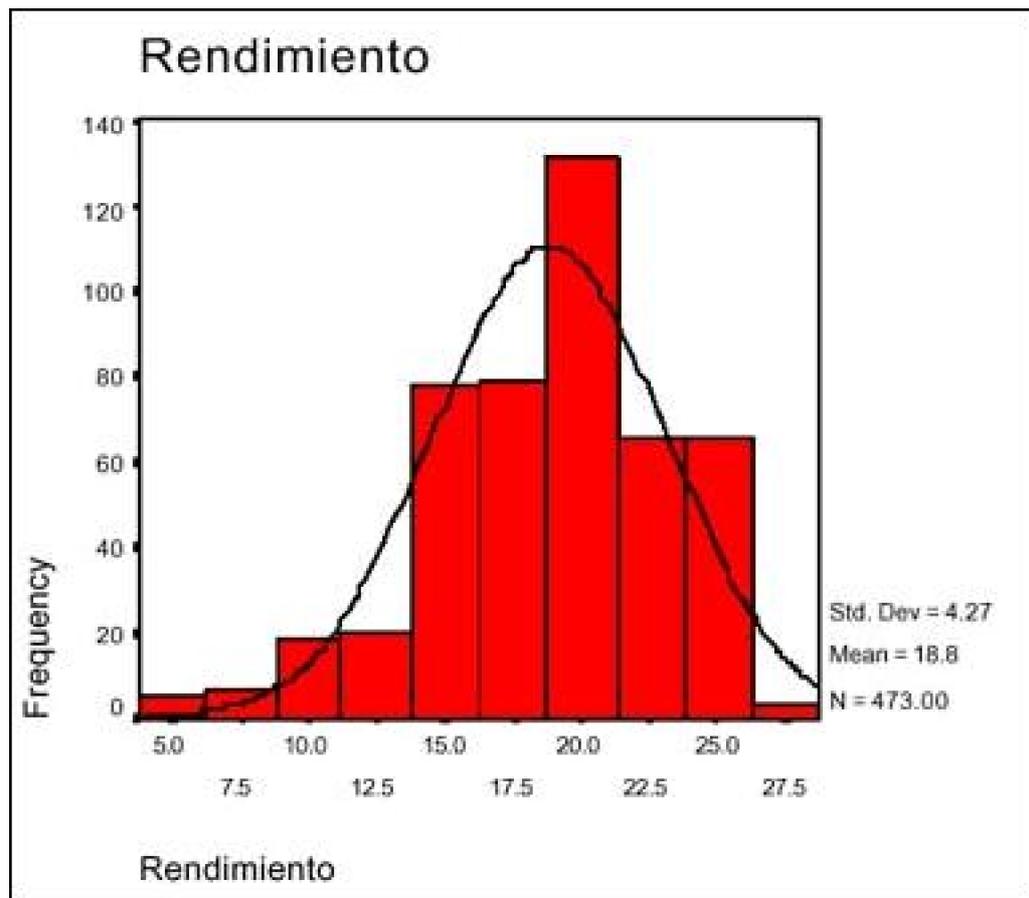


Figura 8. Histograma del Autoconcepto general y Rendimiento para la muestra completa



La Tabla 15 presenta la evaluación de la normalidad de las variables medidas.

PERSONALIDAD, AUTOCONCEPTO Y PERCEPCIÓN DEL COMPROMISO PARENTAL: SUS RELACIONES CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ALUMNOS DEL SEXTO GRADO

Instrumentos aplicados	Variables medidas	ZES	P	
Escala de Perfil de Auto percepción (Autoconcepto) de Harter para niños	<u>Desempeño escolar</u>	1.6	0.104	-
	Aceptación social	1.3	0.175	
	Desempeño atlético	2.2	0.000	**
	Apariencia física	2.0	0.001	**
	Conducta	2.0	0.000	**
	<u>Autovaloración global</u>	2.0	0.001	**
	Autoconcepto general	1.1	0.199	
Cuestionario de personalidad de Eysenck (EPQ) para niños	Neuroticismo	1.4	0.150	-
	Extraversión	2.0	0.001	**
	Dureza	3.0	0.000	**
	Sinceridad	1.7	0.005	**
	Conducta antisocial	1.7	0.007	**
Cuestionario del compromiso parental con su educación formal percibido por el niño	Compromiso basado en la escuela	3.6	0.000	**
	Compromiso basado en el hogar	2.1	0.000	**
	Compromiso basado en reuniones escolares	3.1	0.000	**
	Compromiso parental general	1.3	0.165	
Prueba de Rendimiento para alumnos de sexto grado de primaria	Rendimiento Comunicación Integral y Lógico-Matemática	1.8	0.003	**

** p<0.01; No hay normalidad al 1% - p<0.05 No hay normalidad al 5%

Tabla 15. Evaluación de la normalidad de las variables medidas mediante la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov (N=473)

Los valores de Z de Kolmogorov Smirnov para la mayor parte de variables medidas por los instrumentos empleados resultan significativos, es decir no hay evidencia de que los puntajes de dichas variables se distribuye en forma de una distribución normal.

Sólo se ha encontrado evidencia de normalidad en las variable de Aceptación social y Autoconcepto general medida por la Escala de Perfil de Auto percepción (Autoconcepto) de Harter para niños y en la variable de Compromiso parental general medido por el Cuestionario de percepción de compromiso parental percibido por el niño.

Estos resultados sugieren que las variables medidas deben, para su mejor interpretación y comparación, ser transformadas en una escala adecuada. Se ha elegido el puntaje T, que es una transformación del puntaje Z en valores con una media de 50 y una desviación estándar de 10.

4.3. RELACIONES ENTRE LAS VARIABLES MEDIDAS

Para evaluar la relación entre las diferentes variables medidas de la Personalidad, Autoconcepto, el Compromiso parental, y el Rendimiento académico se ha hecho uso de la Correlación de Pearson.

4.3.1. Relación entre Personalidad y Rendimiento

Se ha encontrado correlación positiva entre la dimensión de Extroversión y el Rendimiento académico, siendo esta altamente significativa. Estos resultados indican que los que puntúan mas alto en la dimensión de extraversión tienden a tener mejor rendimiento.

También se encuentra correlación negativa entre la dimensión de Dureza y Rendimiento, siendo esta altamente significativa. Estos resultados indican que se da una relación inversa entre ambas variables, es decir a menor Dureza mayor Rendimiento o viceversa.

Por último se ha encontrado correlación positiva entre la dimensión de Sinceridad y Rendimiento, siendo esta altamente significativa. Este resultado nos indica una relación directa entre ambas entre ambas variables, es decir, a mayor Sinceridad puede haber mayor Rendimiento o viceversa.

No ha encontrado correlación en las dimensiones de Neuroticismo y Conducta antisocial con Rendimiento.

Tabla 16. Correlación de Pearson entre Personalidad y Rendimiento

Dimensiones de Personalidad		Rendimiento
Neuroticismo	r	-0.023
	sig.	0.619
Extroversión	r	0.224**
	sig.	0.000
Dureza	r	-0.147**
	sig.	0.001
Sinceridad	r	0.237**
	sig.	0.000
Conducta antisocial	r	0.068
	sig.	0.138
**Correlación significativa al 1% * Correlación significativa al 5%		

4.3.2. Relación entre Personalidad y percepción de compromiso parental

Se ha encontrado correlación negativa entre la dimensión de Neuroticismo y la percepción de Compromiso parental basado en el hogar, siendo esta altamente significativa. Este resultado indica que se da una relación inversa entre ambas variables, es decir a mayor Neuroticismo peor percepción del compromiso parental basado en el hogar o viceversa.

Se ha encontrado correlación positiva entre la dimensión de Extraversión con Compromiso parental basado en el hogar y con Compromiso parental general, siendo esta altamente significativa. Es decir los que puntúan alto en Extroversión tienden a tener mejor percepción de Compromiso parental general y basado en la escuela.

Además se ha encontrado correlación negativa entre la dimensión de Dureza con Compromiso parental basado en la escuela y con Compromiso parental basado en el hogar, siendo éstas altamente significativas. Este resultado indica que se da una relación inversa entre ambas variables, es decir a mayor Dureza peor percepción del Compromiso parental basado en el hogar y en la escuela o viceversa.

Por último se ha encontrado correlación negativa entre la dimensión de Sinceridad con las variables de Compromiso parental basado en la escuela, compromiso parental basado en el hogar, Compromiso parental basado en reuniones escolares y con el compromiso parental general. Este resultado indica como en el caso anterior indica una relación inversa entre las variables. Es decir a mayor Sinceridad peor percepción del Compromiso parental basado en el hogar, en la escuela, en las reuniones escolares y general o viceversa.

No se ha encontrado correlación en la dimensión de Conducta antisocial y los diferentes aspectos de la percepción del Compromiso parental.

		Compromiso basado en la escuela	Compromiso basado en el hogar	Compromiso basado en reuniones escolares	Compromiso parental general
Neuroticismo	r	-0.045	-0.148	-0.006	-0.080
	sig	0.327	0.001**	0.893	0.082
Extraversión	r	0.047	0.212	0.032	0.118
	sig	0.311	0.000**	0.489	0.010*
Dureza	r	-0.021	-0.188	0.028	-0.072
	sig	0.650**	0.000**	0.539	0.120
Sinceridad	r	-0.343	-0.269	-0.267	-0.358
	sig	0.000**	0.000**	0.000**	0.000**
Conducta antisocial	r	-0.049	-0.068	-0.010	-0.050
	sig	0.286	0.142	0.824	0.274

** Correlación significativa al 1% * Correlación significativa al 5%

Tabla 17. Correlación de Pearson entre Personalidad y Percepción de compromiso parental

4.3.3. Relación entre Personalidad y Autoconcepto

Se ha encontrado correlación negativa entre la Dimensión de Neuroticismo con los Dominios específicos de Desempeño escolar, Aceptación social, Desempeño atlético, Apariencia física, Conducta, Autovaloración global y Autoconcepto general. Estos resultados indican que se da una relación inversa entre estas variables, es decir los que se tienden a tener puntajes altos en Neuroticismo se perciben peor en los diferentes dominios específicos del Autoconcepto o viceversa.

Se ha encontrado correlación positiva entre Extroversión con los Dominios específicos de Desempeño escolar, Aceptación social, Desempeño atlético, Apariencia física, Conducta, Autovaloración global y Autoconcepto general. Este resultado indica que los que presentan puntajes altos en Extroversión tienden a percibirse mejor tanto a nivel Académico, Social, Físico, Conductual y en general autovalorarse mejor.

Se encuentra además correlación positiva entre la dimensión de Dureza con el Dominio específico de Aceptación social, que indica que los que presentan puntajes altos en Dureza tienden a percibirse mejor en cuanto a Aceptación social. Así mismo hay correlación negativa entre Dureza con Desempeño escolar, Apariencia física, Conducta, Autovaloración global y Autoconcepto general. Estos resultados indican que los que presentan puntajes altos en Dureza tienden a percibirse peor en cuanto al Desempeño

escolar, Apariencia física, Conducta, Autovaloración global y al Autoconcepto general.

Se encuentra correlación positiva entre la dimensión de Sinceridad con el dominio específico de Aceptación social, que indica que los que presentan puntajes altos en Sinceridad tienden a percibirse mejor en cuanto a Aceptación social. Así mismo se encuentra correlación negativa entre la Sinceridad y el Desempeño escolar, Apariencia física, Conducta, Autovaloración global y Autoconcepto general. Estos resultados indican que los que presentan puntajes altos en Sinceridad tienden a percibirse peor en cuanto a la Apariencia física, Conducta, Autovaloración global y al Autoconcepto general.

Finalmente se encuentra correlación positiva entre la dimensión de Conducta antisocial con el dominio específico de Aceptación social. Este resultado nos indica que los que presentan puntajes altos en Conducta antisocial tienden a percibirse mejor en cuanto a la Aceptación social. Así mismo hay correlación negativa entre conducta antisocial con Desempeño escolar, Apariencia física, Conducta, Autovaloración global y Autoconcepto general. Este resultado indica que los que presentan puntajes altos en Conducta antisocial tienden a percibirse peor en cuanto al Desempeño escolar, Apariencia física, Conducta y en general a la Autovaloración global.

		DE	AS	DA	AF	C	AG	Auto
Neuroticismo	r	-0.318	-0.130	-0.202	-0.374	-0.235	-0.375	-0.441
	sig	0.000	0.004	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
	*	**	**	**	**	**	**	**
Extraversión	r	0.225	0.354	0.281	0.174	0.140	0.279	0.380
	sig	0.000	0.000	0.000	0.000	0.002	0.000	0.000
	*	**	**	**	**	**	**	**
Dureza	r	-0.188	0.094	0.066	-0.218	-0.318	-0.224	-0.201
	sig	0.000	0.042	0.152	0.000	0.000	0.000	0.000
	*	**	*		**	**	**	**
Sinceridad	r	-0.105	0.172	0.026	-0.219	-0.219	-0.114	-0.119
	sig	0.023	0.000	0.568	0.000	0.000	0.013	0.010
	*	*	**		**	**	*	*
Conducta antisocial	r	-0.172	0.227	0.088	-0.229	-0.252	-0.181	-0.133
	sig	0.000	0.000	0.057	0.000	0.000	0.000	0.004
	*	**	**		**	**	**	**

** Correlación significativa al 1% * Correlación significativa al 5%

DE: Desempeño escolar
AS: Aceptación social
DA: Desempeño atlético
AF: Apariencia Física
C: Conducta
AG: Autovaloración Global
Auto: Autoconcepto general

Tabla 18. Correlación de Pearson entre Personalidad y Autoconcepto

4.3.4. Relación entre Autoconcepto y Rendimiento

Se ha encontrado correlación positiva entre el Rendimiento académico y los Dominios específicos de autoconcepto sobre el Desempeño escolar, Aceptación social, Conducta, Autovaloración global, siendo estas correlaciones altamente significativas. Este resultado nos indica que los que tienen una mejor percepción tanto de su Desempeño escolar, social y de su conducta tienden a rendir mejor académicamente en Lógico Matemática y Comunicación Integral. Esta relación directa también ocurre si se considera la variable Autoconcepto general.

No se ha encontrado relación entre el Rendimiento y los Dominios específicos de Desempeño Atlético y Apariencia Física.

Tabla 19. Correlación de Pearson entre Autoconcepto y Rendimiento

Autoconcepto		Rendimiento
Desempeño escolar	r	0.210
	sig	0.000**
Aceptación social	r	0.128**
	sig	0.005
Desempeño atlético	r	0.016
	sig	0.731
Apariencia física	r	0.069
	sig	0.134
Conducta	r	0.189**
	sig	0.000
Autovaloración global	r	0.190**
	sig	0.000
Autoconcepto general	r	0.205**
	sig	0.000
** Correlación significativa al 1% * Correlación significativa al 5%		

4.3.5. Relación entre Autoconcepto y Percepción de compromiso parental

Se ha encontrado correlación positiva entre el Dominio específico de Desempeño escolar y el compromiso parental basado en el hogar, siendo esta altamente significativa. Este resultado indica que los que tienen una mejor Auto percepción de su Desempeño escolar perciben también mejor compromiso parental basado en el hogar.

También se encontró correlación positiva entre el Dominio específico de Desempeño atlético con la percepción del compromiso parental basado en el hogar y con el compromiso parental general, siendo estas significativas. Al igual que en el caso anterior este resultado indica que los que tienen una mejor percepción de su Desempeño atlético perciben también un mejor compromiso parental a nivel general y del hogar.

Hay, por otro lado, correlación positiva entre el Dominio específico de Apariencia física con el compromiso parental basado en el hogar y con el compromiso parental general, siendo esta altamente significativa. Este resultado indica que los que tienen una mejor percepción de su Apariencia física perciben también un mejor compromiso parental a nivel general y del hogar.

Por último hay correlación positiva entre el Dominio específico de Autovaloración global y el compromiso parental basado en el hogar, y correlación positiva entre Autoconcepto general y el compromiso parental basado en el hogar. Estos resultados indican que los que tienen una mejor percepción de si mismos a nivel global y general perciben también un mejor compromiso parental a nivel del hogar.

		Compromiso basado en la escuela	Compromiso basado en el hogar	Compromiso basado en reuniones escolares	Compromiso parental general
Desempeño escolar	r	0.015	0.120	0.038	0.072
	sig	0.740	0.009**	0.415	0.120
Aceptación social	r	-0.049	0.075	-0.064	-0.017
	sig	0.287	0.102	0.165	0.719
Desempeño atlético	r	0.087	0.091	0.057	0.095
	sig	0.060	0.049*	0.212	0.039*
Apariencia física	r	0.075	0.190	0.038	0.123
	sig	0.104	0.000**	0.405	0.008**
Conducta	r	-0.015	0.079	-0.021	0.017
	sig	0.741	0.086	0.641	0.715
Autovaloración global	r	-0.012	0.117	-0.030	0.025
	sig	0.798	0.011*	0.395	0.580
Autoconcepto general	r	0.029	0.179	0.004	0.085
	sig	0.534	0.000**	0.938	0.065

** Correlación significativa al 1%

* Correlación significativa al 5%

Tabla 20. Correlación de Pearson entre Autoconcepto y Compromiso parental

4.3.6. Relación entre Rendimiento y Percepción de compromiso parental

Se ha encontrado correlación negativa entre rendimiento y percepción de compromiso parental basado en la escuela, siendo esta altamente significativa. Estos resultados revelan una relación inversa entre ambas variables, es decir, a mayor rendimiento peor percepción de compromiso parental basada en la escuela o viceversa.

