

## **CAPÍTULO I: PRESENTACIÓN, JUSTIFICACIÓN Y ANTECEDENTES DE INTERÉS SOBRE LA TEMÁTICA**

### **1.1. Presentación**

El presente trabajo pretende analizar cómo se encuentran los niveles de autoestima en los discapacitados físicos, midiéndola a través de un instrumento validado (de ahí que se emplee la triangulación metodológica<sup>1</sup> solamente en referencia a sujetos y momentos), con el propósito de correlacionar con el rendimiento académico para ver si existe relación entre ambas variables. El rendimiento académico se valorará a través de las notas obtenidas por estos alumnos, como se manifiesta en otras investigaciones de rango<sup>2</sup>. De este modo, Adell (2006 citado en Rabell Cuadras, 2012), con respecto al rendimiento escolar y a la forma de evaluarlo, ya hacía referencia a que:

en el colegio el éxito académico y el rendimiento se mide o se evalúa a través de las calificaciones obtenidas por el alumno (...). Es importante tener en cuenta que el rendimiento está determinado por un gran número de variables (inteligencia, motivación, personalidad, etc.) que influyen en su resultado. (p. 26)

A continuación se detallan brevemente los capítulos esenciales de los que consta el presente trabajo. En términos generales, la propuesta de investigación se articula en base a tres apartados claramente diferenciados. En un primer capítulo, se hace una aproximación a la temática del estudio, comentando la relevancia que presenta profundizar sobre ésta así como algunos de los antecedentes más importantes de los constructos a investigar.

El segundo capítulo del estudio es el propio marco teórico. Para su elaboración se ha indagado en la literatura existente, realizando una aclaración

---

<sup>1</sup> Elliott (1990) indica que el principio básico subyacente en la idea de triangulación es poder recoger apreciaciones de una situación o algún aspecto de ella desde una variedad de perspectivas, después de compararlas y contrastarlas. Más información en: Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

<sup>2</sup> Para más información: Barca Lozano, A., Aparecida do Nascimento Mascarenhas, S., Brenlla Blanco, J., Porto Rioboo, A. y Barca Enríquez, E. (2008). Motivación y aprendizaje en el alumnado de educación secundaria y rendimiento académico: un análisis desde la diversidad e inclusión educativa. *Revista Amazónica*, 1(1), 9-57.

terminológica sobre las variables de estudio, y documentando la propuesta gracias a las aportaciones de otros estudios recientes que ya han profundizado en la temática. Esta parte del trabajo permite determinar donde se encuentra el estado de la cuestión en la actualidad, y de este modo, partir de una base sólida dentro del presente diseño de investigación. Por lo tanto, en el interior del citado capítulo se tratan las variables autoestima y rendimiento por separado, con la intención de exponer con claridad cuáles son las últimas investigaciones existentes en torno a la autoestima y el rendimiento académico. Así, se ha intentado que la mayoría de la información recopilada sea de estudios realizados a partir del año 2000.

Finalmente, el último capítulo de la investigación desarrolla el diseño metodológico. En él se comienza determinando la hipótesis de partida y los objetivos que pretenden conseguirse con la profundización en esta temática. También se describe cuáles son las variables, el tipo de diseño y estudio que emana de la investigación, la muestra y los criterios para su selección, los instrumentos que van a emplearse para la recogida y análisis de datos, para finalizar con la secuenciación de la investigación, las conclusiones finales y las referencias bibliográficas que se encargan de otorgar una base científico-teórica a la propuesta.

## **1.2. Justificación**

Antes de comenzar con el presente diseño de investigación, ha de hacerse referencia al porqué de la temática objeto de estudio. De esta manera, escoger el tema sobre el cual desarrollar el presente trabajo ha sido un proceso de ardua y continua reflexión, consecuencia de haber dejado por el camino otras líneas investigadoras. Finalmente, se pensó que podría ser una buena opción verificar la posible relación existente entre las variables autoestima y rendimiento académico en los alumnos que presentaban algún tipo de discapacidad física. Para ello, previamente al comienzo del proyecto, el primer paso fue documentarse a través de las bases de datos, comprobando la escasa información existente con respecto al estudio de las variables autoestima y rendimiento en los alumnos con discapacidad física.

A priori, parece que suele haber un consenso bastante elevado entre los distintos investigadores en torno a que los estudiantes que se sienten capacitados, tienen una

motivación más elevada que les conduce al éxito escolar. Así, Naranjo Pereira (2007), al respecto, entendía lo siguiente:

Los éxitos continuos conducen a estas personas a una mayor estabilidad en la autoconfianza educativa; inversamente, aquellas personas que fracasan experimentan una pérdida de autoestima, lo cual, a su vez, contribuye a una continua carencia de éxito. La autoconfianza en el aprendizaje es la clave para ser exitoso o exitosa en la educación. (p. 7)

Otro de los factores que tradicionalmente ha preocupado a la sociedad y en especial a la administración escolar, ha sido el fracaso escolar, debido a que las investigaciones longitudinales de los últimos años han mostrado que las tasas de fracaso escolar han ido en aumento, sobre todo en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Por ello, Mínguez, Ortega y Rodes (2000), explicitan que “Uno de los problemas que más ha preocupado a la sociedad y a la administración educativa, hasta fechas muy recientes, ha sido el fracaso escolar. Se han investigado exhaustivamente las posibles variables asociadas al rendimiento académico” (p. 46). Basándose en las ideas de Martínez-Otero (2009), el fracaso escolar puede ser entendido como la incompetencia que manifiesta un alumno en los resultados escolares, lo que le lleva a no alcanzar los objetivos que se proponen para el área o materia integrada en una determinada etapa educativa. En este sentido, los alumnos que tienen algún tipo de hándicap<sup>3</sup>, en general, se encuentran con más dificultades a consecuencia de presentar unas necesidades diferentes que en muchos casos chocan con la rígida estructura del sistema educativo. Para estos alumnos “habrá que establecer pautas y directrices por parte del propio centro escolar, vía departamento de orientación y vía de tutores/familia, que vayan dirigidas al fomento y mejora del autoconcepto y autoestima positivas” (Barca, Aparecida do Nascimento, Brenlla, Porto y Barca, 2008, pp. 51-52). Continuando con los postulados de Barca et al., el tema del fracaso escolar no debe entenderse desde la perspectiva del sujeto que fracasa, sino desde un punto de vista más amplio en cuyo resultado también intervienen otros agentes e instituciones.

---

<sup>3</sup> Dicho término se introdujo en el campo de Educación Especial para referirse a las desventajas que vienen ocasionadas por la deficiencia, de manera que la persona se coloca en una situación desigual dentro del juego social.

Diversos estudios e investigaciones detallan que las tasas de fracaso escolar en los sujetos con discapacidad<sup>4</sup> son más elevadas con respecto al resto de alumnos, de manera que se hace muy urgente establecer investigaciones sólidas encaminadas a hacer ver los mayores problemas, barreras y situaciones controvertidas con las que suele encontrarse el colectivo de discapacitados. Tradicionalmente, según Martínez-Otero (2009), “la revisión de algunas investigaciones científicas hegemónicas sobre el fracaso escolar permite distinguir el perfil de un alumno con «escasas aptitudes», «poco inteligente» o «con bajo cociente intelectual” (p.71). Sin embargo, el presente autor hace alusión a que hay ser prudentes en estas conclusiones a consecuencia de que además de que el cociente intelectual aún hoy día es discutido, también interfieren una serie de variables como la motivación, el estado emocional o el clima escolar entre otras. Por ello, no ha de menospreciarse la influencia que pueden presentar estas variables en el propio autoconcepto del alumno. En este sentido, González Martínez (1999) comentaba que:

La persona con una adecuada autoestima, se mostrará tolerante consigo misma y con los demás, aceptando la presencia de limitaciones en ella misma y en los otros como parte consustancial al ser humano. Esta actitud la llevará a actuar con seguridad, sin barreras y defensas en la comunicación con los otros, haciendo compatible la autoafirmación de sus derechos y necesidades con el respeto a la individualidad de los demás. (p. 225)

