

BF723
5358

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
FACULTAD DE MEDICINA
DEPARTAMENTO DE MEDICINA PREVENTIVA Y SOCIAL
POSTGRADO EN MEDICINA DE FAMILIA
MERIDA

**AUTOESTIMA, COMPORTAMIENTO Y RENDIMIENTO ACADEMICO EN
ESTUDIANTES DE LA SEGUNDA ETAPA DE EDUCACION BASICA.
ESCUELA BASICA "RAFAEL ANTONIO GODOY" MERIDA, 2007.**

Autora: Dra. María Claret Suescún C.

Tutora: Dra. Olga Quintero de A.

Asesora: Dra. Carmen Cristina Silva

Mérida, 2007

SERBIULA
Tullio Febres Cordero

FINANCIACION

**AUTOESTIMA, COMPORTAMIENTO Y RENDIMIENTO ACADEMICO EN
ESTUDIANTES DE LA SEGUNDA ETAPA
DE EDUCACION BASICA. ESCUELA BASICA "RAFAEL ANTONIO GODOY"
MERIDA, 2007.**

www.bdigital.ula.ve

TRABAJO ESPECIAL DE GRADO
PRESENTADO POR LA MÉDICA
CIRUJANA MARIA CLARET SUESCUN,
C.I: 10100327, ANTE EL CONSEJO DE LA
FACULTAD DE MEDICINA DE LA
UNIVERSIDAD DE LOS ANDES, COMO
CREDENCIAL DE MERITO PARA LA
OBTENCION DEL TITULO DE
ESPECIALISTA EN MEDICINA DE
FAMILIA.

AUTORA: Dra. María Claret Suescún Castillo.
Médica Cirujana. Universidad de los Andes.
Resid. de 3er año del Postgrado en Medicina de Familia.
Universidad de los Andes. Cohorte 2005 – 2007.

TUTORA: Dra. Olga Quintero de Acevedo.
Médica Cirujana. Universidad de los Andes.
Especialista en Medicina de Familia. U. L. A
Coordinadora del Postgrado en Medicina de Familia.
Escalafón Universitario: Profesora Agregada.

ASESORA: Dra. Carmen Cristina Silva.
Médica Cirujana. Universidad de los Andes.
Especialista en Medicina de Familia. U. L. A
Escalafón Universitario: Profesora Agregada.

AUTOESTIMA, COMPORTAMIENTO Y RENDIMIENTO ACADEMICO EN ESTUDIANTES DE LA SEGUNDA ETAPA DE EDUCACION BASICA. ESCUELA BASICA "RAFAEL ANTONIO GODOY" MERIDA, 2007.

Autora:

Dra. María Claret Suescún C.

Tutora:

Dra. Olga Quintero de Acevedo.

Asesora:

Dra. Carmen Cristina Silva.

RESUMEN

Objetivo: Determinar la autoestima y el comportamiento (asertivo, pasivo, agresivo), en los estudiantes de la segunda etapa de educación básica de la Unidad Educativa "Rafael Antonio Godoy" y su relación con el rendimiento académico. **Metodología:** se realizó un estudio descriptivo y correlacional, de corte transversal, en 160 estudiantes cursantes del cuarto, quinto y sexto grado. La recolección de los datos se realizó a través de la aplicación de dos instrumentos: Test de Aysén (Autoestima) y la Escala de Comportamiento Asertivo (CABS). **Resultados:** el promedio de edad fue de 10 años, con predominio del sexo masculino (54,37%). El 49,36% cursaban el cuarto grado. El 63,80% de los encuestados tienen autoestima alta (71-90 puntos) y el 87,50% tienen comportamientos asertivos. Un 33,13% aprobó al grado superior con el literal B y un 28,75% con C considerado (bajo rendimiento). No se encontró relación estadísticamente significativa entre autoestima, comportamiento asertivo, sexo, grado cursado y rendimiento académico, pero si hubo relación significativa entre rendimiento académico excelente-bueno (A y B) con comportamiento asertivo y bajo rendimiento (C) con comportamiento pasivo. **Conclusiones:** los resultados de la presente investigación nos permiten afirmar la relación que existe entre los tipos de comportamiento y el rendimiento académico, mas no así la autoestima; variables que pueden ser consideradas como factores protectores.

Palabras claves: Autoestima, comportamiento, rendimiento académico.

SELF ESTEEM, BEHAVIOR AND ACADEMIC PERFORMANCE IN STUDENTS OF THE SECOND STAGE OF BASIC EDUCATION. BASIC SCHOOL "RAFAEL ANTONIO GODOY". MÉRIDA, 2007.

Author: Dra. María Claret Suescún Castillo.

Tutor: Dra. Olga Quintero de Acevedo.

Asesor: Dra. Carmen Cristina Silva.

ABSTRACT

Objective: Determine self esteem and behavior (assertive, passive, aggressive) in students of the second stage of basic education of the Unity of Education "Rafael Antonio Godoy" and their relation with academic performance. **Methodology:** A descriptive and analogous, of a transversal cut, study was carried out, in 160 students of fourth, fifth and sixth grade was carried out. Data gathering was carried out through the application of two instruments: Aysen Test (Self Esteem) and the Scale of Assertive Behavior (SAB). **Results:** The average age was of 10 years, and the male sex (54.37%) prevailed. A 49.36% were studying the fourth grade. A 63.80% of the persons surveyed have high self esteem (71-90 points) and an 87.50% have assertive behavior. A 33.13% approved the superior grade with a literal B and a 28.75% with C considered (low performance). No significant statistical relation was found among self esteem, assertive behavior, sex, grade taken and academic performance but there was a significant relation between excellent-good academic performance (A and B) and assertive behavior and low performance (C) with passive behavior. **Conclusions:** The results of this research allow us to affirm the relation existing between the types of behavior and academic performance, but not so self esteem, variables that may be considered as protection factors.

Key Words: Self Esteem, behavior, academic performance.

ÍNDICE DE CONTENIDO

	Pág
Introducción	1
CAPITULO I. EL PROBLEMA	4
Planteamiento del Problema	4
Justificación	9
Importancia	11
Objetivos de la Investigación	14
Objetivo General	14
Objetivos Específicos	14
CAPITULO II. MARCO TEORICO	15
Antecedentes	15
Bases Teóricas	26
Autoestima: Definición	26
Componentes de la autoestima	28
Elementos para el desarrollo de la autoestima	29
Autoestima y personalidad	31
Comportamiento asertivo: Definición	31
Rendimiento Académico	35
CAPITULO III. MARCO METODOLÓGICO	38
Tipo de Investigación	38
Plazo	38
Sitio	38
Individuos	38
Criterios de Inclusión	38
Criterios de Exclusión	39
Muestra	39
Hipótesis	40
Hipótesis General	40
Hipótesis Específicas	40

Sistema de Variables	41
Variables Dependientes	41
Variables Independientes	41
Operacionalización de las Variables	42
Instrumentos de Recolección de Datos	45
Test de Autoestima de Aysén	45
Test de Comportamiento Asertivo para niños CABS	45
Validación de los Instrumentos	46
Rendimiento Académico	46
Procedimiento	47
Procesamiento de la información	48
Limitantes para la realización de la Investigación	49
CAPITULO IV. RESULTADOS	50
Resultados	50
CAPITULO V. DISCUSION	61
Discusión	61
CAPITULO VI. CONCLUSIONES	69
Conclusiones	69
Bibliografía	70
Anexos	80

INDICE DE CUADROS

	Pág.
Cuadro 1. Autoestima y sub-escalas, comportamiento y sexo. Segunda etapa. Escuela Básica "Rafael Antonio Godoy". Mérida 2007.	55
Cuadro 2. Relación de variables: autoestima y sub-escalas, comportamiento y edad. Segunda etapa. Escuela Básica "Rafael Antonio Godoy". Mérida 2007.	56
Cuadro 3. Relación entre rendimiento académico y sexo. Segunda etapa. Escuela Básica "Rafael Antonio Godoy". Mérida 2007.	57
Cuadro 4. Relación entre rendimiento académico y autoestima. Segunda etapa. Escuela Básica "Rafael Antonio Godoy". Mérida 2007.	58
Cuadro 5. Relación entre rendimiento académico y el comportamiento. Segunda etapa. Escuela Básica "Rafael Antonio Godoy". Mérida 2007.	59

Cuadro 6. Relación entre autoestima, sexo y rendimiento académico. Segunda etapa. Escuela Básica "Rafael Antonio Godoy". Mérida 2007.

60

www.bdigital.ula.ve

INDICE DE GRAFICOS

	Pag.
Gráfico 1. Distribución porcentual de los/as estudiantes según edad y sexo. Segunda etapa. Escuela Básica "Rafael Antonio Godoy". Mérida 2007.	50
Gráfico 2. Distribución porcentual de los/las estudiantes según el grado que cursan. Segunda etapa. Escuela Básica "Rafael Antonio Godoy". Mérida 2007.	51
Gráfico 3. Nivel de autoestima en los/las estudiantes de la segunda etapa. Escuela Básica "Rafael Antonio Godoy". Mérida 2007.	52
Gráfico 4. Tipos de comportamiento de los estudiantes de la segunda etapa. Escuela Básica "Rafael Antonio Godoy". Mérida 2007.	53
Gráfico 5. Rendimiento académico en los estudiantes de la segunda etapa. Escuela Básica "Rafael Antonio Godoy". Mérida 2007.	54

Introducción

El desarrollo de la personalidad se inicia desde los primeros años de vida de una persona. Las experiencias vividas durante la niñez, además de influir en forma duradera en el desarrollo físico, social, cognitivo y emocional, tienen efecto en el rendimiento escolar (Jadue, 1999). De allí la importancia de la familia, la cual no sólo tiene a su cargo el cuidado físico, sino también el bienestar y desarrollo psicológico y social de los hijos, puesto que es en ella, donde se establecen las primeras relaciones interpersonales, que permitirán el logro de una personalidad sana, permitiéndole a su vez, aprender a convivir socialmente y alcanzar la autoestima, la autoconfianza y la capacidad de integración. Aunque se considera que la autoestima es un atributo personal, también se sostiene que en su formación y desarrollo participan los contextos e instituciones en los que el niño vive inmerso, entre ellos, la familia es la que adquiere un mayor protagonismo (Gecas y Seff 1990, citados en Guillamón, 2003). Sin embargo, cuando el niño o la niña alcanzan la edad escolar, ya tiene formada una imagen de sí mismo/a, la cual puede alterarse por sucesivas experiencias con profesores y con sus pares, las cuales pasarán a integrar la autoimagen de esa persona, influyendo positivamente o negativamente en su rendimiento escolar, en el desarrollo de su personalidad y en su bienestar psicológico.

La opinión que una persona tenga de su competencia, es fundamental para tener un buen rendimiento académico. Las experiencias de éxito o de fracaso, bajo un juicio de capacidad o incapacidad, crean en el estudiante actitudes, que favorecen o al contrario obstaculizan el óptimo desarrollo de sus capacidades y potencialidades (Rosenberg, Schooler y Schoenbach, 1995 citados en Urquijo, 2002).

Cuando el niño ingresa al sistema escolar, enfrenta constantemente situaciones académicas, cuyas exigencias debe comparar con sus propios medios, si su evaluación, de las demandas de la escuela lo llevan a concluir que son más de lo que él puede producir, afronta una situación de peligro, a veces suficiente para justificar el rechazo a la escuela, así como para inhibir el interés hacia sus estudios, lo que se traduce en bajo rendimiento académico, riesgo de fracaso y de deserción.

Así mismo, las relaciones entre iguales contribuyen en gran medida no sólo al desarrollo cognitivo y social sino, además, a la eficacia con la cual la persona funciona en su ambiente escolar, familiar. Según, Garaigordobil (2004) las evaluaciones realizadas han confirmado que al mejorar las conductas sociales positivas (conductas de consideración, autocontrol, prosociales, asertivas), la comunicación positiva intragrupo, la capacidad para analizar emociones, mejoran el autoconcepto y el concepto de los demás, disminuyendo diversas conductas sociales negativas (agresivas, antisociales, de retraimiento, timidez).

Los niños que generalmente son rechazados, agresivos, problemáticos, incapaces de mantener una relación cercana con otros niños/as y que no pueden establecer un lugar para ellos mismos en la cultura de sus iguales, están en condiciones de alto riesgo (Navarro, 2003).

Por lo anteriormente expuesto, la presente investigación tuvo como finalidad, determinar la relación entre autoestima y comportamiento con el rendimiento académico en los estudiantes de la segunda etapa de educación básica; la misma se llevó a cabo, en las instalaciones de la Escuela Básica "Rafael Antonio Godoy", del Municipio Libertador en el Estado Mérida.

El documento se presenta en capítulos, los cuales se describen a continuación: el capítulo I hace referencia al problema, justificación, alcances, importancia, factibilidad y se definen los objetivos generales y específicos. El capítulo II comprende los antecedentes y las bases teóricas de la investigación. El capítulo III incluye el marco metodológico de la investigación, tipo y modelo, plazo, criterios de inclusión y de exclusión, sistemas de variables, instrumentos utilizados, procesamiento estadístico y limitaciones. El capítulo IV se expone lo concerniente a los resultados. El capítulo V contiene la discusión. Finalmente, el capítulo VI las conclusiones.

CAPITULO I

EL PROBLEMA

Planteamiento del Problema

Numerosos estudios han podido demostrar la existencia de una estrecha relación entre autoestima y rendimiento escolar. La opinión que una persona tenga de su competencia, es fundamental para obtener un buen desempeño escolar, puesto que dado sus logros escolares y la importancia de estos, tiende a sentirse auto-eficaz y valiosa, se comportará de forma agradable, será cooperador, responsable y facilitará el trabajo escolar. Al contrario sucede, cuando el estudiante tiene un bajo rendimiento, tiene tendencia a presentar una baja motivación por aprender, a esforzarse poco, a presentar una sensación de frustración por sus experiencias de fracaso, sintiéndose poco eficaz y en consecuencia, evitará los desafíos escolares; asimismo, sus efectos negativos se acumularan a lo largo del ciclo escolar, incidiendo de manera muy desigual en las oportunidades de bienestar, sobre todo entre los sectores menos favorecidos (Pequeña y Ecurra, 2006).

En concordancia, según Espíndola y León (2002) el bajo rendimiento, la deserción, la repitencia de grado, etc. generan incertidumbres con relación al futuro, porque son vivencias percibidas como obstáculos frente a la posibilidad de progreso o desarrollo individual y social, generando en el estudiante sentimientos de descalificación, culpabilidad y pérdida de la autoestima, acompañados de frustración y desconfianza hacia su propia capacidad de aprendizaje. Según

Friedman y Bender (citados por Guillamón, 2003) la competencia escolar, la aceptación social y la percepción del aspecto físico se asocian a una baja autoestima y que ésta, a su vez, influye en los niveles de ansiedad y depresión.

El niño de bajo auto-concepto suele encontrar pocas satisfacciones en el colegio, rápidamente pierde la motivación y el interés y, en cambio, emplea buena parte de sus energías en aquellos aspectos que se relacionan con los sentimientos hacia sí mismo (temores, ansiedades, problemas relacionados con los demás, etc). Con frecuencia, las experiencias capaces de reforzar el auto-concepto están relacionadas con el colegio y, por ello, producen ansiedad con la que el niño lucha continuamente. De esta forma, entra en un círculo vicioso del que cada vez le resulta más difícil salir (Herrera, 2004).

Respecto al comportamiento asertivo de una persona, este comprende un conjunto de comportamientos verbales y no verbales a través de los cuales el individuo, incide en las respuestas de otros: compañeros, padres, hermanos y maestros. Según López, Garrido y Ross (citados por De la Peña, Hernández y Rodríguez, 2003) la persona asertiva es capaz de reflexionar para definir correctamente sus problemas, postular varias alternativas a una situación conflictiva y pararse a pensar en las consecuencias de cada una de ellas, para luego escoger la que más ventajas y menos inconvenientes tenga identificando correctamente el objetivo de sus acciones y planificando los medios necesarios para llevar a cabo la solución escogida, siendo capaces de anticipar posibles

obstáculos que puedan aparecer en esta realización. En el contexto interpersonal permite al individuo actuar sobre su entorno, obteniendo o evitando consecuencias deseadas y no deseadas, lo cual repercute a su vez, en el área escolar, facilitando su aprendizaje de los contenidos cognitivos, haciéndolo más participativo y comunicativo, respetuosos con las diferencias y tolerantes con las divergencias. El comportamiento asertivo permite comprender las propias limitaciones y las del otro, por lo que se favorece el auto-respeto y el de los demás, establece su posición con claridad y genera autoconfianza, permite a la otra persona saber que se le comprende y a su vez puede poner límites a situaciones de abuso, sin agredir al otro. Sin embargo, este comportamiento puede resultar afectado por factores como la edad, el género, la clase social, el entorno familiar y la educación. Según Riesco (2005) los comportamientos desagradables y desadaptados que muestran los niños son nocivos, no solo para los adultos sino para el desarrollo de unas buenas relaciones con sus pares y para su rendimiento escolar exitoso. La ausencia de un comportamiento asertivo en una persona, genera aislamiento social, timidez, agresividad, rechazo, ansiedad, afectando su funcionamiento social, académico y psicológico.