También se encuentra correlación negativa entre el rendimiento y percepción de compromiso parental basado en reuniones escolares, siendo esta altamente significativa. Como en el caso anterior estos resultados indican una relación inversa entre ambas variables, es decir, que a mayor rendimiento puede darse una peor percepción de compromiso parental a nivel de reuniones escolares o viceversa.

Por último se ha encontrado correlación negativa entre el rendimiento y percepción del Compromiso parental general, siendo esta altamente significativa. Como antes estos resultados indican una relación inversa entre ambas variables, es decir a mayor rendimiento puede darse peor percepción del compromiso parental general o viceversa.

No se ha encontrado correlación en el compromiso basado en el hogar y el Rendimiento.

Tabla 21. Correlación de Pearson entre Rendimiento y Percepción de compromiso parental

Compromiso parental	Rendimiento	
	Compromiso basado en la escuela	r
	sig.	0.000
Compromiso basado en el hogar	r	-0.031
	sig.	0.499
Compromiso basado en reuniones escolares	r	-0.282**
	sig.	0.000
Compromiso parental general	r	-0.242**
	sig.	0.000
** Correlación significativa al 1% * Correlación significativa al 5%		

4.4. EVALUACIÓN DEL MODELO DE RELACIONES ENTRE TIPOS DE PERSONALIDAD, AUTOCONCEPTO, COMPROMISO PARENTAL Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

De acuerdo a lo presentado en la metodología se tiene que para explicar las múltiples relaciones entre las variables medidas se plantearon las siguientes ecuaciones estructurales:

Ecuación 1: $DE = RDTO + N + E$

Ecuación 2: $AG = DE + RDTO + N + E$

Ecuación 3: $HOGAR = ESCUELA + N + E$

Ecuación 4: $ESCUELA = N + E$

Ecuación 5: $RDTO = DE + AG + HOGAR + ESCUELA + N + E$

DE:	: Desempeño escolar percibido por el niño
RDTO	: Rendimiento académico en Lenguaje y Matemática

DE:	: Desempeño escolar percibido por el niño
	del niño
N	: Puntaje de Neuroticismo del niño
E	: Puntaje de Extroversión del niño
HOGAR	: Compromiso Parental basado en el Hogar percibido por el niño
ESCUELA	: Compromiso Parental basado en la Escuela percibido por el niño
AG	: Autovaloración Global

La figura 9 muestra los resultados encontrados en la verificación del ajuste del modelo en base a Hair, Anderson, Tatham y Black (1999). La estadística chi cuadrado obtenida es de 1.53, que para 2 grados de libertad presenta un nivel de significación de 0.466 que nos permite decir que el modelo se ajusta a los datos. Otro indicador el Error de aproximación cuadrático Medio (RMSEA) que intenta corregir la tendencia del estadístico chi cuadrado para rechazar cualquier modelo especificado con una muestra suficientemente grande. El valor es representativo de la bondad de ajuste que podría esperarse si el modelo fuera estimado con la población. Valores entre 0.05 a 0.08 se consideran aceptables. Para el modelo especificado se ha encontrado un RMSEA cercano a 0 que indica que el modelo es adecuado. Finalmente el Índice de Bondad de Ajuste (AGFI) es otra medida ofrecida por el programa LISREL. Es una medida no estadística que va en valor desde 0 (mal ajuste) a 1 (ajuste perfecto). Representa el grado de ajuste conjunto (los residuos al cuadrado de la predicción comparando con los datos efectivos), está ajustada por los grados de libertad. Para el modelo especificado se ha encontrado un AGFI igual a 1.0 por lo que también podemos concluir que el modelo es adecuado.

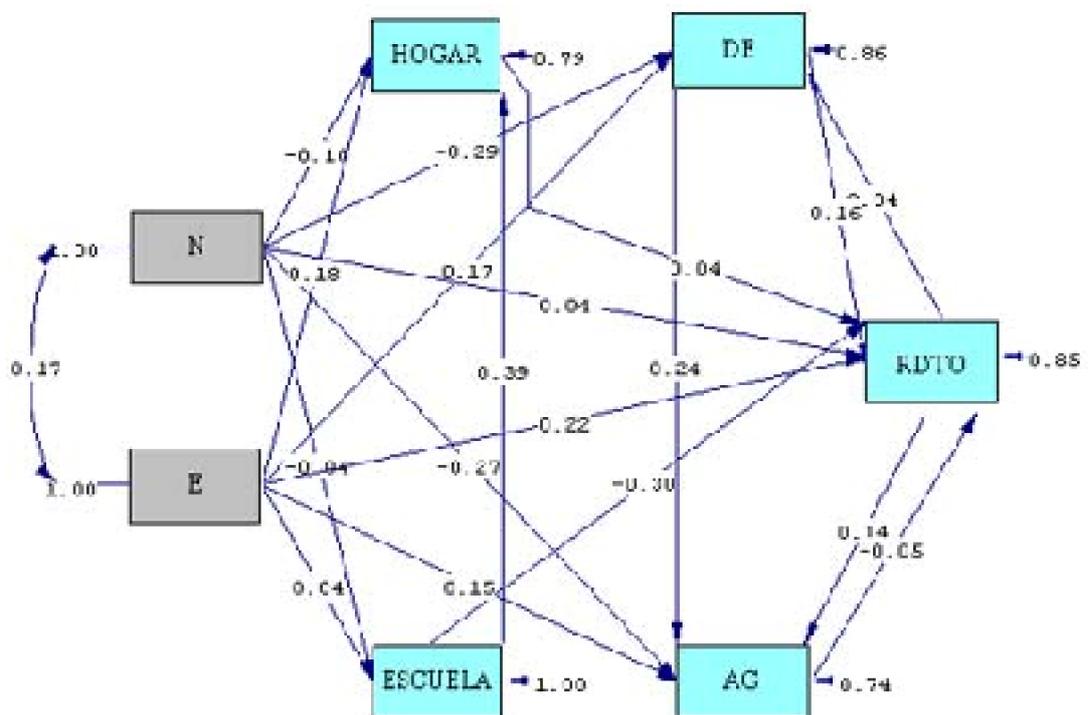
De esta manera certificamos que el modelo de múltiples relaciones causales especificado por las 5 ecuaciones estructurales planteadas antes se ajusta adecuadamente para los alumnos del sexto grado de educación primaria. Este modelo plantea que el Rendimiento está influenciado por el Autoconcepto en las dimensiones de Desempeño escolar y Autovaloración Global, por las percepciones del compromiso parental basado en la Escuela y el Hogar y las características de Personalidad como son el Neuroticismo y Extroversión. Pero de manera simultánea explica que la Dimensión de Autovaloración global es a su vez influenciada por la percepción de la Dimensión de Desempeño escolar, el propio rendimiento y las características de Personalidad como son el Neuroticismo y Extroversión. También que la percepción de la Dimensión de Desempeño escolar está influenciada por el propio rendimiento y las características de Personalidad. Por último las características de personalidad son influyentes en la percepción del compromiso parental basado en la Escuela y junto con ésta en la percepción del compromiso parental basado en el Hogar.

En la figura aparecen los coeficientes de regresión estandarizados que expresan según su signo y magnitud las ecuaciones estructurales planteadas de manera simultánea. El sentido de la flecha va de la variable que inicia (variable independiente) a la variable que finaliza (variable dependiente). Un signo positivo indica que la influencia

PERSONALIDAD, AUTOCONCEPTO Y PERCEPCIÓN DEL COMPROMISO PARENTAL: SUS RELACIONES CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ALUMNOS DEL SEXTO GRADO

es positiva o directa -cuando crece (decrece) la variable independiente también crece (decrece) la variable dependiente-, un signo negativo indica que la influencia es negativa o inversa -cuando decrece (crece) la variable independiente crece (decrece) la variable dependiente-. Por otro lado la magnitud del coeficiente expresa la importancia relativa de la variable independiente con respecto a otra variable independiente de menor valor o magnitud del coeficiente independientemente del signo.

También aparecen los valores de los errores asociados a las diferentes variables consideradas en las diferentes ecuaciones estructurales. El término de error representa la suma de los efectos debidos a un error de especificación y al error aleatorio de medida. Cuando la flechas no indican un sentido, los coeficientes corresponden a correlaciones entre las variables.



Chi-Square=1.53, df=2, P-value=0.46577, RMSEA=0.000

Figura 9. Modelo especificado de múltiples relaciones causales entre las variables medidas. Solución estandarizada

DE	: Auto percepción del Desempeño escolar
RDTO	: Rendimiento académico en Lenguaje y Matemática del niño
N	: Puntaje de Neuroticismo del niño
E	: Puntaje de Extroversión del niño
HOGAR	: Compromiso Parental basado en el Hogar percibido por el niño
ESCUELA	: Compromiso Parental basado en la Escuela percibido por el niño
AG	: Autovaloración Global

Se presenta en las Tablas 22, 23, 24, 25 y 26 la regresión de la variable dependiente en función de las variables independientes para cada ecuación estructural. En las columnas segunda y tercera se presenta la regresión parcial incluyendo el coeficiente de regresión (beta) y la t de student para evaluar su significación, es decir, se presenta la regresión aislada. En las columnas cuarta y quinta se presenta la regresión en el contexto del modelo especificado incluyendo también el coeficiente de regresión (beta) y la t de student para evaluar su significación, es decir, se presenta la regresión interrelacionada.

Ecuación estructural 1: Explicando la autopercepción del Desempeño escolar.

$$DE = RDTO + N + E$$

La ecuación estructural 1 es significativa según los resultados de la prueba F siendo el ajuste del 16 % (Tabla 22).

Para la regresión parcial, el Desempeño escolar autopercebido está influenciado por el Rendimiento, el Neuroticismo y la Extroversión. De manera significativa y negativa en el caso del Neuroticismo (a menor Neuroticismo o mayor estabilidad mayor Desempeño escolar autopercebido), de manera significativa y positiva en el caso del Rendimiento (a mayor Rendimiento mayor Desempeño escolar). En lo que respecta a la Extroversión a mayor Extroversión mayor Desempeño escolar autopercebido. La variable más importante que explica el Desempeño escolar percibido es el Neuroticismo, seguido del Rendimiento y la Extroversión.

Para la regresión en el contexto del modelo especificado, el Desempeño escolar percibido está influenciado por el Neuroticismo y la Extroversión. De manera significativa y negativa en el caso del Neuroticismo (a menor Neuroticismo o mayor estabilidad mayor Desempeño escolar percibido), de manera significativa y positiva en el caso de la Extroversión (a mayor Extroversión mayor Desempeño escolar). La variable más importante que explica el Desempeño escolar percibido es el Neuroticismo, seguido de la Extroversión.

A diferencia de la regresión parcial, la regresión en el contexto del modelo especificado excluye a la variable rendimiento como una variable que explica la autopercepción del desempeño escolar. Es decir, dentro de un contexto más amplio de explicación del rendimiento, la percepción de la autovaloración global y las percepciones del compromiso parental basado en la escuela y en el hogar, sólo son influyentes, en la autopercepción del desempeño escolar autopercebido, las características de personalidad como el Neuroticismo y Extroversión, de manera inversa en el primer caso, y de manera directa en el segundo. Siendo más relevante en la explicación de una mejor autopercepción del desempeño escolar la ausencia del Neuroticismo.

Tabla 22. Modelo de regresión parcial y en el contexto del modelo especificado de la variable dependiente: Autoconcepto en el dominio del Desempeño Escolar en función del Rendimiento, Neuroticismo y Extroversión

PERSONALIDAD, AUTOCONCEPTO Y PERCEPCIÓN DEL COMPROMISO PARENTAL: SUS RELACIONES CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ALUMNOS DEL SEXTO GRADO

Variables	Regresión parcial		Regresión en el modelo		R cuadrado	F	Sig.
	Beta	t	Beta	T			
(Constante)		12.43**		12.7**	0.16	29.63	0**
Rendimiento	0.17	3.99**	0.04	0			
Neuroticismo	-0.29	-6.75**	-0.29	-6.6**			
Extroversión	0.14	3.10**	0.17	3.0**			

* : El coeficiente de regresión es diferente de cero, o significativo al 5 % ** : El coeficiente d** Correlación significativa al 1%e regresión es muy diferente de cero, o significativo al 1 %

Ecuación estructural 2 : Explicando la percepción de la Autovaloración global

$$AG = DE + RDT0 + N + E$$

La ecuación estructural 2 es significativa según los resultados de la prueba F siendo el ajuste del 26 % (Tabla 23).

Para la regresión parcial, la Autovaloración global está influenciada por el Desempeño escolar, el Rendimiento el Neuroticismo y la Extroversión. De manera significativa y negativa en el caso del Neuroticismo (a menor Neuroticismo o mayor estabilidad mayor Autovaloración global), de manera significativa y positiva en el caso del Desempeño escolar autopercibido (a mayor Desempeño escolar autopercibido mayor Autovaloración global), en el caso de la Extroversión (a mayor Extroversión mayor Autovaloración global) y en el caso de Rendimiento (a mayor Rendimiento mayor Autovaloración global). La variable más importante que explica la Autovaloración global es el Neuroticismo, seguido del Desempeño escolar, Extroversión y Rendimiento.

Para la regresión en el contexto del modelo especificado, la Autovaloración global está influenciada por el Desempeño escolar autopercibido, el Neuroticismo y la Extroversión. De manera significativa y negativa en el caso del Neuroticismo (a menor Neuroticismo o mayor estabilidad mayor Autovaloración global), de manera significativa y positiva en el caso del Desempeño escolar autopercibido (a mayor Desempeño escolar mayor Autovaloración global), en el caso de la Extroversión (a mayor Extroversión mayor Autovaloración global). La variable más importante que explica la Autovaloración global es el Neuroticismo, seguido del Desempeño escolar autopercibido y Extroversión.

A diferencia de la regresión parcial, la regresión en el contexto del modelo especificado excluye a la variable rendimiento como una variable que explica la percepción de la Autovaloración Global. En un contexto más amplio de explicación del rendimiento, la autopercepción del desempeño escolar autopercibido y las percepciones del compromiso parental basado en la escuela y en el hogar, sólo son influyentes, en la percepción de la Autovaloración global, la autopercepción del desempeño escolar autopercibido de manera directa y las características de personalidad como el Neuroticismo y Extroversión, de manera inversa en el primer caso, y de manera directa en el segundo. Siendo más relevante en la explicación de una mejor autopercepción del desempeño escolar autopercibido la ausencia del Neuroticismo.

Tabla 23. Modelo de regresión parcial y en el contexto del modelo especificado de la variable dependiente : Autovaloración global en función de la percepción de la Dimensión del Autoconcepto en el Desempeño Escolar, el Rendimiento, Neuroticismo y Extroversión.

Variables	Regresión parcial		Regresión en el modelo		R cuadra	F	Sig.
	Beta	t	Beta	t			
(Constante)		10.01**		15.0**	0.26	40.79	0**
Desempeño Escolar Autopercebido	0.25	5.75**	0.24	5.1**			
Rendimiento	0.10	2.32*	0.14	1.0			
Neuroticismo	-0.27	-6.29**	-0.27	-6.3**			
Extroversión	0.16	3.71**	0.15	3.0**			

* : El coeficiente de regresión es diferente de cero, o significativo al 5 % ** : El coeficiente de regresión es muy diferente de cero, o significativo al 1 %

Ecuación estructural 3 : Explicando el Compromiso Parental basado en el hogar percibido por el niño

$$HOGAR = ESCUELA + N + E$$

La ecuación estructural 3 es significativa según los resultados de la prueba F siendo el ajuste del 21 %.

En la tabla 24, se aprecia que para la regresión parcial, el compromiso parental basado en el hogar percibido por el niño está influenciada por el Compromiso parental basado en la escuela, Neuroticismo y la Extroversión. De manera significativa y negativa en el caso del Neuroticismo (a menor Neuroticismo o mayor estabilidad mayor compromiso basado en el hogar), de manera significativa y postiva en el caso del compromiso parental basado en la escuela (a mayor compromiso parental basado en la escuela mayor compromiso parental basado en el hogar) y en el caso de la extroversión (a mayor extroversión mayor compromiso basado en el hogar). La variable más importante que explica el compromiso basado en el hogar es el compromiso basado en la escuela seguido de la Extroversión y el Neuroticismo.

Para la regresión en el contexto del modelo especificado, la percepción del compromiso parental basado en el hogar está influenciada por el Compromiso parental basado en la escuela, Neuroticismo y la Extroversión. De manera significativa y negativa en el caso del Neuroticismo (a menor Neuroticismo o mayor estabilidad mayor compromiso basado en el hogar), de manera significativa y postiva en el caso del compromiso parental basado en la escuela (a mayor compromiso parental basado en la escuela mayor compromiso parental basado en el hogar) y en el caso de la extroversión (a mayor extroversión mayor compromiso basado en el hogar). La variable más importante que explica el compromiso basado en el hogar es el compromiso basado en la escuela seguido de la Extroversión y el Neuroticismo.