En definitiva, por todos es conocido que a consecuencia de la enorme presión ambiental que nos invade, cada vez resulta más frecuente que los alumnos, en general, posean una baja autoestima como consecuencia de estar inmersos en una sociedad tremendamente competitiva, en la cual los problemas afloran y muchos de ellos repercuten en la percepción que los sujetos tienen hacia sí mismos. La autoestima se convierte en un importantísimo recurso para poder hacer frente a estas cada vez mayores exigencias de la sociedad, a la vez que las características propias del escenario social actual llevan a una poca claridad en cuanto a la “identidad personal y carencia de valores que protejan y guíen un propósito de vida; el tema de la educación emocional y, dentro de ella, del fortalecimiento de la autoestima, cobra una gran trascendencia de

---

<sup>4</sup> Profundizar a través del siguiente enlace: [http://www.convenciondiscapacidad.es/Noticias\\_new/Nota%20Estrategia%20espanola%20discapacidad%202012%202020.pdf](http://www.convenciondiscapacidad.es/Noticias_new/Nota%20Estrategia%20espanola%20discapacidad%202012%202020.pdf)

impacto personal y social” (Arguedas Ramírez, 2007, p. 3). Bajo esta reflexión, pararse a profundizar la manera en que interfiere el autoestima con el rendimiento en el colectivo de los discapacitados físicos, puede animar a que los agentes involucrados en la educación se conciencien al considerar la autoestima como un aspecto a abordar con una mayor intensidad, pues lo que resulta incuestionable es que si los alumnos están motivados “Todos van hacia delante, se incorporan al trabajo o a otros estudios en condiciones óptimas, se realizan personalmente... Esa es la finalidad de la educación y, cuando se hace bien satisface a todos los implicados” (Casanova, 2011, p. 84).

### **1.3. Antecedentes de interés sobre la temática**

Según Hernández (1991 citado en García, González-Pienda, González-Pumariega y Núñez, 1997) tres son las variables personales que van a condicionar el aprendizaje escolar:

el poder (inteligencia, aptitudes), el querer (motivación) y el modo de ser (personalidad), además del “saber hacer” (utilizar habilidades y estrategias de aprendizaje). El modo de describir, analizar e interpretar cada uno de estos constructos ha cambiado significativamente en los últimos años, pudiendo ofrecer actualmente una visión más completa y operativa. (p. 271)

Dentro del campo de la Pedagogía y de la Psicología, han sido múltiples los autores que han profundizado en la trascendencia que tiene el que las personas posean una alta autoestima. Clemes y Bean (2001) señalaron que la autoestima podía definirse como la percepción emocional que las personas presentan hacia su interior, de modo que no había que confundirla con el egocentrismo en el que no se refleja el auténtico sentimiento emocional que la persona tiene sobre sí. En la década de los 80, Rodríguez Espinar (1982) hizo un estudio en el cual reflexionaba sobre la influencia de los factores personales en el rendimiento, llegando a la conclusión de que el autoconcepto es la variable de mayor relevancia en el rendimiento escolar. Por su parte, los estudios de Haeussler y Milicic (1995), sobre la relación de distintas variables con respecto al rendimiento académico, vinieron a determinar que los jóvenes que mostraban niveles de autoestima elevados, junto con altas expectativas y motivación hacia la tarea, obtenían mejor rendimiento escolar que los que exhibían niveles bajos de autoestima. Fruto de estos estudios se concluyó que el rendimiento escolar tenía como condicionantes

diversas variables, como podían ser principalmente las aptitudes, la motivación o los conocimientos previos. Ciertas investigaciones han reflexionado sobre el origen de la autoestima, de manera que Mínguez et al. (2000) determinaron que su origen es social, ya que:

Nadie nace con alta o baja autoestima. Ésta se aprende en la interacción social con las personas más significativas: padres, amigos, profesores y el entorno familiar, sobre todo, durante la infancia y la adolescencia, aunque no podamos hablar con rigor de un proceso que ha llegado a su término, sino que permanece siempre abierto mientras estemos en contacto con los demás, y nuestras conductas puedan ser valoradas como positivas o negativas. (p. 48)

La autoestima es una variable que evoluciona a lo largo del tiempo, de manera que conforme los niños van creciendo, adquieren la información necesaria para no describirse en términos de apariencia física sino en función de sus características psicológicas y sociales. Esta evaluación que las personas experimentamos con respecto a nuestra autoestima, lleva a alcanzar en la adultez un autoconcepto más realista. En base a las ideas de Rodríguez Espinar (1982), dicho autor concluyó que el autoconcepto académico<sup>5</sup> influye más en el rendimiento a partir de la preadolescencia<sup>6</sup>, de ahí que sea necesario tener especial precaución en esta etapa y más aún en los sujetos que manifiestan un autoconcepto negativo, si queremos que su rendimiento no se vea alterado de igual modo. A la hora de establecer la relación del autoconcepto con la edad cronológica, González, Iriarte y Tourón (1994) comentaban que evolutivamente, hasta los 10 años los autoconceptos son irrealistas, pero que a partir de esa edad las personas pueden modificarlos al tener en cuenta diversos criterios útiles a la hora de valorar sus capacidades académicas. Por su parte, Mínguez et al. (2000) estudiaron la correlación entre la dimensión de la autoestima y las edades de los sujetos, en base a las investigaciones de autores como:

---

<sup>5</sup> El autoconcepto académico es entendido como la parte de sí mismo que se relaciona más directamente con el rendimiento académico.

<sup>6</sup> Para más información: <http://www.slideshare.net/boscosrioja/la-preadolescencia>

- Watkins y Dong (1994 citado en Mínguez et al., 2000), entendían que la autoestima podía ser concebida como una estructura unidimensional o multidimensional y que en ella la edad era una variable determinante.
- Byrne y Shavelson, (1996 citados en Mínguez et al., 2000), descubrieron que la cultura en la que estaban inmersas las personas era un determinante influyente en la autoestima al igual que la edad.

Con carácter general, el autoconcepto viene a determinar como se siente un alumno como persona. No obstante, también es posible hablar de diversos tipos de autoconcepto en función de la evaluación que hace esa persona de sí mismo con respecto a un área o situación, de ahí que exista un autoconcepto matemático, físico, verbal... Los investigadores reflejan que cuando los autoconceptos están en niveles bajos, los rendimientos obtenidos por los sujetos son menores. La percepción emocional puede fácilmente llegar a sobrepasar en sus causas a la lógica del individuo. Por ello, centrándome en los postulados de Alcántara (1999), dicho autor entendía que tener una buena autoestima implicaba ser conscientes de las virtudes y defectos de nuestra persona (autoconcepto) así como de lo que los demás piensan (heteroconcepto) y sienten (heteroestima) hacia uno mismo. Conllevaba, por lo tanto, el respeto hacia uno mismo y consecuentemente hacia los demás, de manera que la autoestima se constituía en un requisito indispensable para el desarrollo de relaciones interpersonales y humanas sanas, equilibradas, al tiempo que el propio amor que uno siente hacia sí mismo permite poder amar y respetar a los demás. Además, continuando con las ideas de Alcántara, dicho autor mencionaba que “una alta expectativa de autoeficacia para ciertos comportamientos y situaciones suele estar asociada también a una alta autoestima, y viceversa” (p. 21). Con respecto a la influencia de la autoestima en el aprendizaje, Clark, Cledes y Bean (1993) recogieron dentro de su obra que:

La búsqueda de uno mismo y el rendimiento escolar demuestran que existe una estrecha relación entre la autoestima y la capacidad de aprender. Una autoestima fuerte fomenta el aprendizaje. El adolescente que posea una buena autoestima aprenderá con mayor facilidad y más contento que uno que se sienta poco hábil; abordará las cosas nuevas que tenga que aprender con confianza y entusiasmo. Lo normal será que obtenga buenos resultados porque sus sentimientos y pensamientos son anteriores a sus actos. (p. 29)

Han sido diversos los autores que han reflejado cuáles son los contenidos a abordar para el desarrollo de la autoestima. Partiendo del análisis de Alcántara (1999), dicho autor recogió los siguientes:

- Valores corporales: Los alumnos deben valorar su cuerpo, aceptarlo con sus limitaciones y defectos, sintiéndose agraciados y felices con él.
- Capacidad sexual: Es fundamental la aceptación de esta dimensión psicosomática. De esta manera, en la escuela debemos proporcionar una actuación pedagógica centrada en la difusión de información de calidad, siendo real, rigurosa y completa en cuanto a las relaciones biológicas, psíquicas y sociales que tienen que ver con la actividad sexual humana.
- Valores intelectuales: El propio desarrollo intelectual de que dispone el alumno tiene que ser un contenido fundamental de su autoconcepto.
- Valores estéticos: Debemos dotar a los escolares de las herramientas necesarias para que sean capaces de captar la hermosura de las cosas. Para ello hay que concebir con hermosura los distintos elementos que nos rodean.
- Valores afectivos: La afectividad es un elemento prioritario en la edad escolar. A través de la interacción con el grupo de iguales los niños experimentarán y descubrirán sentimientos bipolares como son: amor-odio; deseo-horror; alegría-tristeza; esperanza-desesperanza; audacia-temor; serenidad-ira.
- Valores y actitudes morales: Las personas poseen valores éticos, y en función de ellos se va formando la personalidad de los individuos. Por tanto, se convierte en uno de los patrimonios más importantes, y mientras que socialmente en el ámbito escolar los niños aprenderán valores como la participación, la tolerancia o el diálogo, a nivel individual se forjarán valores y actitudes basadas en la sinceridad, paz o la gratitud, entre muchos otros.

En las últimas décadas múltiples investigadores han determinado que la autoestima se basa en gran parte en una justa y adecuada consideración valorativa de los demás. Esta situación contribuye a que debamos favorecer “que el individuo tome conciencia de sí mismo como alguien irrepetible que ocupa un lugar en el mundo, en la sociedad. Que dignifique sus actos mediante actitudes constructivas” (Melcón Alvarez y Melcón Alvarez, 1991, p. 498). Al respecto, De Mézerville (2004), mencionaba que “la autoestima es la percepción valorativa y confiada de sí misma, que motiva a la persona a

manejarse con propiedad, manifestarse con autonomía y proyectarse satisfactoriamente en la vida” (p. 61).

Los valores juegan un papel determinante en la construcción de la identidad. Partiendo de orientaciones humanistas, Branden (2004) argumentaba que el yo debía ser evaluado a través de criterios de valor, ya que cada una de las personas se juzga en función de sus valores y juicios personales, y si no actuamos de esta forma, cada vez es menor la sensación de respeto que sentimos hacia nuestro ser. Este proceso de autoconcepto era entendido por Rice (2000), como la percepción mental que el sujeto elabora y evalúa de forma consciente, en base a las reflexiones y pensamientos que hace de sí. Con respecto a los matices evaluativos, González Martínez (1999) diferenciaba entre el autoconcepto y la autoestima, de manera que mientras:

en el autoconcepto no es adecuado introducir matices evaluativos, alto o bajo, adecuado o inadecuado, etc., puesto que se refiere al conocimiento que el sujeto posee de sí mismo y únicamente se podría hablar de grado o nivel de conciencia respecto a sus experiencias y vivencias, en la autoestima, es precisamente este matiz evaluativo el que la define y caracteriza. (p. 220)

Además del matiz evaluativo, a nivel conceptual se denotan ciertas diferencias que aconsejan tratar dichos vocablos de manera diferenciada. Siguiendo a Melcón Alvarez y Melcón Alvarez (1991), el autoconcepto es el proceso por el cual la persona percibe sus propias características, convirtiéndose en “la imagen que el individuo tiene de sí mismo; refleja las experiencias y sobre todo los modos en que estas experiencias se interpretan. La autoestima insiste más en la evaluación de las características” (p. 492). Desde este punto de vista, “una persona es alta, media o baja en seguridad, y alta, media o baja en autoestima” (Maslow, 1991, p. 345). Normalmente, cuando procedemos a valorar la autoestima en los individuos, tomamos algunos indicadores con la intención de poder clasificarlos en función de ciertas categorías. Por ello, Maslow citó la existencia de tres niveles en la autoestima:

- Autoestima alta: Referente a los individuos que tiene una personalidad íntegra, responsable, manifestando confianza en sus decisiones y aceptándose a sí mismo totalmente como ser humano. No obstante, González Martínez (1999) hacía la

siguiente apreciación “la persona con una «alta autoestima» no es aquella que siempre es competente y muestra conductas y habilidades positivas y adecuadas en todo momento y en todas las situaciones” (p. 221).

- Autoestima baja: Propia de las personas que otorgan escaso valor a sus vidas. Se caracterizan porque manifiestan mucha desconfianza pues esperan ser engañadas y menospreciadas por los demás. Al mismo tiempo, establecen continuos procesos de comparación con los demás, percibiéndose con habitualidad como inferiores a ellas y a lo que realmente son.
- Autoestima normal: Caracteriza a las personas que se sienten de forma parecida a como perciben a los demás. Así, cuando nos sentimos igual que los demás estamos en disposición de tener el autoconocimiento necesario para no sentirnos menospreciadas por los demás.

A nivel escolar, se está encontrando un creciente aumento de jóvenes con un bajo nivel de autoestima. Este tipo de personas tenderán a establecer una acentuada separación entre su yo y el del resto, como una estrategia de defensa para proteger su débil yo. Además, “tenderá a ser rígida e hipercrítica con los otros como un mecanismo para defenderse de su propia vulnerabilidad. Al mismo tiempo, vivenciará las críticas como un ataque personal” (González Martínez, 1999, p. 228). Investigaciones más recientes<sup>7</sup> han demostrado que los niños que no se aprecian lo que deberían, valoran negativamente sus cualidades, de manera que a la hora de tomar parte de un debate o decidir sobre ciertos aspectos, muestran una inseguridad que les lleva a la abstención por miedo a la equivocación. En la elaboración de la personalidad del niño intervienen distintos contextos, debiendo tener presente que “el contexto familiar no es el único influyente para la autoestima adolescente. Es un hecho bien contrastado que con la llegada de la adolescencia, chicos y chicas comienzan a pasar más tiempo con los iguales” (Águeda Parra, 2004, p. 334). Han sido muchos los autores que han reflexionado en cuanto a las influencias que puede tener la sociedad y la escuela en que las personas tengan un determinado nivel de autoestima. En este sentido, centrándome en las investigaciones de Gillham (1991), las influencias más significativas son:

---

<sup>7</sup> Naranjo, M<sup>a</sup>. (2007). Autoestima: un factor relevante en la vida de la persona y tema esencial del proceso educativo. *Revista electrónica actualidades investigativas en educación*, 3(7), 1-27. Recuperado el 6 Abril, 2013, de [http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx\\_magazine/autoestima.pdf](http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/autoestima.pdf)

- Influencia de la sociedad: La sociedad en la que vivimos cumple una función trascendental en la formación de la persona, ya que a partir de la cultura, las familias establecen ciertas pautas de vida que son transmitidas a sus componentes y que contribuyen a formar la identidad personal de los sujetos en función de los cánones establecidos por el modelo social.
- Influencia de la escuela: Es fundamental que padres y docentes establezcan cauces de diálogo con el propósito de transmitir valores claros y comportamientos cívicos hacia los alumnos. Águeda Parra (2004), mencionaba que “los estudios han demostrado que los padres y madres que tienen relaciones más íntimas y afectuosas con sus hijos e hijas son los que favorecen la autoestima en mayor medida” (p. 334).
- Tanto los niños como los adolescentes deben conocer qué significan y cómo se reflejan los valores dentro de situaciones concretas de la vida diaria. Por ello, los educadores han de ser conscientes de los distintos ritmos de desarrollo de cada niño, a fin de que se sientan cómodos en la escuela y aprovechen debidamente el tiempo que dedican a formarse en la esfera académica y personal.

En definitiva, parece razonable pensar que si desde el sistema educativo se busca que los alumnos alcancen rendimientos competentes hemos de tratar consistentemente la autoestima. Esta variable resulta aún más decisiva si hablamos de sujetos con discapacidad, pues como escribía Melcón Alvarez y Melcón Alvarez (1991), “Para un sano desenvolvimiento del ser humano y para lograr el respeto y la confianza en si mismo, es necesario que adquiera unos patrones de comportamiento que le aseguren una serenidad existencial y una conducta autónoma” (p. 493).