Hartup, (citado por Navarro, 2003) sugiere que las relaciones entre iguales contribuyen en gran medida no sólo al desarrollo cognitivo y social sino, además, a la eficacia con la cual funcionamos como adultos, asimismo postula que el mejor predictor infantil de la adaptación adulta no es el cociente de inteligencia (CI), ni las calificaciones de la escuela, ni la conducta en clase, sino la habilidad con que

el niño se lleve con otros. Los niños que generalmente son rechazados, agresivos, problemáticos, incapaces de mantener una relación cercana con otros niños y que no pueden establecer un lugar para ellos mismos en la cultura de sus iguales, están en condiciones de alto riesgo.

La educación es un proceso continuo que pretende desarrollar en el individuo sus capacidades intelectuales y actitudes, de manera que pueda ser motor importante en una sociedad; la cual cada día nos exige que seamos más participativos, estar mejor preparados y así poder enfrentar las necesidades y los retos de la vida diaria. Actualmente, los sistemas educacionales de buena parte de los países de Latinoamérica comparten en mayor o menor medida los siguientes rasgos: insuficiente cobertura de la educación preescolar, elevado acceso al ciclo básico y escasa capacidad de retención tanto en el nivel primario como en el secundario.

Así, el bajo rendimiento y el retraso escolar, fenómenos que con alta frecuencia anteceden a la deserción escolar, unidos a un bajo nivel de aprendizaje de los contenidos básicos de la enseñanza, conspiran contra el aprovechamiento del potencial de los niños y niñas desde temprana edad. Los pocos estudios que permiten hacer comparaciones sistemáticas colocan a los países de América Latina y el Caribe por debajo de la mayoría de otras regiones del mundo (Espíndola y León, 2002).

En 1992, cinco países de América Latina participaron en un estudio piloto del “Tirad International Mathematics and Science Study” de la IEA. Los países participantes fueron Argentina, Colombia, Costa Rica, República Dominicana y Venezuela. Los resultados ubicaron a las escuelas públicas por debajo del promedio obtenido en Estados Unidos, salvo Costa Rica que fue la excepción, debido al mejor desempeño relativo de las escuelas públicas rurales (Mizala, Romaguera y Reinaga, 1999).

Según la UNESCO (2003), en lo que respecta a las competencias en lectura, Perú es el país con el mayor porcentaje (80%) de alumnos clasificados en el nivel de puntuación inferior (Nivel 1) o por debajo. En Brasil y Chile las puntuaciones registradas son también bajas en comparación con la mayoría de los demás países estudiados, ya que aproximadamente la mitad de sus alumnos se sitúan en ese mismo Nivel 1 o por debajo, también se señala el índice de repetición de curso relativamente alto que se da en América Latina. Para el caso de Venezuela, según cifras aportadas por el Instituto Nacional de Estadística, censo 2001(citado por Vera, 2005) hay una deserción en educación básica y media del 7,6% y en esos mismos niveles existe un 6,3% de estudiantes repitientes, tanto en instituciones públicas como privadas. Al sumar estos valores da un 13,91% de pérdida por deserción y repitencia, cifra considerada alta por cuanto la educación es obligatoria, lo cual significa la existencia de un problema en todos los niveles del sistema educativo venezolano.

Según Salazar y Quintero (2006), se calcula que un 20% de la población infantil presenta bajo rendimiento escolar, afectando entre un 8 y 9% la población adolescente.

El bajo rendimiento académico, está determinado por la presencia de múltiples factores: individuales, familiares, escolares, económicos y sociales, con consecuencias no solo a nivel del área educativa, puesto que afecta a los padres y en especial al estudiante, quien no logra en su escuela el rendimiento acorde a sus esfuerzos; colocando a éste último en situación de riesgo. Cuando se habla de un estudiante en riesgo se refiere a características personales o a circunstancias del medio escolar, familiar o social que lo predisponen a experiencias negativas tales como deserción, trastornos emocionales, alteraciones de la conducta, drogadicción (Jadue, 2002). Los factores de riesgo relativos al estudiante incluyen déficit cognitivos, del lenguaje, escasas habilidades sociales (comportamiento asertivo), baja autoestima y problemas en la esfera emocional.

Justificación

La autoestima se va desarrollando desde los primeros años de vida y es la familia quien juega un rol importante. Muchas veces el bajo desempeño escolar puede ser origen de muchos problemas de la personalidad como falta de identidad del yo, del auto-concepto y de la aceptación de sí mismo, entre otros. Es por ello que se hace necesario conocer los aspectos relacionados con la autoestima y su relación con el rendimiento académico y así poder detectar a tiempo aquellos que

puedan ser modificados a través de talleres, orientación familiar. En general, diversos estudios que intentan explicar el fracaso escolar lo hacen partiendo de las variables que aluden a los tres elementos que intervienen en la educación: padres (determinantes familiares), profesores (determinantes académicos) y alumnos (determinantes personales) (Lozano, 2003).

Cuando un individuo reconoce y aprecia su propia valía, tiene capacidad para aceptar los cambios, acepta sus potencialidades y posibilidades, todos sus esfuerzos están dirigidos hacia el logro de una determinada meta, empleando para ello todos los recursos de los que dispone. Los sujetos con baja autoestima tienden a desmerecer su talento, son influenciables, eluden situaciones que le provocan ansiedad y se frustran con mayor facilidad (Urquijo, 2002). Por todo esto, esta investigación pretende determinar la relación existente entre autoestima y comportamiento asertivo, con rendimiento académico. De igual forma, es posible pensar que el éxito escolar consiste en el equilibrio entre el éxito académico, social y el personal. Los aspectos de la personalidad más estudiados han sido la motivación y la autoestima, considerándolos en la mayoría de las investigaciones como predictores del rendimiento. Según Núñez (citado por Lozano, 2003) cuanto mayor es la autoestima del alumno, más estrategias de aprendizaje utiliza lo cual le facilita el procesamiento profundo de la información.

Importancia

La adolescencia, como etapa importante del ciclo vital, incorpora psicosexual, interpersonal y cognitivamente los años anteriores del desarrollo, en una forma nueva y diferente; de una vida bastante influenciada por los padres y adultos de su entorno pasa a una vida autodeterminada, llegando a ser sujeto de decisiones personales intrínsecas. En esta etapa, los factores que propician el bienestar de la personalidad son múltiples, variados e interrelacionados, resaltándose para la adolescencia, la influencia de la familia y el entorno social en el que se desenvuelve, destacándose entre estos últimos, la institución escolar por su contribución en la formación y preparación intelectual de los jóvenes (Giraldo y Mera, 2000).

www.bdigital.ula.ve

Para que una persona logre un buen rendimiento no es suficiente que posea los conocimientos y las habilidades requeridas, es importante sobre todo que crea en sus propias capacidades. Según Sierra y Sanabria (2003) resulta importante que en el hogar exista una suficiente estimulación afectiva, que conduzca al niño a transformarse en una persona segura de sí mismo, con elevada autoestima y, por ende, motivada hacia el éxito en las tareas que emprende; asimismo, enfatizan la característica de la autoestima de ser aprendida, por lo que una autoestima negativa puede ser extinguida y reaprendida como autoestima positiva. Para Borden y Stone (citados por Naranjo, 2006) la escuela parece cumplir un papel preponderante en la formación y cambio del auto-concepto del estudiante, es enorme el papel que desempeña en la formación y el cambio del concepto de sí

mismo, porque ella dispensa elogios y críticas, aceptación y rechazo. La escuela proporciona no solamente el escenario en el que se presenta gran parte del drama de los años formativos de la persona sino que, además, contiene el público más crítico: los pares y los maestros. Y es aquí donde se recordará una y otra vez al alumno cuáles son sus defectos y fallas y cuáles son sus rasgos positivos y posibilidades. El concepto que de sí misma tenga la persona ejercerá gran impacto en su vida, en su comportamiento, en su desempeño académico, en el aprovechamiento de las experiencias vitales; en síntesis, en el desarrollo y la estructuración de su personalidad, sin embargo, es importante resaltar que la depresión y la ansiedad son reconocidos problemas de salud mental y están dentro de los trastornos emocionales más frecuentes en la niñez y la adolescencia. Estos síntomas están asociados con dificultades en el rendimiento escolar y en las relaciones interpersonales. Cuando estos problemas se presentan en etapas tempranas del desarrollo, son predictores de problemas similares en la adultez (Jadue, 2002).

A su vez, Garaigordobil (2006) plantea que los adolescentes de ambos sexos con alto auto-concepto y alta autoestima son cooperativos, tienen sentimientos de felicidad, tolerancia al estrés, inteligencia social, integración social, capacidad de trabajar en equipo, alta autoexigencia, tesón-constancia, baja asertividad inapropiada, baja impulsividad, pocos sentimientos de celos-soledad, bajo nivel de desajuste emocional, poca ansiedad y depresión, es decir, son estables emocionalmente, sociables y responsables.

Asimismo, Clemes (citado por Herrera, 2004) refiriéndose a la autoestima como parte efectiva del auto-concepto, opina que es el punto de partida para el desarrollo positivo de las relaciones humanas, del aprendizaje, de la creatividad y de la responsabilidad personal. Es el aglutinante que liga la personalidad del hombre y conforma una estructura positiva, homogénea y eficaz. Siempre será la autoestima la que determine hasta que punto podrá el hombre utilizar sus recursos personales y las posibilidades con las que ha nacido, sea cual fuere la etapa de desarrollo en que se encuentre.

Finalmente, el tener conocimiento de las consecuencias que pueden producirse en el estudiante con bajo rendimiento académico, permitirá al médico de familia, actuar de forma integral, realizando intervenciones preventivas a nivel individual y familiar, fomentando factores protectores, ayudando de esta forma no sólo al estudiante sino a la familia a la cual pertenece y a la sociedad.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivo General

- Determinar la autoestima y el comportamiento en los/las estudiantes de la segunda etapa de educación básica (4º 5º y 6º grado) de la Escuela Básica “Rafael Antonio Godoy” y su relación con el rendimiento académico.

Objetivos Específicos

- Identificar las características sociodemográficas del grupo en estudio tales como: edad, sexo, nivel de instrucción.
- Determinar el nivel de autoestima de los y las estudiantes objeto de estudio.
- Describir el nivel de autoestima con sus diferentes categorías del grupo en estudio.
- Determinar el comportamiento (asertivo, pasivo, agresivo) del grupo en estudio
- Determinar el rendimiento académico de los individuos en estudio.
- Establecer la relación entre autoestima, comportamiento y el rendimiento académico.

CAPITULO II

MARCO TEORICO

Antecedentes

Pequeña y Escurra (2006) realizaron un estudio titulado: "Efectos de un programa para el mejoramiento de la autoestima en niños de 8 a 11 años con problemas específicos de aprendizaje". Se realizó un estudio experimental con grupo control con pre-test y post-test para evaluar el mejoramiento de la autoestima en niños de 8 a 11 años con problemas específicos de aprendizaje. La muestra estuvo conformada por 30 participantes (15 del grupo experimental y 15 del grupo control). Se aplicó la escala de autoestima de Coopersmith para escolares que evalúa las siguientes áreas: Sí mismo, hogar, escuela, pares, la autoestima total. Los resultados indican que los logros alcanzados en el post-test por el grupo experimental son mayores que los alcanzados por el grupo control, comprobándose la eficacia del programa para mejorar la autoestima.

Gásquez, Pérez, Ruiz, Miras y Vicente (2006) realizaron un estudio de tipo descriptivo-correlacional titulado: "Estrategias de aprendizaje en estudiantes de enseñanza secundaria obligatoria y su relación con la autoestima", cuyo objetivo fue determinar si se mantenía la relación entre la obtención de altas puntuaciones en autoestima y la utilización de distintas estrategias de aprendizaje. La muestra estuvo conformada por 324 sujetos de 14 a 16 años, en la provincia de Almería (España). Se empleó el test de estrategias de aprendizaje, así como el cuestionario de autoestima para la primera adolescencia que posee cinco sub-

escalas: escala global, académica, corporal, familiar, social. Los resultados obtenidos indican que existe una relación significativa entre la utilización de la estrategia de planificación de respuesta y la obtención de altas puntuaciones en la autoestima familiar, académica y corporal.

Garaigordobil (2006) realizó un estudio titulado: “Relaciones del Auto-concepto y la autoestima con la sociabilidad, estabilidad emocional y responsabilidad en adolescentes de 14 a 17 años. Este estudio tuvo tres objetivos: 1) analizar si existen diferencias en función del sexo en diversos parámetros de la personalidad durante la adolescencia; 2) estudiar las relaciones del auto-concepto y la autoestima con cooperación, habilidades sociales, sentimientos de felicidad, y otras dimensiones de personalidad; 3) identificar variables predictoras de auto-concepto-autoestima. La muestra está constituida por 322 adolescentes de 14 a 17 años. El estudio utiliza una metodología descriptiva y correlacional. Para medir las variables se administran 6 instrumentos de evaluación. Los ANOVA muestran puntuaciones significativamente superiores en los chicos en autoestima, asertividad inapropiada, sobreconfianza, desajuste emocional y tolerancia al estrés, mientras que las chicas tienen puntuaciones superiores en cooperación, habilidades sociales apropiadas, adaptación a los cambios, disponibilidad hacia nuevas tareas y trabajo en equipo.

Ramírez, Duarte y Muñoz (2005) realizaron un estudio en Chile, titulado: “Autoestima y refuerzo en estudiantes de 5° básico de una escuela de alto riesgo”. El universo de estudio correspondió a 180 alumnos entre 10 y 11 años

matriculados en la escuela municipal E-9. A partir de ese universo se seleccionaron los grupos experimental y control sobre la base de los siguientes antecedentes: asistencia a clases, interés, facilidades, decisión y selección, posteriormente se les aplicó el test de Aysén. La investigación es de tipo cuasi-experimental, de tipo correlacional causal, con pretest y posttest al grupo control y al grupo experimental. Entre sus resultados destaca la importancia de instalar procedimientos que potencien los niveles de autoestima escolar.

Riquelme, Fraile y Pimenta (2005) en Chile, llevaron a cabo una investigación titulada: "Influencia del consumo de sustancias psicoactivas en el ámbito familiar sobre la autoestima de escolares", con el fin de relacionar comparativamente el nivel de autoestima de los escolares de 6º año de educación básica, con el consumo de sustancias psicoactivas de parte de sus familiares. Este estudio fue experimental, correlacional y transversal aplicado a una muestra de 303 niños. El muestreo se realizó por medio de una distribución porcentual proporcional a las escuelas y consideró reemplazar alumnos que no desearan participar o cuyos padres negaran su autorización. Se aplicó un instrumento conformado por antecedentes sociodemográficos y por el inventario de auto-concepto en el medio escolar. Los datos fueron analizados con estadística descriptiva e inferencial a través de la prueba de Chi cuadrado. En cuanto a los resultados obtenidos, destacan que con respecto al nivel de autoestima y rendimiento escolar se puede observar una relación estadísticamente significativa entre el rango de notas utilizada en el sistema escolar chileno, con tres de las cinco sub-escalas de autoestima.

Garaigordobil (2004) llevó a cabo en España un estudio titulado: "Intervención psicológica en la conducta agresiva y antisocial", con el objeto de diseñar un programa de juego cooperativo y evaluar sus efectos en la conducta social. El estudio empleó una metodología cuasi-experimental, un diseño de medidas repetidas pretest-intervención-postest con grupo control. La muestra incluyó 86 sujetos de 10 a 11 años, distribuidos en 4 grupos pertenecientes a 2 centros escolares del País Vasco. Del conjunto de la muestra, 2 grupos (54 sujetos) fueron asignados aleatoriamente a la condición experimental mientras que otros 2 grupos (32 sujetos) desempeñaron la condición de control. Antes y después del programa se aplicaron 2 instrumentos de evaluación: la Escala de comportamiento asertivo para niños CABS y el cuestionario de conductas antisociales. El programa consistió en una sesión semanal de dos horas de duración durante un curso escolar. Los resultados obtenidos confirman que las diferencias pretest-postest entre el grupo experimental y grupo control fueron significativas, evidenciando un efecto positivo del programa; además, el grupo experimental mejoró significativamente sus conductas asertivas respecto al grupo control y disminuyeron significativamente sus conductas agresivas.