En este caso, la regresión parcial y la regresión en el contexto del modelo especificado coinciden al explicar el Compromiso Parental basado en el hogar percibido por el niño. Es decir, dentro de un contexto más amplio de explicación del rendimiento, la autopercepción del desempeño escolar, la autovaloración global y la percepción del compromiso parental basado en la escuela, son influyentes, en la percepción del compromiso basado en el hogar, la percepción del compromiso parental basado en la escuela de manera directa y las características de personalidad como el Neuroticismo y Extroversión, de manera inversa en el primer caso, y de manera directa en el segundo. Siendo más relevante en la explicación de una mejor percepción del compromiso parental basado en el hogar la mejor percepción del compromiso parental basado en la escuela, seguido de la Extroversión y la ausencia del Neuroticismo.

Variables	Regresión parcial		Regresión en el modelo		R cuadrado	F	Sig.
	Beta	t	Beta	t			
(Constante)		9.30**		15.3**	0.21	41.61	0**
Compromiso basado en la escuela	0.39	9.52**	0.39	9.5**			
Neuroticismo	-0.10	-2.41*	-0.10	-2.4*			
Extroversión	0.18	4.22**	0.18	4.2**			

*: El coeficiente de regresión es diferente de cero, e significativo al 5 %

** : El coeficiente de regresión es muy diferente de cero, o significativo al 1 %

Tabla 24. Modelo de regresión parcial y en el contexto del modelo especificado de la variable dependiente : Compromiso parental basado en el hogar percibido por el niño en función de la percepción del compromiso parental basado en la escuela el Neuroticismo y Extroversión

Ecuación estructural 4 : Explicando el Compromiso Parental basado en la escuela percibido por el niño

$$\text{ESCUELA} = \text{N} + \text{E}$$

La ecuación estructural 4 no es significativa según los resultados de la prueba F siendo el ajuste malo pues cercano al 0 % (Tabla 25).

Para la regresión parcial, la percepción del compromiso parental basado en la escuela está influenciada por el Neuroticismo y la Extroversión. En ninguno de los casos esta influencia es significativa.

Para la regresión en el contexto del modelo especificado, la percepción del compromiso parental basado en la escuela está influenciado por el Neuroticismo y la Extroversión. En ninguno de los casos esta influencia es significativa.

En este caso, la regresión parcial y la regresión en el contexto del modelo especificado coinciden al no explicar el Compromiso Parental basado en la escuela. Es decir, dentro de un contexto más amplio de explicación del rendimiento, la

autopercepción del desempeño escolar, la autovaloración global y la percepción del compromiso parental basado en la escuela, no son influyentes en la percepción del compromiso parental basado en la escuela ni el Neuroticismo ni la Extroversión.

Tabla 25. Modelo de regresión parcial y en el contexto del modelo especificado de la variable dependiente : Compromiso parental basado en la escuela percibido por el niño en función del Neuroticismo y Extroversión

Variables	Regresión parcial		Regresión en el modelo		R cuadrad	F	Sig.
	Beta	t	Beta	t			
(Constante)		9.43**		15.3**	0.00	0.85	0.43
Neuroticismo	-0.04	-0.82	-0.04	-0.0			
Extroversión	0.04	0.86	0.04	0.0			

* : El coeficiente de regresión es diferente de cero, o significativo al 5 % ** : El coeficiente de regresión es muy diferente de cero, o significativo al 1 %

Ecuación estructural 5 : Explicando el Rendimiento académico

$$RDTO = DE + AG + HOGAR + ESCUELA + N + E$$

La ecuación estructural 5 es significativa según los resultados de la prueba F siendo el ajuste del 17 % (Tabla 26).

Para la regresión parcial, el rendimiento está influenciado por el Desempeño escolar autopercibido, la Autovaloración Global, el Compromiso parental basado en la Escuela, el Neuroticismo y la Extroversión. De manera significativa y negativa en el caso de la percepción parental del compromiso basado en la escuela (a mayor percepción del compromiso parental basado en la escuela menor rendimiento), de manera significativa y positiva en el caso de la extroversión (a mayor extroversión mayor rendimiento), Desempeño escolar (a mayor desempeño escolar autopercibido mayor rendimiento), Autovaloración global (a mayor percepción de autovaloración global mayor rendimiento). La variable más importante que explica el rendimiento es la percepción del compromiso parental basada en la escuela y después la extroversión.

Para la regresión en el contexto del modelo especificado, el rendimiento está influenciado por el Desempeño escolar, la Autovaloración Global, el Compromiso parental basado en la Escuela, el Neuroticismo y la Extroversión. De manera significativa y negativa en el caso de la percepción parental del compromiso basado en la escuela (a mayor percepción del compromiso parental basado en la escuela menor rendimiento), de manera significativa y positiva en el caso de la extroversión (a mayor extroversión mayor rendimiento). La variable más importante que explica el rendimiento es la percepción del compromiso parental basada en la escuela y después la extroversión.

A diferencia de la regresión parcial, la regresión en el contexto del modelo especificado excluye a las variables autopercepción del Desempeño escolar y la Autovaloración global como variables que explican el rendimiento académico. Es decir, dentro de un contexto más amplio de explicación de la autopercepción del desempeño

escolar y la autovaloración global, y las percepciones del compromiso parental basado en la escuela y en el hogar, sólo es influyente, en el rendimiento académico, el compromiso parental basado en la escuela percibido por el niño de manera inversa y la Extroversión, de manera directa. Siendo más relevante en la explicación de un mejor rendimiento, el menor compromiso parental basado en la escuela percibido por el niño y la mayor tendencia a la Extroversión. De otra manera significa que los niños que perciben menos necesidad de compromiso parental en actividades de la escuela (no necesitan que sus padres participen) y presentan tendencia a la extroversión rinden mejor.

Tabla 26. Modelo de regresión parcial y en el contexto del modelo especificado de la variable dependiente : Rendimiento académico en función de las percepciones de Desempeño escolar, la Autovaloración global , las percepciones del Compromiso parental basado en la escuela y el hogar y el Neuroticismo y Extroversión

Variables	Regresión parcial		Regresión en el modelo		R cuadra	F	Sig.
	Beta	t	Beta	T			
(Constante)		6.79**		12.4**	0.17	15.83	0**
Desempeño Escolar	0.16	3.35**	0.16	1.0			
Autovaloración global	0.10	2.12*	-0.05	-0.0			
Compromiso basado en el hogar	0.03	0.62	0.04	0.0			
Compromiso basado en la escuela	-0.29	-6.26**	-0.30	-6.3**			
Neuroticismo	0.09	1.90	0.04	0.0			
Extroversión	0.18	4.03**	0.22	3.6**			

*: El coeficiente de regresión es diferente de cero, o significativo al 5 % **: El coeficiente de regresión es muy diferente de cero, o significativo al 1 %

A manera de resumen de lo planteado en el modelo (conjunto de 5 ecuaciones estructurales), es decir, dentro de un contexto más amplio de explicación del rendimiento, la autopercepción del desempeño escolar, la autovaloración global y las percepciones del compromiso parental basado en la escuela y en el hogar, se tiene que:

- Sólo son influyentes, en la autopercepción del desempeño escolar, las características de personalidad como el Neuroticismo y Extroversión, de manera inversa en el primer caso, y de manera directa en el segundo. Siendo más relevante en la explicación de una mejor autopercepción del desempeño escolar, la ausencia del Neuroticismo.

- Sólo es influyente, en la percepción de la Autovaloración global, la autopercepción del desempeño escolar autopercibido de manera directa y las características de personalidad como el Neuroticismo y Extroversión, de manera inversa en el primer caso, y de manera directa en el segundo. Siendo más relevante en la explicación de una mejor autopercepción del desempeño escolar autopercibido la ausencia del Neuroticismo y la mejor autopercepción del desempeño escolar

- Son influyentes, en la percepción del compromiso basado en el hogar, la percepción del compromiso parental basado en la escuela de manera directa y las características de personalidad como el Neuroticismo y Extroversión, de manera inversa en el primer caso, y de manera directa en el segundo. Siendo más relevante en la explicación de una mejor percepción del compromiso parental basado en el hogar la mejor percepción del compromiso parental basado en la escuela, seguido de la Extroversión y la ausencia del Neuroticismo.

- El Neuroticismo y la Extroversión no influyen en la percepción del compromiso parental basado en la escuela.

- El compromiso parental basado en la escuela percibido por el niño de manera inversa y la Extroversión, de manera directa. Siendo más relevante en la explicación de un mejor rendimiento, el menor compromiso parental basado en la escuela percibido por el niño y la mayor tendencia a la Extroversión. Los niños que perciben menos necesidad de compromiso parental en actividades de la escuela (no necesitan que sus padres participen) y presentan tendencia a la extroversión rinden mejor.

CAPÍTULO V. DISCUSIÓN

La discusión de nuestros resultados está organizada de acuerdo a los cuatro objetivos planteados en nuestra investigación: 1) evaluar la confiabilidad y normalidad de las variables medidas en esta investigación: autoconcepto, personalidad, compromiso parental rendimiento académico, 2) describir las tendencias de la muestra evaluada en las diferentes variables medidas, 3) analizar las relaciones bivariadas entre las variables medidas y 4) explicar las múltiples relaciones entre las variables medidas a través de un modelo definido por 5 ecuaciones estructurales.

5.1. LA CONFIABILIDAD Y NORMALIDAD DE LAS VARIABLES MEDIDAS

Se consideró pertinente realizar una evaluación del conjunto de los instrumentos en una muestra piloto de nivel socioeconómico bajo, para ello se incluyeron el Cuestionario de personalidad de Eysenck EPQ-J para niños, la Escala de Perfil de Autopercepción (Autoconcepto) de Harter para niños, y la prueba de Estilo atribucional. Ello fue necesario para establecer los formatos de las versiones finales, análisis de ítemes, evaluación de la validez y confiabilidad y las correlaciones entre las variables. Como consecuencia del estudio piloto tal y como se reporta en la metodología, se mantuvo la aplicación del Cuestionario de personalidad de Eysenck EPQ-J para niños, de la Escala de Perfil de

Autopercepción (Autoconcepto) de Harter para niños y más la prueba de Estilo atribucional fue desechada.

Los formatos finales de los instrumentos de Autoconcepto y Personalidad después del piloto junto con las versiones definitivas de los instrumentos de Rendimiento y Compromiso parental fueron aplicados a la muestra definitiva a finales del 2001.

La muestra está constituida por 473 alumnos de sexto grado de primaria de menores, de la ciudad de Lima Metropolitana, matriculados en el año 2001. 5 escuelas, 2 privadas (San Isidro y Callao) y 3 estatales (San Juan de Miraflores y Surco) haciendo un total de 27.7 % corresponde al nivel B, 36.6 % para el nivel C y 35.7 % para el nivel D. El 53.3 % son varones y un 46.7 % son mujeres.

En la muestra definitiva se encontró (ver tabla 10) para el Cuestionario de personalidad de Eysenck EPQ-J para niños, que la confiabilidad de las Dimensiones varía de 0.62 para Dureza hasta 0.80 para Sinceridad.

La confiabilidad hallada para los Dominios específicos de la Escala de Perfil de Autopercepción (Autoconcepto) de Harter para niños varía de 0.50 en el Dominio de Conducta, hasta 0.68 en el Dominio de Apariencia Física, y que el Autoconcepto general tiene una confiabilidad de 0.81.

Para el caso del Cuestionario del compromiso parental con su educación formal percibido por el niño, la confiabilidad de los Aspectos varía de 0.63 (compromiso basado en la escuela) a 0.68 (compromiso basado en el hogar y en las reuniones escolares) obteniéndose una confiabilidad de 0.83 para la Percepción del Compromiso Parental general. Finalmente para la prueba de rendimiento para alumnos de sexto grado de primaria se encontró una confiabilidad de 0.75.

En particular la confiabilidad para las variables que fueron analizadas en el modelo propuesto en el objetivo 4, de múltiple relación entre Tipo de personalidad, Autoconcepto, Compromiso Parental y Rendimiento Académico es: Desempeño escolar percibido por el niño (0.57), Rendimiento académico en Lenguaje y Matemática del niño (0.75), Puntaje de Neuroticismo del niño (0.71), Puntaje de Extroversión del niño (0.64), Compromiso Parental basado en el Hogar percibido por el niño (0.63) y Compromiso Parental basado en la Escuela percibido por el niño (0.68)

Los valores de confiabilidad alfa encontrados en la muestra definitiva pueden ser consideradas como aceptables y buenos para los Dominios específicos de Autoconcepto, buenos y muy buenos para las Dimensiones de Personalidad y bueno para los aspectos de la Percepción del Compromiso Parental y la Prueba de rendimiento en comunicación Integral y lógico matemática. Los valores de confiabilidad son todavía mejores para los puntajes totales de Autoconcepto general y Percepción del Compromiso Parental general. Los coeficientes de confiabilidad alfa significativos explicarían la consistencia interna de los instrumentos empleados así como también la homogeneidad de los elementos en relación a cada dimensión, lo que a su vez apoyaría la validez de lo constructos.

Los resultados encontrados para los diferentes instrumentos en la muestra definitiva son muy próximos a los reportados por Mori (1989), TEA (2000), Fantuzzo & Childs, 2000 y Bazán & Millones (2002). Con ello podemos considerar que los instrumentos presentan

características psicométricas apropiadas para la población evaluada para el caso de la muestra definitiva que junto a las otras características ya reportadas en la metodología hacen de ellos instrumentos idóneos para el trabajo de evaluación psicoeducacional. Estos instrumentos constituyen una batería específica para alumnos del sexto grado que explora Tipo de personalidad, Autoconcepto, Compromiso Parental y Rendimiento Académico.

Un aspecto de carácter técnico importante ha sido la evaluación de la normalidad y que revela falta de evidencia de que los puntajes de la mayoría de variables se distribuye en forma de una distribución normal. Sólo se ha encontrado evidencia de normalidad en la variable de Aceptación social y Autoconcepto general medida por la Escala de Perfil de Auto percepción (Autoconcepto) de Harter para niños y en la variable de Compromiso parental general medido por el Cuestionario de percepción de compromiso parental percibido por el niño. Como consecuencia de estos resultados y para una mejor interpretación y comparación, los puntajes se han transformado a una escala adecuada usada en las tablas 16 a 21. Se eligió el puntaje T, que es una transformación del puntaje Z en valores con una media de 50 y una desviación estándar de 10 (Alarcón, 1991).

5.2. DESCRIPCIÓN DE LAS TENDENCIAS DE LA MUESTRA EVALUADA EN LAS DIFERENTES VARIABLES MEDIDAS

En las Tablas 11 a la Tabla 14 fueron presentados resultados descriptivos de las variables medidas para la muestra definitiva. Los resultados encontrados indican: a) tendencia a valoraciones positivas en los diferentes dominios específicos de Autoconcepto, especialmente en la Autovaloración global, siendo estas valoraciones en los diferentes dominios específicos relativamente homogénea; b) tendencia a la Extraversión y a la no Dureza, con valores medios en Neuroticismo, Sinceridad y Conducta Antisocial. Estos valores en las diferentes dimensiones de personalidad son variables especialmente, en Neuroticismo, Sinceridad y Dureza; c) tendencia a una mejor percepción del compromiso parental basado en el hogar siendo la muestra mucho más variable en lo que se refiere a la Percepción de Compromisos Parentales basado en la Escuela y en las Reuniones escolares. Tendencia a percibir mejor compromiso parental general siendo estos puntajes relativamente homogéneos; d) que la muestra presenta un buen rendimiento en comunicación integral y lógico matemática que es relativamente homogéneo.

Hay que advertir que las valoraciones encontradas en la muestra definitiva para las diferentes variables corresponden a tendencias antes que a un diagnóstico, es decir, sólo expresan que en promedio los puntajes encontrados en las diferentes variables superan el nivel medio esperado. Si se divide la media de cada variable entre el puntaje máximo en el caso de contestar todas las preguntas del modo esperado y se multiplica este

resultado por 100 % obtendremos el promedio de la muestra en porcentaje o *porcentaje medio de respuesta esperada*.

Mientras el valor se acerca a 100, significa que las respuestas corresponden a niveles altos, por ejemplo si los valores superan el 75 %. Si los valores se acercan a 0 significa que las respuestas corresponden a niveles bajos, por ejemplo si los valores están por debajo del 25 %. Valores entre éstos extremos pueden considerarse medianos especialmente cuando estén más próximos a 50. La ventaja de usar el porcentaje medio de respuesta esperada es que todas las variables se encuentran en una misma escala y facilita las comparaciones entre las variables.

Un perfil general para la muestra basado en el porcentaje medio de respuesta esperadas se lista a continuación y se aprecia en la figura siguiente:

- Dominio específico de desempeño escolar; 53,3
- Dominio específico de aceptación social; 53,7
- Dominio específico de desempeño atlético; 53,3
- Dominio específico de apariencia física; 55,7
- Dominio específico de Conducta; 54,7
- Dominio específico de Autovaloración global; 60,0
- Autoconcepto general; 55,1
- Dimensión Estabilidad - Neuroticismo; 55,0
- Dimensión Introversión - Extraversión; 68,8
- Dimensión de Sociabilidad - Dureza; 22,9
- Escala de Sinceridad; 41,0
- Escala de Conducta antisocial; 49,2
- Percepción del compromiso parental basado en la escuela; 55,5
- Percepción del compromiso parental basado en el hogar; 78,5
- Percepción del compromiso parental basado en reuniones escolares; 53,6
- Percepción del Compromiso parental general; 65,3
- Rendimiento en Comunicación Integral y Lógico-Matemática; 69,6

Destacan, en la figura 7, la mayor percepción del compromiso parental basado en el hogar, y puntajes bajos de Dureza que apuntan a la sociabilidad. Siguen, puntajes mas altos de extraversión y rendimiento promedio mayor a la media. Se aprecia también una percepción del compromiso parental general y autovaloración global por encima de 60%.