## **CAPÍTULO II: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

### **2.1. Marco teórico: estado actual de la cuestión**

Una vez que se ha delimitado el campo sobre el que va a investigarse, “se deben revisar los estudios anteriores sobre el tema, para aclarar conceptos sobre los que se pretenda indagar, o conseguir ideas para plantear las cuestiones de interés en nuevas situaciones, con nuevos sujetos y nuevos datos” (Buendía, González y Pegalajar, 1999, p. 184). Los citados autores recomiendan que la revisión bibliográfica haya de hacerse en dos niveles: revisión conceptual y revisión funcional. Mientras que la primera permite profundizar sobre la terminología que interviene en la decisión del problema de estudio, la segunda tiene como propósito prioritario determinar donde se encuentra el estado actual de la temática a investigar.

Dentro de este proceso de búsqueda de información en torno a la autoestima y el rendimiento académico, se ha profundizado en algunas de las bases de datos más relevantes tales como son Dialnet, Isoc, Psicodoc, Driver o Rebiun, entre otras. Con carácter general, debo hacer mención a que son minoritarias las investigaciones que tratan conjuntamente el estudio de la autoestima y el rendimiento en los alumnos con discapacidad física. De este modo, según Garaigordobil y Pérez (2007), las investigaciones llevadas a cabo sobre el autoconcepto y la autoestima de las personas con discapacidades motrices:

arrojan resultados contradictorios ya que mientras unas consideran que estos sujetos presentan una autoestima menor que el resto, para otros no existen diferencias significativas (...). De manera que estos resultados apuntan en la misma dirección que algunos trabajos recientes<sup>8</sup> que no evidencian diferencias significativas entre el autoconcepto-autoestima de personas con y sin discapacidad motriz. (pp. 353-354)

Hay que partir de la premisa de que las variables autoestima y rendimiento académico se manifiestan de forma diferenciada en función del tipo de individuo, ya que como vimos en el capítulo anterior, la manifestación de un determinado nivel de

---

<sup>8</sup> Profundizar en Antle, B. J. (2004). Factors associated with self-worth in young people with physical disabilities. *Health and Social Work*, 29(3), 167-175.

autoestima por parte de una persona esta influida por una serie de características y circunstancias. Por ello, con respecto al colectivo de los discapacitados en general, no hay porqué pensar que esto no suceda de igual manera. Generalmente, las personas que presentan algún tipo de hándicap disponen de una autoestima más baja que el resto de la población, detallándose como posibles causas principales las propias reticencias y dificultades con los que estos sujetos se encuentran en su vida cotidiana, así como por ciertas manifestaciones de rechazo a las que en ocasiones se ven sometidos por otras personas. En base a lo estudiado por Garaigordobil y Pérez (2007), la explicación podría encontrarse en un modelo social de la discapacidad, al entender que las situaciones adversas con la que se encuentran habitualmente los discapacitados motrices, están más determinadas por la propia realidad social que por las características referentes a su discapacidad. Al respecto, basándome en las ideas de Melcón Alvarez y Melcón Alvarez (1991), dichos autores concluían que:

Una persona que es despreciada con cierta frecuencia verá notablemente disminuida su autoestima porque la aprobación social es una necesidad humana. El que sufre una injusticia estará en disposición de no reconocer virtudes ajenas, exagerará las faltas de otros y corre el riesgo de seguir una conducta antisocial. (p. 499)

Son frecuentes los estudios que tratan de ver cómo se encuentran emocionalmente los sujetos que presentan algún tipo de discapacidad motórica. En este sentido, Martínez, Sánchez Fontanas, Sánchez Iglesias, Sanciónena y Yoldi (2000), recordaban que muchos de estos alumnos manifestaban ansiedad, baja autoestima, escasa motivación y una percepción negativa sobre sí mismos. Destacaban como en ello podían influir los propios conceptos previos de los adultos así como el desarrollo de ciertas actuaciones sobreprotectoras sobre los niños discapacitados. A su vez, dichos comportamientos desarrollados por los adultos no hacen más que privar de experiencias a estos niños, haciéndoles especialmente torpes en la interacción que éstos mantienen con su medio, favoreciendo que en muchos casos los jóvenes desarrollen conductas pasivas en el campo educativo.

Aunque una discapacidad suele llevar aparejada otro tipo de discapacidades<sup>9</sup>, con normalidad los discapacitados físicos tienen sus capacidades intelectuales plenamente desarrolladas y activas, de manera que por sus propias potencialidades intelectuales no deben encontrarse con dificultades para alcanzar resultados académicos exitosos si se lo proponen y se encuentran motivados. En este sentido, tal y como recogieron Barca et al. (2008), en la Declaración de Salamanca<sup>10</sup> se estableció que “las escuelas deben de acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones personales, culturales, o sociales: niños discapacitados, minorías étnicas, lingüísticas o culturales, lo que plantea un reto importante para el sistema educativo actual” (p. 11).

Ruiz Negrera (2009) parte de la conceptualización teórica de que la discapacidad motora hace mención “a un grupo de alumnos y alumnas muy heterogéneo que puede oscilar desde los especiales requerimientos que presenta un niño con una alteración ósea (baja talla), hasta una persona con secuelas de parálisis cerebral o espina bífida” (p. 1). Por otra parte, Garaigordobil y Pérez (2007), la conciben como “una alteración de la capacidad del movimiento que implica en distinto grado a las funciones de desplazamiento y/o de manipulación, bucofonatorias o de la respiración que limita a la persona en su desarrollo personal y social” (p. 344). En base a las ideas de Rodríguez Cuello (2011), dicho autor clasifica la deficiencia motora en:

Cerebral (tumores, traumatismos, parálisis cerebral...)

Espinal (espina bífida, lesiones medulares degenerativas, poliomielitis...)

Muscular (distrofia muscular de Becker, distrofia muscular de Duchenne...)

Óseo-articular (malformaciones congénitas, distróficas, microbianas, lesiones osteoarticulares...) (p. 3).

En opinión de Harter (1988a citado en Broc Cavero, 2000), en los últimos años los investigadores han tratado de ampliar las relaciones existentes entre los constructos autoconcepto, autoestima y rendimiento académico. Generalmente, la mayor parte de los estudios han concluido la existencia de un sistema de reacciones diversas y en

---

<sup>9</sup> Profundizar en: Antón Herrera, M<sup>a</sup>. y Muñoz Díaz, J. C. (2006). Las discapacidades físicas. Integración en Educación Física. *Revista digital efdeportes*, 98, 1-1. Recuperado el 28 Marzo, 2013, de <http://www.efdeportes.com/efd98/discap.htm>

<sup>10</sup> Más información en: [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF)

cascada entre ellos. Dentro del campo escolar, muchos investigadores han centrado sus prioridades en “las reacciones afectivas o emocionales que los alumnos tienen en respuesta a su propia actuación escolar o académica, así como también en la motivación de los mismos para el aprendizaje escolar” (p. 127).

Por parte del colectivo docente debe haber una tendencia unificada que considere la importancia de tratar consistentemente los contenidos actitudinales dentro de los centros educativos, pues sin duda resultan prioritarios en el futuro devenir de los escolares. Para Barca et al. (2008), resultaba concluyente establecer que:

los factores motivacionales y afectivos contribuyen a la aparición de las dificultades de aprendizaje, de manera que un niño que ha fracasado en el aprendizaje tiende a tener bajas expectativas de logro, escasa persistencia ante tareas escolares y desarrolla una baja autoestima y estas actitudes reducen la motivación y generan sentimientos negativos respecto del trabajo escolar. (pp. 23-24)

### **2.1.1. Autoestima**

Desde la antigüedad el hombre siempre ha buscado el reconocimiento y apreciación por parte del grupo social que le ha rodeado. Con sus actuaciones, continuamente ha pretendido que los grupos sociales le aceptaran y le identificasen como un miembro más. Así, López Pacheco (2008), hacía referencia a que una de las grandes preocupaciones del hombre ha sido establecer una personalidad “que lo distinga de los demás. De igual forma ha sentido la necesidad de amar y ser amado por otros y por sí mismo; es decir ha buscado ser aceptado por sus carencias y cualidades” (p. 28). Por esta situación, la autoestima es una necesidad humana, convirtiéndose en el elemento fundamental que va a permitir que las personas se autorrealicen y puedan aspirar a alcanzar un bienestar personal que les haga saber afrontar las situaciones y vivir la vida con plenitud, pues en palabras de Branden (1995 citado en De Anda Rangel, 2009), “de todos los juicios que formulamos, no hay ninguno tan importante como el que formulamos sobre nosotros mismos” (p. 6).