Haquin, Larraguibel, y Cabezas (2004) realizaron un estudio de investigación en la ciudad de Calama titulado "Factores protectores y de riesgo en salud mental en niños y adolescentes de la ciudad de Calama", teniendo como objetivo determinar la realidad psicosocial de la población infanto-juvenil perteneciente a la educación municipalizada de la ciudad de Calama. Material y Método: Se estudió una muestra representativa de la población de séptimo básico a cuarto medio de la

Navarro (2003) realizó un estudio de investigación titulado: "Factores asociados al rendimiento académico", con la finalidad de: 1) describir las variables psicológicas: habilidad social, auto-control y su posible relación con el rendimiento académico, 2) analizar algunos factores relacionados con el rendimiento académico. La investigación es un estudio ex-post-facto, correlacional, la población de estudio estuvo conformada por 251 alumnos, de 15 a 21 años, de ambos sexos. Entre sus resultados y conclusiones destacan que el rendimiento académico de los alumnos, al comparar su promedio de secundaria con las calificaciones en el primer año de preparatoria, sufren un decremento, lo que hace necesario brindar alternativas de apoyo y orientación educativa a los alumnos a lo largo de su educación preparatoria, en virtud de sus resultados académicos y de la etapa del desarrollo en la que se encuentren. Asimismo, el promedio de secundaria se relaciona con la escala de Retroalimentación Personal del CACIA lo que significa que los alumnos muestran un nivel de auto-conocimiento para la toma de decisiones satisfactorio.

Trianes, Cardelle, Blanca y Muñoz (2003) realizaron un trabajo que tiene como título: "Contexto social, género y competencia social autoevaluada en alumnos andaluces de 11-12 años", cuyo objetivo era examinar las diferencias en diversas medidas de competencia social en estudiantes de 6º de primaria. La muestra estuvo conformada por 96 estudiantes de ambos sexos, de tres escuelas de Málaga, España. Los instrumentos aplicados fueron: cuestionario Matson Evaluation of social skills with youngsters (MESSY), el índice de empatía para niños y adolescentes y la escala de comportamiento asertivo (CABS). Entre sus resultados obtenidos destacan que la empatía, asertividad inapropiada, varían en

función de la interacción de género y del contexto social. El único efecto principal debido al género se ha encontrado en la variable impulsividad, indicando puntuaciones más altas en los varones.

Garaigordobil, Cruz y Pérez (2003) realizaron un estudio titulado: "Análisis correlacional y predictivo del auto-concepto con otros factores conductuales, cognitivos y emocionales de la personalidad durante la adolescencia". Este estudio analiza las relaciones del auto-concepto con una serie de factores de la personalidad. La muestra estuvo conformada por 174 sujetos adolescentes de 12 a 14 años. Para medir las variables (conductas sociales, problemas de conducta, empatía, relaciones intragrupo, creencias irracionales, ansiedad, impulsividad) se utilizaron 12 instrumentos de evaluación. Los análisis correlacionales (Pearson) evidencian que los adolescentes con alto autoconcepto global, muestran muchas conductas de autocontrol, de liderazgo, prosociales, asertivas, autoasertividad, pocas conductas sociales de ansiedad-timidez, de retraimiento, buen nivel de adaptación social, pocos problemas (escolares, de retraimiento, psicopatológicos, psicosomáticos, de ansiedad), pocas creencias irracionales, bajo nivel de ansiedad estado-rasgo y de impulsividad, alta elección y poco rechazo como amigos y compañeros prosociales. El análisis de regresión múltiple permitió identificar como variables predictoras de autoconcepto global muchas conductas sociales de autocontrol y prosocial, alto nivel de elección como amigo, buena adaptación social, pocas conductas sociales de ansiedad-timidez, baja ansiedad rasgo y pocos problemas de ansiedad y de retraimiento.

González, Núñez, Álvarez, González, Roces, González et al (2002) realizaron un trabajo titulado: "Inducción parental a la autorregulación, auto-concepto y rendimiento académico", con el objeto de analizar la relación entre la implicación parental en la inducción a la autorregulación del aprendizaje, el auto-concepto y el rendimiento académico de los estudiantes. La muestra estuvo conformada por 226 estudiantes de educación secundaria obligatoria, 116 estudiantes del sexo masculino y 110 estudiantes del sexo femenino, a los cuales se les aplicaron los siguientes instrumentos: Cuestionario de evaluación de la inducción parental a la autorregulación y el SDQ-II para evaluación de las dimensiones académica, general, social y personal del auto-concepto. Con respecto a los resultados obtenidos en esta investigación, muestran que la implicación parental no influye directamente sobre el rendimiento académico, sino de forma indirecta a través del auto-concepto.

Urquijo (2002) en el trabajo titulado "Autoconcepto y desempeño académico en adolescentes. Relaciones con sexo, edad e institución", estudió a 706 alumnos del séptimo al noveno año de escuelas públicas y privadas, de Mar de Plata, utilizando el cuestionario de auto-concepto forma A y pruebas para la evaluación de la calidad de la educación, encontrando correlación estadísticamente significativa entre las formas de auto-concepto y el desempeño académico.

Garaigordobil (2001) realizó un estudio titulado "Intervención con adolescentes: impacto de un programa en la asertividad y en las estrategias cognitivas de afrontamiento de situaciones sociales", cuyo objetivo fue diseñar un programa de

intervención grupal para adolescentes y evaluar sus efectos en variables conductuales y cognitivas de la interacción social. El estudio utilizó un diseño pretest-intervención-postest con grupos de control. La muestra estuvo constituida por 174 adolescentes de 12 a 14 años. Antes y después de administrar el programa se aplicaron 5 instrumentos de evaluación para medir las variables dependientes: asertividad, estrategias cognitivas de interacción social y varias conductas sociales como conductas prosociales, de liderazgo, de autocontrol, de ansiedad-timidez. Los resultados de los MANCOVAs y ANCOVAs sugieren un impacto positivo del programa ($p < 0,05$). Se confirma un incremento significativo de la autoasertividad, de las conductas de liderazgo y de las estrategias cognitivas asertivas de solución de situaciones sociales conflictivas, así como una disminución de las conductas de ansiedad-timidez. Además, los datos sugieren que la experiencia fue especialmente significativa para los adolescentes con bajo nivel de desarrollo social en el pretest.

Suelves y Sánchez (2001) realizaron un trabajo denominado: "Asertividad y uso de sustancias en la adolescencia: Resultados de un estudio transversal", realizado en Barcelona, España; con el fin de mejorar el conocimiento sobre los determinantes del uso de drogas en la adolescencia y proporcionar bases sobre las que diseñar programas de prevención más efectivos. En este estudio se analizó la relación entre asertividad del cuestionario CABS y el uso auto-informado de tabaco, alcohol, cannabis y drogas sintéticas en una muestra de 294 adolescentes. La edad media fue de 13 años, con un rango entre 11-14 años. En sus resultados destacan que aunque las puntuaciones globales de la escala CABS no se

correlacionaron significativamente con el uso de alcohol, tabaco y cannabis. Otro de sus resultados es que no observaron diferencias estadísticamente significativas entre asertividad y el grado que cursaban los participantes. Si hallaron relación estadísticamente significativa entre asertividad y el sexo femenino.

Valdés (2001) en su trabajo: "Programa de intervención para elevar los niveles de autoestima en alumnas de sexto año básico", realizado en México, cuyo objetivo fue medir los niveles de autoestima en las escalas general, social, escolar y hogar, a través del inventario de autoestima de Coopersmith, aplicado a 37 individuos del sexo femenino, en edades entre 11 y 12 años respectivamente, utilizando el diseño pre-experimental de pretest y postest. Con respecto a los resultados obtenidos concluyeron que el 62% de las alumnas elevaron sus niveles de percepción al rango medio y alto, lo que permitió comprobar que el programa aplicado pudo modificar el concepto general bajo que tenían de sí mismas, iniciando tareas con la expectativa de tener éxito, capaces de expresar sus ideas, discriminar sus aspectos positivos, como también sus limitaciones y enfrentar con éxito diferentes situaciones de la vida escolar, en lo referente a buen rendimiento escolar, asumir con responsabilidad las tareas de aprender y estudiar.

Llinares, Molpeceres y Musitu (2001) en su investigación: "La autoestima y las prioridades personales de valor. Un análisis de sus interrelaciones en la adolescencia", realizaron un análisis de las relaciones existentes entre algunas dimensiones del auto-concepto y las prioridades de valor. La muestra fue de 2078 estudiantes de la comunidad Valenciana con edades entre los 12 y 18 años, de los

dos sexos. Se utilizaron dos escalas, el cuestionario de auto-concepto (AUT30) y el cuestionario de valores de Schwartz. Los resultados reportaron que no existe un perfil de valores distintivo y coherente que se asocie con mayor probabilidad a una autoestima global elevada, sino cuando atiende a las diversas dimensiones específicas de la autoestima. Los adolescentes con elevada autoestima académica se distinguen por la mayor prioridad relativa otorgada a valores de conformidad, prosociales y logro. Los adolescentes con baja autoestima académica priorizan en mayor medida que sus iguales los valores de estimulación y hedonismo. Los cuales promueven conductas de búsqueda de riesgos, dificultad para adaptarse a la rutina y autoindulgencia con los propios deseos que pueden interferir tanto con la sumisión a las obligaciones escolares como con el rendimiento.

www.bdigital.ula.ve

Garaigordobil (1997) en el trabajo titulado "Evaluación de la creatividad en sus correlatos con conducta asertiva, conducta de ayuda, status grupal y auto-concepto" realizado en el País Vasco, trabajó con una muestra constituida por 155 sujetos con edades comprendidas entre 8 y 10 años, pertenecientes a un centro público y otro privado. Para evaluar las variables a estudiar utilizó los siguientes instrumentos: Escala de comportamiento asertivo para niños CABS, evaluación de la creatividad tareas gráficas y verbales adaptadas de la batería de Guilford, test de abreacción para evaluar la creatividad, evaluación del status grupal. Entre los resultados obtenidos se mencionan los siguientes: la conducta no asertiva tuvo correlaciones significativas negativas con flexibilidad en el test de los usos, con fluidez y flexibilidad en el test de las consecuencias y puso de relieve que los niños

que tuvieron gran cantidad de ideas en ambos test mostraban conductas asertivas en la interacción social. En lo que se refiere a la creatividad verbal los resultados indicaron que los niños creativos tenían pocas conductas agresivas, así como bastantes conductas asertivas en la interacción social.

Bases Teóricas

Concepto de Autoestima

Se reconoce como un indicador del desarrollo personal fundado en la valoración, positiva, negativa o neutra que cada individuo hace de sus características cognitivas, físicas y psicológicas. Dicha valoración se construye sobre la base de la opinión que cada persona tiene sobre sí misma, a partir de los atributos que le otorgan las características antes mencionadas. Esta opinión es confirmada por cada individuo a partir de la percepción de cómo y cuánto lo valora quien lo rodea y, particularmente, todo aquel que es relevante para él (Ramírez, Duarte y Muñoz, 2005). Sin embargo, no debe ser considerada un concepto abstracto, ni entenderse sin el componente social, puesto que la autoestima caracteriza el comportamiento relacional y el potencial de interacción del individuo en su medio ambiente.

Actualmente existe diversidad de definiciones sobre autoestima:

La autoestima según Branden (citado por Pequeña y Ecurra, 2006) es la experiencia fundamental de que podemos llevar una vida significativa y cumplir sus exigencias. La Comisión del Estado de California en 1984, la define como “la

apreciación de la propia valía e importancia y la asunción por el individuo de su responsabilidad hacia sí mismo y hacia sus relaciones intra e interpersonales” (Pequeña y Ecurra, 2006).

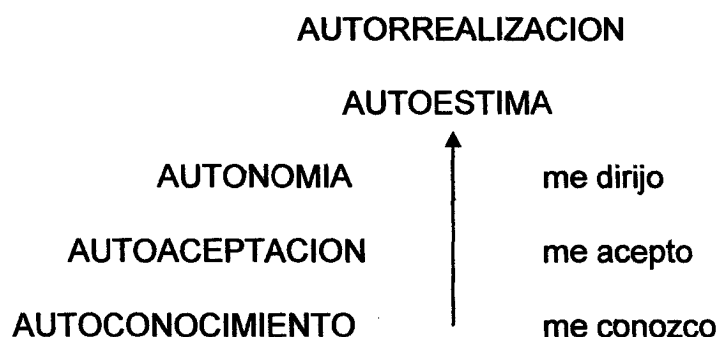
Según Mieses (1997 citado en Sierra y Sanabria, 2003) la autoestima se vincula a la capacidad de percibirse, de conocerse y reconocerse, a las ideas y calificación que cada quién se da e implica valoraciones y calificaciones aprendidas. Para Riquelme, Fraile y Pimenta (2005) la autoestima es la imagen o percepción que cada persona tiene sobre su valor y competencia como ser humano.

Pequeña y Ecurra (2006) la definen como la valoración y el conocimiento que cada persona tiene de sí misma, así como el sentido de responsabilidad personal por el desarrollo de su relación consigo mismo y con los demás. Esta se expresa en una actitud de aprobación o desaprobación, que revela el grado en que una persona se siente y se sabe capaz, exitoso y digno, actuando como tal.

Rodríguez y Arroyo (1999) opinan que la autoestima implica autorrespeto, confianza, autoaceptación y autoseguridad. Es un sentimiento de respeto a la singularidad y a las características y vivencias personales.

Cortés y Aragón (2001) refieren que la autoestima es la organización relativamente estable y duradera de creencias, opiniones, percepciones y conocimientos y de valoraciones que cada cual tiene sobre sí mismo, cargada de

afectos, sentimientos y emociones, también sobre uno mismo, que orienta o dirige nuestra conducta de manera consistente y coherente. Según estos autores la autoestima como toda actitud está integrada por tres componentes: El componente cognoscitivo se refiere a la representación mental que nos hacemos de nosotros mismos, es decir, el conocimiento que tenemos de los rasgos de nuestra personalidad, de lo que queremos, buscamos, deseamos y hacemos. El componente afectivo/emocional se refiere al proceso de evaluarnos, apreciarnos o valorarnos a nosotros mismos y a lo que sentimos al respecto. El componente conductual es el elemento activo, instigador de conductas coherentes con los conocimientos y afectos relativos a nosotros mismos. Estos mismos autores consideran que cada uno de los componentes de la autoestima, se relacionan entre sí, de modo que cuando uno cambia, pueden verse modificados los otros y con ello, la propia autoestima. Cada uno de sus componentes constituye un escalafón o banzo de la escalera de la autoestima, pero todos forman una unidad. Si uno de ellos se rompe y/o está deteriorado, la autoestima se ve afectada. Los componentes de la escalera de la autoestima son los siguientes:



Igualmente, Pequeña y Ecurra (2006) describen como componentes básicos de la autoestima, el componente cognitivo: las ideas, las opiniones, las creencias, la percepción y el procesamiento de la información. El componente afectivo: admiración de la propia valía personal y el componente conductual: intención de actuar, llevar a la práctica un comportamiento consecuente.

Elementos para el desarrollo de la autoestima

Según Clark, Ciernes y Bean (1993 citado en Solórzano, Brandt y Flores, 2001) la autoestima durante la niñez puede evolucionar convenientemente cuando se experimentan positivamente los siguientes aspectos:

Vinculación: el niño necesita estrechar lazos con sus padres, demás miembros de la familia, los amigos, los compañeros y con grupos sociales mayores. Este proceso incluye los nexos afectivos con los lugares y objetos (juguetes, mascotas) que han sido significativos. De igual modo, implica la satisfacción con la imagen y las capacidades del propio cuerpo, siempre cambiantes en este período.

Singularidad: las experiencias familiares, sociales y escolares permiten al niño conocer sus cualidades, atributos, habilidades, destrezas que lo hacen diferente a los demás. En la medida en que los padres y otras personas significativas estimulan al niño a desarrollar sus potencialidades y a confiar en sí mismo, estos van aceptando las diferencias.

Poder: el ambiente familiar y escolar, deben propiciar espacios y condiciones para que los niños asuman responsabilidades y desarrollen su natural espontaneidad.

Patrones de conducta positiva: en el ambiente familiar y escolar, padres, maestros y adultos responsables deben conducir al niño hacia el control de sus emociones, la resolución de sus problemas, el desarrollo de sus habilidades, entre otros aspectos. A su vez, como modelos de imitación, deben conducirse de acuerdo a la línea de conductas y valores que intentan transmitir.

Durante la etapa de la adolescencia la autoestima evoluciona de manera positiva, al experimentar los siguientes aspectos (Solórzano, Brandt y Flores, 2001):

Vinculación: satisfacción ante el reconocimiento del propio cuerpo y sus capacidades, y además, el sentirse unido a personas, grupos, instituciones, objetos, lugares o actividades que tienen particular importancia para el adolescente y que los demás también reconocen.

Singularidad: conocimiento y respeto que el adolescente manifiesta frente a sus cualidades y atributos que lo hacen especial o diferente, apoyado en la confirmación externa de que los mismos son valiosos.

Poder: producto de la disponibilidad de oportunidades, de medios y de recursos personales para modificar las circunstancias vitales de manera significativa. Se expresa a través de los sentimientos y la confianza en la propia capacidad para asumir liderazgos, influir en la gente, poner límites, aceptar responsabilidades, tomar decisiones, resolver problemas, alcanzar objetivos, controlar su cuerpo y sus emociones.

Modelos: disponibilidad de puntos de referencia que proporcionen al adolescente ejemplos adecuados, humanos, filosóficos y prácticos, para establecer su escala de valores, objetivos, ideales.