Estos hallazgos configuran que se trata de resultados para una población de nivel medio de Lima, pues se incluyen niveles B, C y D en proporciones de casi un tercio cada una y, no se consideraron los niveles E y A. Aunque no se presentan aquí resultados por nivel socioeconómico, es basta la literatura que asocia a niveles socioeconómicos bajos con menor rendimiento (Cueto, 1997; Bazán, et al, 2002), menor involucramiento de los padres y mayores dificultades en la construcción de su autoconcepto (Mejía, 1980; Mori,

1989, Kaik, 1995) y presencia de ciertos rasgos de personalidad poco favorables al éxito escolar (Sovero, 1983).

Estos hallazgos no pueden extrapolarse a otras realidades del país porque presentan otras dinámicas que determinarían otros “perfiles” diferentes en especial en lo que se refiere al rendimiento.

Estos resultados “medios” también se acomodan a un estudio de las relaciones entre las variables pues intentan establecer relaciones directas o inversas en relación al rendimiento para un grupo más homogéneo que el de grupos de bajo o alto rendimiento, especialmente en el primer caso, como por ejemplo (Dorregaray, 1987; García, 1997) y se acomodan a estudios como los de Pérez y Almaraz (1995), Beltrán (1998), Coll, Palacios y Marchesi (1995).

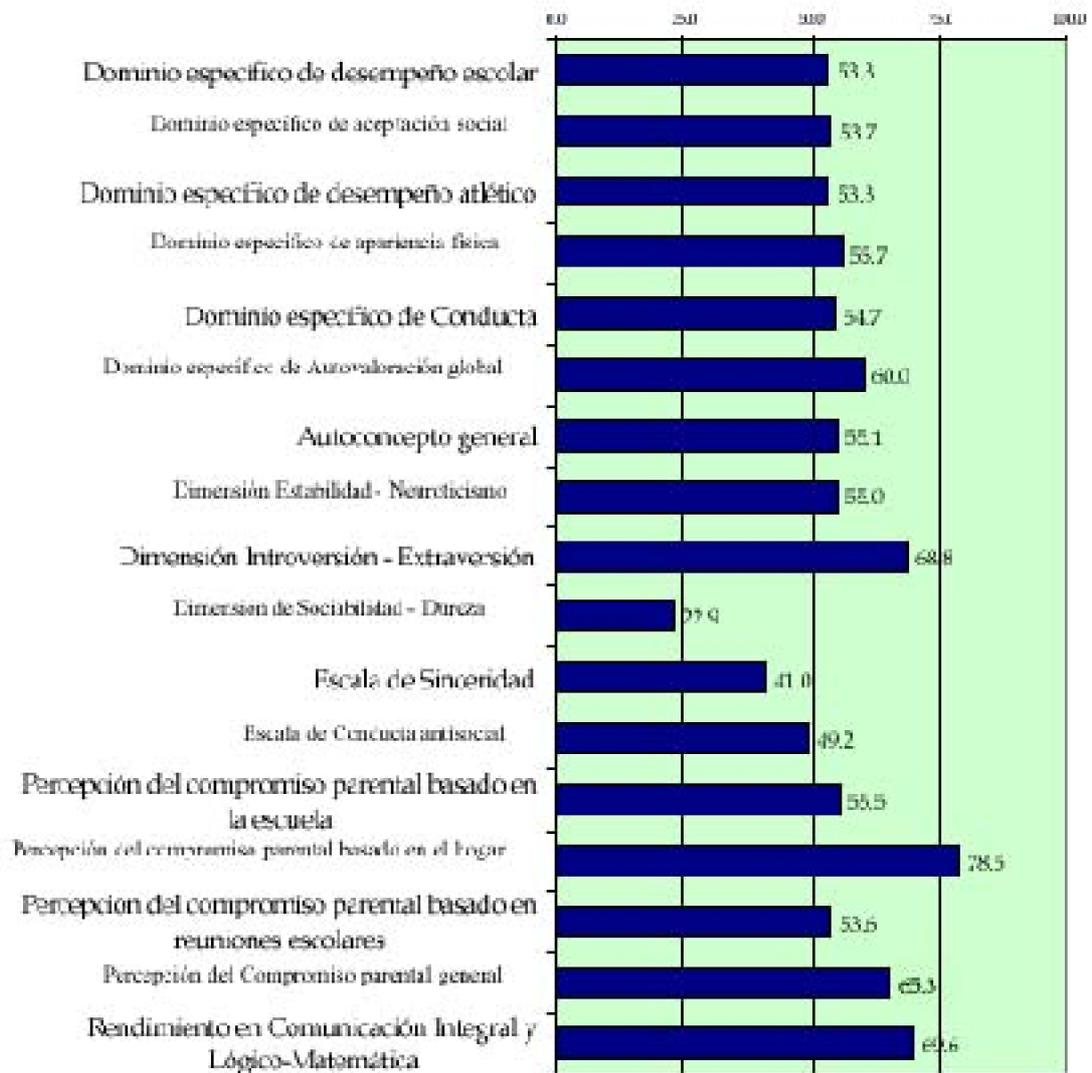


Figura 10. Perfil general para la muestra basado en el porcentaje medio de respuesta esperada.

5.3. ANALIZAR LAS RELACIONES BIVARIADAS ENTRE LAS VARIABLES MEDIDAS

El análisis de las relaciones bivariadas corresponde al análisis correlacional entre dos variables. Se trata de un análisis de asociación que no corresponde a un análisis de causalidad (Alarcón, 1991; Bazán, 2001). Estos análisis se han organizado por instrumento, correlacionando los puntajes de los diferentes dominios específicos, dimensiones y aspectos, presentes en los instrumentos con los puntajes de las pruebas totales correspondientes.

Se ha analizado todas las relaciones posibles entre Autoconcepto, Rendimiento, Personalidad y Percepción del Compromiso parental: la relación entre Autoconcepto y Rendimiento, la relación entre Autoconcepto y Percepción de compromiso parental, la relación entre Rendimiento y Percepción de compromiso parental, la relación entre Personalidad y Rendimiento, la relación entre Personalidad y percepción de compromiso parental y la relación entre Personalidad y Autoconcepto.

Analizando la relación entre Personalidad y Rendimiento (Tabla 16), se encontró que los que puntúan más alto en la dimensión de extraversión y sinceridad tienden a tener mejor rendimiento. También se halló que a menor Dureza mayor Rendimiento o viceversa. No se ha encontrado correlación en las dimensiones de Neuroticismo y Conducta antisocial con Rendimiento (Piedra (1988) estudió esta relación en niños de 5to grado).

Los resultados encontrados indican una relación positiva de extraversión, sinceridad y sociabilidad (no dureza) con el rendimiento, estableciendo de esta manera la existencia de una relación significativa entre personalidad y autopercepción del desempeño académico. Sin embargo estos resultados difieren de los encontrados por Sovero (1983) quien halló una relación significativa con la dimensión de Neuroticismo-estabilidad y no con la dimensión extroversión-introversión, al contrario de los resultados hallados en esta investigación. Aunque se trata de una muestra muy próxima en el grado educativo, los casi veinte años que distancian su trabajo del presente estudio podrían reflejar mudanzas en aspectos disposicionales y representacionales de los niños. Otra posible explicación de estas diferencias es que en el caso de Sovero (1983) la muestra corresponde a un nivel socioeconómico alto y en nuestro caso se incluyen niveles B, C y D.

Analizando la relación entre Personalidad y percepción de compromiso parental (Tabla 17), se ha hallado que a mayor Neuroticismo peor percepción del compromiso parental basado en el hogar o viceversa. Los que puntúan alto en Extroversión tienden a tener mejor percepción de Compromiso parental general y basado en la escuela. Además a mayor Dureza peor percepción del Compromiso parental basado en el hogar y en la escuela o viceversa. Por último a mayor Sinceridad peor percepción del Compromiso parental basado en el hogar, en la escuela, en las reuniones escolares y general o viceversa. No se ha encontrado correlación en la dimensión de Conducta antisocial y los

diferentes aspectos de la percepción del Compromiso parental.

Analizando la relación entre Personalidad y Autoconcepto (Tabla 18), se encontró que los alumnos que tienden a tener puntajes altos en Neuroticismo se perciben de modo negativo en los diferentes dominios específicos del Autoconcepto o viceversa. Los que denotan puntajes altos en Extroversión tienden a percibirse mejor tanto a nivel Académico, Social, Físico, Conductual y en general autovalorarse mejor. Se encontró que los que presentan puntajes altos en Dureza tienden a percibirse mejor en cuanto a Aceptación social, y peor en cuanto al Desempeño escolar, Apariencia física, Conducta, Autovaloración global y al Autoconcepto general. Se encontró que los que presentan puntajes altos en Sinceridad tienden a percibirse mejor en cuanto a Aceptación social y peor en cuanto a la Apariencia física, Conducta, Autovaloración global y al Autoconcepto general. Finalmente los que presentan puntajes altos en conducta antisocial tienden a percibirse mejor en cuanto a la Aceptación social y peor en cuanto al Desempeño escolar, Apariencia física, Conducta y en general a la Autovaloración global.

Analizando la relación entre Autoconcepto y Rendimiento (Tabla 19), se encontró que los que tienen una mejor percepción tanto de su Desempeño escolar, social y de su conducta tienden a rendir mejor académicamente en Lógico Matemática y Comunicación Integral. Esta relación directa también ocurre si se considera la variable Autoconcepto general. No se ha encontrado relación entre el Rendimiento y los Dominios específicos de Desempeño Atlético y Apariencia Física. Estos resultados son semejantes a otros resultados de la literatura que encuentra una relación lineal entre Autoconcepto y rendimiento, como por ejemplo Villarroel (2000) y Núñez et al (1998).

Como se ha mencionado en el marco teórico, la postura mayoritaria es considerar una relación de mutua influencia postulando que el auto concepto y el rendimiento influyen uno en el otro (Marsh, 1984). De allí se deduce diversas propuestas para desarrollar estrategias para mejorar el autoconcepto. Raffo (1995) vincula el autoconcepto con la experiencia escolar y plantea estrategias para su desarrollo al igual que Saura (1995).

Con nuestros resultados confirmamos la estrecha relación entre el autoconcepto como una valoración personal y subjetiva que el alumno hace de si mismo, como determinante del éxito o del fracaso escolar, sin embargo no debemos olvidar que con frecuencia la conducta esta explicada por otros factores además del autoconcepto (Markus & Wurf, 1987).

Analizando la relación entre Autoconcepto y Percepción de compromiso parental (Tabla 20), se encontró que los que tienen una mejor percepción de su Desempeño atlético y Apariencia física perciben también un mejor Compromiso parental a nivel general y del hogar. También se encontró que los que tienen una mejor Percepción de si mismos a nivel global, General y de su Desempeño escolar también un mejor Compromiso parental a nivel del hogar. No se ha encontrado correlación de los dominios específicos de Desempeño escolar, Aceptación social, Conducta y Autovaloración global con el Compromiso parental basado en la escuela y en las reuniones escolares.

Que las percepciones sobre una mejor Apariencia física y Desempeño atlético se relacionen con una mejor percepción a nivel General y del Hogar, y que la mejor

Percepción de si mismo a nivel Global, General y de su Desempeño escolar se relacione también a un mejor Compromiso parental a nivel del hogar no es sorprendente porque éstos aspectos son valorados fuertemente por los padres y ello no escapa al niño. Todo esto se circunscribe al hogar y no a la escuela. Es decir, éstas percepciones no se traducen en acciones directas en la escuela ni involucran al docente. Si soy bello, deportista, con buenas notas, y de buena valía en general eso favorece mi ambiente familiar y se traduce en actitudes del padre de ayuda en matemáticas, lectura, arte y estimulación, comunicación, mejores ambientes de estudio, disciplina, y alabanza frente a otros familiares. Lo contrario también se da. Pero los padres restringen su compromiso parental escolar dentro de casa.

En nuestro medio, trabajos que pueden considerarse cercanos pero en adolescentes y referidos a la Autoestima son los de Busse (1989) quien estudió la autoestima en adolescentes urbano marginales y su relación con el nivel de soporte social brindado por padres y pares; Arias (1974), quien comparó la autoestima y la relación padre e hijo también en adolescentes, y Caravedo (2001) quien describe el autoconcepto de hijos de padres separados.

El valor de las autopercepciones para todo aquello relacionado con el individuo y su conducta ha sido destacado por Núñez Pérez & González-Pienda (1994). Esto ha sido corroborado con los resultados aquí reportados.

Analizando la relación entre Rendimiento y Percepción de compromiso parental (Tabla 21), se encontró que a mayor Rendimiento menor percepción de Compromiso parental basado en la escuela, reuniones escolares y general. No se ha encontrado correlación en el Compromiso parental basado en el hogar y el Rendimiento. La mayoría de los trabajos identificados en nuestro medio sobre el involucramiento de los padres o mejor aún, compromiso parental, caen dentro del contexto de la prevención sobre actividades de riesgo como drogadicción, alcoholismo y actividades sexuales, antes que en aspectos de la vida escolar.

Para interpretar éstos resultados consideramos que aquellos estudiantes con mayor rendimiento no refieren que sus padres se involucran en aspectos de la escuela y reuniones escolares, probablemente porque no precisan de ellos para manejar ciertas situaciones escolares o porque los docentes de la escuela no los llaman. Es sabido que en nuestras escuelas los padres son llamados casi siempre cuando algo anda mal con su hijo en la escuela: ***“qué hiciste ahora para que me llamen de la escuela?”*** y muy poco en situaciones donde un mérito del alumno debiera ser premiado y estimulado en presencia de sus padres, algunos de los cuales podrían estar dudando de las capacidades de sus hijos.

Aunque se trata de percepciones indirectas sobre el verdadero compromiso de los padres dado que no les hemos preguntado a ellos, las percepciones en general juegan un rol importante en el rendimiento escolar, Omar (1994).

El compromiso familiar ligado al bienestar familiar y su influencia en el rendimiento escolar fue reconocido tempranamente en nuestro medio por Verástegui (1962) y ello por ejemplo, está fomentando el desarrollo de talleres de padres (Romero, 1987). Sin embargo otros trabajos adoptan una postura diagnóstica y un tanto pesimista como es el

caso de Huaynete (1978) al estudiar la influencia del bajo nivel cultural de los padres en el rendimiento del niño en la escuela. La importancia de las relaciones intrafamiliares y su relación con los procesos de socialización y educación en general están cobrando cada vez más importancia. García Correa (1997). El clima afectivo al interior de la familia es una variable importante en la adaptación escolar y en el rendimiento académico, así como las actitudes de los padres hacia lo que la escuela enseña sus expectativas y sobre todo el compromiso de la familia con la escuela y las responsabilidades escolares de los hijos son de mucha importancia en los logros educativos.

No se han encontrado estudios sobre la relación personalidad y autoconcepto en un contexto educacional. Sólo un trabajo presenta esta relación desde una perspectiva social. Así, Aguirre (1994) realizó un estudio con 76 niños desplazados de diversas zonas del Perú que fueron víctimas de violencia subversiva y que son residentes en una Comunidad Rural de Lima, y encontró relación significativa entre la variable Extroversión con el Area Social de la Escala de Autoconcepto General, entre Neuroticismo con el Autoconcepto General y el Area Emocional. Pero estos hallazgos no son directamente comparables con los del presente estudio.

Los resultados del relacionamiento bivariado de las variables presentados hasta aquí, siendo importante, sólo representa un enfoque atomístico de relaciones aisladas de variables 2 a 2. El número de correlaciones calculadas según las relaciones analizadas es como sigue: 7 para la relación entre Autoconcepto y Rendimiento, 21 para la relación entre Autoconcepto y Percepción de compromiso parental, 4 para la relación entre Rendimiento y Percepción de compromiso parental, 5 para la relación entre Personalidad y Rendimiento, 20 para la relación entre Personalidad y percepción de compromiso parental y 35 para la relación entre Personalidad y Autoconcepto: 35. El total de éstas correlaciones es de 92, y corresponden a 92 hipótesis correlacionales (Hernández et al, 1999).

Sería largo citar diversos trabajos en nuestro medio denominados correlacionales, cuyas conclusiones resultan poco prácticas en los contextos educativos. Estas conclusiones aisladas e asociativas antes que explicativas sólo indican que una variable se mueve en una dirección y otra, asociada a ella, en otra o en la misma dirección. Más el sistema educacional es dinámico y multivariable siendo crecientemente enfoques más de variables de contexto para explicar el rendimiento (Galindo, 2002), por eso se ha propuesto un modelo para ser evaluado que presenta diversas variables psicológicas presentes en la explicación del rendimiento. Nuestra investigación está en la línea de trabajos como los de Pérez Gómez y Almaraz (1995) y de Beltrán Llera (1998) y será discutido a continuación.