En este sentido, García-Perales (2011) escribió que “Autoaceptación, autoajuste, autovaloración, autoestima, autoconcepto, autoimagen son términos que se usan indistintamente para significar el concepto, positivo o negativo, que uno tiene de sí mismo” (p. 47). Tal y como entendían Clemen y Bean (2001), a pesar de las investigaciones en la materia, hoy día siguen denotándose imprecisiones terminológicas que han de abordarse con prioridad, ya que dichas imprecisiones son un elemento determinante en el rol que juega la autoestima en el comportamiento humano. Desde esta reflexión, conviene aclarar la diferencia terminológica entre los conceptos autoestima y autoconcepto. Así, Rabell Cuadras (2012), entiende por autoestima:

un sentimiento de aceptación hacia uno mismo unido a un sentimiento de valía personal. Este sentimiento varía durante el curso de la vida, dependiendo de las distintas experiencias. Y el autoconcepto es una parte importante de la autoestima y es el conocimiento que se tiene de uno mismo, el cual varía según la etapa evolutiva en la que se encuentra la persona. (p. 9)

En palabras de Acosta y Alfonso (2004), la autoestima es inherente “a todos los seres humanos, es un producto social que se desarrolla en la interacción hombre-mundo, en el proceso de la actividad y la experiencia social y canaliza la actividad del cuerpo y la mente de todas las personas” (p. 82). Por lo tanto, la autoestima manifiesta un carácter social de enorme importancia en la educación de los jóvenes, determinándola una diversidad de dimensiones y causas. Esta situación hace que según escribió Alcántara (2003 citado en Rabell Cuadras, 2012):

La autoestima es importante para la persona ya que sirve para superar las dificultades personales, fundamenta la responsabilidad, apoya la creatividad, determina la autonomía personal, posibilita una relación social saludable, garantiza la proyección futura de la persona, constituye el núcleo de la personalidad y condiciona el aprendizaje. (p. 6)

En opinión de López Pacheco (2008), las carencias que se manifiesten dentro de la vida de los niños podrán clasificarse en algunos de los siguientes elementos, ya que los mismos son imprescindibles para el desarrollo de una autoestima general equilibrada. Dichos elementos son:

- Vinculación. Relacionado con el grado de satisfacción interior que alcanza el niño en el momento en que es capaz de establecer vínculos prioritarios en su vida, y con respecto a los demás.
- Singularidad. Cuando el niño está en disposición de conocer y valorar positivamente cuales son las cualidades que lo definen y caracterizan, encontrando aprobación por parte de su grupo de pares.
- Poder. Se produce cuando el niño dispone de la capacidad suficiente como para poder cambiar su vida y marcar el camino propio que el considere más apropiado.
- Pautas. Son aspectos que reflejan la habilidad del joven para hacer mención a todo el conjunto de actividades cotidianas que se encargarán de fijar su escala de valores y exigencias.

La autoestima se convierte en un elemento que se retroalimenta según señalaba Vega-Leal (2010). Es decir, mientras que una autoestima positiva tenderá a que el niño perciba las vivencias de forma más realista, una negativa contribuirá a percibir el mundo de manera pesimista. Por ello, la manera de percibir las situaciones influirá en las conductas que exhibimos, a la vez que estas conductas modularán la autoestima. Es imprescindible poseer una autoestima adecuada, ya que ésta conduce a regular positivamente las interacciones que los niños hacen en los contextos donde se ubican, por lo que ella “ayuda a que sean independientes, responsables, emprendedores, influyentes y, sobre todo, a aceptar los fracasos, a superar las frustraciones como signo de madurez personal” (Mateos Claros, 2001, p. 116).

Con respecto a la formación de la autoestima, Vera Arenas (2004) estudió que desde pequeños se va formando un concepto en torno a la manera en que les ven sus familiares y amigos, al mismo tiempo que en este concepto influyen las propias experiencias adquiridas por los niños. Es la autoestima “el concepto de las capacidades del ser y del potencial que se tiene. Es la confianza en la capacidad de pensar y la capacidad de enfrentar desafíos y retos en la vida, para triunfar, para ser felices” (p. 35). En este sentido, Machargo (1991 citado en Rabell Cuadras, 2012), escribió que en la etapa de Educación Primaria, “los niños se valoran y son valorados por su grupo de manera directa y el autoconcepto determina la actitud del niño ante el aprendizaje, el

desarrollo de las relaciones y su facilidad para aceptar las dificultades, errores y resolver problemas” (p.12).

Tal y como recogía Branden (2004), pueden reducirse a dos los componentes de la autoestima, uno hace mención a la propia eficacia y capacidad personal que cree disponer la persona, mientras que el segundo es el referente al sentimiento de valía. Mientras que el primer caso va a posibilitar a la persona la adquisición de confianza hacia lo que esa persona piensa y hace, el segundo va a contribuir a despertar esas ganas de vivir y de ser feliz que son imprescindibles para el desarrollo adecuado de la personalidad. Por otra parte, Duclos (2011) afirma que los componentes de la autoestima son los siguientes:

- Sentimiento de seguridad (física y psicológica) y confianza.
- Conocimiento de sí mismo o autoconcepto.
- Sentimiento de pertenencia a un grupo.
- Sentimiento de competencia.

Siguiendo los argumentos de Rice (2000), dicho autor explicaba que conforme avanza el tiempo es mayor el número de datos que apoyan los postulados de que hay correlación entre el autoconcepto y el rendimiento educativo. Esto viene determinado por las investigaciones que demuestran que los estudiantes con éxito tienen mayor sentido de valía personal y se sienten mejor consigo mismos. Así, las personas que tienen una autoestima alta tienden a obtener un mayor rendimiento académico. En general, las conclusiones de la mayor parte de estos estudios manifiestan que a mejores notas, más posibilidad de tener una autoaceptación de un más alto nivel. Entre las posibles razones, se detalla que las personas que presentan confianza en sí mismas suelen encontrar la motivación suficiente como para convertir sus pretensiones teóricas en realidad. Sin embargo, las personas con bajas expectativas sobre sí, con habitualidad se ponen barreras que les impiden alcanzar el logro de sus objetivos. Por lo tanto, a nivel escolar, Martín y Romero (2003) escribieron que “en la medida que el alumnado perciba o crea, respecto a su capacidad que le va a ser fácil aprobar porque está capacitado, el rendimiento se incrementa de forma significativa” (p. 108).

En referencia al propósito prioritario que debe tener la escuela en la etapa de Educación Primaria, López Pacheco (2008) comentaba que dicha situación ha de contribuir a crear un clima adecuado con respecto a la formación de la autoestima de los niños, pues permitirá que los escolares alcancen niveles educativos superiores al encontrarse motivados por las tareas y percibir que tienen la capacidad de poder afrontarlas alcanzando resultados óptimos. Con respecto a los pilares básicos en torno a los cuales debe guiarse el proceso educativo, Delors (2000 citado en Arguedas Ramírez, 2007), destaca:

“aprender a ser”, y que concibe el desarrollo del ser humano como un “proceso dialéctico” que va desde el nacimiento hasta el final de su vida y que inicia con el conocimiento de sí mismo para abrirse después a las relaciones con los demás. En ese sentido la educación es, ante todo, un viaje interior cuyas etapas corresponden a las de la maduración constante de la personalidad. (p. 3)

Dentro la sociedad actual, en muchas ocasiones los distintos agentes que tienen relación con los niños no actúan en consecuencia con lo que enseñan o dicen hacer. Así, padres y educadores habrían de alcanzar un consenso sobre los valores que deben proporcionar a los niños, siendo claros y mostrándose seguros, pues éste será el camino adecuado para que los alumnos no se muestren confusos. En las últimas décadas, destaca como el modelo educativo imperante ha sido aquel en el cual los padres se exigen mucho a ellos mismos pero muy poco a sus hijos, de modo que esta situación les genera desconfianza en sí mismos. Por otra parte, hay autores que piensan que en la construcción de la autoestima es de gran importancia “la figura materna en el momento de contribuir a establecer en el niño los primeros sentimientos de aceptación o rechazo y, por consiguiente, la autoestima estará mediatizada e influenciada por las normas sociales, culturales y morales que transmite la familia” (De Anda Rangel, 2009, p. 11).