Autoestima y personalidad

Según Pequeña y Ecurra (2006) la autoestima tiene implicaciones significativas como núcleo de la personalidad: condiciona el aprendizaje, pues la baja autoestima genera impotencia y frustración en el área escolar. Las bajas calificaciones pueden reforzar sentimientos de incapacidad frente a su rendimiento. Por el contrario, cuando se promueven actividades que favorecen una alta autoestima, el rendimiento escolar mejora notoriamente y se abordan los nuevos aprendizajes con confianza y entusiasmo. Ayuda a superar las dificultades personales, así los fracasos y conflictos no serán experiencias paralizantes, pues prevalecerá sobre estos la estima personal y la seguridad en las propias capacidades. Fundamenta la responsabilidad, pues quienes se valoran positivamente se comprometen con mayor facilidad y desarrollan un sentido amplio de responsabilidad en las actividades que realizan. Apoya la creatividad pues la fluidez, originalidad de ideas e incentivos se consiguen con una adecuada autoestima. Determina la autonomía personal, ya que la consolidación de una autoimagen positiva, permite la formación de personas independientes, autónomas y seguras. Permite que se establezcan relaciones sociales saludables, asertivas. Garantiza la proyección futura de la persona, pues en la medida que se valora crecen las expectativas por el desempeño escolar, laboral, social.

Comportamiento asertivo

Para Jadue (2002), las emociones tienen un fuerte impacto en el conocimiento del mundo circundante y las expresiones emocionales otorgan una ventana a la experiencia subjetiva del mundo individual. Las emociones motivan las acciones y

afectos cuando se interactúa con otras personas y con el ambiente, poseen una función reguladora que ayuda a adquirir los patrones de conducta adaptativa.

Según Satir (citado en Sierra y Sanabria, 2003) el afecto es una reacción emocional dirigida hacia una persona, y por lo tanto, implica sentimientos cálidos de amistad, cariño, simpatía y deseos de ayudar, pudiendo demostrarse en forma física o verbal. Los sentimientos positivos, solo florecen en un ambiente donde se toleran los errores, las comunicaciones abiertas y las reglas flexibles. Existen muchas diferencias individuales en cómo las personas expresan sus emociones e interactúan con otros individuos, cuando una persona es predominantemente retraída, evita el contacto con otros individuos y no muestra interés por aprender, lo que puede afectar su desarrollo y su capacidad de adaptación. De la misma manera, la persona irritable, agresiva tiene dificultades para establecer apropiadas relaciones interpersonales y para ajustarse a los modelos de conducta requeridos para las actividades normales de la vida diaria. El comportamiento interpersonal de un niño juega un papel vital en la adquisición de reforzamientos sociales y culturales; cuando un niño posee un comportamiento asertivo es capaz de expresar con facilidad y sin ansiedad su punto de vista, manifiesta sus sentimientos, sus intereses y sus derechos personales, sin negar o menospreciar los de los demás.

Según Riesco (2005) el comportamiento asertivo se define como aquellas conductas sociales emitidas por un individuo en un contexto interpersonal, permitiéndole expresar los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones y derechos

de ese individuo de un modo adecuado. Un comportamiento asertivo permite crear condiciones que permitan conseguir todos y cada uno de estos cuatro objetivos:

- Eficacia: al lograr lo que se propone.
- No sentirse incomodo al hacerlo.
- Ocasionar las mínimas consecuencias negativas para la persona y para los demás.
- Establecer relaciones positivas con sus pares.

De igual forma el comportamiento asertivo conlleva también el aprendizaje en: la toma de decisiones, afrontamiento de conflictos y solución de problemas.

Comportamiento pasivo: un niño con conducta pasiva, es aislado, tímido. Este tipo de comportamiento quebranta los propios derechos del sujeto al fracasar en la expresión de sus propios sentimientos, necesidades y opiniones. Lo cual puede amenazar el funcionamiento presente así como el funcionamiento futuro. Pueden permitir que los demás amenacen sus propios deseos, sentimientos y pensamientos personales, con lo cual pueden adoptar una actitud de pasar inadvertidos. Comportamiento agresivo: la persona responde a la situación pero no se respetan los derechos del otro, planteando conductas negativas para la interacción tales como amenazas, agresiones físicas y verbales, descalificaciones. Generalmente, el niño con conducta agresiva utiliza técnicas que son efectivas, pero poco apropiadas, se comporta de forma que desaprueba a los demás, lo que conduce a la humillación, a la baja autoestima y a una actitud defensiva por parte del receptor.

Del mismo modo, Reyes (2003), describe cómo se manifiestan estas mismas respuestas en el área escolar. La persona con comportamiento asertivo aprende a escuchar a los demás, se respeta a sí mismo, controlan sus emociones para no atropellar el diálogo, se minimizan los conflictos entre los alumnos al no permitir que se acrecienten los problemas por no dialogar, se desarrolla la habilidad de comunicación en cualquier escenario, se evita la angustia por cosas inútiles, actúa de manera justa, motivante y consiguen las metas trazadas. La persona pasiva se comporta con una falta de respeto a sus propios derechos, en beneficio de los demás, impide comunicar lo que se desea o hacerlo de una manera débil, con demasiada suavidad o timidez, ocultando lo que se piensa en contenido o intensidad, tiene escasa o nula expresión personal en el aula. En la persona con comportamiento agresivo: sus metas son dominar y ganar, forzar a la otra persona a perder, dominando, despreciando, debilitar al otro y hacerlo menos capaz de expresar y defender sus derechos; expresa pensamientos, sentimientos, creencias inapropiadamente de manera que siempre viola los derechos de los demás.

Según Garcia (2004), la comunicación también juega un rol importante y es por eso que menciona como componentes los siguientes: Componentes no verbales: la comunicación no verbal, por mucho que se quiera eludir, es inevitable en presencia de otras personas. Un individuo puede decidir no hablar, o ser incapaz de comunicarse verbalmente; pero, todavía sigue emitiendo mensajes acerca de sí mismo a través de su cara y su cuerpo. Para que un mensaje se considere transmitido de forma socialmente hábil (asertiva), las señales no verbales tienen que ser congruentes con el contenido verbal. Las personas no asertivas carecen a

menudo de la habilidad para dominar los componentes verbales y no verbales. Componentes verbales: la conversación es el instrumento por excelencia de la que nos servimos para transmitir información y mantener relaciones sociales adecuadas. Implica un grado de integración compleja entre las señales verbales y las no verbales, tanto emitidas como recibidas.

Rendimiento académico

Según Benitez, Jiménez y Osicka (2000, citados por Navarro, 2003) una de las dimensiones más importantes en el proceso de enseñanza aprendizaje lo constituye el rendimiento académico del alumno. Cuando se trata de evaluar el rendimiento académico y cómo mejorarlo, se analizan en mayor o menor grado los factores que pueden influir en él, generalmente se consideran, entre otros, factores socioeconómicos, la amplitud de los programas de estudio, las metodologías de enseñanza utilizadas, la dificultad de emplear una enseñanza personalizada, los conceptos previos que tienen los alumnos. En general, los diversos estudios que intentan explicar los problemas relativos al rendimiento académico, lo hacen partiendo de las variables que aluden a los tres elementos que intervienen en la educación: padres, profesores y alumnos (Navarro, 2003).

Según la opinión de Piñeros y Rodríguez (1998) los diferentes factores que tienen mayor incidencia sobre el rendimiento académico de los alumnos, no deben verse como independientes el uno del otro, sino que, por el contrario, éstos se condicionan y retroalimentan mutuamente. Además, la combinación de

características, y la forma como interactúan, dependen del contexto (institucional, cultural, social y político) en que operan las escuelas. Los estudiantes se constituyen en los sujetos del proceso educativo, y los resultados están definidos en términos de logros alcanzados. Los profesores actúan como factores que inciden tanto en el clima escolar como en la generación de condiciones que potencien las posibilidades de aprendizaje. El aula de clase constituye el escenario en donde interactúan profesores y alumnos, haciendo uso de diferentes procesos de enseñanza aprendizaje.

Giraldo y Mera (2000) opinan que la pobreza en la niñez es el predictor más consistente de problemas en el desarrollo y en el rendimiento escolar, debido a las condiciones de vida ligadas a la falta de recursos. El nivel socioeconómico y cultural del hogar y de la comunidad de donde proviene el escolar, determinan en parte su nivel de información, experiencia y rendimiento.

Entre las dificultades catalogadas como graves por los profesores para trabajar con alumnos de bajo rendimiento escolar, están el bajo nivel socioeconómico y educacional de la familia, la falta de compromiso de los padres con la educación de sus hijos, la escasa interacción intrafamiliar en relación con las estrategias de aprendizaje escolar que ayuden a los hijos, a lograr un buen aprendizaje (Jadue, 2005).

Mizala, Romaguera y Reinaga (1999) mencionan que el ausentismo de los profesores se asocia con menor rendimiento. Con respecto a las características de

la escuela, la mayoría de los indicadores de infraestructura, consideran que no sólo la calidad de la construcción, sino también la existencia de muebles, equipamiento, de material didáctico y bibliotecas son elementos que contribuyen a elevar el rendimiento en la educación básica.

www.bdigital.ula.ve

CAPITULO III

MARCO METODOLOGICO

Tipo

El presente estudio es de tipo descriptivo, correlacional, de corte transversal.

Plazo

Mayo a Julio del 2007.

Sitio

Escuela Básica Rafael Antonio Godoy, ubicada en el sector Santa Elena, Municipio Libertador del Estado Mérida.

Individuos

Estudiantes de la segunda etapa de educación básica de las diferentes secciones de 4º 5º y 6º grado, cursantes de la Escuela Rafael Antonio Godoy, para el período académico correspondiente a Octubre 2006 – Julio 2007

Criterios de inclusión:

- Estudiantes cursantes de la segunda etapa de educación básica (4º, 5º y 6º grado) que deseen participar en el estudio.
- Estudiantes con consentimiento informado y autorización por escrito.

- Estudiantes a los cuales se les hayan aplicado ambos instrumentos (Autoestima y comportamiento asertivo).

Criterios de exclusión:

- Estudiantes que no hayan sido autorizados por sus padres y/o representantes y que para el momento de aplicar los instrumentos no se encontraran en el salón de clases.
- Estudiantes que se nieguen a participar en el estudio.
- Estudiantes a los cuales no se les hayan aplicado ambos instrumentos (Autoestima y comportamiento asertivo).

Universo y Muestra

Para la presente investigación la población o universo se conformó por 612 estudiantes, cursantes regulares de la segunda etapa de educación básica de la Escuela Básica "Rafael Antonio Godoy", para el período académico 2006-2007 distribuidos de la siguiente manera: 187 estudiantes de 4º grado; 198 estudiantes de 5º grado; 227 estudiantes de 6º grado.

Para la obtención de la muestra se aplicó el programa estadístico STATS versión 1.1 obteniéndose una muestra de 236 estudiantes, con un error máximo aceptable del 5% y un nivel de confianza del 95%. Finalmente, la muestra quedó conformada por un total de 160 estudiantes, debido a que se excluyeron 119 estudiantes que no cumplían con los criterios de inclusión; distribuidos de la siguiente forma: 75 estudiantes de cuarto (4º) grado; 58 estudiantes de quinto (5º)

grado y 27 estudiantes de sexto (6°) grado, representado así el 26,14% de la población total.

HIPÓTESIS

Hipótesis General

- Existe una relación directamente proporcional entre la autoestima, el comportamiento y rendimiento académico.

Hipótesis Específicas:

- Más del 50% de los estudiantes son del sexo masculino.
- Los y las estudiantes con bajo rendimiento académico tienen baja autoestima.
- La mayor proporción de estudiantes con buen rendimiento académico son del sexo femenino.
- La autoestima baja es más frecuente en el sexo femenino.
- Más del 50% de los/las estudiantes tienen comportamiento asertivo.
- Los estudiantes que tienen bajo rendimiento académico tienen comportamientos pasivos.

SISTEMA DE VARIABLES

Variables Dependientes:

- Rendimiento académico
- Autoestima
- Comportamiento: asertivo, pasivo, agresivo.

Variables Independientes:

- Sociodemográficas: sexo, edad, nivel de instrucción.

www.bdigital.ula.ve

OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES

VARIABLE	DEFINICIÓN	DIMENSIONES	INDICADOR	ESCALA
Rendimiento académico	Es el logro alcanzado por los alumnos en función de las competencias, bloques de contenido y objetivos programáticos propuestos.	<p>Las calificaciones obtenidas por el alumno (escala cualitativa)</p> <p>A: Alcanzó todas las competencias y en algunos casos superó las expectativas.</p> <p>B: Alcanzó todas las competencias</p> <p>C: Alcanzó la mayoría de las competencias.</p> <p>D: Alcanzó la mayoría de las competencias, pero requiere de nivelación para alcanzar las restantes.</p> <p>E: no logró adquirir las competencias mínimas requeridas para ser promovido al grado superior</p>	Porcentaje (%) de alumnos de cada uno de los literales, con los que fueron promovidos.	Ordinal

OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES

VARIABLE	DEFINICIÓN	DIMENSIONES	INDICADOR	ESCALA
Autoestima	<p>Apreciación de la propia valía e importancia y la asunción por el individuo de sus responsabilidades hacia sí mismo y hacia sus relaciones interpersonales.</p>	<p>Dominio de la Interacción: preguntas 1,2,3,4,5,6, y 27.</p> <p>Seguridad en sí mismo: preguntas 7,9,10,11,12, 13,14,15,17,21,22,23,24,25,26 y 30.</p> <p>Autovaloración de su posición: preguntas 8,16,18, 19, 20, 28 y 29.</p>	<p>Porcentaje (%) de alumnos con los niveles de autoestima y sub-escalas.</p> <p>Autoestima: - Alta - Media - Baja</p>	Nominal
Comportamiento	<p>Habilidad de expresar nuestros deseos de una manera abierta, y adecuada, logrando decir lo que queremos sin atentar contra los demás.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para transmitir hábilmente opiniones, intenciones, deseos, creencias y sentimientos. • Comportamiento social de los niños/as, en varias situaciones de interacción con sus pares, expresando 	<p>Pasivo: son conductas sociales en las que la persona no es capaz de expresar su punto de vista, haciendo valer sus derechos.</p> <p>Asertivo: conductas sociales en las que la persona expresa con facilidad su punto de vista, sin negar los de los</p>	<p>Test de Asertividad: Orden de las respuestas: a y b) Respuestas pasivas c) Respuesta asertiva d y e) Respuestas agresivas</p>	Nominal

	conductas agresivas, pasivas y asertivas.	demás. Agresivo: son conductas sociales en las que se responde a la situación pero no se respetan los derechos del otro.		
Sociodemográficas.	• Agrupación de características personales.	<ul style="list-style-type: none"> • Edad: años. • Sexo: (Fem y Masc) • Nivel de escolaridad: 4º- 5º y 6º grado 	Instrumentos	Intervalar Ordinal

www.bdigital.ula.ve

Instrumentos de recolección de datos

La primera parte contiene datos de identificación del estudiante, características sociodemográficas y el registro de calificaciones del alumno/a.

Segunda parte **Test de Autoestima de Aysén:** instrumento (ver anexo 1), diseñado en 1994 por Pedro Ramírez Peradotto (tomado de Ramírez, Duarte y Muñoz, 2005) permite medir el nivel de autoestima en el ambiente escolar.

Consta de 30 preguntas, escala tipo likert: 8 de ellas de corrección inversa (1, 9, 10,11,12,13,14 y 17) que evaluarán la autoestima en base a las siguientes categorías: **Dominio de la interacción** (preguntas 1, 2, 3, 4, 5, 6 y 27).

Seguridad en sí mismo (preguntas 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 21, 22, 23, 24, 25, 26 y 30). **Autovaloración de su posición** (8, 16, 18, 19, 20, 28 y 29).

Cada pregunta posee tres opciones de respuesta: Siempre: equivalente a tres puntos; A veces: equivalente a dos puntos; Nunca: equivalente a un punto, excepto las preguntas 1, 9, 10, 11,12, 13,14 y 17.

Autoestima alta: con una puntuación entre 71-90 puntos.

Autoestima media: puntuación entre 51-70 puntos

Autoestima baja: con una puntuación entre 30-50 puntos.

Escala de Comportamiento Asertivo para niños CABS (Children Assertive Behavior Scale de Michelson, Word y Flynn). (tomado de De la Peña, Hernández y Rodríguez, 2003). Este cuestionario (anexo 2) evalúa el comportamiento social de los niños, explorando las respuestas pasivas, asertivas o agresivas en diversas situaciones de interacción con sus pares. La escala consta de 26 ítems tipo Likert,

cada uno de los cuales tiene 5 categorías de respuestas que varían a lo largo de un continuo de respuestas pasivas, asertivas y agresivas, de las cuales elegirán la que represente su habitual forma de responder a la situación planteada. De las 5 posibles respuestas, una de ellas representa la respuesta asertiva, otras dos implican las respuestas agresivas a la situación, y las otras dos implican respuestas pasivas. El orden de presentación de las alternativas de respuesta es la siguiente: las opciones **a** y **b** son las respuestas pasivas; la opción **c**: corresponde a la respuesta asertiva; las opciones **d** y **e**: son las respuestas agresivas.

