



# IMPACTO DEL DISCURSO DE LOS PROFESORES, EN EL AUTOCONCEPTO DE ADOLESCENTES DE LA DELEGACIÓN IZTAPALAPA

**AURORA GONZÁLEZ GRANADOS**

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
[gauris2@yahoo.com.mx](mailto:gauris2@yahoo.com.mx)

**FABIOLA ZACATELCO RAMÍREZ**

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
[fabyzacatelco@yahoo.com.mx](mailto:fabyzacatelco@yahoo.com.mx)

**BLANCA IVET CHÁVEZ SOTO**

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
[mil\\_chavez@hotmail.com](mailto:mil_chavez@hotmail.com)

## RESUMEN

El papel de las valoraciones expresadas por el maestro, en torno al desempeño de los educandos para la conformación de su autoconcepto, ha sido investigado por autores como García y Musitu. Este estudio describe diferencias encontradas en cinco dimensiones del autoconcepto, en grupos de adolescentes clasificados por profesores como alumnos con y sin problemas de aprovechamiento. Su relevancia radica en que incluye evidencias que cuestionan la existencia de discrepancias en los conocimientos de quienes fueron catalogados con alto y bajo desempeño escolar, mientras se observan claras diferencias de autoconcepto, relacionadas con dicha clasificación. Participaron 375 alumnos de una escuela secundaria en una zona con escasos recursos económicos de la Delegación Iztapalapa. Se contrastaron los resultados de alumnos de primer grado de ambos turnos, en exámenes diagnósticos aplicados por las autoridades de la escuela, con las opiniones expresadas por sus profesores y con los resultados del cuestionario de "Autoconcepto Forma 5". Los datos mostraron que los juicios de los profesores en torno al desempeño de los alumnos de ambos turnos eran radicalmente distintos, aun cuando los resultados del examen diagnóstico eran similares. Además se observaron diferencias significativas en todas las dimensiones del autoconcepto, a favor de los alumnos mejor valorados.





**Palabras clave:** Autoconcepto, percepción del profesor, aprovechamiento, equidad, educación secundaria.

## INTRODUCCIÓN

En la literatura es posible encontrar diferentes denominaciones para hacer referencia a la forma en que los individuos percibimos y/o valoramos nuestras características. Así por ejemplo, se habla de concepto personal, autopercepción, autoestima y autoconcepto (Jensen, 2008). Estos últimos términos son los más utilizados, y con frecuencia se emplean como sinónimos.

De acuerdo con García y Musitu (2009) se trata de conceptos relacionados cuya diferenciación es poco clara, pero de manera general se puede afirmar que el término autoconcepto implica una descripción de uno mismo, que no necesariamente conlleva un juicio de valor, mientras que al hablar de autoestima se hace referencia al nivel de satisfacción personal o aprobación que se manifiesta a partir de la valoración o balance entre múltiples características. Así, al hablar de autoconcepto, se hará referencia a la opinión que cada uno realiza respecto a las propias habilidades, limitaciones; cualidades y defectos.

Esteve (2005) señaló que el origen de esta valoración se ubica en dos fuentes principales: las consecuencias de la propia conducta, y las opiniones que quienes conviven con el interesado, emiten con respecto a su desempeño.

El nivel de influencia que los otros ejercen sobre la conformación del autoconcepto de cada individuo, varía de acuerdo con edades y contextos. Así por ejemplo, se puede afirmar la relevancia del núcleo familiar para su configuración inicial, debido al papel fundamental de la familia en las primeras etapas de socialización, por lo que durante la infancia, la forma en que los padres perciben a sus hijos, y las opiniones que éstos expresan en torno a sus cualidades y defectos, juegan un papel de primera importancia en la autovaloración del niño. En edades posteriores, dicha influencia es menor, debido a que los espacios de interacción se diversifican, por ejemplo en el contexto escolar, donde la conducta del alumno es valorada por sus pares, por sus profesores y por los niveles percibidos de éxito o fracaso que acompañan su conducta (Musitu y Allatt, 1994, como se citó en García y Musitu, 2009).