En palabras de Villasmil Ferrer (2010), la Psicología de la Educación tradicionalmente ha establecido diversos tipos de relación entre el autoconcepto y el rendimiento, sobre todo como elemento predictor entre las variables. No obstante, aunque existe una gran cantidad de estudios que analizan las posibles influencias entre ambos términos, no existen investigaciones determinantes sobre la dirección del vínculo que une el autoconcepto y el rendimiento académico. Las relaciones entre el

autoconcepto y el rendimiento en alumnos con dificultades, según Barca et al. (2008), vienen explicadas “por la fuerte interacción y correlación existente entre los constructos: autoconcepto, motivación, cognición y rendimiento académico” (p. 23). De este análisis se entiende que un autoconcepto positivo va a correlacionar mayoritariamente alto con elevados niveles de rendimiento académico mientras que los autoconceptos negativos correlacionaran con los bajos rendimientos.

Ciertos conceptos que en origen han resultado ser inminentemente psicológicos, en ocasiones han ido más allá del campo de la Psicología científica y se han incluido dentro del propio lenguaje habitual de las personas. Dicha situación ha llevado a que las personas justifiquen e interpreten tanto sus propios comportamientos como de los de su entorno, y en este sentido:

Uno de los conceptos a los que podemos atribuir las connotaciones anteriormente indicadas es el de autoestima. En efecto, desde los años 80 y especialmente en la última década, la autoestima ha pasado a ser uno de los términos más utilizados en ámbitos no estrictamente psicológicos (publicidad, educación, economía, política, etc.), refiriéndose a ella como algo cuya posesión o carencia determina todas las posibilidades de equilibrio psicológico y éxito personal de un sujeto. (González Martínez, 1999, p. 218)

La educación de la autoestima resulta ser un pilar esencial convirtiéndose muchas veces en un camino solitario y temible, dado que es realmente difícil y prematuro saber cómo de satisfactorias resultarán nuestras vidas. Sin embargo, en base a las reflexiones de Branden (2004), si estamos dispuestos a experimentar muchos aspectos peculiares, mayor nivel de satisfacción encontraremos en nuestras vidas. Así mismo, con ello también contribuiremos a que sean mayores “serán nuestros recursos, y más aptos nos sentiremos para afrontar los desafíos y oportunidades de la vida. También es más probable que descubramos -o creemos- un estilo de vida que se adapte a nuestras necesidades individuales” (Branden, 2004, p. 68). Esta situación hace que como ya recogía Naranjo (2007), la autoestima se convierte por sí en un importante factor a tratar “en la vida de las personas en general y en particular, en el tema del desempeño y de las actitudes hacia las actividades académicas de los estudiantes y las estudiantes” (p. 2). Así, considerando esta situación, ya se viene señalando desde hace décadas que los

educadores han de estar comprometidos y entender que la autoestima es uno “de los aspectos más importantes a desarrollar en la personalidad del educando. Se deben reforzar en el alumno los pensamientos positivos sobre sí mismo o sobre las tareas a realizar” (Melcón Alvarez y Melcón Alvarez, 1991, p. 492).

Las reflexiones de Vera Arenas (2004) van en la línea de que el entorno que se ha desarrollado en base a la sociedad del conocimiento, permite la posibilidad de favorecer cambios en las modalidades educativas en función de los distintos grupos socio-económico-culturales que forman la población. Dicha sociedad, pretendiendo el abordaje de una educación integral, requiere el desarrollo de los valores, la expresión artística, la interacción social y la inteligencia. En esta sociedad, el sistema educativo ocupa un nivel determinante en la formación del niño, de manera que según Duarte, Muñoz y Ramírez (2005), la sociedad debería esperar que “gracias a ese sistema escolar, los niños que poseen menos condiciones culturales, económicas y sociales, no tengan determinado su futuro por su origen” (p. 102). Así mismo, Reasoner (2004 citado en Duarte et al., 2005), entendía que los maestros, como actores principales del fenómeno educativo que se produce en el seno escolar, deberían analizar exhaustivamente las investigaciones que determinan la relación de la autoestima con el rendimiento escolar, así como con otros factores tales como la delincuencia o la drogadicción. Pero no solo el profesor influye en la autoestima de los alumnos, sino que también ocupa un lugar preferente sus compañeros de clase, al ser la escuela un lugar donde el niño se socializa y establece relaciones afectivas con los demás. En función de la manera de ser de cada niño, de su edad e intereses, son distintos los problemas a los que debe dar respuesta. Por ello, De Anda Rangel (2009) se refirió a que dentro de la escuela:

un individuo que es motivado y reconocido en sus esfuerzos, independientemente del resultado de ellos, desarrollará un concepto de sí mismo positivo y por ende aumentará su autoestima con lo cual se motivará su deseo de adquirir nuevos aprendizajes y el respeto por sí mismo. (p. 15)

En el nivel de autoestima que presenta un individuo influye la presión externa y como estudió Naranjo (2007), esta “presión externa excesiva parece debilitar la autoestima y una baja se correlaciona con un menor número de intentos de superación

de las dificultades y, obviamente, a menor número de intentos menos posibilidades de éxito” (p. 25). Esta presión externa al individuo será determinante en el propio autoconcepto que el sujeto va formándose a través del tiempo, siendo influyente en “la autovalía o a la autoimagen, y refleja la confianza global del individuo y la satisfacción de sí mismo” (Santrock, 2002, p. 114).

Resulta insuficiente articular la autoestima a través de los estados afectivos que han derivado de las experiencias agradables y desagradables vividas por los sujetos. En cierto modo, lo que merece considerarse relevante del yo no resulta ser lo propio a las competencias de la persona, sino por lo que es, es decir, que el sujeto además de ser considerado debe ser digno de reconocimiento ya que éste constituye el pilar básico sobre el cual se articula la autoestima. Centrándome en las ideas de Ansele (2003 citado en Vera Arenas, 2004), existen las siguientes áreas de interés dentro de la autoestima:

- Yo-físico. Se establece preferentemente según el atractivo físico, la fortaleza muscular o la capacidad sexual.
- Yo-emocional. Relacionado con la facilidad de reflejar emociones positivas y negativas, la salud mental o la tolerancia a situaciones frustrantes.
- Yo-intelectual. Referente a la capacidad de inteligencia y de aprendizaje, así como a los intereses culturales.
- Yo-espiritual. Hace mención a la autoestima desde un nivel espiritual y religioso.
- Yo-como hijo/pareja/progenitor. Se expresa con la manifestación de actitudes, sentimientos y comportamientos hacia los hijos, la pareja o los progenitores.
- Yo-como amigo/trabajador/ciudadano. Se desarrolla con la manifestación de actitudes, sentimientos y comportamientos hacia los amigos, compañeros de trabajo o los ciudadanos.

Muchos estudios han investigado dentro de la autoestima sobre la autopercepción y la heteropercepción dentro del ámbito familiar de los niños. Concretamente, Alonso y Román (2005) extrajeron los siguientes resultados:

- Autopercepción: Se determinó que el nivel de autoestima de los niños estudiados podía ser englobado dentro del rango medio-alto. Así, las puntuaciones más

bajas son las propias de los ítems relacionados con la autonomía personal así como con las cuestiones relacionadas con la colaboración en tareas de casa y restricciones paternas. Las puntuaciones más elevadas eran las referentes a las preguntas que profundizaban en el aspecto físico y las posesiones personales, junto con el estado anímico y la amistad.