Al mismo se le realizaron algunas modificaciones al vocabulario empleado originalmente, para adaptarlo a la población a la cual se aplicó este instrumento.

www.bdigital.ula.ve

Validación de los instrumentos: Ambos instrumentos empleados para la recolección de la información, fueron validados a través del juicio de expertas. Posteriormente se realizaron las correcciones al mismo, tomando en consideración las observaciones planteadas.

Rendimiento Académico

Esta información se obtendrá directamente del registro de notas de cada participante, existente en el Departamento de Evaluación de la Escuela Básica Rafael Antonio Godoy, correspondiente al período académico Octubre 2006 a Julio 2007.

Para los estudiantes de la 2da etapa de educación básica (4º, 5º y 6º grado) la evaluación según Gaceta Oficial 36.373 del 15 – 09 – 1999, la expresión cualitativa de la evaluación de los alumnos se hará de manera descriptiva, en forma global y en términos literales de la siguiente forma:

- A. El alumno alcanzó todas las competencias y en algunos casos superó las expectativas para el grado.
- B. El alumno alcanzó todas las competencias previstas para el grado.
- C. El alumno alcanzó la mayoría de las competencias previstas para el grado.
- D. El alumno alcanzó la mayoría de las competencias previstas para el grado, pero requiere de un proceso de nivelación al iniciar el nuevo año escolar para alcanzar las restantes.
- E. El alumno no logró adquirir las competencias mínimas requeridas para ser promovido al grado inmediato superior.

Procedimiento

Una vez aprobado el protocolo de tesis y cumplido con la validación de los instrumentos, se llevaron a cabo algunas visitas a la institución escolar, con el objeto de solicitar a los directivos de la misma, su consentimiento y autorización para la realización de la investigación. Posteriormente, se procedió a visitar las aulas, para dar a conocer tanto a profesores como a estudiantes, la finalidad del mismo, haciéndose entrega a cada uno de los alumnos/as presentes para ese momento, la autorización por escrito, dirigida a sus padres y/o representantes, para la posterior aplicación de los instrumentos a quienes manifestaran su deseo

de participar. Al culminar el proceso de recaudar las autorizaciones, se procedió a aplicar los instrumentos, dentro del aula de clase y en el horario de clase. Cada instrumento fue identificado con los datos del alumno y respondido de manera individual por cada estudiante que participó de forma voluntaria en la investigación, para lo cual se hizo necesario visitar a la escuela en varias oportunidades, según la disponibilidad de tiempo de la investigadora y de las profesoras del plantel, para no interferir con el normal desarrollo de sus actividades escolares.

Finalmente, se procedió a solicitar con la subdirectora del plantel las calificaciones con las cuales fueron promovidos en el período (2006-2007) cada uno de los estudiantes que participaron en este estudio.

www.bdigital.ula.ve

Procesamiento de la información

Al finalizar la recaudación de los datos, estos se procesaron utilizando el paquete estadístico SPSS (Statistical Package for Social Science), versión Windows 12. Los resultados obtenidos se presentaron en gráficos, cuadros de distribución de frecuencias absolutas y porcentuales, así como en tablas de contingencia, en aquellos casos en que se midió la asociación entre variables, a través de la prueba de Chi cuadrado de Pearson. Se precisó la significación estadística de las diferencias entre las medias, con una probabilidad de "P" a un nivel de significancia de $p < 0,05$.

Limitantes para la realización de la investigación.

- Incumplimiento por parte de los alumnos/as para devolver la autorización firmada, en los días pautados, lo cual originó el aplazamiento en varias ocasiones, de la fecha para la administración de los instrumentos.
- Poca asistencia de los alumnos/as en reiteradas ocasiones a sus respectivas clases, debido a los disturbios estudiantiles realizados en la avenida Don Tulio Febres Cordero.
- Culminación apresurada del año escolar antes de lo previsto, por la realización de la copa América en esta ciudad sede.

www.bdigital.ula.ve

CAPITULO IV

RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados del trabajo de investigación realizado en la Escuela Básica "Rafael Antonio Godoy", en 160 estudiantes de la segunda etapa.

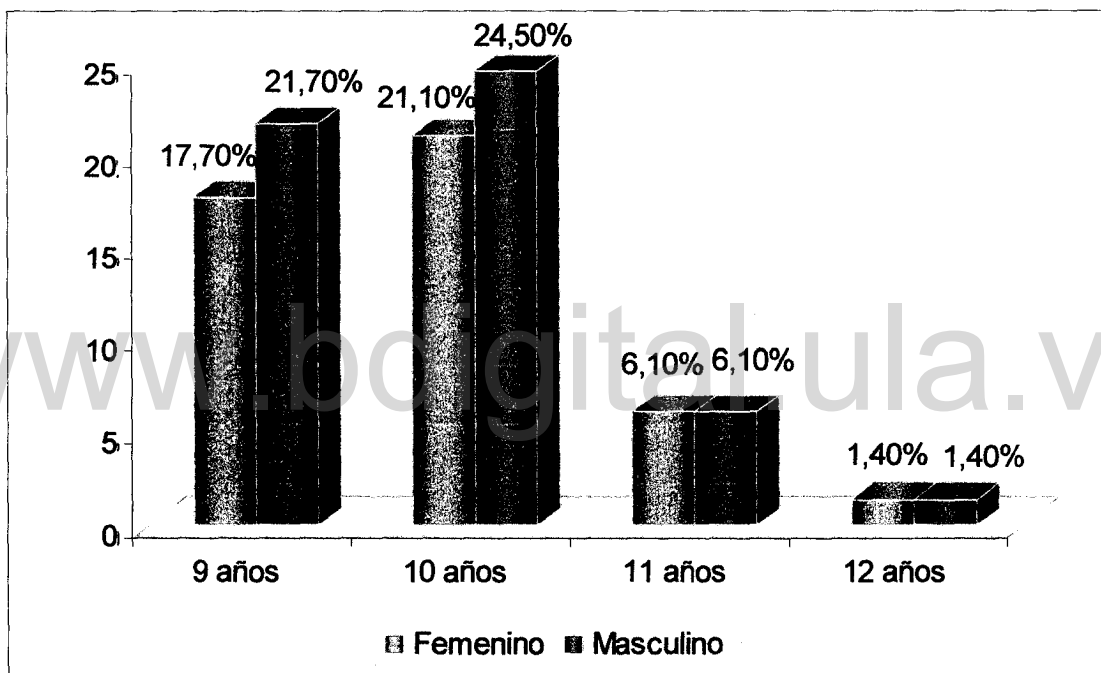


Gráfico 1. Distribución porcentual de los/as estudiantes según edad y sexo.

Segunda etapa. Escuela Básica "Rafael Antonio Godoy". Mérida 2007.

Fuente: Instrumentos aplicados.

X edad = $9,78 \pm 0,763$ Max.= 12 años Min. = 9 años

En este gráfico se presenta la distribución de la edad y sexo en 160 estudiantes apreciándose a predominio del sexo masculino en las edades de nueve y diez

años. En la edad de once años hay porcentajes similares de estudiantes masculinos y femeninos, así como en la edad de doce años, siendo menor el porcentaje en estas últimas edades.

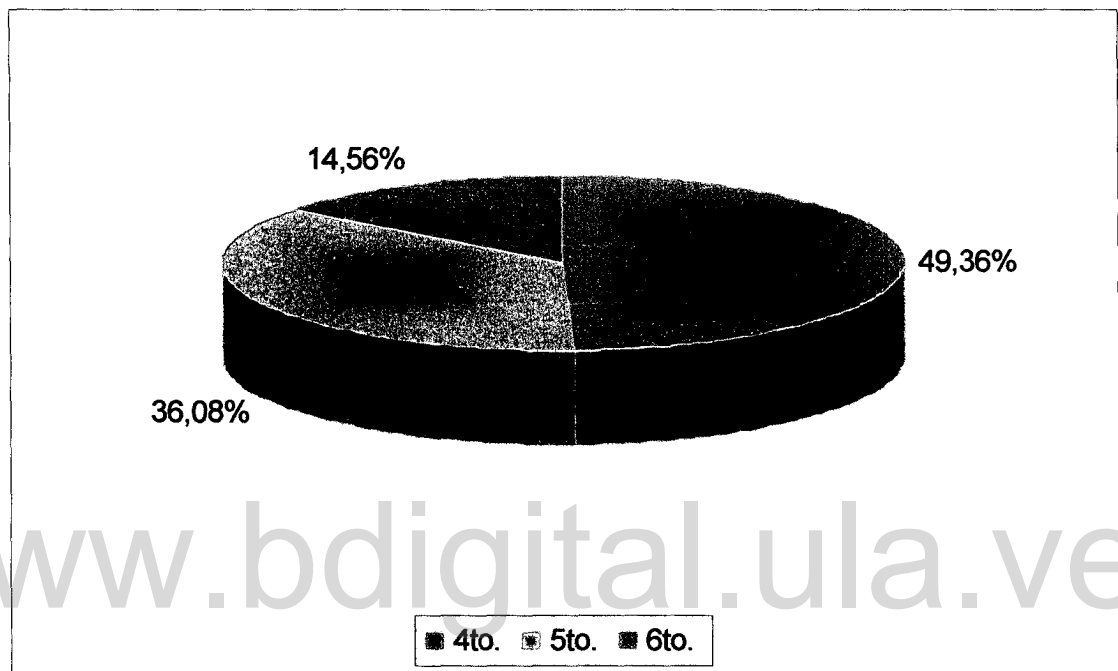


Gráfico 2. Distribución porcentual de los/las estudiantes según el nivel de instrucción. Segunda etapa. Escuela Básica "Rafael Antonio Godoy". Mérida 2007

Fuente: Instrumentos aplicados.

En este gráfico se observa la distribución de los/las estudiantes según el nivel de instrucción, nótese que de un total de 160 estudiantes, casi la mitad (49,36 %) cursan el 4º grado, seguidamente los de 5º grado (36,08 %) y los estudiantes de 6º grado representan el menor porcentaje (14,56 %).

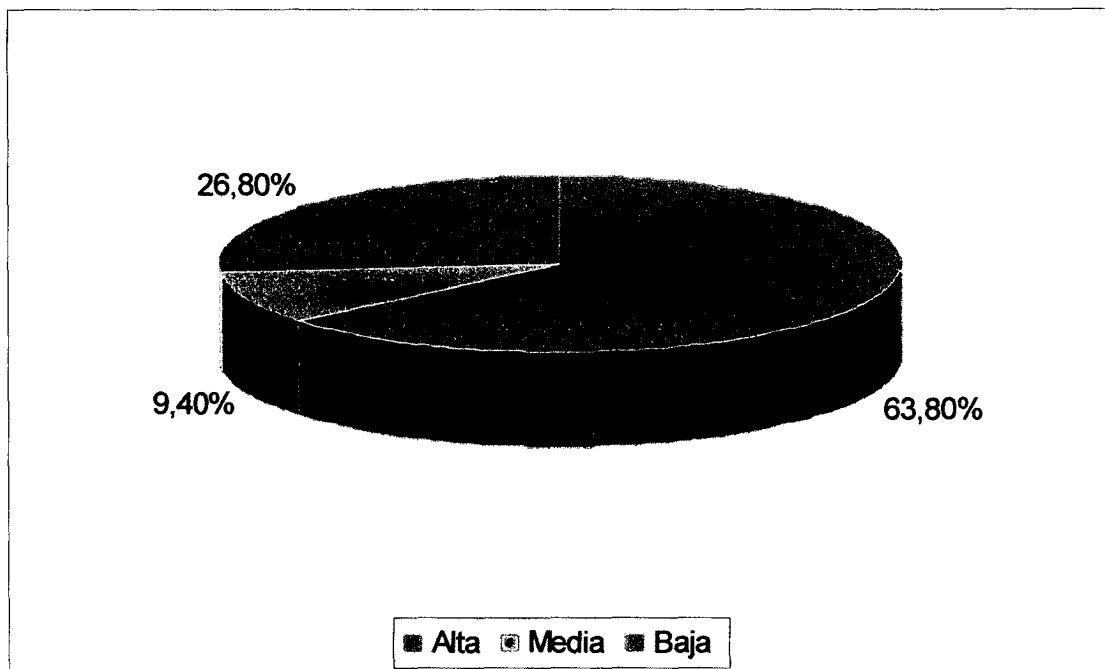


Gráfico 3. Nivel de autoestima en los/las estudiantes de la segunda etapa.

Escuela Básica "Rafael Antonio Godoy". Mérida 2007.

Fuente: Instrumentos aplicados.

Con respecto a la autoestima se observa que más de la mitad (63,80%) de los estudiantes tienen autoestima alta. Un poco más de la cuarta parte (26,80%) tienen autoestima baja. Un porcentaje muy bajo (9,40%) tiene autoestima media.

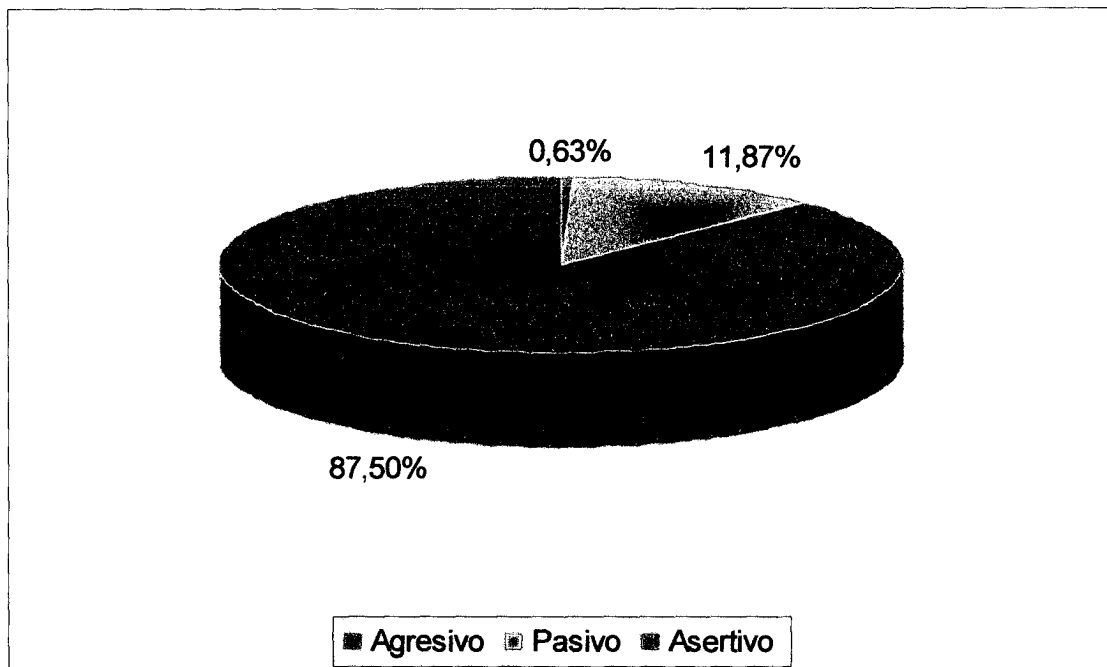


Gráfico 4. Comportamiento de los estudiantes de la segunda etapa. Escuela Básica "Rafael Antonio Godoy". Mérida 2007.

Fuente: Instrumento aplicado.

En este gráfico se presenta la distribución de los/las estudiantes según los tipos de comportamiento, observándose que el 87,50% tiene un comportamiento asertivo, el 11,87% tiene un comportamiento pasivo y sólo el 0,63% tiene un comportamiento agresivo.

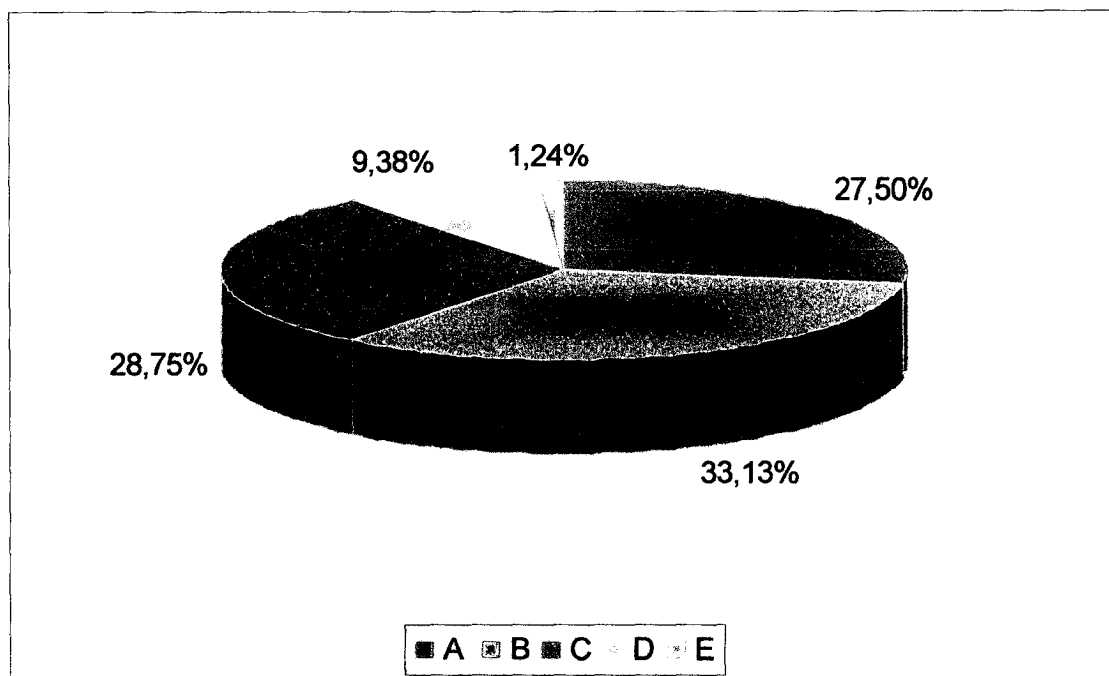


Gráfico 5. Rendimiento académico en los estudiantes de la segunda etapa. Escuela Básica "Rafael Antonio Godoy". Mérida 2007.