Por otra parte, es necesario señalar que lejos de tratarse de una variable unidimensional, el autoconcepto debe ser interpretado como la suma o ponderación de un conjunto de juicios más específicos, que concurren para dar lugar a una autovaloración global, mientras que el tipo y número de componentes a considerar puede variar en función de los instrumentos que se utilicen para su evaluación. La escala Autoconcepto Forma 5 (AF5) desarrollada por García y Musitu (2009), incluye cinco dimensiones: la académico/laboral, en la que se registra la percepción que el individuo hace respecto a la calidad de su propio desempeño en la escuela y/o trabajo; la social, en la que valora su facilidad para hacer y conservar amistades; la emocional, en la que se hace un recuento del nivel de ansiedad que le genera el cumplimiento de diversas tareas y la interacción con adultos; la familiar que alude al nivel de apoyo y aceptación percibido por parte de los padres y otros miembros del grupo doméstico; y la física, que incluye una autovaloración de la salud, apariencia física y habilidades para el deporte.

En cuanto a la relación entre autoconcepto y aprovechamiento escolar, Closas, Sanz y Ugarte (2011) realizaron una investigación en la que se valoraron ambas variables, y concluyeron que los alumnos que se consideran buenos estudiantes y confían en sus propias capacidades, tienden más a formularse metas académicas, mientras que aquellos que no se identifican con estos valores, se orientan más hacia la búsqueda de reforzadores sociales y tienen poco éxito en sus estudios.

Gargallo (2006) hizo un análisis diferencial del autoconcepto por dimensiones con un grupo de alumnos de nivel universitario, y encontró correlaciones positivas del rendimiento académico con el autoconcepto académico, emocional y familiar, además de la existencia de una débil correlación, con el autoconcepto físico y social.

Asimismo, Fernández y Amezcua (2000) realizaron una investigación para encontrar asociaciones entre el autoconcepto académico y rendimiento en alumnos españoles con edades entre 11 y 14 años, en la cual utilizaron dos cuestionarios para indagar la opinión de los alumnos con respecto a su propio desempeño escolar y lo que suponían que sus profesores opinaban de ellos. Concluyeron que ambas dimensiones del autoconcepto funcionaban como predictoras del rendimiento académico.

Otros autores como Núñez, González- Pienda, García, González-Pumariega, Rocés-Montero, Álvarez-Pérez y González-Torres (1998), han planteado la existencia de una influencia





mutua, en donde el hecho de percibirse a sí mismo como una persona competente, aumenta la motivación, conduce a que el individuo se involucre de forma más activa en su propio proceso y con ello favorece un mejor aprendizaje, mientras que dicho éxito, aunado a la posibilidad de autorregular el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas, favorece un mejor autoconcepto. Cabe preguntarse en qué medida se genera un efecto contrario, en los casos en que el profesor emite juicios negativos relacionados con el diagnóstico y pronóstico de habilidades con que cuentan sus alumnos.

El presente estudio, realizado con apoyo del PAPIIT IN304713, describe las diferencias encontradas en cinco dimensiones del autoconcepto, valoradas en 10 grupos de adolescentes inscritos en una escuela secundaria ubicada en una zona con escasos recursos económicos de la Delegación Iztapalapa. El interés por realizar el estudio, surgió a partir de las opiniones expresadas por maestros y autoridades de ambos turnos, respecto a las habilidades y desempeño esperado de los estudiantes de nuevo ingreso, en donde quienes asistían al turno vespertino eran clasificados como alumnos con problemas de aprovechamiento y conducta, mientras que los del matutino eran vistos con grandes posibilidades de éxito, lo que motivó el afán por conocer los datos en que se sustentaban dichas opiniones, y la forma en que éstas podrían relacionarse con diferencias en el autoconcepto de los estudiantes de ambos turnos.

## **MÉTODO**

### **Objetivos**

Comparar los niveles de autoconcepto de grupos de adolescentes considerados por sus profesores como alumnos con y sin problemas de aprovechamiento y conducta.