- Heteropercepción: Con respecto a la percepción de las familias, éstas obtienen puntuaciones mayores que las de los maestros. Las medias más elevadas se alcanzaron en los ítems referentes al orgullo sobre los éxitos, expresión facial de alegría y la autodescripción positiva mientras que las más bajas en la tolerancia a la frustración y la falta de asertividad.

Algunos estudios detallan la estrecha relación entre la autoestima y las relaciones interpersonales<sup>11</sup>, desde el punto de vista que el nivel de autoestima de los sujetos se muestra en el comportamiento interactivo que se mantiene con los demás. Por lo tanto, las habilidades sociales de las personas van a influir y determinar la autoestima, sobre todo en niveles escolares bajos que dependen de las interacciones que los sujetos mantienen con sus semejantes. Santrock (2002), hizo alusión a que mientras que para muchos estudiantes la autoestima baja puede ser una situación temporal, este nivel de autoestima puede derivar en algunos a problemas más serios. De este modo, una persistente baja autoestima puede estar relacionada con el bajo rendimiento académico, la depresión y en ocasiones con la delincuencia. Sin embargo, hay que ser conscientes que según Baldwin y Hoffmann (2002 citados en Águeda Parra, 2004), “la autoestima no es un rasgo estático ni estable en el tiempo, sino más bien un índice dinámico y sujeto a cambios, que se ve influido por las experiencias a las que las personas nos vemos expuestas” (p. 332).

Con frecuencia, las personas con baja autoestima se sienten incapaces de afrontar los fracasos, tendiendo a culpar de esos fracasos a los demás. Se sienten inferiores al resto, manifestando sentimientos de inseguridad y envidia hacia las capacidades o posesiones de los demás. De este modo, en palabras de De Anda Rangel (2009), algunos de los indicadores propios de personas con baja autoestima son los siguientes:

---

<sup>11</sup> Cledes, H. y Bean, R. (2001). *Cómo desarrollar la autoestima en los niños*. Barcelona: Debate.

- Usa sus prejuicios sobre los demás.
- Se muestra rígido en su esquema de valores.
- Manifiesta constantemente una actitud defensiva ante los otros.
- Enfoca su vida hacia donde los demás quieren que vaya.
- Presenta dificultades de relación con personas del sexo opuesto.
- Es reacio a reconocer errores, culpándose y no aprendiendo de ellos.
- Resulta incapaz de disfrutar la vida, se siente triste y poco entusiasmado.
- Se muestra demasiado crítico consigo mismo, de modo que es muy sensible a la crítica, sintiéndose herido con frecuencia.
- Desarrolla un perfeccionamiento excesivo que le lleva a un bajón anímico cuando las cosas no resultan ser como esperaba.

En opinión de Vega-Leal (2010), los alumnos que presentan una autoestima adecuada no tendrán dificultades en establecer vínculos afectivos con otros compañeros, ya que confían en su propio valor como persona. Sin embargo, los alumnos que tienen baja autoestima tendrán un grupo muy reducido de amigos, mostrando grandes reticencias y dificultades para ampliarlo. Según los postulados de Broc Caveró (2000), partir de la baja autoestima que muestra un adolescente permite anticiparnos a ciertas conductas o trastornos tales como fracaso escolar, suicidio o conductas antisociales entre otras. Esta situación hace que el desafío en la actualidad, en palabras de Harter (1998 citado en Broc Caveró, 2000), se centre en “desarrollar modelos que identifiquen antecedentes específicos de diferentes trastornos posteriores que mantengan el papel de las auto-representaciones como mediadores fenomenológicos válidos” (p. 138).

Un numeroso grupo de investigadores se han encargado de estudiar la evolución que experimenta el autoconcepto desde la etapa escolar. En este sentido, se entiende que en edades tempranas el autoconcepto está “en proceso de emergencia (...). No obstante, incluso a estas edades, hay conductas claramente asociadas con la alta o baja autoestima, tal como hemos visto en los resultados de la heteropercepción de la autoestima a través de su expresión conductual” (Alonso y Román, 2005, p. 81). Además, la autoestima fluctúa según múltiples sucesos relacionados “con la familia, la escuela, la comunidad y el universo, y en dependencia de la sensibilidad del sujeto. Existen personas extremadamente sensibles cuya autoestima puede bajar debido a un gesto desagradable, una frase, un pequeño incidente familiar o una crítica” (Acosta y

Alfonso, 2004, p. 84). Esta situación debe ser considerada por los maestros, ya que la autoestima de los niños es muy vulnerable a los acontecimientos que suceden diariamente en las escuelas y en las aulas, sobre todo en lo referido al aspecto comunicativo.

La adolescencia se convierte en uno de los periodos más críticos para el desarrollo de la autoestima, pues los jóvenes van forjándose la identidad que les lleva a verse como individuos distintos a los demás, en función de sus propias posibilidades y talentos. Se trata de un periodo controvertido, ya que la persona pasa de la dependencia a la independencia, al tiempo que trata de resolver problemáticas de la niñez. Partiendo de esta situación, se hace muy importante trabajar adecuadamente la autoestima, pues según recogió Clark et al. (1993):

El adolescente que posea una buena autoestima aprenderá con mayor facilidad y más contento que uno que se sienta poco hábil; abordará las cosas nuevas que tenga que aprender con confianza y entusiasmo. Lo normal será que obtenga buenos resultados porque sus sentimientos y pensamientos son anteriores a sus actos. (p. 29)

En la etapa de la adolescencia los jóvenes deben enfrentarse a la propia estima que tienen sobre sí mismos. En base a las ideas de Rice (2000), es una etapa determinante ya que cuando su autoconocimiento le lleva a su aprobación personal, a sentirse valiosos como personas, tendrán la autoestima necesaria para aceptarse. Para que las personas se autoestimen, debe existir una correspondencia entre el yo ideal y su concepto sobre sí. La relación establecida es más influyente sobre su grupo de iguales que con el mejor amigo. No obstante, “aparecen diferencias de género, ya que para las chicas si existe una ligera relación entre la intimidad en las relaciones de amistad y su nivel de autoestima” (Águeda Parra, 2004, p. 343). Del mismo modo, lo que uno piensa sobre sí depende de cómo interaccionen una serie de factores que Resines (2003 citado en Vera Arenas, 2004), divide en tres niveles:

- Nivel cognitivo. Es el referente al intelecto, así como la elaboración de creencias, percepciones y la manera en que se procesa la información.

- Nivel afectivo. Propio de los juicios de valor que confeccionamos en torno a nuestras cualidades como personas, sobre la base de los aspectos positivos y negativos que observamos sobre nosotros mismos.
- Nivel conductual. Se desarrolla en el momento que procedemos a actuar, es decir, es el propio a la ejecución de ciertos comportamientos.

En definitiva, es prioritario que los docentes comprendan la importancia que tiene formar a sujetos con buena autoestima. En este sentido, Aguilar (1995 citado en Cobos Velásquez, 2011), ya planteaba que las personas que tienen niveles elevados de autoestima se caracterizan por el optimismo, la capacidad para establecer relaciones interpersonales, buena capacidad de escucha a sus semejantes, desarrollando sin coacciones su propio talento.

### **2.1.2. Rendimiento académico**

Tomando de referencia la investigación de Duarte et al. (2005), en ella se hace alusión a la manera en que los constructos autoestima y rendimiento han sido entendidos y estudiados a lo largo de las últimas décadas. Así, algunas de las características más relevantes de dichos periodos son las siguientes:

- Desde los años sesenta, destaca la presencia de un extenso número de investigaciones que verifican la relación entre las variables autoestima y rendimiento. A modo de ejemplo, destaca la investigación de Coopersmith (1967 citado en Duarte et al., 2005), que detalló como el nivel autoconcepto de los niños podía predecir las facilidades que éste iba a encontrar a la hora de aprender a leer, de manera similar a como pueden predecir las pruebas de inteligencia.
- En la década de los setenta, Wylie (1979 citado en Duarte et al., 2005), concluyó que había una significativa evidencia empírica en referencia a que el autoconcepto no solo predecía sino que influenciaba el rendimiento de los escolares desde el inicio de la etapa educativa hasta la enseñanza secundaria.
- En los ochenta, investigaciones como las de Holly (1987 citado en Duarte et al., 2005), demostraron que se precisa de un cierto nivel de autoestima en el escolar para que éste pueda alcanzar resultados satisfactorios en el ámbito escolar, y que de este modo, la autoestima y el rendimiento escolar se fortalecen mutuamente.