Fuente: Planilla de evaluación.

En el gráfico 5 se observa el rendimiento académico según los literales con los cuales fueron promovidos los/las estudiantes al grado superior. De un total de 160 estudiantes, más de la mitad tiene rendimiento académico excelente y bueno, aprobando el 33,13% aprobó con el literal B y con el literal A el 27,50%. Sin embargo, un porcentaje importante (28,75%) aprobó con el literal C. Un porcentaje muy bajo aprobó con el literal D (9,38%). Estos dos últimos literales están incluidos en el bajo rendimiento académico representando el 38,13%.

Cuadro 1. Autoestima y sub-escalas, comportamiento y sexo. Segunda etapa. Escuela Básica “Rafael Antonio Godoy”. Mérida 2007.

Estadísticas Descriptivas						Prueba T para la igualdad de medias		
	Sexo	N	Media	Desviación tip.	Diferencia Media	t	gl	P
Autoestima	Femenino	73	52,18	5,05	-0,26	-	158	0,774
	Masculino	87	52,43	6,00		0,29		
Dominio de la interacción	Femenino	73	13,02	1,68	-0,21	-	158	0,464
	Masculino	87	13,23	1,90		0,73		
Seguridad en sí mismo	Femenino	73	28,79	3,12	-0,50	-	158	0,423
	Masculino	87	29,28	4,46		0,80		
Autovaloración de su posición	Femenino	73	10,37	2,43	0,45	1,35	158	0,180
	Masculino	87	9,92	1,81				
Comportamiento: (asertivo, pasivo, agresivo)	Femenino	73	72,86	6,44	0,77	0,73	158	0,468
	Masculino	87	72,09	6,89				

Fuente: Instrumentos aplicados

En el cuadro 1 se puede observar que al relacionar las variables autoestima, comportamiento y sexo, a través de la prueba estadística t de Student, no hay ninguna relación estadísticamente significativa.

Cuadro 2. Relación de variables: autoestima y sub-escalas, comportamiento y edad. Segunda etapa. Escuela Básica “Rafael Antonio Godoy”. Mérida 2007.

Correlaciones	Autoestima	Comportamiento asertivo	Edad	Dominio de la interacción	Seguridad en sí mismo	Autovaloración de su posición
Autoestima	1					
Tipos de comportamiento	0,036	1				
Edad	0,041	0,131	1			
Dominio de la interacción	0,574 **	0,045	- 0,008	1		
Seguridad en sí mismo	0,852 **	0,086	0,009	0,254 **	1	
Autovaloración de su posición	0,571 **	- 0,102	0,095	0,192 *	0,183 *	1

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Fuente: Instrumentos aplicados.

Para determinar si existe una asociación lineal entre estas variables, se generó la matriz de correlaciones de Pearson, observándose que la autoestima se correlaciona significativamente con un 99% de confianza con cada una de las sub-escalas, en una relación lineal directa, lo cual significa que cuando la variable autoestima aumenta sus valores, las sub-escalas también aumentan sus valores.

Las variables comportamiento y edad no se relacionan. No se encontró relación entre la autoestima y el comportamiento para este grupo en estudio.

Cuadro 3. Relación entre rendimiento académico y sexo. Segunda etapa. Escuela Básica “Rafael Antonio Godoy”. Mérida 2007.

Rendimiento	Sexo				Total	
	Femenino		Masculino		Nº	% del total
	Nº	% del total	Nº	% del total		
A	22	13,75	22	13,75	44	27,50
B	21	13,13	32	20,00	53	33,13
C	23	14,38	23	14,37	46	28,75
D	5	3,10	10	6,28	15	9,38
E	2	1,24	0	0,00	2	1,24
Total	73	45,6	87	54,4	160	100,0

$\chi^2(4; n=160)=4,761; p=0.313$

Fuente: Instrumentos aplicados

El cuadro 3 presenta la relación entre la variable sexo y rendimiento académico, para lo cual se utilizó la prueba de Chi-cuadrado de Pearson, observándose que en esta muestra no existe relación entre rendimiento académico y el sexo, ($p = 0,313$)

Cuadro 4. Relación entre rendimiento académico y autoestima. Segunda etapa. Escuela Básica “Rafael Antonio Godoy”. Mérida 2007.

		Autoestima						Total	
		Baja		Media		Alta		N°	% del total
		N°	% del total	N°	% del total	N°	% del total		
Rendimiento	A	11	6,87%	6	3,75%	27	16,88%	44	27,50%
	B	14	8,75%	8	5,00%	31	19,38%	53	33,13%
	C	12	7,50%	0	0,00%	34	21,25%	46	28,75%
	D	4	2,50%	1	0,62%	10	6,25%	15	9,38%
	E	2	1,25%	0	0,00%	0	0,00%	2	1,24%
Total		43	26,80%	15	9,40%	102	63,80%	160	100,0%

$\chi^2(8; n=160)=13,68; p=0.090$

Fuente: Instrumentos aplicados

En el cuadro 4 se observa que a pesar de no haber relación estadísticamente significativa según la prueba de Chi-cuadrado de Pearson, entre autoestima y el rendimiento académico, en los análisis porcentuales se puede apreciar que en la mayoría de los y las estudiantes la autoestima es alta y a mayor rendimiento mejor autoestima.

Cuadro 5. Relación entre rendimiento académico y el comportamiento.

Segunda etapa. Escuela Básica “Rafael Antonio Godoy”. Mérida 2007.

		Comportamiento						Total	
		Pasivo		Asertivo		Agresivo		Nº	% del total
		Nº	% del total	Nº	% del total	Nº	% del total		
Rendimiento	A	2	1,3%	42	26,3%	0	,0%	44	27,5%
	B	5	3,1%	48	30,0%	0	,0%	53	33,1%
	C	11	6,9%	34	21,3%	1	,6%	46	28,8%
	D	0	,0%	15	9,4%	0	,0%	15	9,4%
	E	1	,6%	1	,6%	0	,0%	2	1,3%
Total		19	11,8%	140	87,5%	1	,6%	160	100,0%

$\chi^2(8; n=160)=16,512; p=0.036$

Fuente: Instrumentos aplicados

En el cuadro 5 se presenta la relación entre las variables comportamiento y rendimiento académico. Se encontró dependencia estadísticamente significativa ($p = 0,036$) entre rendimiento académico excelente (A) bueno (B) y comportamiento asertivo. Comportamiento pasivo con rendimiento predominantemente bajo (C)

Cuadro 6. Relación entre autoestima, sexo y rendimiento académico. Segunda etapa. Escuela Básica “Rafael Antonio Godoy”. Mérida 2007.

Sexo	Rendimiento		Autoestima						Total	
			Baja		Media		Alta		Nº	% del total
			Nº	% del total	Nº	% del total	Nº	% del total		
Femenino	Rendimiento	A	5	6,8%	2	2,7%	15	20,5%	22	30,1%
		B	6	8,2%	3	4,1%	12	16,4%	21	28,8%
		C	5	6,8%	0	,0%	18	24,7%	23	31,5%
		D	1	1,4%	0	,0%	4	5,5%	5	6,8%
		E	2	2,7%	0	,0%	0	,0%	2	2,7%
	Total	19	26,0%	5	6,8%	49	67,1%	73	100,0%	
Masculino	Rendimiento	A	6	6,9%	4	4,6%	12	13,8%	22	25,3%
		B	8	9,2%	5	5,7%	19	21,8%	32	36,8%
		C	7	8,0%	0	,0%	16	18,4%	23	26,4%
		D	3	3,4%	1	1,1%	6	6,9%	10	11,5%
	Total	24	27,6%	10	11,5%	53	60,9%	87	100,0%	

Fuente: Instrumentos aplicados.

En el cuadro 6 se presentan los resultados de la prueba Chi-cuadrado de Pearson para las variables rendimiento académico y niveles de Autoestima, condicionada al sexo. No hubo relación estadísticamente significativa entre las variables ni para el sexo femenino ($p = 0.219$), ni para el sexo masculino ($p = 0.595$).

CAPITULO V

DISCUSION

El presente estudio se realizó en 160 estudiantes de la segunda etapa de Educación Básica de la Escuela “Rafael Antonio Godoy”. La autoestima se desarrolla fundamentalmente en el entorno familiar desde las primeras etapas de la vida, influyendo positiva ó negativamente en el rendimiento académico, (Gázquez, Pérez, Ruiz, Miras y Vicente 2006; Jadue, 2005; Urquijo, 2002). Además, la autoestima se reconoce como un indicador del desarrollo personal fundado en la valoración, que cada persona hace de sus características cognitivas, físicas y psicológicas. Esta opinión es confirmada por cada individuo a partir de la percepción de cómo y cuánto lo valora quien lo rodea y, particularmente, todo aquel que es relevante para él. Desde esa perspectiva, la autoestima sustenta y caracteriza el comportamiento relacional y el potencial de interacción de un sujeto en su medio ambiente.

Para niños y jóvenes el sistema escolar, que los acoge en un espacio de convivencia desde temprana edad, puede ser un factor relevante en la construcción de la autoestima. Considerando el papel del sistema escolar en la formación del niño y del adulto, la sociedad debería esperar, a partir de una expectativa optimista, que, gracias a ese sistema escolar, los niños que poseen menos condiciones culturales, económicas y sociales, no tengan determinado su futuro por su origen (Ramírez, Duarte y Muñoz, 2005)

Con respecto a las características sociodemográficas del grupo en estudio, hubo un predominio del sexo masculino (54,37%), concentrándose en las edades comprendidas entre 9 y 10 años, siendo estos resultados similares con los reportados por Garaigordobil (2004); Ramírez, Duarte y Muñoz (2005); Pequeña y Escurra (2006); Rivas (2006); Salazar (2006), comprobándose así la hipótesis de que más del 50% de los estudiantes eran del sexo masculino. En lo referente a la distribución según el grado cursado, el mayor número de alumnos se ubicó en el cuarto grado, resultados que difieren de los obtenidos por Márquez (2006); Pérez (2006); Rivas (2006), en donde el mayor número de alumnos se ubicaron en el sexto grado.

En relación a los niveles de autoestima, en el grupo de estudio se encontró que el mayor número de estudiantes objeto de estudio, tienen autoestima alta (entre 71-90 puntos). Estos resultados coinciden con los reportados por Riquelme, Fraile y Pimenta (2005) quienes encontraron una autoestima alta en la mayoría de los individuos que participaron en su estudio. Así mismo, nuestros resultados difieren de los reportados por Ramírez, Duarte y Muñoz (2005), quienes aplicaron el instrumento de Autoestima de Aysén, en estudiantes con edades similares, donde predominó la autoestima en el rango medio (69,2%). Los resultados obtenidos por Gázquez, Pérez, Ruiz, Miras y Vicente (2006); reportan en su estudio, autoestima Media-Alta, pero utilizando otro instrumento de evaluación. Los resultados de nuestra investigación son alicientes dado que la mayoría de los/las estudiantes, presentan autoestima alta, lo cual puede considerarse como un factor protector para la muestra en estudio, puesto que la misma es considerada como el punto de

partida para el desarrollo positivo de las relaciones humanas, del aprendizaje, de la creatividad y de la responsabilidad personal según lo menciona Clames, 1994 (citado por Herrera, 2004); sin embargo, un porcentaje no despreciable (26,80%) de alumnos presenta autoestima baja resultado que hay que tomar en cuenta ya que según autores como Vázquez, Jiménez y Vázquez (2004), la autoestima, como constructo, se ha asociado a la psicopatología en general y de modo más específico con algunas patologías, como la depresión y los trastornos alimentarios, así como con la inseguridad en las relaciones interpersonales. Por otro lado, nuestros resultados pudieran estar relacionados con lo planteado por Riquelme, Fraile y Pimenta (2005), quienes manifiestan que la autoestima en niños y adolescentes es bastante estable a corto plazo, no así a lo largo de varios años.

De las tres sub-escalas de autoestima, donde se obtuvo la mayor puntuación fue en la sub-escala de dominio de la interacción (valor máximo de 18/19) y en la de autovaloración de su posición (valor máximo de 19/21).

Referente al comportamiento de los/las estudiantes que participaron en este estudio, según el instrumento CABS (escala de comportamiento asertivo) la mayoría de los/las estudiantes presentaron un comportamiento asertivo (87,50%). Resultados parecidos a los reportados por Riesco (2005) en donde predominó el 53,60% de respuestas asertivas, en individuos entre 12 y 17 años. En nuestro estudio también se encontró que en los/las estudiantes el comportamiento pasivo fue el (11,87%) a diferencia de lo reportado por este mismo autor, en donde fue mayor el número de individuos con comportamiento agresivo (32,53%). Los

resultados obtenidos en nuestro estudio confirman la hipótesis de que más del 50% de los/las estudiantes tenían comportamiento asertivo.

La escala de comportamiento asertivo (CABS) para escolares, ha resultado ser una prueba útil para discriminar a los escolares asertivos. Así lo señalan De La Peña, Hernández y Rodríguez (2003), los cuales consideran los resultados obtenidos en su estudio como satisfactorios si se toma en cuenta que la asertividad expresa un estilo personal, en donde además de un procesamiento cognitivo resultante a éste, se ve acompañado para su desarrollo por una serie de actitudes que vienen a relativizar la existencia de respuestas significativas, adaptativas a ambientes significativos para cada uno de nosotros.

Por lo tanto, se considera que el comportamiento asertivo es un factor protector en la medida en que proporcionan a los individuos las habilidades para afrontar la presión de grupo, para exigir y defender sus derechos, y para reafirmar sus decisiones. La asertividad no se puede definir como una característica o rasgo de una persona. El individuo no se considera asertivo o "no asertivo", sino que un individuo se comporta asertivamente o no, dependiendo en la situación en la que se encuentre (Padilla, 2006). Los resultados de nuestro estudio pueden considerarse igualmente satisfactorios si nos apoyamos en lo reportado por De La Peña, Hernández y Rodríguez (2003); y Padilla (2006), constituyéndose la asertividad en un factor protector para los estudiantes de nuestro estudio.

Al correlacionar la variable comportamiento con el sexo, a través de la prueba estadística t de Student, se encontró que no hay diferencia estadísticamente significativa, en contraposición con los resultados del estudio realizado por Suelves y Sánchez (2001), quienes encontraron un nivel de asertividad significativamente superior en el sexo femenino.

El rendimiento académico se ha definido como una medida de las capacidades indicativas que manifiestan, en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación (Chávez y Torres, 2006), los resultados obtenidos en nuestra investigación indican que la mayor parte de los/las estudiantes, fueron promovidos al grado superior con la letra B (33,13%), sin embargo; encontramos un porcentaje importante que aprobó con la letra C (28,75%) considerado como bajo rendimiento académico, resultados a tomar en cuenta para el próximo año lectivo.

Al establecer las relaciones entre las variables rendimiento académico y sexo, se observó que no existe una asociación significativa entre rendimiento académico y el sexo, lo cual coincide con los resultados obtenidos por Giraldo (2000); Herrera (2004); Chávez y Torres (2006); a diferencia de los resultados obtenidos por Lozano (2003); Plazas, Aponte y López (2006), quienes encontraron en ambos estudios, un mejor rendimiento académico en las alumnas, por lo tanto, queda rechazada la hipótesis que se planteó en relación a que las estudiantes tenían un mejor rendimiento académico.

Con respecto a relación entre el rendimiento académico y el nivel de instrucción, encontramos que no hay ninguna asociación estadísticamente significativa.