5.4. EXPLICACIÓN DE LAS RELACIONES MÚLTIPLES ENTRE LAS VARIABLES MEDIDAS A TRAVÉS DE UN MODELO DEFINIDO POR 5 ECUACIONES

ESTRUCTURALES

El modelo que se propuso está formado por 5 ecuaciones estructurales que sintetizan las múltiples relaciones entre las variables medidas que hemos podido identificar en la literatura y que además consideramos relevantes para establecer un modelo multicausal. De los diferentes dominios específicos de Autoconcepto fueron elegidos la autopercepción del desempeño escolar y la autovaloración global. De los diferentes aspectos de la percepción del compromiso parental se eligió la basada en la escuela y la basada en el hogar. Por otro lado, las dimensiones de personalidad consideradas son Neuroticismo y Extraversión y finalmente el Rendimiento. Este número reducido de variables: 2 de autoconcepto, 2 de percepción de compromiso parental, 2 de personalidad y 1 de rendimiento –7 en total- pueden verse en la figura 2, y sus ecuaciones estructurales son las siguientes:

1) La Autopercepción del desempeño escolar está influenciada por el rendimiento académico, y las dimensiones de Neuroticismo y Extraversión,

2) La autovaloración global está influenciada por la autopercepción del desempeño escolar, el rendimiento académico y las dimensiones de Neuroticismo y Extraversión,

3) La percepción del compromiso parental basado en el hogar está influenciada por la percepción del compromiso parental basado en la escuela y las dimensiones de Neuroticismo y Extraversión,

4) La percepción del compromiso parental basado en la escuela está influenciada por las dimensiones de Neuroticismo y Extraversión,

5) El rendimiento académico está influenciado por la autopercepción del Desempeño escolar y la Autovaloración global, la percepción del compromiso parental basado en el hogar y la escuela, y las dimensiones de Neuroticismo y Extroversión.

Este modelo no es sólo un modelo para explicar el rendimiento como se desprende de la ecuación 5, las otras 4 ecuaciones expresan dependencias entre las otras variables consideradas. Las dos primeras ecuaciones son relativas a dominios específicos del Autoconcepto: la ecuación 1 explica la autopercepción del desempeño escolar y la ecuación 2 explica la autovaloración global. Las ecuaciones 3 y 4 son relativas a aspectos de la percepción del compromiso parental: la ecuación 3 explica la percepción del compromiso parental basado en el hogar, la ecuación 4 explica la percepción del compromiso parental basado en la escuela. Hay que resaltar que las dimensiones de personalidad son consideradas aquí como siempre independientes dado su carácter de variable explicativa básica. Por otro lado, hemos considerado el dominio específico de Autovaloración global como dependiente del dominio específico de autopercepción del desempeño escolar, así como la percepción del compromiso parental basado en el hogar como dependiente de la misma percepción basada en la escuela. Estas dos últimas percepciones son consideradas como no dependientes del rendimiento debido a que no tenemos reportado esto en la literatura y a la ausencia de relación para el caso de la percepción basada en el hogar y relación negativa para el caso de la percepción basada en la escuela. Adicionalmente el modelo no converge (no hay una solución estadística) si se consideran estas dependencias.

Con base a los resultados mostrados en el capítulo anterior se ha encontrado que el Modelo de múltiples relaciones causales especificado por las 5 ecuaciones estructurales planteadas antes se ajusta adecuadamente para los alumnos del sexto grado de educación primaria. Este modelo plantea que el Rendimiento está influenciado por el Autoconcepto en las dimensiones de Desempeño escolar y Autovaloración Global, por las percepciones del compromiso parental basado en la Escuela y el Hogar y las características de Personalidad como son el Neuroticismo y Extroversión. Pero de manera simultánea explica que la Dimensión de Autovaloración global es a su vez influenciada por la autopercepción de la Dimensión de Desempeño escolar, el propio rendimiento y las características de Personalidad como son el Neuroticismo y Extroversión. También la Dimensión de autopercepción del Desempeño escolar está influenciada por el propio rendimiento y las características de Personalidad. Por último las características de personalidad son influyentes en la percepción del compromiso parental basado en la Escuela y junto con ésta en la percepción del compromiso parental basado en el Hogar.

Este resultado resulta inédito para nuestro medio debido a las variables consideradas. Trabajos de Ugarriza (1993) metodológicamente semejantes al nuestro han sido usados en el contexto de la explicación de las actitudes de las madres hacia el retraso mental. Un trabajo reciente debido a Canales (2000) con apenas 94 alumnos de una misma escuela de tres grados diferentes, revelan esfuerzos por someter a evaluación modelos de multicausalidad pese a algunas limitaciones metodológicas y conceptuales.

Tal y como se expuso en los resultados, junto con la evaluación del modelo se tiene la evaluación de las ecuaciones estructurales distinguiéndola como una regresión en el contexto del modelo. A manera de resumen a través del modelo (conjunto de 5 ecuaciones estructurales), se aprecia:

- Que sólo son influyentes, en la autopercepción del desempeño escolar, las características de personalidad como el Neuroticismo y Extroversión, de manera inversa en el primer caso, y de manera directa en el segundo. Siendo más relevante en la explicación de una mejor autopercepción del desempeño escolar la ausencia del Neuroticismo.

La personalidad estable favorece a una mejor autopercepción del desempeño escolar, pero eso no significa que la personalidad neurótica no tenga un desempeño escolar adecuado. La estabilidad crea condiciones para aprovechar una mejor valoración del desempeño escolar, siendo ésta característica ya considerada en la literatura como factor que ayuda al éxito escolar. La implicancia práctica de este resultado es que hay que enseñar a los niños más neuróticos a percibir adecuadamente su desempeño escolar.

- Que sólo es influyente, en la percepción de la Autovaloración global, la autopercepción del desempeño escolar de manera directa y las características de personalidad como el Neuroticismo y Extroversión, de manera inversa en el primer caso, y de manera directa en el segundo. Siendo más relevante en la explicación de una mejor autopercepción del desempeño escolar la ausencia del Neuroticismo y la mejor autopercepción del desempeño escolar

Este resultado tiene importancia práctica porque además garantiza que una mejor autopercepción del desempeño escolar determina una mejor autovaloración global. Con mayor razón, talleres diseñados para mejorar el autoconcepto de niños neuróticos son altamente recomendables a la luz de los hallazgos.

- Son influyentes en la percepción del compromiso basado en el hogar, la percepción del compromiso parental basado en la escuela de manera directa, y las dimensiones de la personalidad: Neuroticismo y Extroversión; de manera inversa en el primer caso, y directa en el segundo. Siendo más relevante en la explicación de una mejor percepción del compromiso parental basado en el hogar, la mejor percepción del compromiso parental basado en la escuela, seguido de la Extroversión y la ausencia del Neuroticismo.

- No son influyentes en la percepción del compromiso parental basado en la escuela, ni el Neuroticismo, ni la Extroversión.

Lo que se considera, por un lado, importante porque independiza la personalidad del niño y la forma como ellos perciben el involucramiento de los padres en la escuela, pero es preocupante porque puede expresar que los padres no están realmente involucrados en las actividades escolares de sus hijos y esto es percibido así por los niños.

Estos resultados sugieren que la percepción del compromiso parental está más centrado en el hogar que en la escuela, y sugieren que sería importante implementar talleres para que los padres realmente se involucren en las actividades escolares de los hijos y la direccionalidad de su percepción vaya del hogar a la escuela y no al revés. Además, que los niños más extrovertidos y estables perciban a sus padres más comprometidos en el hogar, refleja una dinámica que favorece las buenas relaciones de padres e hijos con éstas características de personalidad. De allí la importancia de comprometer a los padres a atender a sus hijos con características de personalidad inestables e introvertidas. Ya que un profundo compromiso y afecto de los padres puede favorecer la estabilidad emocional del niño lo que beneficia su autoconcepto y su rendimiento académico.

- Sólo es influyente, en el rendimiento académico, el compromiso parental basado en la escuela percibido por el niño de manera inversa y la Extroversión, de manera directa. Siendo más relevante en la explicación de un mejor rendimiento, el menor compromiso parental basado en la escuela percibido por el niño y la mayor tendencia a la Extroversión. De otra manera significa que los niños que perciben menos necesidad de compromiso parental en actividades de la escuela (no necesitan que sus padres participen) y que presentan tendencia a la extroversión rinden mejor

Los resultados con relación al rendimiento expresan una independencia de la participación de los padres y una autonomía de la personalidad con tendencia a la expresión. Para entender mejor estos resultados podemos imaginar niños extrovertidos de niveles socioeconómicos medios y altos; en relación a la media de un grupo que incluye niños de condiciones desfavorables de niveles socioeconómicos más bajos, con padres poco involucrados en el sentido de asistencia a la escuela. Los primeros presentarían rendimientos más altos en contenidos educacionales que sus pares de condiciones más desfavorables debido al mayor desarrollo escolar: mayor número de horas escolares, mayores y mejores docentes capacitados, mayores contenidos

educativos. Mientras que los niños de niveles socioeconómicos bajos además ven afectado su rendimiento por variables como la desnutrición, pobreza y marginalización (Pollit, 1974, Majluf, 1993, Alarcón, 1986).

CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

6.1. CONCLUSIONES

1) Los valores de confiabilidad encontrados en la muestra definitiva pueden ser consideradas como aceptables y buenos para los Dominios específicos de Autoconcepto, buenos y muy buenos para las Dimensiones de Personalidad y buenos para los aspectos de la Percepción del Compromiso Parental y la Prueba de rendimiento en comunicación Integral y lógico matemática. Los valores de confiabilidad son todavía mejores para los puntajes totales de Autoconcepto general y Percepción del Compromiso Parental general.

2) Los resultados encontrados indican: a) tendencia a valoraciones positivas en los diferentes dominios específicos de Autoconcepto, especialmente en la Autovaloración global. Siendo estas valoraciones en los diferentes dominios específicos relativamente homogénea; b) tendencia a la Extraversión y a la no Dureza, con valores medios en Neuroticismo, Sinceridad y Conducta Antisocial. Siendo estas valoraciones en las diferentes dimensiones de personalidad variables especialmente, en Neuroticismo, Sinceridad y Dureza; c) tendencia a una mejor percepción del compromiso parental basado en el hogar siendo la muestra mucho más variable en lo que se refiere a la

Percepción de Compromisos Parentales basado en la Escuela. Tendencia a percibir mejor compromiso parental general siendo estos puntajes relativamente homogéneos; d) que la muestra presenta un buen rendimiento en comunicación integral y lógico matemática que es relativamente homogéneo.

3) Se ha encontrado que el Modelo de relaciones causales múltiples especificado por las 5 ecuaciones estructurales planteadas antes se ajusta adecuadamente para los alumnos del sexto grado de educación primaria. Este modelo plantea que el Rendimiento está influenciado por el Autoconcepto en las dimensiones de Desempeño escolar y Autovaloración Global, por las percepciones del compromiso parental basado en la Escuela y el Hogar y las características de Personalidad como son el Neuroticismo y Extroversión. Pero de manera simultánea explica que la percepción de la Dimensión de Autovaloración global es a su vez influenciada por la percepción de la Dimensión de Desempeño escolar, el propio rendimiento y las características de Personalidad como son el Neuroticismo y Extroversión. También que la autopercepción de la Dimensión de Desempeño escolar está influenciada por el propio rendimiento y las características de Personalidad. Por último, las características de personalidad influyen en la percepción del compromiso parental basado en la Escuela y junto con ésta en la percepción del compromiso parental basado en el Hogar.

4) Sólo son influyentes, en la autopercepción del desempeño escolar, las características de personalidad como el Neuroticismo y Extroversión, de manera inversa en el primer caso, y de manera directa en el segundo. Siendo más relevante en la explicación de una mejor autopercepción del desempeño escolar la ausencia del Neuroticismo.

5) Sólo es influyente, en la percepción de la Autovaloración global, la autopercepción del desempeño escolar de manera directa y las características de personalidad como el Neuroticismo y Extroversión, de manera inversa en el primer caso, y de manera directa en el segundo. Siendo más relevantes en la explicación de una mejor autopercepción del desempeño escolar la ausencia del Neuroticismo y la mejor autopercepción del desempeño escolar.

6) Son influyentes, en la percepción del compromiso basado en el hogar, la percepción del compromiso parental basado en la escuela de manera directa y las características de personalidad como el Neuroticismo y Extroversión, de manera inversa en el primer caso, y de manera directa en el segundo. Siendo más relevante en la explicación de una mejor percepción del compromiso parental basado en el hogar la mejor percepción del compromiso parental basado en la escuela, seguido de la Extroversión y la ausencia del Neuroticismo.

7) Sólo es influyente, en el rendimiento académico, el compromiso parental basado en la escuela percibido por el niño de manera inversa y la Extroversión, de manera directa. Siendo más relevante en la explicación de un mejor rendimiento, el menor compromiso parental basado en la escuela percibido por el niño y la mayor tendencia a la Extroversión. De otra manera significa que los niños que perciben menos necesidad de compromiso parental en actividades de la escuela (no necesitan que sus padres participen) y presentan tendencia a la extroversión rinden mejor.

6.2.RECOMENDACIONES

- Desarrollar proyectos de investigación que utilicen como método el análisis de estructuras de Covarianza (Kerlinger, F.; 1997) por que es un sistema analítico muy desarrollado diseñado para comprobar teorías científicas del comportamiento. En nuestro medio existe gran porcentaje de investigaciones correlativas; se necesitan investigaciones explicativas.
- Replicar el modelo planteado en los demás grados escolares: tercero, cuarto y quinto grado de primaria; y en los grados secundarios.
- Utilizar el modelo en investigación con grupos especiales, como niños con dificultades de aprendizaje, quienes por la naturaleza de su problema tengan disminuidos su autoconcepto, especialmente en el dominio de la autopercepción del desempeño escolar; además el compromiso parental puede mostrarse diferente. También sería interesante aplicar el modelo en niños con Déficit de Atención con o sin Hiperactividad (DDA-DDHA).
- Utilizando el mismo modelo planteado, con idénticos instrumentos y metodología estudiar lo que sucede en las diferentes clases sociales. ¿Funciona este modelo en condiciones socioeconómicas de extrema pobreza?
- Previa clasificación diagnóstica. Aplicar el modelo a una muestra de sujetos altamente extrovertidos.
- Incluir en el Modelo otras variables como: estilos atribucionales y estilos cognitivos.
- Este estudio plantea la necesidad de mejorar el compromiso parental, el mismo que se puede lograr a través de talleres, charlas, dinámicas grupales etc.
- La metodología puede ser utilizada en muestras regionales y nacionales tal como las investigaciones de Unidad de Medición de la Calidad Educativa (UMC) del Ministerio de Educación.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre Parra, Pamela Inés (1994). Autoconcepto y dimensiones de personalidad en niños desplazados residentes en la Comunidad de Santa Cruz. Tesis para obtener el grado de licenciada en psicología. Universidad Particular Cayetano Heredia. Lima-Perú.
- Alarcón, R. (1986). Psicología, pobreza y subdesarrollo. Lima. Ed. Inide.
- Allport, G. (1955). Becoming: Basic considerations for a psychology of personality. New Haven: Yale University Press.
- Amelang, M. y Bartussek, D. (1991). Psicología diferencial e investigación de la personalidad. Barcelona: Ed. Herder.
- Andersen, S. (1987). The role of cultural assumptions in self-concept development. En K. Yardley y T. Honess (Eds.): Self and identity: Psychosocial perspectives. Gran Bretaña: John Wiley and Sons.
- Anicama, J. (1974). Rasgos básicos de la personalidad de la población de Lima: un enfoque experimental, estandarización del inventario Eysenck de Personalidad (EPI forma "B"). Tesis para optar el grado de Bachiller en Psicología. Lima: U.N.M.S.M.
- Atkinson, J. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. Psychological Review, 64, 359-372.
- Atkinson, J. (1964). An introduction to motivation. Princenton. NJ: Van Nostrand
- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1990). Psicología Educativa. Un punto de vista