Comparar los resultados de las evaluaciones diagnósticas de grupos de adolescentes clasificados como alumnos con alto y bajo nivel de aprovechamiento.

Contrastar los resultados de las evaluaciones diagnósticas, con las opiniones expresadas por sus profesores y los niveles de autoconcepto de los alumnos.

### **Participantes**





375 alumnos de primer grado de una escuela secundaria ubicada en la zona oriente de la Delegación Iztapalapa. 230 del turno matutino y 145 del turno vespertino. Edad promedio de 12.24 años (D.E. = 0.561).

### **Instrumentos**

Resultados del Instrumento de Diagnóstico para los Alumnos de Nuevo Ingreso a Secundaria IDANIS de la S.E.P: Se trata de un examen diagnóstico diseñado con el propósito de medir el nivel de habilidades básicas para el aprendizaje con que cuentan los estudiantes que ingresan a la secundaria y ofrecer un “pronóstico” de sus probabilidades de éxito. Consta de 60 preguntas con cuatro opciones de respuesta, relacionadas con cinco áreas: Comprensión lectora, completación de oraciones, aritmética, geometría y series de figuras. Sus resultados se clasifican en cuatro niveles de logro designados por letras, en donde los niveles A y B, son los más bajos y los niveles C y D los más altos.

**Resultados del diagnóstico de evaluación del aprendizaje:** Se trata de los resultados obtenidos por los alumnos en un conjunto de exámenes no estandarizados, utilizados por las autoridades de la escuela para la medición de conocimientos en cinco áreas: Español, Matemáticas, Ciencias, Geografía y Lengua Extranjera.

**Cuestionario AF5 (García y Musitu, 2009):** Dirigido a personas de entre 12 y 20 años, integrado por 30 reactivos tipo likert, divididos en cinco dimensiones: académica, familiar, física, social y emocional.

**Conversaciones informales con Directivos y Maestros:** Diálogos no programados, realizados en tono casual, en los que se incluían preguntas respecto al aprovechamiento de los alumnos

### **PROCEDIMIENTO**

*Resultados del Instrumento de Diagnóstico para los Alumnos de Nuevo Ingreso a Secundaria IDANIS de la S.E.P.* Se consultó el “Concentrado de Resultados para el Diagnóstico de los Alumnos de Nuevo Ingreso”, en donde fue posible conocer el nivel dominante del diagnóstico global de los alumnos por turno, y las recomendaciones correspondientes.

*Resultados del Diagnóstico de Evaluación del Aprendizaje.* Se utilizó la prueba U de Mann Whitney del paquete estadístico SPSS versión 17, para comparar los promedios de aciertos de





los alumnos de ambos turnos obtenidos en los exámenes diagnósticos aplicados por las autoridades de la escuela.

*Cuestionario AF5 (García y Musitu, 2009).* El cuestionario fue aplicado en sesiones grupales de aproximadamente 20 minutos. Al inicio de la sesión se leían las instrucciones en voz alta, se daban ejemplos de la forma de contestar y se aclaraban dudas. Las respuestas fueron registradas en una base de datos del paquete estadístico SPSS versión 17, con el fin de obtener valores en percentiles para el resultado global y para cada dimensión del autoconcepto. Los resultados de los alumnos de ambos turnos, en las cinco dimensiones de autoconcepto, fueron contrastados con base en la prueba U de Mann Whitney.

*Conversaciones informales con Directivos y Maestros.* Se aprovecharon los espacios y lapsos disponibles para hablar con profesores y directivos de la escuela, a fin de preguntar, de manera casual, sus opiniones respecto al aprovechamiento de los alumnos. En momentos posteriores a dichos encuentros, se realizaban notas de campo para registrar la información que se consideraba relevante.