La asociación entre rendimiento académico y autoestima, no arrojó relación estadísticamente significativa en esta investigación, similar a esto, es la información que reportan Vèlez, Schiefelbein y Valenzuela (1994), quienes indican que no existe relación entre ambos factores, de tal modo que el enlace causal entre rendimiento y autoestima no es claro y por lo tanto, no es definitivo concluir que a mayor autoestima se genere un mayor rendimiento o viceversa; en el estudio realizado por Herrera (2004), no destacan ninguna relación entre estas variables; en contraposición, se mencionan los resultados obtenidos por Riquelme, Fraile y Pimenta (2005), quienes encontraron una relación estadísticamente significativa entre el rango de notas y un nivel de autoestima elevado. Así mismo, Rodríguez y Chamorro (1999), confirmaron relaciones significativas entre ambas variables, mencionando que a mayor rendimiento académico, presentaban niveles más altos de autoestima. Se rechaza la hipótesis planteada de que existe una relación directamente proporcional entre autoestima y rendimiento académico, para la muestra en estudio.

Para otros autores como Gila, Castro, Gómez y Toro (2005), la no aceptación de su propia imagen personal, entre otros muchos aspectos, puede inhibir el interés por el estudio y cuya modificación resulta extremadamente difícil en el aula, pero que pueden verse modificados indirectamente al aumentar la autoestima del sujeto.

Al determinar la relación entre rendimiento académico y el comportamiento, se encontró que existe una relación estadísticamente significativa, ($p = 0,036$) entre rendimiento académico (excelente: A y bueno: B), y comportamiento asertivo, también se halló una relación estadísticamente significativa entre rendimiento académico (bajo: C) y el comportamiento pasivo. Sin embargo, resulta importante resaltar que con respecto a estas variables, luego de una revisión de la bibliografía existente sobre éstas, no se encontró ninguna documentación que sustente o contradiga, los resultados que obtuvimos. En vista de los resultados obtenidos se comprueba la hipótesis planteada de que existe una relación directamente proporcional entre comportamiento asertivo y buen rendimiento académico, así como también, la hipótesis de que los/las estudiantes con bajo rendimiento académico tienen comportamiento pasivo, para la muestra en estudio.

Cuando se relacionaron autoestima, sexo y rendimiento académico, se encontró que no hubo relación estadísticamente significativa entre las variables ni para el sexo femenino ($p = 0.219$) ni para el sexo masculino ($p = 0.595$) resultados que coinciden con lo reportado por Amezcua y Pichardo (2000), quienes encontraron que no existe ninguna diferencia entre la autoestima académica y el sexo. Estos mismos autores refieren que con respecto al sexo y el rendimiento académico, éste último es mayor en el sexo femenino. En una investigación realizada por Pereira (2005), no encontró diferencias significativas entre la variable autoestima y el sexo. En otro estudio Guillamón (2003) encontró que los niveles de autoestima eran inferiores en las niñas. Se rechazan así las hipótesis planteadas de que la

autoestima baja es más frecuente en el sexo femenino y de que los/las estudiantes con bajo rendimiento tenían baja autoestima.

De igual forma no se encontró ninguna relación a través de la prueba de Chi-cuadrado, entre los niveles de autoestima y los tipos de comportamiento en función del nivel de instrucción. Estos resultados coinciden sólo con respecto al comportamiento asertivo del estudio realizado por Suelves y Sánchez (2001), quienes no observaron diferencias estadísticamente significativas con respecto al curso y el comportamiento asertivo. Otro de los estudios que podemos mencionar, es el trabajo realizado por Pereira (2005), el cual refiere, que los/las estudiantes con un menor nivel educativo, presentan un mayor deterioro en su autoestima (tanto positiva como negativa).

www.bdigital.ula.ve

CAPITULO VI

CONCLUSIONES

- Entre las características sociodemográficas del grupo en estudio se describe un predominio del sexo masculino, concentrándose en las edades entre 9 y 10 años para ambos sexos.
- Más de la mitad de los estudiantes presenta un nivel de autoestima alto (71-90 puntos).
- Más de la mitad de los y las estudiantes tienen un comportamiento asertivo.
- No hubo diferencias estadísticamente significativas entre los tipos de comportamiento y el sexo.
- No hubo diferencias estadísticamente significativas entre rendimiento académico y sexo, ni entre rendimiento académico y niveles de autoestima.
- Existe una relación estadísticamente significativa entre rendimiento académico (excelente A y bueno B) y comportamiento asertivo, así como entre bajo rendimiento (C) y el comportamiento pasivo.
- No se encontró relación estadísticamente significativa entre autoestima, sexo y rendimiento académico.
- Dado que la Autoestima y el Comportamiento se desarrollan y adquieren en el seno familiar, se debe reforzar la atención a la familia.

BIBLIOGRAFÍA

Amezcuca, J. Pichardo, C. (2000). *Diferencias de género en autoconcepto en sujetos adolescentes*. *Anales de Psicología*, 16, 2, 207-214.

Cortés, L. Aragón, J. (2001). *Autoestima Comprensión y práctica*. Venezuela: San Pablo.

Chávez, A. Torres, J. (2006). *Bienestar Psicológico y su Influencia en el Rendimiento Académico de Estudiantes de Nivel Medio Superior*. Tesis para obtener el grado de Maestro en Psicología Aplicada, Facultad de Psicología. Universidad de Colima.

De la Peña, V. Hernández, E. & Rodríguez, F. (2003). *Comportamiento asertivo y adaptación social: Adaptación de una escala de comportamiento asertivo (CABS) para escolares de enseñanza primaria (6-12 años)*. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 8, 2, 11-25.

Espíndola, E. León, A. (2002). *La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional*. *Revista Ibero Americana de Educación*.

Fullana, J. (1996). *La prevención del fracaso escolar: un modelo para analizar las variables que influyen en el fracaso escolar*. *Revista Bordon*, 48, 2.

Garaigordobil, M. (1997). *Evaluación de la creatividad en sus correlatos con conducta asertiva, conducta de ayuda, status grupal y autoconcepto*. Revista de Psicología, 19.

Garaigordobil, M. (2001). *Intervención con adolescentes: impacto de un programa en la asertividad y en las estrategias cognitivas de afrontamiento de situaciones sociales*. Psicología Conductual, 9, 2, 221-246.

Garaigordobil, M. Cruz, S. & Pérez, J. (2003). *Análisis correlacional y predictivo del auto-concepto con otros factores conductuales, cognitivos y emocionales de la personalidad durante la adolescencia*. Estudios de Psicología, 24, 1, 113-134.

Extraído el 20 Septiembre, 2007 de:

<http://www.sc.ehu.es/ptwgalam/publicaciones/articulos.htm>.

Garaigordobil, M. (2004). *Intervención psicológica en la conducta agresiva y antisocial con niños*. Psicothema, 16, 3, 429-435.

Garaigordobil, M. (2006). *Relaciones del autoconcepto y la autoestima con la sociabilidad, estabilidad emocional y responsabilidad en adolescentes de 17 a 14 años*. Análisis y Modificación de Conducta, 32, 141, 37-59.

García, M. (1985). Extraído el 13 Octubre, 2007 de www.humanidades.uach.cl/documentos_linguisticos/document.php?id=289-9k-

Gásquez, J. Pérez, M. Ruíz, M. Miras, F. & Vicente, F. (2006). *Estrategias de aprendizaje en estudiantes de enseñanza secundaria obligatoria y su relación con la autoestima*. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 6, 1, 51-62.

Gila, A. Castro, J. Gómez, M. & Toro, J. (2005). *Social and Body Self-esteem in Adolescents with Eathing Disorders*. *Internacional Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 1, 63-71.

Giraldo, L. Mera, R. (2000). *Clima social escolar: percepción del estudiante*. *Colombia Médica*, 31, 1, 23-27.

González, J. Núñez, J. Alvarez, L. González, S. Roces, C. González, P. et al. (2002). *Inducción parental a la autorregulación, autoconcepto y rendimiento académico*. *Psicothema*, 14, 4, 853-860.

Guillamón, N. (2003). *Variables socioeconómicas y problemas interiorizados y exteriorizados en niños y adolescentes*. Extraído el 13 Octubre, 2007 de http://www.tdx.cbuc.es/TESIS_UAB/AVAILABLE/TDX-0611104-151251/ngc1de1.pdf

Haquin, C. Larraguibel, M. & Cabezas, J. (2004) *Factores protectores y de riesgo en salud mental en niños y adolescentes de la ciudad de Calama*. *Revista Chilena de Pediatría*, 75, 5, 425-433.

Herrera, F. (2004). *¿Cómo interactúan el autoconcepto y el rendimiento académico, en un contexto educativo pluricultural?* Revista Iberoamericana de Educación. Extraído el 15 Octubre, 2007 de <http://www.rieoei.org/investigación.htm>.

Jadue, G. (1999). *Hacia una mayor permanencia en el sistema escolar de los niños en riesgo de bajo rendimiento y de deserción*. Estudios Pedagógicos, 25, 83-90.

Jadue, G. (2002). *Factores psicológicos que predisponen al bajo rendimiento, al fracaso y a la deserción escolar*. Estudios Pedagógicos, 28, 193-204.

Jadue, G. (2005). *Factores protectores y factores de riesgo para el desarrollo de la resiliencia encontrados en una comunidad educativa en riesgo social*. Estudios Pedagógicos, 31, 43-55.

Llinares L. Molpeceres, M. & Musitu, G. (2001). *La autoestima y las prioridades personales de valor. Un análisis de sus interrelaciones en la adolescencia*. Anales de Psicología, 17, 2, 189-200.

Lozano, A. (2003). *Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en la educación secundaria*. Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica, 1, 43-66.

Màrquez, R. Quintero, O. (2006). *Conocimiento y actitud de los adolescentes ante el consumo de bebidas alcohólicas en el entorno familiar*. Unidad Educativa "Rafael Antonio Godoy". Mèrida 2006. Tesis de grado para obtener el título en Medicina de Familia, Facultad de Medicina. Universidad de los Andes. Mèrida. Venezuela.

Mizala, A. Romaguera, P. & Reinaga, T. (1999). *Factores que inciden en el rendimiento escolar en Bolivia*. Extraído el 15 Diciembre, 2006 de http://www.webmanager.cl/prontus_cea/cea_1999/site/asocfile/pdf

Naranjo, M. (2005). *El autoconcepto positivo; un objetivo de la orientación y la educación*. Actualidades investigativas en Educación, 6, 1.

Navarro, R. (2003). *El rendimiento académico. Concepto, investigación y desarrollo*. Revista Electrónica Iberoamericana, 1,2

Navarro, R. (2003). *El desarrollo de habilidades sociales ¿determinan el éxito académico?* Extraído el 13 Octubre, 2007 de <http://www.redcientifica.com/doc/doc200306230601.htm>.

Navarro, R. (2003). *Factores asociados al rendimiento académico*. Revista Iberoamericana de Educación. Extraído el 17 Octubre, 2007 de <http://www.sc.ehu.es/ptwqalam/publicaciones/articulos.htm>.

Padilla, A. (2006). *Diseño de un Currículo en Espiral de Comunicación Asertiva Fundamentado en la Dimensión Psicológica de la Promoción y la Prevención, para Escolares entre Cuarto Grado de Primaria y Séptimo Grado de Bachillerato*. TIPICA, Boletín Electrónico de Salud Escolar, 2,2.

Pequeña, J. Ecurra, L. (2006). *Efectos de un programa para el mejoramiento de la autoestima en niños de 8 a 11 años con problemas específicos de aprendizaje*. Revista IIPSI, 9, 1, 9-22.

Pereira, J. (2005). *Salud mental, estresares y recursos psicosociales en jóvenes estudiantes en situación de riesgo*. Tesis para obtener el grado de doctor. Facultad de Psicología. Universidad Complutense de Madrid. Madrid. España.

Pèrez, S. Silva, C. (2006). *Conocimiento y actitudes de los/las escolares/adolescentes hacia la sexualidad*. Escuela Bàsica "Rafael Antonio Godoy". Municipio Libertador. Estado Mèrida. Año escolar 2005-2006. Tesis de grado para obtener el titulo en Medicina de Familia. Facultad de Medicina. Universidad de los Andes. Mèrida. Venezuela.

Piñeros, L. Rodríguez, A. (1998). *Los insumos escolares en la educación secundaria y su efecto sobre el rendimiento académico de los estudiantes: Un estudio en Colombia*. Extraído el 12 Octubre, 2007 de:

<http://www->

wds.worldbank.org/servlet/WDSContentServer/WDSP/IB/2000/10/27/000094946_0010130548125/Rendered/PDF/multi_page.pdf .

Plazas, E. Aponte, R. & López, S. (2006). *Relación entre estatus sociométrico, género y rendimiento académico*. *Psicología desde el Caribe*, 17.

Ramírez, P. Duarte, J. & Muñoz, R. (2005). *Autoestima y refuerzo en estudiantes de 5° básico de una escuela de alto riesgo*. *Anales de Psicología*, 21, 1, 102-115.

Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación. (1999). Decreto N° 313. Gaceta Oficial N° 36787.

Reyes, Y. ((2003). *Relación entre el rendimiento académico, la ansiedad ante los exámenes, los rasgos de personalidad, el autoconcepto y la asertividad en estudiantes del primer año de psicología de la UNMSM*. Extraído el 12 Octubre, 2007 de:

http://sisbid.unmsm.edu.pe/BibvirtualData/Tesis/Salud/Reyes_T_Y/T_completo.pdf

Riesco, M. (2005). *Habilidades sociales en adolescentes con problemas de desadaptación social*. *Educación y Futuro Digital*. Extraído el 12 Diciembre, 2006 de

<http://www.cesdonbosco.com/revista/TEMÁTICAS/articulos2005/manuelriesco>

Riquelme, N. Fraile, C. & Pimenta, A. (2005). *Influencia del consumo de sustancias psicoactivas en el ámbito familiar sobre la autoestima de escolares*. Revista Latino-Americana de Enfermagem, 13, 798-805.

Rivas, J. Quintero, O. (2006). Acoso escolar y rendimiento académico en estudiantes de la segunda etapa, *Escuela Básica "Rafael Antonio Godoy"*. Estado Mérida, 2005-2006. Tesis de grado para obtener el título en Medicina de Familia, Facultad de Medicina. Universidad de los Andes. Mérida. Venezuela.

Rodríguez, A. Chamorro, M. (1999). *Un estudio sobre la relación de la autoestima con la inteligencia*. IberPsicología. 4, 1.

Salazar, N. Quintero, O. (2006). *Entorno familiar en estudiantes de la segunda etapa de educación básica con bajo rendimiento académico*. Escuela Básica Rafael Antonio Godoy. 2006. Tesis de grado para obtener el título en Medicina de Familia, Facultad de Medicina. Universidad de los Andes. Mérida. Venezuela.

Sierra, C. Sanabria, Z. (2003). *La violencia familiar y su vinculación con el autoestima del estudiante de educación básica*. Revista Ciencias de la Educación, 2, 22, 13-34.

Sistema Manejador de Estadísticas Educativos. (2007). División de Informática y Sistemas Coordinación de Estadísticas. Zona Educativa del Estado Mérida.

Solórzano, M. Brandt, C. & Flores, O. (2001). *Estudio Integral del ser humano y su familia*. Confederación Iberoamericana de Medicina Familiar Postgrado de Medicina Familiar. Caricuao IVSS. Caracas: Venezuela.

Suelves, J. Sánchez, M. (2001). *Asertividad y uso de sustancias en la adolescencia: resultados de un estudio transversal*. *Anales de Psicología*, 17, 1, 15-22.

Trianes, M. Cardelle, M. Blanca, M & Muñoz A. (2003). *Contexto social, género y competencia social autoevaluada en alumnos andaluces de 11-12 años*. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 1,2, 37-56.

Valdés, L. (2001). *Programa de intervención para elevar los niveles de autoestima en alumnas de sexto año básico*. *Estudios Pedagógicos*, 27, 65-73.

Vázquez, A. Jiménez, R. & Vázquez, R. (2004). *Escala de Autoestima de Rosenberg: fiabilidad y validez en la población clínica española*. *Apuntes de Psicología*, 22, 2, 247-255.

Velez, E. Schiefelbein, E. & Valenzuela, J. (1994) *Factores que afectan el rendimiento académico en la educación primaria. Revisión de la literatura de América Latina y el Caribe*. *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*, 17, 29-53.

Vera, L. (2005). *Estrategias docentes con enfoque constructivista en el rendimiento académico de la geografía de Venezuela en educación superior*. Revista Venezolana de Ciencias Sociales, 9, 2, 65-73.

UNESCO. (2003). *Un estudio OCDE-UNESCO pone de relieve las disparidades regionales en materia de resultados escolares*. Extraído el 4 Enero, 2007, de http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/informe_laboratorio_2_espanol.pdf

Urquijo, S. (2002). *Autoconcepto y desempeño académico en adolescentes. Relaciones con sexo e institución*. PSICOUSF, 7, 2.

www.bdigital.ula.ve

ANEXOS

www.bdigital.ula.ve

TEST DE AUTOESTIMA ESCOLAR

NOMBRE: _____ EDAD: _____

SECCION: _____ FECHA: _____ CALIFICACIÓN: _____

Instrucciones para responder

1. Completa los datos que se piden en el formulario de respuestas.
2. Lee cada una de las preguntas.
3. En cada respuesta marca, con una X, la alternativa seleccionada.
4. No hay respuestas correctas o incorrectas solo sinceras.