- cognoscitivo. México: Trillas.
- Balwin, A. (1955). Behavior and development in childhood. Hisdale. IL: Dryden Press.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. Psycholog Review , 84, 91-215.
- Bandura, A. (1982a). The self and mechanisms of agency. En J. Suls (Ed): Psychological perspectives on the self. Vol.1. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bandura, A. (1982b). Self-efficacy mechanism in human agency. American Psychologist, 37, 122-147.
- Bandura, A. (1986). Social Foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. y Jourden, F.J. (1991). Self-regulatory mechanisms governing the impact of social comparison on complex decision making. Journal of Personality and Social Psychology, 60, 941-951.
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. Genetic Psychology Monographs , 75, 43-88.
- Bazán, J. y Millones, O. (2000a) Evaluación psicométrica de las pruebas nacionales Crecer Reporte técnico. Disponible on-line en www.minedu.gob.pe
- Bazán, J., Millones, O. (2000b). Evaluación psicométrica de las preguntas de las pruebas nacionales Crecer 98. Reporte técnico. Disponible on-line en www.minedu.gob.pe
- Beane, J. y Lipka, R. (1986). Self-concept, self-esteem and the curriculum. New York: Teachers College Press.
- Beltrán, J. (1998). Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje. Madrid, Síntesis.
- Bermúdez, J. (1986). Psicología de la personalidad. Madrid: UNED.
- Betancourt, H. (1984). Teoría de la atribución y motivación humana: Aplicaciones y proyecciones. Revista de Psicología General y Aplicada, 39, 705-719.
- Bradley, G. (1978). Self-serving biases in the attribution process: A reexamination of the fact and fiction question, Journal of Personality and Social Psychology, 36, 56-71.
- Brown, J. (1988). Self-directed attention, self-esteem, and causal attributions for valanced outcomes. Personality and Social Psychological Bulletin, 14, 252-263.
- Burns, R. (1979). The self-concept: Theory, measurement, developmental, and behavior. London: Longman.
- Busse Cárdenas, Ursula (1989). Autoestima en adolescentes urbano marginales y su relación con el nivel de soporte social brindado por padres y pares. Tesis para obtener el grado de Bachiller. Facultad de Letras y Ciencias. Mención : Psicología. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Cabanach, R., Núñez, J. y García-Fuentes, C. (1994). La motivación y las emociones del alumno. En R. Cabanach (ed): Psicología de la instrucción. El profesor y el estudiante. La coruña: Universidad de la Coruña.
- Campbell, J. (1990). Self-esteem and clarity of the self-comcept. Journal of Personality and Social Psychology, 59, 538-549.
- Cantor, N. y Kihlstrom, J. (1986). Personality and social inelligence. Englewood Cliffs,

- NJ: Prentice-Hall.
- Caravedo, V. (2001). Autoconcepto en hijas de padres separados: un estudio descriptivo. Tesis para obtener el grado de Licenciada en Psicología. Universidad Particular Cayetano Heredia. Lima-Perú
- Carver, C. y Scheier, M. (1981). Attention and self-regulation: A control Theory approach to human behavior. New York: Springer-Verlag.
- Catell, R. y Kline, P. (1982). El análisis científico de la personalidad y la motivación. Madris: Ed. Pirámide.
- Claux, M. (1998). School Performance in Peruvian Adolescents. A Psychological Perspective on Person and Context Predictors. Lima: Mediagroep KUN/AZN.
- Coll, C. Palacios J. y Marchesi, A. (1995). Desarrollo Psicológico y Educación, II. Psicología de la Educación. Madrid. Ed. Alianza Psicológica.
- Cole, D. (1990). The relation of social and academic competence to depressive symptoms in child- hood. Journal of Abnormal Psychology, 99, 422-429.
- Cole, D. (1991a). Preliminary support for a competency-based model of child depression. Journal of Abnormal Psychology, 100, 127-134.
- Cole, D. (1991b). Change in self-perceived competence as a function of peer and teacher evaluation. Developmental Psychology, 27, 682-688.
- Combs, A. (1982). A personal approach to teaching: Beliefs that make a difference. Boston: Allyn and Bacon.
- Combs, A. y Snygg, D. (1959). Individual behavior: A perceptual approach to behavior. New York: Harper and Row.
- Combs, A., Avila, D. y Purkey, W. (1978). Helppping relationships: Basic concepts for the professions. Boston: Allyn and Bacon.
- Combs, A., Blume, R., Newman, A. y Wass, H. (1974). The professional education of teachers: A humanistic approach to teacher preparation. Boston: Allyn and Bacon.
- Combs, A., Richards, A. y Richards, F. (1976). Perceptual psychology: A humanistic approach to the study of persons. New York: Harper and Row.
- Cooley, C. (1902). Human nature and the social order. New York: Scribner.
- Coopersmith, S. (1967). The antecedents of self-esteem. San Francisco: Feedman.
- Covington, M. (1984). The self-worth theory of achievement motivation: Findings and implications. The Elementary School Journal , 85, 5-20.
- Covington, M. y Berry, R (1976). Self-worth and school learning. New York: Holt, Rinehart and Wiston.
- Covington, M. y Omelich, C. (1979). Are causal Atributions causal? A path analysis of the cognitive model of achievement motivaion. Journal of Personality and Social Psychology, 37, 1487-1504.
- Cueli, L. y Reidl, R. (1972). Teorias de la personalidad. Mexico: Ed. Trillas.
- Cueto, Santiago (1997). Rendimiento de niños y niñas de zonas rurales y urbanas del peru. Revista de Psicología. Primer semestre 1997. Nro. 1, P. 115-133. Lima.Perú
- Davis, J. (1966). The campus as a frog pond: An application of the theory of relative deprivation to career decisions of college men. American Journal of Sociology , 72,

17-31.

- De Charms, R. (1976). Enhancing motivation: Change in the classroom. New York: Irvington.
- Deci, E. y Ryan, R. (1980). The empirical exploration of intrinsic motivational processes. En L. Berkowitz (Ed.) : Advances in experimental social psychology. Vol. 13. New York: Academic Press.
- Deci, E. y Ryan, R. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum.
- Deci, E. y Schwartz, A., Sheinman, L. y Ryan, R. (1981). An instrument to assess adults orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. Journal of Educational Psychology , 73, 642-650.
- Delgado, A. (1997). Estudio de las relaciones entre la necesidad cognitiva y las dimensiones de personalidad: extraversión, emocionalidad y dureza, en estudiantes del primer semestre de la UNMSM. Tesis para optar el grado de Master en Psicología. Lima: UNMSM.
- Dorregaray, B. (1987). Grado de atención y retención en los cursos de ciencias y letras de estudiantes del primer año de secundaria de nivel socioeconómico bajo del distrito de Chorrillos. Tesis para obtener el grado de Bachiller en Psicología. Universidad Particular Cayetano Heredia. Lima-Perú
- Eccles, J. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. En J.T. Spence (Ed.): Achievement motives. Psychological and sociological approaches. San Francisco: Freeman.
- Entwisle, D., Alexander, K., Pallas, A. y Cadigan, D. (1987). The emergent academic self-image of first graders: Its response to social structure. Child Development, 58, 1190-1206.
- Epstein, S. (1973). The self-concept revisited or a theory. American Psychologist , 28, 405-416.
- Escolar, V., Lobo, A. y Seva-Díaz, A. (1989). Cuestionario de Personalidad para niños y adultos EPQ-A (J). Manual técnico de la adaptación española. Madrid: TEA Ediciones S. A.
- Eysenck, H. (1957). Sense and no sense in psychology. Harmondsworth: Penguin Press.
- Eysenck, H. (1959). The manual of the Maudsley Personality Inventory. London: University of London Press.
- Eysenck, H. (1970). The structure of human personality. Londres: Methuen Press.
- Eysenck, H. (1976). The measurement of personality. Lancaster: MTP press.
- Eysenck, H. (1980). The bio-social model of man and unification of psychology. En A.J. Chapman y D. Jones (Eds.): Models of Man. Londres: British Psychological Society.
- Eysenck, H. y Eysenck, S. (1964). The EPI. Londres: University of London Press.
- Eysenck, H. y Cookson, D. (1969) Personality in Primary Schoolchildren 1. Ability and achievement. Br. J. Educ Psychol., 39-109-22

-
- Eysenck, H. y Eysenck, S. (1987). The Eysenck Personality Questionnaire (EPQ). Londres: University of London Press.
- Eysenck, H. y Eysenck, S. (1987). Personalidad y diferencias individuales. Madrid: Ed. Pirámide S. A.
- Eysenck, S., Escolar, V., Lobo, A. y Seva-Díaz, A. (1982) Diferencias transculturales de personalidad: España e Inglaterra. *Revista de Psiquiatría y Psicología Médica*. 5 tomo XV.
- Fantuzzo, J. y Tighe, E. (2000). Family Involvement Questionnaire: A multivariate Assessment of family participation in early childhood education. *Journal of Educational Psychology*, Vol 92, N° 2, 367-376.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7, 117-140.
- Flavell, J. H. (1963). The developmental Psychology of Jean Piaget. Princenton, N.J. : Van Nostrand.
- Fleming, J. y Courtney, B. (1984). The dimensionality of self-esteem: II. Hierarchical facet model for revised measurement scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 404-421.
- Fransella, F. (1981). Personalidad. Madrid: Ediciones Pirámide.
- García, F. (1994). Interacción escuela-familia. En G. Musitu y P. Allat: *Psicología de la Familia*. Valencia: Albatros.
- Garret, H. (1971). Diseño de análisis de encuestas en sociología. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Gómez Pérez, A. y Almaraz, J. (1995) *Lecturas de enseñanza y aprendizaje*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Gonzales-Pienda, J., Núñez, J., Porto A., Santorum, R. y Valle, A. (1990). Autoconcepto: Conceptualización, desarrollo y modelos explicativos. *Magister*, 8, 229-250.
- Gonzalez M., (1979). Extraversión y Tiempo de Reacción. *Comportamiento*. Año 2, N° 2.
- Gordon, D.; Nowicki, S. y Wickern, F. (1981). Observed maternal and child behavior in a dependency-producing task as a function of children's locus of control orientation. *Merrill-Palmer Quarterly*. 27, 43-51.
- Greenwald, A. (1980). The totalitarian ego. Fabrication and revision of personal history. *American Psychologist*, 35, 603-618.
- Greenwald, A., Bellezza, F. y Banaji, M. (1988). Is self-esteem a central ingredient of the self-concept?. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 14, 34-45.
- Grolnick, W. y Ryan, R. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology* . 81, 143-154.
- Grolnick, W., Ryan, R., Deci, E. (1991). Inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology* . Vo. 83, No. 4, 508 - 517.
- Hair, J. F.; Anderson, R. E ; Tatham, R. E. y Black, W. C. (1999). Análisis Multivariante.

- 5° Ed. Madrid. Prentice Hall Iberia.
- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. Developmental Psychology, 17, 300-312.
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. Child Development, 53, 87-97.
- Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self-system. En P.H. Mussen y E.M. Hetherington (Ed.): Handbook of child psychology. Vol. 4. New: Wiley.
- Harter, S. (1984). Processes underlying self-concept formation in children. (Cf. En Marsh, 1986a).
- Harter, S. (1985a). Competence as a dimension of self-evaluation: Toward a comprehensive model of self-worth. En R. Leahy (Ed.): The development of the self. San Diego, CA: Academic Press.
- Harter, S. (1985b) Manual for the Self-Perception profile for Children . Revision of the Perceived Competence Scale for Children. University of Denver, CO
- Harter, S. (1986). Psychological Perspective on the Self. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Hatfield, J.S.; Ferguson, L.R. y Alpert, R. (1967). Mother-child interaction and the socialization process. Child Development . 38, 365-414.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (1999) Metodología de la investigación. México, McGraw Hill, 2da ed.
- Higgins, E.T. y Bargh, J.A. (1987). Social cognition and social perception. Annual Review of Psychology, 38, 369-425.
- Hoffman, M. L. (1960). Power assertion by the parent and its impact on the child. Child Development . 31, 129-143.
- Hoge, D.R.; Smith, E.K. y Hanson, S.L. (1990). School experiences predicting changes in self-esteem of sixth and seventh-grade students. Journal of Educational Psychology, 82, 117-127.
- Hull, C. (1920). Quantitative aspects of the evolution of concepts. Psychol. Monogr.
- James, W. (1890). The principles of psychology. New York: Holt. (Trad. en Fondo de Cultura Económica, México, 1989).
- Jones, S. (1973). Self and interpersonal evaluations: Esteem versus consistency theories. Psychological Bulletin , 79, 185-199.
- Kaik, M. (1995). Estudio del autoconcepto en una muestra de niños de la calle de Lima. Tesis para obtener el grado de Licenciada. Programa Académico de Letras y Ciencias Humanas. Mención: Psicología. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Kerlinger, F. (1997). Investigación del comportamiento. 2° Ed. Mexico. Ed. McGraw-Hill.
- Kukla, A. (1972). Foundations of an attributional theory of performance. Psychological Review, 7, 454-470.
- Kulik, J.A. (1983). Confirmatory attribution and the perpetuation of social beliefs. Journal of Personality and Social Psychology, 44, 1171-1181.
- Lang, M. y Tisher, M. (1983) CDS Cuestionario de Depresión para niños . Madrid, TEA

Ediciones.

- Lecky, P. (1945). Self-consistency: A theory of personality. New York: Island Press.
- Lewinson, P., Misichel, W., Chaplin, W. y Barton, R. (1980). Social Competence and depression: The role of millusory self-perceptions. Journal of Abnormal Psychology, 89, 203-212.
- Linch, M. (1981). Self-concept development in child-hood. In M. D. Linch. A. A. Norem-Hebeisen and Gergen (Eds), Self-concept: Advances in theory and research. Cambridge, mass: Balinger.
- Majluf, A. (1993). Marginalidad, Inteligencia y Rendimiento Escolar. Lima. Ed. Brandon.
- McDavid, J. y Harari, A. (1985). Psicología y conducta social. México: Ed. Limusa.
- Mac Farland, C. y Ross, M. (1982). Impact of causal attributions on affective reactions to success and failure. Journal of Personality and Social Psychology, 43, 937-946.
- Markus, H. (1977). Self-schemata and processing information about the self. Journal of Personality and Social Psychology , 35, 63-78.
- Markus, H. y Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. Psychological Review, 98, 224-253.
- Markus, H y Sentis, K. (1982). The self in social information processing. En J. Suls (Ed.): Psychological perspective on the self. Vol.1. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Markus, H y Wurf, E. (1987). The Dynamic Self-Concept: A Social Psychological Perspective. Annual Review of Psychology, 38, 299-337.
- Marsh, H. (1984b). Relations among dimensions of self-attribution, dimensions of self-concept, and academic achievements. Journal of Educational Psychology , 76, 1291-1308.
- Marsh, H. (1986a). Global self-esteem: Its relation to specific facets of self-concept and their importance. Journal of Personality and Social Psychology, 51, 1224-1236.
- Marsh, H. (1987b). The big-fidh-little-pond effect on academic self-concept. Journal of Educational Psychology , 79, 280-295.
- Marsh, H. (1990). The structure of academic self-concept: The Marsh/Shavelson model. Journal of Educational Psychology , 82, 623-636.
- Marsh, H. (1994). Using the national longitudinal study of 1988 to evaluate theoretical model of self-concept: The Self-Description Questionnaire. Journal of Educational Psychology. 86, 3, 439-456.
- Marsh, H. y Parker, J. (1984). Determinats of students self-concept: Is it better to be a relatively large fish in a small pond-even if you don't learn to swing as well?. Journal of Personality and Social Psychology , 47, 213-231.
- Maruya, G., Rubin, R. y Kingsbury, G. (1981). Self-esteem and educational achievement: Independent constructs with a common cause?. Journal of Personality and Social Psychology, 40, 962-975.
- Mead, G. (1934). Mind, self and society. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Mejia, R. (1980). Estudio del autoconcepto en un grupo de estudiantes marginales en "El Agustino". Tesis para obtener el grado de Bachiller. Programa Académico de Letras y Ciencias Humanas. Mención: Psicología. Pontificia Universidad Católica del

Perú.