## RESULTADOS

*Análisis de los Resultados del Instrumento de Diagnóstico para los Alumnos de Nuevo Ingreso a Secundaria IDANIS de la S.E.P.* De acuerdo con el concentrado de resultados de dicho instrumento, el “nivel dominante” de los alumnos del turno matutino se había ubicado en las categorías C y D que correspondían con los niveles más altos de habilidades, por lo cual se presentaba como conclusión, que los alumnos tenían altas probabilidades de éxito en sus estudios, y se planteaban algunas estrategias para reforzar sus aptitudes. En contraste, los alumnos del turno vespertino habían sido ubicados en los niveles A y B, que implicaban la carencia de las habilidades necesarias para alcanzar nuevos aprendizajes, lo que les llevaba a concluir una escasa probabilidad de éxito académico, y a afirmar que su “*capacidad para construir y articular sus conocimientos es prácticamente nula*”. Las recomendaciones registradas estaban relacionadas con la realización de tareas “*sencillas*” “*de interés particular*”.

*Análisis de los Resultados del Diagnóstico de Evaluación del Aprendizaje* Los aciertos de los alumnos del turno matutino fluctuaban entre el 39 y el 69 %. Los del vespertino entre el 32 y el 62%. Con el fin de determinar si las diferencias observadas eran significativas, se utilizó la prueba estadística de U de Mann-Whitney. Las diferencias en porcentaje de aciertos para





Español, Matemáticas y Geografía resultaron no significativas. Sólo en dos áreas, Ciencias y Lengua Extranjera, se encontraron diferencias significativas a favor de los alumnos del turno matutino.

*Cuestionario AF5 (García y Musitu, 2009).* Los resultados en percentiles, del autoconcepto general y de las cinco dimensiones evaluadas, fueron significativamente más bajos para los alumnos del turno vespertino, al utilizar la prueba estadística de U de Mann-Witney.

*Conversaciones informales con Directivos y Maestros.* Las opiniones expresadas por directivos y maestros de ambos turnos, eran marcadamente favorables para los alumnos del matutino y desfavorables para los del vespertino. En relación con los primeros, se hacía alusión a la necesidad de impulsarles para que tuvieran un buen desempeño, no sólo en el ámbito académico, sino también en relación con los múltiples concursos y actividades extracurriculares en que participaban, con el fin de promover su óptimo desarrollo y preservar el buen prestigio con que contaba la institución en ese turno, mientras que en relación con los segundos, se hablaba de la necesidad de conservarlos en la escuela el mayor tiempo posible, a fin de que adquirieran algunas habilidades de utilidad para sus ocupaciones posteriores, pero sobre todo para evitar que llegaran a involucrarse en actividades de riesgo o en conductas antisociales.

## **CONCLUSIONES**

Es necesario manejar con cautela los resultados de evaluaciones que, a partir de la aplicación masiva de un solo instrumento, pretenden ofrecer no sólo el diagnóstico de las habilidades presentes en los alumnos al momento de la evaluación, sino también un “pronóstico” positivo o negativo, que influye en las opiniones y expectativas de los profesores, y puede tener consecuencias negativas para el logro de objetivos de aprendizaje, en los alumnos clasificados en categorías poco favorables. Al respecto, autores como Cohen y Swerdlik (2006) señalaron la imposibilidad de garantizar la imparcialidad de las pruebas para valorar habilidades cognitivas, y las dudas que prevalecen en torno a la explicación de calificaciones diferentes para grupos distintos, debido a que se desconoce en qué medida sus resultados pueden estar relacionados con deficiencias técnicas de los instrumentos de medición utilizados. Es por ello que aún cuando pruebas como el IDANIS, puedan contar con evidencias que apoyen su solidez psicométrica, y sean utilizadas con las mejores intenciones, pueden generar efectos adversos en ciertos grupos.





En el mismo tenor, Kaplan y Saccuzzo (2006) mencionaron que las diferencias culturales pueden hacer que las personas perciban, comprendan o interpreten un mismo evento de manera distinta, lo que los puede llevar a responder de formas que sean clasificadas por otros como inusuales, extrañas o incluso patológicas. Es por ello que resulta esencial discernir entre situaciones reversibles, como puede ser el desconocimiento del modo correcto de responder a un examen, y rasgos permanentes del individuo, que realmente limiten sus posibilidades de desarrollo futuro.