	Siempre	A Veces	Nunca
1. Si tus amigos(as), compañeros(as) te piden algo prestado ¿Te resulta difícil decirles que NO.?			
2. ¿Te resulta fácil pedir a un compañero(a) que te devuelva lo que le prestaste, incluso cuando tú no lo necesitas en ese momento?			
3. ¿Si alguien te interrumpe cuando tú estás hablando, te resulta fácil decirle que se calle mientras tú hablas?			
4. ¿Si no entiendes lo que te están enseñando, eres capaz de pedir al profesor(a), durante la clase, que explique nuevamente lo que no comprendes?			
5. ¿Te sientes capaz de iniciar una conversación con una persona de tu edad que ves por primera vez?			
6. ¿Para terminar una tarea o trabajo, te sientes capaz de pedir ayuda a un compañero(a), si no son amigos(as)?			
7. ¿Sientes que los demás te respetan?			
8. ¿Te sientes contento(a) como estudiante?			
9. ¿Te sientes rechazado(a) por tus profesores(as)?			
10. ¿Te sientes rechazado(a) por tus compañeros?			

11. ¿Te sientes rechazado(a) por tus compañeras?			
12. ¿Sientes vergüenza al hablar frente a un grupo de niñas?			
13. ¿Sientes vergüenza al hablar frente a un grupo de niños?			
14. ¿Sientes vergüenza cuando los demás miran lo que estás haciendo?			
15. ¿Te da lo mismo que se burlen de ti?			
16. ¿Crees ser más estudioso(a) que la mayoría de tus compañeros(as) de grado?			
17. ¿Sientes vergüenza cuando tienes que hablar a un profesor o profesora que no conoces?			
18. ¿Te consideras un buen o una buena estudiante?			
19. ¿Te sientes contento(a) en tu escuela?			
20. ¿Te agrada que te feliciten frente a tus compañeros(as) ?			
21. ¿Te sientes querido(a) por tus profesores(as)?			
22. ¿Te sientes querido(a) por tus compañeros?			
23. ¿Te sientes querido(a) por tus compañeras ?			
24. ¿Te da lo mismo cuando lo que estás haciendo sale mal?			
25. ¿Te da lo mismo que tus compañeros(as) se rían de lo que dices?			
26. ¿Eres más popular que la mayoría de tus compañeros(as).?			
27. ¿Cuándo propones una idea, todos tus compañeros y compañeras te hacen caso?			
28. ¿Te agrada hacer cosas que otros estudiantes no pueden hacer?			
29. ¿Te sientes feliz en la escuela?			
30. ¿Crees tener muchos amigos y amigas en la escuela?			

¡ gracias por tu colaboración !

TEST DE ASERTIVIDAD

Nombres Apellidos: _____

Edad: _____

Sección: _____

Fecha: _____

Instrucciones: El siguiente cuestionario contiene una lista de situaciones de relación con otras personas y junto a cada una de ellas se dan 5 alternativas diferentes para responder. Elige sólo una de las alternativas, la que más se identifique (asemeje) con la forma como tú responderías en dicho caso. **Responde con la mayor sinceridad.**

1.- Si alguien te dice: Creo que eres una persona muy simpática. ¿Qué harías o dirías?

- a) Decir: no soy tan simpático (a).
- b) No decir nada y sonrojarme.
- c) Decir: Gracias.
- d) Decir: Gracias, es cierto que soy muy simpático (a).
- e) Decir: Sí, creo que soy el más simpático o la más simpática.

2.- Un amigo(a) ha hecho algo que crees que está muy bien, por ejemplo: un dibujo, una exposición... ¿Qué haría o dirías generalmente?

- a) No decir nada.
- b) Decir: No está mal.
- c) Decir: Está muy bien.
- d) Decir: Está bien, pero he visto mejores que éste.
- e) Decir: Yo puedo hacerlo mucho mejor que tú

3.- Estas haciendo algo que te gusta y piensas que está muy bien. Otro compañero(a) te dice: No me gusta. ¿Qué harías o dirías?

- a) Sentirme triste y no decir nada.
- b) Decir: Tienes razón, aunque en realidad no lo creas.
- c) Decir: Yo creo que está muy bien.
- d) Creo que es fantástico. Además, ¿tú que sabes?.
- e) Decir: Eres un tonto(a).

4.- Te olvidaste de llevar algo que se suponía debías llevar y alguien te dice ¡Eres un tonto(a), todo se te olvida!. ¿Qué harías o dirías generalmente?

- a) Decir: Sí, tienes razón, algunas veces parezco tonto(a).
- b) No decir nada o ignorarle.
- c) Decir: Nadie es perfecto. No soy tonto(a) sólo porque se me haya olvidado algo.
- d) Decir: De todas formas, yo soy más listo(a) que tú. Además, ¿tú que sabes?.
- e) Decir: Si hay alguien tonto(a), ése(a) eres tú.

5.- Un compañero (a) con quien te teneías que reunir llega con media hora de retraso, lo cual hace que te enojos. ¿Qué harías o dirías?

- a) No decirle nada.
- b) Decir: Me preguntaba cuándo llegarías.
- c) Decir: Me molesta que me hagas esperar de esta manera.
- d) Decir: Es la última vez que te espero.
- e) Decir: ¡Eres muy fresco(a), llegas tarde!

6.- Si necesitas que alguien te haga un favor. ¿Qué harías o dirías?

- a) No pedirle nada.
- b) Hacer una pequeña insinuación de que necesitas que te hagan un favor.
- c) Decir: ¿Puedes hacerme un favor?, y explicar lo que quieres.
- d) Decir: Quiero que hagas esto por mí
- e) Decir: Tienes que hacer esto por mí.

7.- Sabes que un amigo (a) está, triste. ¿Qué harías o dirías?

- a) No decirle nada y dejarlo solo (a).
- b) Estar con esa persona y no hacerle ningún comentario.
- c) Decir: ¿Puedo ayudarte en algo?.
- d) Decir: ¿Te pasa algo?.
- e) Reírme y decirle: eres un tonto o una tonta por sentirte triste.

8.- Estás preocupado(a), triste y alguien te dice: Te veo preocupado(a), triste. ¿Qué harías o dirías?

- a) No decirle nada.
- b) Decir: No es nada.
- c) Decir: Sí, estoy preocupado(a) o triste. Gracias por interesarte por mí.
- d) Decir: ¡ Déjame solo(a) !
- e) Decir: ¡A ti que te importa!

9.- Alguien te culpa por algo que tú no has hecho. ¿Qué harías o dirías?

- a) Aceptar la culpa y no decir nada.
- b) Decir: No creo que sea culpa mía.
- c) Decir: No es culpa mía. Lo ha hecho otra persona.
- d) Decir: ¡Yo no he sido, no sabes de lo que hablas!
- e) Decir: Estás loco(a).

10.- Alguien te pide que hagas algo y tú no sabes por qué tienes que hacerlo. ¿Qué harías o dirías?

- a) Hacer lo que te piden y no decir nada.
- b) Decir: es esto lo que quieres que haga y entonces hacerlo.
- c) Antes de hacerlo, Decir: No comprendo por qué quieres que haga esto.
- d) Decir: Esto no tiene sentido. ¡No quiero hacerlo!

e) Decir: Esto es una tontería y no voy a hacerlo.

11.- Si alguien te elogia por algo que has hecho diciéndote que es fantástico. ¿Qué harías o dirías?

- a) Decir: No, no está tan bien.
- b) Ignorarlo y no decir nada.
- c) Decir: Gracias.
- d) Decir: Sí, generalmente lo hago mejor que la mayoría.
- e) Decir: Es cierto, nadie lo hace mejor que yo.

12.- Si una persona es muy amable contigo. ¿Qué harías o dirías?

- a) Ignorarlo y no decirle nada a esa persona.
- b) Comportarme como si esa persona no hubiera sido tan amable.
- c) Decir: Has sido muy amable conmigo, gracias.
- d) Decir: Me has tratado bien, pero merezco mucho más.
- e) Decir: No me has tratado todo lo bien que deberías.

13.- Estás hablando muy alto con un amigo(a) y otra persona te dice. Disculpa, pero haces demasiado ruido. ¿Qué harías o dirías?

- a) Dejar de hablar inmediatamente.
- b) Decir: Lo siento, y dejar de hablar.
- c) Decir: Lo siento, hablaré más bajo.
- d) Continuar hablando alto.
- e) Decir: Si no te gusta, ¡vete!, y continuar hablando alto.

14.- Estas haciendo una cola y alguien se cuela delante de ti. ¿Qué harías o dirías?

- a) No decirle nada.
- b) Hacer comentarios en voz baja.
- c) Decir: Yo estaba aquí primero, por favor ponte al final de la cola.
- d) Decir: ¡Vete al final de cola!
- e) Decir en voz alta: ¡Vete de aquí!

15.- Alguien te hace algo que no te gusta y te enfadas. ¿Qué harías o dirías?

- a) Ignorarlo y no decir nada.
- b) Actuar como si me sintiera herido, pero no decir nada.
- c) Decir: Estoy molesto(a). No me gusta lo que has hecho.
- d) Estoy enojado(a), me caes mal.
- e) Gritarle: ¡Eres un(a) imbécil, te odio!

16.- Una persona tiene algo que tú quieres utilizar. ¿Qué harías o dirías?

- a) No pedirlo.
- b) Hacer un comentario sobre eso, pero no pedirselo.
- c) Decirle: Que te gustaría utilizarlo y entonces pedirselo.
- d) Decirle a esa persona que me lo de.

e) Quitárselo.

17.- Alguien te pide algo prestado pero es nuevo y tú no quieres prestarlo. ¿Qué harías o dirías?

- a) Prestárselo aunque no quieras hacerlo.
- b) Decir: No me hace mucha gracia prestarlo, pero puedes tomarlo.
- c) Decir: No, es nuevo y no quiero prestarlo. Quizá en otra ocasión.
- d) Decir: No, cómprate uno.
- e) Decir: ¡Estás loco(a), no te lo voy a prestar !

18.- Algunos compañeros(as) están hablando sobre un pasatiempo o juego que a ti te gusta mucho. ¿Qué harías o dirías?

- a) No decir nada.
- b) Acercarme al grupo y esperar a que se den cuenta de mi presencia.
- c) Acercarme al grupo y participar en la conversación.
- d) Interrumpir e inmediatamente comenzar a hablar sobre lo mucho que me gusta ese juego.
- e) Interrumpir y hablar sobre lo bien que juego.

19.- Estás haciendo un pasatiempo, juego y alguien te pregunta ¿Qué haces?. ¿Qué harías o dirías?

- a) Continuar haciéndolo y no decir nada.
- b) Decir: ¡Una cosa!, o ¡nada!.
- c) Dejas de hacerlo y explicarle lo que haces.
- d) Decir: No me molestes ¿No ves que estoy ocupado(a)?.
- e) Decir: ¡A ti qué te importa!

20.- Ves como una persona tropieza y cae al suelo. ¿Qué harías o dirías?

- a) No hacer nada e ignorarlo(a).
- b) Preguntar: ¿Qué ha pasado?.
- c) Decir: ¿Estás bien? ¿Puedo ayudarte?.
- d) Decir: ¡Sóbese que eso duele!
- e) Reírme y decir: ¿Por qué no miras por donde vas?.

21.- Te golpeas la cabeza con un estante y te duele. Alguien te dice: ¿Estás bien?. ¿Qué harías o dirías?

- a) No decir nada e ignorar a esa persona.
- b) Decir: No es nada, estoy bien.
- c) Decir: No estoy bien, me he golpeado la cabeza. Gracias por preguntar.
- d) Decir: ¿Por qué no metes las narices en otra parte?

22.- Cometes un error y culpan a otra persona. ¿Qué harías o dirías?

- a) No decir nada.
- b) Decir: No creo que sea culpa de esa persona.
- c) Decir: Fue mi culpa, reconozco mi error

- d) Decir: Tiene mala suerte.
- e) Decir: la culpa es de esa persona.

23.- Si una persona te insulta. ¿Qué harías o dirías?.

- a) Irme y no decir nada.
- b) No decir nada a esa persona, aunque me sienta enojado.
- c) Decirle a esa persona que no te gusta lo que te ha dicho y pedirle que no lo vuelva a hacer.
- d) Exigirle que no lo vuelva a hacer.
- e) Insultar a esa persona.

24.- Si alguien te interrumpe constantemente mientras estás hablando. ¿Qué harías o dirías?.

- a) No decir nada y dejar que continúe hablando.
- b) Decir: ¡No es justo!
- c) Decir: Disculpa, me gustaría terminar de contar lo que estaba diciendo.
- d) Interrumpir a esa persona y empezar a hablar otra vez.
- e) Decir: ¡Cállate que estaba hablando yo!

25.- Una persona te pide que hagas algo que te impedirá hacer lo que realmente deseas hacer. ¿Qué harías o dirías?.

- a) Decir: Bueno, haré lo que tú quieras.
- b) Decir: Quería hacer otra cosa, pero haré lo que tú quieres.
- c) Decir: Tengo otra cosa que hacer. Quizá te ayude la próxima vez.
- d) Decir: ¡De ninguna manera! Busca a otro (a).
- e) Decirle a gritos: ¡No lo voy a hacer!

26.- Si deseas conocer a una persona ¿Qué harías o dirías generalmente?.

- a) No decir nada.
- b) Acercarme a esa persona y empezar a hablar.
- c) Ir hacia esa persona, presentarme y empezar a hablar.
- d) Ir hacia esa persona y contarle las grandes cosas que has hecho.
- e) Llamarla a gritos y pedirle que se acerque.

¡Gracias por tu colaboración!

INSTRUMENTO PARA LA VALIDEZ CUALITATIVA *Asertividad*

CRITERIOS	PRECIACIÓN CUALITATIVA			
	EXCELENTE (1)	BUENO (2)	REGULAR (3)	DEFICIENTE (4)
Presentación del Instrumento		X		
Calidad de redacción De los ítems		X		
Pertinencia de la Variables con los Indicadores		X		
Factibilidad de Aplicación		X		

Apreciación cualitativa:

El instrumento tiene los ítems pertinentes para medir la conducta asertiva mejorar la redacción

Observaciones:

Es necesario tener claro que mide la Conducta pasiva, asertiva, agresiva

Validado por: *Carmen Cristina Silva* CI: *8024175*

Profesión: *Medicina de familia / Docente* Lugar de trabajo *Universidad de los Andes*

Cargo que desempeña: *Docente / Investigadora* Firma: *"Cris"*

INSTRUMENTO PARA LA VALIDEZ CUALITATIVA

CRITERIOS	PRECIACIÓN CUALITATIVA			
	EXCELENTE (1)	BUENO (2)	REGULAR (3)	DEFICIENTE (4)
Presentación del Instrumento		✓		
Calidad de redacción De los ítems		✓		
Pertinencia de la Variables con los Indicadores		✓		
Factibilidad de Aplicación		✓		

Apreciación cualitativa:

Buenos son revisiones de ítem puntuados.

Observaciones:

No se describen ítem adecuadamente cuestionario y autoestimo. Por ejemplo: hitos de estudio, motivación por los estudios, o identidad y los estudios.

Validado por: Gregory J. Muenes CI: 5202284

Profesión: psicóloga independiente Lugar de trabajo HUZA

Cargo que desempeña: especialista en psicología Firma: Gregory J. Muenes

INSTRUMENTO PARA LA VALIDEZ CUALITATIVA

CRITERIOS	PRECIACIÓN CUALITATIVA			
	EXCELENTE (1)	BUENO (2)	REGULAR (3)	DEFICIENTE (4)
Presentación del Instrumento	✓			
Calidad de redacción De los items		✓		
Pertinencia de la Variables con los Indicadores	✓			
Factibilidad de Aplicación	✓			

Apreciación cualitativa:

Da respuesta a los objetivos planteados
de forma precisa y completa.

Observaciones:

Es un instrumento ya probado que
no requiere modificaciones

Validado por Dr. Carlos Pereira Colls CI: 3033767.

Profesión: Médico

Lugar de trabajo Dep. Med. Pres. Base

Cargo que desempeña: Coordinador SP Firma: [Firma]

INSTRUMENTO PARA LA VALIDEZ CUALITATIVA

CRITERIOS	PRECIACIÓN CUALITATIVA			
	EXCELENTE (1)	BUENO (2)	REGULAR (3)	DEFICIENTE (4)
Presentación del Instrumento	✓			
Calidad de redacción De los ítems	✓			
Pertinencia de la Variables con los Indicadores	✓			
Factibilidad de Aplicación	✓			

Apreciación cualitativa:

Esta acorde al objetivo y las variables que evalúa.

Observaciones:

*Es ya un instrumento validado.
Falta consentimiento informado.*

Validado por: *Dra. Cabello Pereira C* CI: *3093767.*

Profesión: *Psicóloga* Lugar de trabajo: *Dpto de Hed. Prev.*

Cargo que desempeña: *Coordinador SP.* Firma: *[Firma]*