- Mejía, R. (1980). Estudio del autoconcepto en un grupo de estudiantes marginales en "El Agustino": Tesis Bach. Lima: PUCP.
- Miller, C. (1982). The role of performance-related similarity in social comparison of abilities: A test of the related attributes hypothesis. Journal of Experimental Social Psychology, 20, 513-523.
- Mori, P. (1989). Estudio del autoconcepto en niños y niñas de niveles socio-económicos medio y bajo de dos centros educativos de Lima. Tesis para optar el grado de Master en Psicología. Lima: U.P.C.H.
- Mori, P. Relaciones entre el autoconcepto y las atribuciones causales en niños con problemas de aprendizaje. En prensa.
- Mori, P. y Bazán, J. (2002). Características psicométricas del Perfil de Autoconcepto de Susan Harter. Por publicar.
- Mosatche, H. y Bragonier, P. (1981). An observational study of social comparison in preschoolers. Child Development, 52, 376-378.
- Mussen, P. (1983). Hand book of Child Psychology, Vol.4. New York: John Wiley and Sons.
- Mussenn, P., Conger, J. y Kagan, J. (1984). Desarrollo de la Personalidad en el niño. México: Ed. Trillas.
- Núñez Pérez, J.C. y Gonzáles-Pineda, J.A. (1994). Determinantes del Rendimiento Académico: Variables cognitivo motivaionales, atribucionales, uso de estrategias y autoconcepto. Universidad de Oviedo Servicio de Publicaciones.
- Nuttin, J. (1968). La estructura de la personalidad. Buenos Aires: Ed. Kapelusz.
- Omar, G. (1994). La percepción connotativo-afectiva de la autoimagen y su vinculación con el rendimiento escolar. En: Acta psiquiátrica y psicológica de América Latina. Vol.40, nº3 St p.224-230.
- Oñate, P. (1989). El autoconcepto. Formación, medida e implementaciones en la personalidad. Madrid. Narcea.
- Oyserman, D. (1993). The lens of personhood: Viewing the self and others in a multicultural society. Journal of Personality and Social Psychology, 65, 5, 993-1009
- Pérez, A. y Almaraz, J. (1995). Lecturas de enseñanza y aprendizaje. México, Fondo de Cultura Económica.
- Piedra, M. (1988). Dimensiones básicas de la personalidad y el rendimiento escolar en niños y niñas de quinto grado. Tesis para obtener el grado de Bachiller. Facultad de Letras y Ciencias. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Phillips, D. (1987). Socialization of perceived academic competence among highly competent children. Child Development, 58, 1308-1320.
- Pollit, E. (1974). Desnutrición, pobreza e inteligencia. Lima. Edit. Retablos de Papel.
- Pulkkinen, L. (1982). Self-control and continuity from childhood to adolescence. In P.B. Baltes & O.G. Brim (Eds.). Life span development and behavior (Vol, 4. Pp. 63-105). San Diego. CA: Academic Press.
- Purkey, W. y Novak, J. (1984). Inviting school success: A self-concept approach to

-
- training and learning. Belmont, CA: Wadsworth.
- Raffo, L. (1995). Autoconcepto del niño escolar: fundamentos y estrategias. Universidad de San Marcos. 112 p. Lima Perú.
- Rogers, C. (1950). Significance of the self regarding attitudes and perceptions. En M.L. Reymert (Ed.): Feeling and Emotions. New Jersey: MacGraw-Hill.
- Rogers, C. (1951). Client centered therapy. New York: Houghton Mifflin.
- Rogers, C. (1987). Psicología social de la enseñanza. Madrid: Aprendizaje Visor-MEC.
- Rogers, C., Smith, M. y Coleman, J. (1978). The social comparison in the classroom: The relationship between academic achievement and self-concept. Journal of Educational Psychology , 70, 50-57.
- Rojas, A. (1986). Dimensiones de Extraversión-Introversión. Estabilidad-Neuroticismo en adolescentes que estudian en colegios de la Guardia Civil de Lima, comparación de los hijos de policías e hijos de civiles. Tesis para optar el título de Licenciada en Psicología. U.S.M.P.
- Roland, A. (1988). In search of self in Indian and Japan: Toward a cross-cultural psychology. Princenton, NJ: Princenton University Press.
- Rosenberg, M. (1979): Conceiving the self. New York: Basic Books.
- Rosenberg, M. (1982): Psychological selectivity in self-esteem formation. En M. Rosenberg y H. Kaplan (Eds.): Social psychology of the self-concept. Arlington Heights, IL: Harlan Davidson.
- Rotter, J. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control reinforcement. Psychological monographs. 80 (1, n° 609).
- Rotter, J. (1975): Some problems and misconceptions related to the construct of internal versus external control of reinforcement. Journal of Consulting and Clinical Psychology . 43, 56-67.
- Ruble, D., Boggiano, A., Feldman, N. y Loebel, J. (1980). Developmental analysis of the role of social comparison in self-evaluation. Developmental Psychology, 16, 105-115.
- Ryan, R. y Grolnick, W. (1986): Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions. Journal of Personality and Psychology, 50, 550-558.
- Saura, P. (1995). La educación del autoconcepto: cuestiones y propuestas. Estrategias técnicas y actividades para el autoconocimiento, entrenamiento en habilidades sociales, desarrollo de expectativas, estilo atribucional, autocontrol. Universidad de Murcia.
- Schaefer, E. (1965): Children's reports of parental behavior: An inventory. Child Development . 36, 417-424
- Seligman, M. (1975): Helplessness: On depression, development, and death. San Francisco: Freeman.
- Shweder, R. (1990). Cultural psychology: What is it? En J.W. Stigler, R.A. Shweder y G. Herdt (Eds.): Cultural psychology: Essays on comparative human development. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Skinner, E. y Belmont, M. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of

- teacher behavior and student engagement across the school year. Journal of Educational Psychology, 85, 4, 571-581.
- Smith, T. (1981). Adolescent agreement with perceived maternal and paternal educational goals. Journal of Marriage and the Family, 43, 85-93.
- Snygg, D. y Combs, A. (1949). Individual behavior: A new frame of reference for psychology. New York. Ed. Harper and Row.
- Snyder, M., Stepham, W. y Rosenfield, D. (1978). Attributional egotism. En J.H. Harvey; W.J. Ickes y R.F. Kidd (Eds.): New directions in attributions research. Vol.2. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sovero, L. (1983). Influencia de los factores: inteligencia y dimensiones de personalidad en el rendimiento escolar de los alumnos del 5to. Grado de E.B.R. del Colegio "Pestalozzi". Tesis para obtener el grado de Bachiller en Psicología. Universidad Particular Cayetano Heredia. Lima-Perú.
- Spear, P. y Armstrong, S. (1978). Effects of performance expectancies created by peer comparison as related to social reinforcement, task difficulty, and age of child. Journal of Experimental child Psychology, 25, 254-266.
- Stevenson, D. y Baker, D. (1987): The family-school relation and the child's school performance. Child Development . 58, 1348-1357.
- Sullivan, H.S. (1953). The interpersonal theory of psychiatry. New York: Norton.
- Suls, J. (1982): Psychological Perspectives on the Self. Vol.1. Hillsdale. NJ: Erlbaum.
- Suls, J. y Greenwald, A. (1983): Psychological Perspectives on the Self. Vol. II., Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- TEA (2000) Manual EPQ-A y J. Cuestionario de Personalidad para niños y adultos (Eysenk, H. Y Eysenk, S.) Madrid, TEA Ediciones
- Tesser, A. y Campbell, J. (1985). A self-evaluation maintenance model of student motivation. En C. Ames y R. Ames (Eds.): Research on motivation in education. Vol.2. The classroom mellieu. New York: Academic Press.
- Tesser, A. y Campbell, J. (1985). A self-evaluation maintenance model of student motivation. En C. Ames y R. Ames (Eds.): Research on motivation in education. Vol.2. The classroom mellieu. New York: Academic Press.
- Trafimow, D.; Triandis, H. y Goto, S. (1991): Some tests of the distiction between the private self and the collective self. Journal of Personality and Psychology, 60, 649-655.
- Triandis, H. (1989). The self and social behavior in differing cultural contexts. Psychological Review, 96, 506-520
- Ugarriza, N. (1993). Los modelos matemáticos en la explicación psicológica: aplicación al análisis de las actitudes maternas frente al hijo cojn retardo mental. Revista de Psicología URP. Volumen V.
- UMC (2001a) Análisis de items de las pruebas *Creceer* 1998. Resultados de lógico matemática en sexto grado de primaria. Boletín 13
- UMC (2001b) Análisis de items de las pruebas *Creceer* 1998. Resultados de comunicación integral en el sexto grado de primaria. Boletín 14

-
- Varela, J. (1985). Influencia de los familiares en la personalidad del Niño. Colección Padres. Narcea. 88 p. Madrid-España.
- Verástegui, G. (1962). Investigación del bienestar familiar y su influencia en el rendimiento escolar. Tesis para obtener el grado de licenciada en educación. Facultad de Educación. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Veroff, J. (1983). Contextual determinants of personality. Personality and Social Psychology Bulletin, 9, 331-344.
- Villarreal, V. (2000). **R elación entre autoconcepto y rendimiento académico**. **Revista Psykhe** , vol 10, nº 1.
- Watkins, D. y Dhawan, N. (1989). Do we need to distinguish the constructs of self-concept and self-esteem?. Journal of Social Behavior and Personality, 4, 555-562.
- Weiner, B. (1979): A theory of motivation for some classroom experiences. Journal of Educational Psychology , 71, 3-25.
- Weiner, B. (1982). An attributional based theory of motivation and emotion: Focus, range, and issues. En N.T. Feather (Ed): Expectations and actions: Expectancy-value models in psychology, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Weiner, B. (1983). Some methodological pitfalls in attributional research. Journal of Educational Psychology, 75, 530-543.
- Weiner, B. (1984). Principles for a theory of student motivation and their application within an attributional framework. En R. Ames y C. Ames (Eds.): Research on motivation in education. Vol.1: Student motivation. New York: Academic Press.
- Weiner, B. (1985). An Attributional Theory of achievement, motivation and emotion. Psychological Review, 92, 548-573.
- Weiner, B. (1986): An attributional theory of motivation and emotion. New York: Springer-Verlang.
- Weiner, B. (1980a). Human motivation. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Weiner, B. (1980b). A cognitive (attribution) –emotion model of motivated behavior: An analysis of judgement of help-giving. Journal of Personality and Social Psychology, 39, 186-200.
- Weiner, B., Nierenberg, R. y Goldstein, M. (1976). Social Learning (locus of control) versus attributional (causal stability) interpretations of expectancy of success. Journal of Personality, 44, 52-68.
- Weiner, B.; Rossell, D. Y Lerman, D. (1978). Affective consequences of causal ascriptions. En J.H. Harvey, W.J. Ickes y R.R. Kidd (Eds.): New direction in attribution research. Vol.2. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Weiner, B.; Frieze, I.; Kukla, A.; Reed, L.; Rest, S. y Rosenbaum, R. (1971). Perceiving the causes of success and failure. Morristown, NJ: General Learning Press.
- Weisz, J., Weiss, B., Wasserman, A. y Rintoul, B. (1987). Control-related belief and depression among clinic-referred children and adolescents. Journal of Abnormal Psychology, 96, 58-63.
- Wells, L. y Marwell, G. (1976). Self- esteem: Its conceptualization and measurement.

Beverly Hills, CA: Sage Publications.

Zautra, A., Guenther, R. y Chartier, G. (1985). Attributions for real and hypothetical events: Their relation to self-esteem and depression. Journal of Abnormal Psychology, 94, 530-540.

Zuckerman, M. (1979). Attribution of success and failure revised, or: The motivational bias is alive and well in attribution theory. Journal of Personality, 47, 245-287.

ANEXOS

ANEXO 1

FICHA DE DATOS DEMOGRÁFICOS

CENTRO EDUCATIVO		
NOMBRES : APELLIDOS:		
EDAD:	SEXO:	GRADO EDUCATIVO:

ANEXO 2

CUESTIONARIO DE PERSONALIDAD DE EYSENCK EPQ-J PARA NIÑOS

Nombres:.....Apellidos:.....

Fecha

INSRUCCIONES

Lee cada pregunta y contesta poniendo una cruz o aspa sobre la palabra Sí o la palabra No, según sea tu modo de pensar o sentir. No hay respuestas buenas o malas; todas sirven. Tampoco hay preguntas con truco.

Mira cómo se han contestado los siguientes ejemplos:

A) ¿Te gustaría ir de vacaciones al Polo Norte?

Si _____ No

B) ¿Alguna vez has llegado tarde al colegio?

Si _____ No

El niño que ha señalado las respuestas ha contestado que NO le gustaría ir de vacaciones al Polo Norte y que SÍ, es verdad, que alguna vez ha llegado tarde al colegio.

Trabaja rápidamente y no pienses demasiado en el significado de las preguntas.

CONTESTA A TODAS LAS PREGUNTAS

	RESPUESTA	
1. ¿Te gusta que haya mucho ruido y alboroto a tu alrededor?	Sí	No
2. ¿Cambia tu estado de ánimo con facilidad?	Sí	No
3. ¿Pensas que los policías castigan para que les tengamos miedo?	Sí	No
4. ¿Alguna vez has querido llevarte más de lo que te correspondía en un reparto?	Sí	No
5. Cuando la gente te habla, ¿respondes en general rápidamente?	Sí	No
6. ¿Te aburres con facilidad?	Sí	No
7. ¿Te divierten las bromas que a veces pueden molestar a otros?	Sí	No
8. ¿Haces siempre inmediatamente lo que te piden?	Sí	No
9. ¿Frecuentemente te gusta estar solo?	Sí	No
10. ¿Te vienen ideas a la cabeza que no te dejan dormir por la noche?	Sí	No
11. ¿Siempre cumples todo lo que dicen y mandan en el colegio?	Sí	No
12. ¿Te gustaría que otros chicos te tuviesen miedo?	Sí	No
13. ¿Eres muy alegre y animoso?	Sí	No
14. ¿Hay muchas cosas que te molestan?.	Sí	No
15. ¿Te equivocas algunas veces?	Sí	No
16. ¿Has quitado algo que perteneciera a otro (aunque sea una bolita o una figurita)?	Sí	No
17. ¿Tienes muchos amigos?	Sí	No
18. ¿Te sientes alguna vez triste sin ningún motivo para ello?	Sí	No
19. ¿Algunas veces te gusta hacer rabiar mucho a los animales?	Sí	No
20. ¿Alguna vez has hecho como que no habías oído cuando alguien te estaba llamando?	Sí	No
21. ¿Te gustaría explorar un viejo castillo en ruinas?	Sí	No
22. ¿A menudo piensas que la vida es muy triste?	Sí	No
23. ¿Crees que tú te metes en más peleas y discusiones que los demás?	Sí	No
24. En casa, ¿siempre acabas tus tareas antes de salir a jugar a la calle?	Sí	No
25. ¿Te gusta hacer cosas en las que tengas que actuar con rapidez?	Sí	No
26. ¿Te molesta mucho que los mayores te nieguen lo que pides?	Sí	No
27. Cuando oyes que otro está diciendo lisuras o palabrotas, ¿intentas corregirle?	Sí	No
28. ¿Te gustaría actuar en una comedia organizada en el colegio?	Sí	No
29. ¿Te sientes apenado fácilmente cuando los demás encuentran errores en tu conducta o trabajo?	Sí	No
30. ¿Te impresionaría mucho ver un perro que acaba de ser atropellado?	Sí	No
31. ¿Siempre has pedido disculpas cuando has dicho o hecho	Sí	No

PERSONALIDAD, AUTOCONCEPTO Y PERCEPCIÓN DEL COMPROMISO PARENTAL: SUS RELACIONES CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ALUMNOS DEL SEXTO GRADO

	RESPUESTA	
algo mal?		
32. ¿Crees que alguien piensa que tú le has hecho algo malo y quiere vengarse de ti?	Sí	No
33. ¿Crees que debe ser muy divertido montar bicicleta parado en el asiento?	Sí	No
34. ¿Te sientes frecuentemente cansado sin ningún motivo para ello?	Sí	No
35. En general, ¿te divierte molestar a los demás?	Sí	No
36. ¿Te quedas siempre callado cuando las personas mayores están hablando?	Sí	No
37. En general, ¿eres tú quien da el primer paso al hacer un nuevo amigo?	Sí	No
38. Al acabar de hacer algo, ¿piensas, generalmente, que podrías haberlo hecho mejor?	Sí	No
39. ¿Crees que tú te metes en más peleas que los demás?	Sí	No
40. ¿Alguna vez has dicho una lisura o has insultado a otro?	Sí	No
41. ¿Te gusta contar chistes o historietas divertidas a tus amigos?	Sí	No
42. En el colegio, ¿te metes en más líos o problemas que los demás compañeros?	Sí	No
43. En general, ¿recoges del suelo los papeles o basura que tiran los compañeros en clase?	Sí	No
44. ¿Tienes muchas aficiones o te interesas por cosas muy diferentes?	Sí	No
45. ¿Algunas cosas te hacen te resienten y ponen triste con facilidad?	Sí	No
46. ¿Te gusta hacer bromas y travesuras a los demás?	Sí	No
47. ¿Te lavas siempre las manos antes de sentarte a comer?	Sí	No
48. En una fiesta o reunión, ¿te quedas sentado mirando en vez de bailar o divertirte y jugar?	Sí	No
49. ¿Frecuentemente te sientes aburrido, «harto de todo»?	Sí	No
50. ¿A veces es bastante divertido ver cómo una pandilla molesta o asusta a un chico pequeño?	Sí	No
51. ¿Siempre te comportas bien en clase, aunque el profesor haya salido?	Sí	No
52. ¿Te gusta hacer cosas que te dan un poco de miedo?	Sí	No
53. ¿A veces te encuentras tan intranquilo que no puedes quedarte sentado mucho rato en una silla?	Sí	No
54. ¿Crees que los pobres tienen iguales derechos que los ricos?	Sí	No
55. ¿Has comido alguna vez más dulces de los que te permitieron?	Sí	No
56. ¿Te gusta estar con los demás chicos y jugar con ellos?	Sí	No
57. ¿Son muy exigentes contigo tus padres?	Sí	No
58. ¿Te gustaría ser paracaidista?	Sí	No

	RESPUESTA	
59. ¿Te preocupas durante mucho tiempo cuando crees que has hecho una tontería?	Sí	No
60. ¿Siempre comes todo lo que te ponen en el plato?	Sí	No
61. ¿Puedes despreocuparte de otras cosas y divertirte mucho en una reunión o fiesta animada?	Sí	No
62. ¿Piensas frecuentemente que la vida no merece la pena vivirla?	Sí	No
63. ¿Sentirías mucha pena al ver un animal atrapado en una trampa?	Sí	No
64. ¿Has sido malcriado alguna vez con tus padres?	Sí	No
65. ¿Normalmente tomas pronto una decisión y te pones con rapidez a hacer las cosas?	Sí	No
66. ¿Te distraes con frecuencia cuando estás haciendo alguna tarea?	Sí	No
67. ¿Te gusta zambullirte o tirarte al agua en una piscina o en el mar?	Sí	No
68. Cuando estás preocupado por algo, ¿te cuesta poder dormirte por la noche?	Sí	No
69. ¿Has sentido alguna vez deseos de tirarte la pera o “hacerte la vaca” y no ir a clase?	Sí	No
70. ¿Creen los demás que tú eres muy alegre y animoso?	Sí	No
71. ¿Te sientes solo frecuentemente?	Sí	No
72. ¿Eres siempre muy cuidadoso con las cosas que pertenecen a otros?	Sí	No
73. ¿Siempre has repartido tus juguetes, caramelos o cosas con los demás?	Sí	No
74. ¿Te gusta mucho salir de paseo?	Sí	No
75. ¿Has hecho alguna vez trampas en el juego?	Sí	No
76. ¿Te resulta difícil divertirte en una reunión o fiesta animada?	Sí	No
77. ¿Te sientes unas veces alegre y otras triste, sin ningún motivo para ello?	Sí	No
78. Cuando no hay una papelera cerca, ¿tiras los papeles al suelo?	Sí	No
79. ¿Te consideras una persona alegre y sin problemas?	Sí	No
80. ¿Necesitas con frecuencia buenos amigos que te comprendan y animen?	Sí	No
81. ¿Te gustaría montar en una motocicleta muy rápida?	Sí	No