En el caso de los participantes de este estudio, la debilidad de las conclusiones que ubicaban a los alumnos de ambos turnos en grupos diametralmente distintos, puede observarse al contrastar los resultados de los dos instrumentos diagnósticos, pues si las habilidades de aprendizaje de los alumnos del vespertino eran realmente tan discrepantes de las del matutino, resultaría necesario explicar la ausencia de diferencias significativas en el porcentaje de reactivos correctos en las áreas de español, matemáticas y lengua extranjera.

Al respecto, es importante reconocer que la evaluación de habilidades para el aprendizaje es un proceso complejo, y que los rasgos a evaluar son dinámicos, por lo que un resultado positivo o negativo, difícilmente puede dar cuenta de las posibilidades de desarrollo ulterior. Es así que sería deseable contar con una evaluación dinámica, que haga un mayor énfasis en los aspectos positivos y en los procesos por reforzar (Stenberg y Grigorenko, 2003).

La relevancia de un cambio en este sentido, radica en que se favorecería además una mayor equidad en la educación, pues de acuerdo con datos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD, 2008), la ubicación de los alumnos en los planteles, basada en los logros educativos, tiende a acrecentar las diferencias sociales y a aumentar la relación entre niveles socioeconómicos y rendimiento escolar.

Por otra parte, las diferencias estadísticamente significativas, encontradas en el autoconcepto de los alumnos de ambos turnos, pueden ser interpretadas como indicadores del efecto que tienen las opiniones y expectativas de los profesores, sobre la manera en que se perciben sus alumnos, y del impacto de estos juicios de valor, para el ulterior desarrollo de los mismos.

Finalmente, es necesario reconocer que este estudio se limita a describir sólo algunos aspectos involucrados en la compleja dinámica de la interacción entre maestros, alumnos y técnicas de evaluación, por lo que se considera necesario realizar otras investigaciones con





poblaciones y características semejantes, a fin de corroborar estos resultados, y esclarecer de mejor manera los procesos que se encuentran en la base de estos hallazgos





## BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

- Closas, A. Sanz, L. & Ugarte, D. (2011). Un modelo explicativo de las relaciones entre variables cognitivas y motivacionales y metas académicas. *Revista de Psicodidáctica* 16(1), 19-38. Recuperado el 10 de marzo de 2014 de: [www.ehu.es/revista-psicodidactica](http://www.ehu.es/revista-psicodidactica).
- Cohen, R. & Swerdlik, M. (2006). *Pruebas y evaluación psicológicas. Introducción a las pruebas y a la medición*. Sexta edición. México: McGraw Hill.
- Esteve, J. (2005); *Estilos parentales, clima familiar y autoestima física en adolescentes*. España: Universidad de Valencia. Tesis de Doctorado.
- Fernández, E. & Amezcua, J. (2000). La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico. *Iberpsicología: Revista Electrónica de la Federación española de Asociaciones de Psicología*, 5(1).
- García, F., & Musitu, G. (2009). *Autoconcepto Forma 5*. Madrid: TEA.
- Gargallo, B. (2006). *Autoconcepto y rendimiento académico en estudiantes universitarios*. Presentado en el XXV Seminario Interuniversitario de teoría de la educación "Las emociones y la formación de la identidad humana".
- Jensen, J. (2008). *Adolescencia y adultez emergente. Un enfoque cultural*. México: Pearson.
- Kaplan, M. & Saccuzzo, D. (2006). *Pruebas psicológicas. Principios, aplicaciones y temas*. Sexta edición. México: Thomson.
- Núñez, J. González-Pienda, J. García, M. González-Pumariega, S. Roces-Montero, C. Álvarez-Pérez, L. & González-Torres, C. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema* 10(1), 97-109.
- Organization for Economic Co-Operation and Development. (2008). Ten Steps to Equity in Education. Policy Brief. Recuperado el 19 de mayo de 2015 de: <http://www.oecd.org/education/school/39989494.pdf>
- Stenberg, J. R. & Grigorenko, E. L. (2003). *Evaluación dinámica. Naturaleza y mediación del potencial de aprendizaje*. Barcelona: Paidós