REVISA LA COLUMNA DE RESPUESTAS PARA VER SI HAS DEJADO ALGUNA PREGUNTA SIN CONTESTAR

10	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	¿Papas que me enseñan a leer y escribir?	SI	SI	SI	SI
11	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	¿Papas que me enseñan a hacer cosas nuevas?	SI	SI	SI	SI
12	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	¿Papas que me enseñan a jugar deportes?	SI	SI	SI	SI
13	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	¿Papas que me enseñan a hacer cosas que me gustan?	SI	SI	SI	SI
14	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	¿Papas que me enseñan a hacer cosas que me gustan?	SI	SI	SI	SI
15	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	¿Papas que me enseñan a hacer cosas que me gustan?	SI	SI	SI	SI
16	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	¿Papas que me enseñan a hacer cosas que me gustan?	SI	SI	SI	SI
17	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	¿Papas que me enseñan a hacer cosas que me gustan?	SI	SI	SI	SI
18	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	¿Papas que me enseñan a hacer cosas que me gustan?	SI	SI	SI	SI
19	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	¿Papas que me enseñan a hacer cosas que me gustan?	SI	SI	SI	SI
20	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	¿Papas que me enseñan a hacer cosas que me gustan?	SI	SI	SI	SI
21	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	¿Papas que me enseñan a hacer cosas que me gustan?	SI	SI	SI	SI
22	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	¿Papas que me enseñan a hacer cosas que me gustan?	SI	SI	SI	SI
23	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	¿Papas que me enseñan a hacer cosas que me gustan?	SI	SI	SI	SI
24	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	¿Papas que me enseñan a hacer cosas que me gustan?	SI	SI	SI	SI
25	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	¿Papas que me enseñan a hacer cosas que me gustan?	SI	SI	SI	SI
26	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	¿Papas que me enseñan a hacer cosas que me gustan?	SI	SI	SI	SI
27	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	¿Papas que me enseñan a hacer cosas que me gustan?	SI	SI	SI	SI
28	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	¿Papas que me enseñan a hacer cosas que me gustan?	SI	SI	SI	SI
29	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	¿Papas que me enseñan a hacer cosas que me gustan?	SI	SI	SI	SI
30	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	¿Papas que me enseñan a hacer cosas que me gustan?	SI	SI	SI	SI

ANEXO 4

CUESTIONARIO DE PERCEPCIÓN EN LOS NIÑOS DEL COMPROMISO PARENTAL CON SU EDUCACIÓN

Nombres:.....Apellidos:.....

Fecha

INSTRUCCIONES

Las preguntas siguientes se refieren a diferentes actividades que hacen tus papas en relación contigo.

Lee cada pregunta y contesta poniendo un aspa sobre la palabra **Si**, si tus papas

realizan dicha actividad o con un **No** si no la realizan.

		SÍ	NO
1.	¿Ayudan voluntariamente a tu profesor(a) en el arreglo de tu salón?		
2.	¿Invitan a tu profesor a las fiestas familiares?		
3.	¿Coordinan actividades del aula (actuaciones, paseos, premios, deportes, etc.)?		
4.	¿Van a los paseos escolares contigo?		
5.	¿Conversan durante las reuniones y eventos de tu escuela con los otros padres de tus compañeros?.		
6.	¿Participan en la planificación de tus paseos escolares?		
7.	¿Se reúnen con los padres de tus compañeros fuera de la escuela?		
8.	¿Conversan con tu profesor sobre tus notas?		
9.	¿Participan en las actividades cuando hay alguna actuación en tu escuela?		
10.	¿Tú sientes que tus padres y los padres de tus amigos se apoyan mutuamente?		
11.	¿Te enseñan o practican contigo matemáticas?		
12.	¿Te enseñan o practican contigo lectura y escritura?		
13.	¿Te motivan o animan para que aprendas nuevas cosas?		
14.	¿Compran videos, diccionarios, mapas o enciclopedias para que tu aprendas?		
15.	¿Hacen cosas creativas y artísticas (dibujo, música) contigo?		
16.	¿Te cuentan como eran ellos en la escuela?		
17.	¿Te han dado una mesa o repisa para que pongas tus libros y cuadernos?		
18.	¿Te llevan de paseo a museos, zoológicos, ferias?		
19.	¿Mantienen reglas claras en la casa (disciplina)?		
20.	¿Alaban tus esfuerzos para aprender frente a tus familiares?		
21.	¿Te revisan tus tareas escolares?		
22.	¿Mantienen un horario para que te acuestes y te levantes temprano?		
23.	¿Valoran tu trabajo escolar frente al profesor?		
24.	¿Conversan contigo sobre como te llevas con tus compañeros?		
25.	¿Hablan con el profesor acerca de las reglas de tu salón?		
26.	¿Hablan con el profesor acerca de tus dificultades en la escuela?		
27.	¿Hablan con el profesor de tus tareas escolares para practicarlas en casa?		
28.	¿Hablan con el profesor acerca de tus logros?		
29.	¿Conversan con el profesor sobre lo que haces todos los días?		
30.	¿Tienen reuniones con tu profesor para hablar sobre tu aprendizaje y conducta?		

		SÍ	NO
31.	¿Se comunican por escrito con tu profesor?		
32.	¿Se reúnen con el director para hablar sobre problemas del colegio o para obtener más información?		
33.	¿Se comunican con el profesor por teléfono?		
34.	¿Hablan con el profesor sobre cosas personales y familiares?		

ANEXO 5

PRUEBA DE RENDIMIENTO EN COMUNICACIÓN INTEGRAL Y LÓGICO MATEMÁTICA

Nombres:.....Apellidos:.....

Fecha

INSTRUCCIONES

Lee atentamente cada pregunta y contesta marcando con una X la respuesta correcta. Puedes hacer todas las anotaciones que necesites en estas hojas.

Lee atentamente el siguiente texto y luego responde las preguntas 1, 2, 3, y 4.

LAS RIQUEZAS MARINAS

Las aguas del mar contienen muchas variedades de organismos vivientes. Éstos suelen dividirse en tres grandes clases, conocidas con los nombres de plancton, necton y bentos.

El plancton se compone de distintos tipos de plantas y animales, generalmente diminutos, que flotan cerca de la superficie del mar y se dejan arrastrar por los vientos y las corrientes de agua. El necton es el conjunto de seres marinos que se mueven por sus propios medios, independientemente de los vientos y las corrientes marinas. Entre los más conocidos se puede mencionar a los peces, los calamares, las tortugas marinas, las focas y las ballenas. Por último, el bentos está constituido por organismos que habitan el suelo marino ya sea cerca de la costa o en el fondo de los océanos. Algunos se adhieren a las rocas o a la arcilla del fondo del océano, mientras que otros se arrastran sobre ellas o cavan túneles en sus arenas. Entre sus miles de variedades conocidas están las esponjas, erizos, ostras y estrellas de mar.

Los organismos que conforman el plancton abundan de un modo prodigioso en las aguas marinas. En su mayoría son translúcidos y, por eso, se confunden con el color de las aguas. Algunos de ellos son algas y bacterias, mientras que otros pueden ser pequeñísimos crustáceos y moluscos. Los peces, así como muchos otros animales marinos, se alimentan de plancton. Sin éste, morirían, y los seres humanos se verían privados de una de sus más importantes fuentes de alimentos...

(Adaptación)

1. El necton comprende a los organismos que:

- A) flotan.
- B) viven fijos al suelo.
- C) son arrastrados por las olas.
- D) nadan libremente.

2. ¿Qué es el plancton?

- A) Un conjunto de organismos translúcidos que flotan en el mar.
- B) Una variedad de peces muy pequeños que abunda en el mar.
- C) Diversos seres marinos que se mueven por sí mismos.
- D) Los animales que viven adheridos al fondo del mar.

3. ¿Cuál es la idea principal del texto anterior?

- A) Los peces se alimentan de plancton.
- B) Los seres marinos se mueven independientemente.
- C) Las plantas y animales marinos se encuentran en el fondo del mar.
- D) En el mar hay una gran variedad de organismos vivientes.

4. En la oración que sigue, ¿a qué se refiere la palabra subrayada?

Los peces y muchos otros animales se alimentan de plancton. Sin éste morirían.

- A) Al plancton.
- B) A los animales.
- C) A los peces.
- D) Al océano.

Observa bien la ilustración y luego responde las preguntas 5, 6 y 7



5. Esta ilustración es:

- A) un cuento.
- B) una noticia.
- C) un afiche.
- D) una historieta.

6. La ilustración recomienda que antes de servir los alimentos, hay que:

- A) ayudar a preparar la comida.
- B) hervir los alimentos.
- C) comer mucha fruta.
- D) evitar comer pescado.

E) La ilustración recomienda que antes de servir los alimentos, hay que:

7. La ilustración se ha hecho para:

- A) entretener
- B) vender

C) divertir

D) educar

8. ¿En qué grupo de palabras hay una que no pertenece a la misma familia de palabras?

A) Fuerza, forzado, fuera.

B) Buscar, rebuscar, búsqueda.

C) Arboleda, arbusto, árbol.

D) Planta, plantación, replantar.

9. ¿Qué palabra significa lo **contrario** de la palabra subrayada?

Algunos empleados **obstaculizan** los trámites.

A) impiden

B) facilitan

C) truncan

D) estorban

10. ¿Cuál es el núcleo del sujeto en la siguiente oración?

Las aguas del mar encierran gran cantidad de organismos vivientes.

A) mar

B) cantidad

C) organismos

D) aguas

11. ¿Cuál es el núcleo del predicado en la siguiente oración?

El agua brotaba en chorros desde el interior de un gigantesco árbol.

A) agua

B) brotaba

C) chorros

D) árbol

12. ¿Qué palabra se escribe con "s"?

A) raton_ito

B) lapi_ito

C) bote_ito

D) Lui_ito

13. ¿En qué oración se encuentran bien utilizados los signos de puntuación?

A) Luz Elena nuestra simpática amiga, viajó al Cusco.

B) Julio, el compañero de nuestra sección, es muy alegre.

C) Nuestros vecinos; trabajadores de la empresa, viajaron al norte.

D) La luna satélite de la tierra, brilla en la noche.

14. ¿En qué alternativa los siguientes números están ordenados de mayor a menor?

756; 567; 765

A) 567; 756; 765

B) 756; 765; 567

C) 765; 567; 756

D) 765, 756; 567

15. Indica la desigualdad **correcta**.

A) $1/2 > 3/4$

B) $7/6 < 1/2$

C) $3/4 > 7/6$

D) $1/2 < 11/4$

16. Un metro de tela cuesta S/. 60,50. ¿Cuánto se pagará por 0,5 metros?

A) S/. 302,50

B) S/. 121,00

C) S/. 30,25

D) S/. 30,05

17. Pepe dividió un número entre 17, obteniendo un cociente de 9 y un residuo de 2. ¿Cuál es el número?

A) 155

B) 171

C) 187

D) 306

18. Al hacer la división:

$$960 \div 87$$

¿Qué cociente y qué residuo se obtiene?

A) cociente: 12; residuo: 16

B) cociente: 11; residuo: 13

C) cociente: 11; residuo: 3

D) cociente: 3; residuo: 11

19. El precio de una blusa es S/. 30. Si Ana lo compró con el 20% de descuento, ¿cuánto pagó por la blusa?.

A) S/. 50

B) S/. 24

C) S/. 20

D) S/. 6

20. Haz la siguiente operación de fracciones:

$$\frac{2}{3} + \frac{3}{4}$$

A) $\frac{5}{7}$

B) $\frac{17}{7}$

C) $\frac{6}{12}$

D) $\frac{17}{12}$

21. Por la compra de 100 litros de vino se paga S/. 1 200. ¿Cuánto se pagará por 200 litros?

A) S/. 1 200

B) S/. 1 400

C) S/. 1 500

D) S/. 2 400

22. Resuelve las siguientes operaciones con decimales:

$$0,75 - 0,2 + 1,2 - 0,30$$

A) 2,45

B) 2,05

C) 1,45

D) 0,45

23. Si el lado de un cuadrado es 3 cm, ¿cuál es su perímetro?

A) 3 cm

B) 6 cm

C) 9 cm

D) 12 cm

24. Luisa, Dora y María compraron tela. Luisa compró medio metro, Dora compró 75 cm. y María compró 50 cm. ¿Quiénes compraron la misma cantidad de tela?

A) Luisa y Dora

B) Dora y María

C) Luisa y María

D) Ninguna

25. Un tanque recibe 4,5 litros de agua por minuto. ¿Cuántos litros de agua tendrá el tanque en una hora y media?

- A) 4050 Litros
- B) 405 Litros
- C) 7,2 Litros
- D) 6,75 Litros

26. ¿Cuál de las siguientes figuras tiene rectas paralelas?

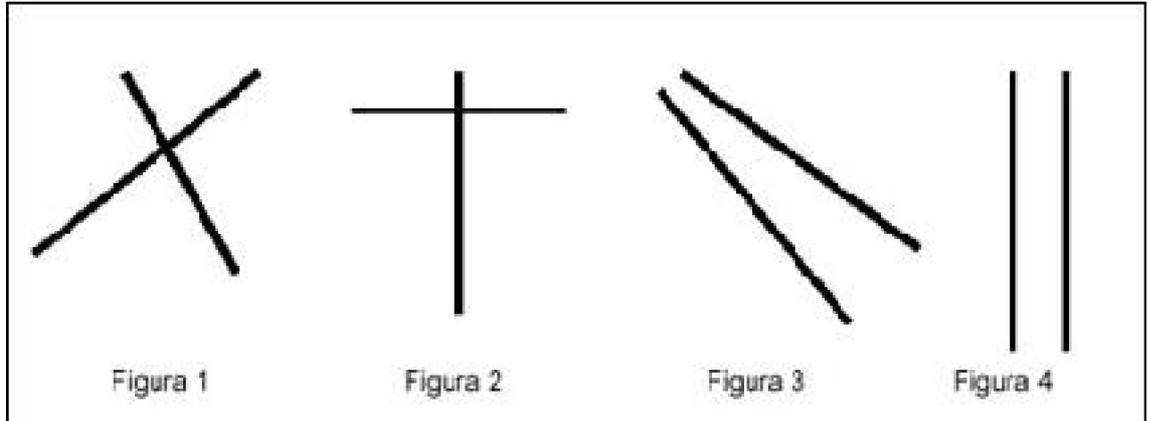


Figura 1

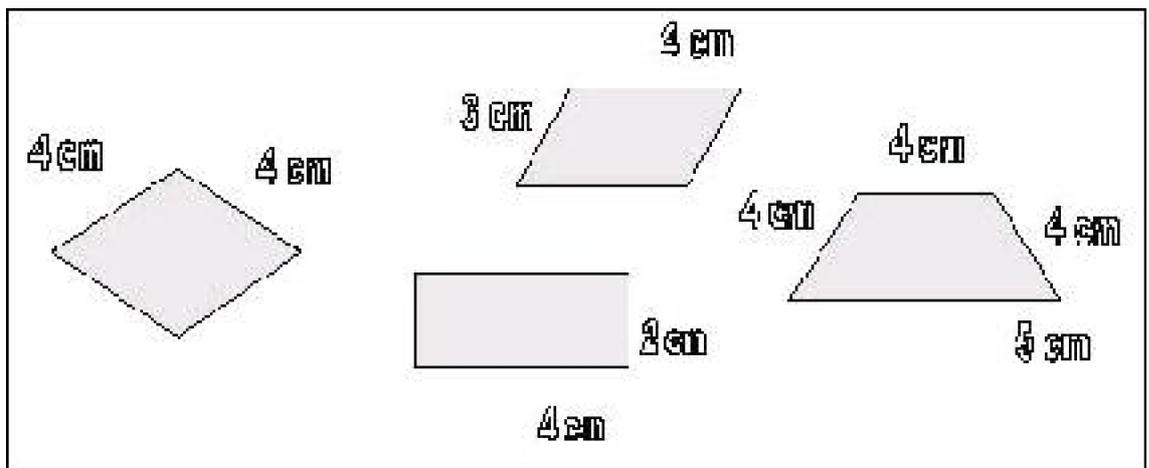
Figura 2

Figura 3

Figura 4

- A) La figura 4
- B) La figura 3
- C) La figura 2
- D) La figura 1

27. Observa las siguientes figuras.



¿Cuál es la suma de todos los lados del **rombo**?

- A) 17 cm
- B) 16 cm
- C) 14 cm
- D) 12 cm