- En la década de los noventa, Lawrence (1996 citado en Duarte et al., 2005), exponía las ventajas que las actividades grupales podían suponer en la autoestima de los niños, pues ellas permitían que el niño constantemente reevaluase la autoimagen personal para ir mejorándola al percibir información positiva de sus pares.

En referencia a la percepción del éxito en general, Hurlock (2001 citado en Vera Arenas, 2004) escribió que éste va a tener una significación diferente para cada persona. Así, se concluía que tanto los adolescentes como los adultos van a comprender el éxito en función de lo que esté más valorizado en un momento concreto. No obstante, entendiendo por éxito escolar el desarrollo de las competencias y objetivos generales que se exigen dentro de cada una de las etapas y áreas curriculares, la relación entre autoestima específica y rendimiento, sugiere que los programas escolares de intervención pueden ser adecuados para mejorar rendimientos académicos de estudiantes con baja autoestima.

La comunidad escolar ha de proporcionar los medios adecuados para que los docentes eduquen dentro de un clima favorable hacia el aprendizaje, al mismo tiempo que tampoco se debe menospreciar el rol que ejercen los padres en la educación de sus hijos, puesto que todos estos factores serán determinantes en el rendimiento estudiantil. Esta situación hace que Epstein (1985, citado en Cava Caballero, 1998), mencionase que “La participación activa de los padres en la escuela tiene efectos positivos en el rendimiento académico, las habilidades sociales, la autoestima, el menor absentismo, los hábitos de estudio y las actitudes positivas hacia la escuela de los niños” (p. 41). Otro de los investigadores que destaca la importancia de que los padres se involucren firmemente en la educación de sus hijos es Sánchez Escobedo (2006). Dicho autor reflexionaba en torno a que los maestros deben presentar una predisposición adecuada para permitir que los padres puedan apoyar su cometido profesional. Se han de buscar cauces de diálogo entre ambos agentes (familia y docentes), ya que “La participación de los padres en la educación influye en el rendimiento escolar del hijo. Además, afecta a otros aspectos del desarrollo del niño. Si los padres participan en la educación, tendrán hijos con buen rendimiento escolar” (Sánchez Escobedo, 2006, p. 9).

La autoestima influye en el rendimiento académico, pues bajas calificaciones unidas a desapropiados comentarios de padres, profesores y compañeros, contribuyen que el niño forme un autoconcepto nocivo, perdiendo la confianza en sus posibilidades y no afrontando el trabajo con el ánimo de evitar los fracasos. Cobos Velásquez (2011), por su parte, estableció las siguientes conclusiones:

el alumno que tiene un nivel de aceptación personal elevado tendrá mejores oportunidades para poner en práctica acciones encaminadas a elevar el rendimiento académico. En cambio, el alumno que tiene una baja autoestima tendrá una percepción de sí mismo que le impedirá poner en práctica sus habilidades, propiciando que su rendimiento académico no sea sobresaliente. (p. 23)

En la actualidad, por parte de la institución educativa existe una importante preocupación por la tema de los rendimientos escolares, como se evidencia en estudios internacionales tan reconocidos como el programa PISA<sup>12</sup>. Dichos estudios constan de una serie de pruebas encaminadas a la evaluación de las áreas instrumentales básicas dentro del currículo escolar, de manera que puedan establecerse comparaciones de los rendimientos escolares que muestran los alumnos de diferentes sistemas educativos. Se trata de análisis estadísticos muy rigurosos, y entre otros aspectos se recogen las calificaciones medias obtenidas ó las tasas de fracaso escolar. En este sentido, hay que tener en cuenta que el rendimiento escolar es resultante del complejo mundo que rodea al estudiante, interviniendo factores tales como “cualidades individuales (aptitudes, capacidades, personalidad,...), su medio socio-familiar (familia, amistades, barrio,...), su realidad escolar (tipo de centro, relaciones con el profesorado y compañeros o compañeras, métodos docentes,...) y por tanto su análisis resulta complejo y con múltiples interacciones” (Morales Serrano, 1999, p. 58). El rendimiento académico se convierte en un indicador evaluativo acerca del nivel de aprendizaje alcanzado por el alumno, de ahí que los sistemas educativos hayan brindado desde antaño una importancia especial a este indicador.

---

<sup>12</sup> PISA: Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes. El informe que se desarrolla por parte de dicho programa es llevado a cabo por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos).

En cuanto a la definición de aprendizaje, Beuchot (2002 citado en Vera Arenas, 2004), lo definía como “un juicio que un profesor emite sobre un desempeño del alumno en distintos momentos (...). Este juicio no hace referencia a las personas en sí, o a sus ideas, sino a las acciones que ésta es capaz de realizar” (p. 27). Con respecto al rendimiento académico, Pizarro (1995 citado en Villasmil Ferrer, 2010), con carácter general lo entiende como una medida estimativa que determina los aprendizajes alcanzados por una persona dentro de un proceso formativo. De este modo, en base a la perspectiva propia del alumno, define el rendimiento como “una capacidad respondiente de éste frente a estímulos educativos, susceptible de ser interpretado según objetivos o propósitos educativos preestablecidos” (p. 58). Continuando con las ideas de Villasmil Ferrer, dicho autor hace las siguientes aportaciones conceptuales:

El rendimiento en sí y el rendimiento académico, podría definirse a partir del latín *reddere*, que tiene significados tales como pagar o restituir. De esta manera el rendimiento se refiere etimológicamente a una relación entre lo obtenido y el esfuerzo que es empleado para lograrlo, haciendo alusión al resultado deseado (calificaciones) que es efectivamente obtenido por cada sujeto que realiza la actividad (...). En un nivel de éxito en la institución educativa, se hace referencia al aspecto dinámico de dicha institución escolar. (p. 57)

El rendimiento académico es aquel indicador que contribuye a determinar el grado de aprendizaje que el alumno alcanza en un momento concreto, de ahí la enorme importancia que le suele otorgar el sistema educativo a dicho indicador. Así, aunque el rendimiento académico se convierte en el indicador que valora el aprendizaje de los alumnos, hay que tener presente que además intervienen otro tipo de variables externas al sujeto, como pueden ser “la calidad del maestro, el ambiente de clase, la familia, el programa educativo, etc., y variables psicológicas o internas, como la actitud hacia la asignatura, la inteligencia, la personalidad, el autoconcepto del alumno, la motivación, etc” (Alcalde, 2009, p. 32).

Muchos investigadores se han interesado en determinar mediante estudios correlacionales<sup>13</sup> si realmente existe relación entre las variables autoestima y

---

<sup>13</sup> Para más información: <http://es.scribd.com/doc/22625589/25/Estudios-correlacionales>

rendimiento académico. En la década de los noventa, González et al. (1994), concluyeron que los autoconceptos académicos correlacionan de manera elevada con el rendimiento. De este estudio se extraía la conclusión de que si está interesado en conocer las relaciones entre dichos constructos en áreas curriculares concretas, parece coherente utilizar para ello ciertas escalas<sup>14</sup> que midan ese autoconcepto en ciertas áreas. Así mismo, partiendo de que en el autoconcepto interfieren una gran multitud de dimensiones, no es aconsejable emplear los índices de autoconcepto general como predictores eficaces sobre el rendimiento de los alumnos para obtener conclusiones más ajustadas a la realidad.

Los primeros estudios elaborados establecían la existencia de una relación unidireccional del autoconcepto con el rendimiento o al contrario. En el primer caso, las investigaciones conciben al autoconcepto como causa de la mejora del rendimiento escolar. Dicha teoría arguye que el autoconcepto actúa causalmente sobre el rendimiento académico y éste es el motivo por el cual la escuela debe trabajar para mejorar la imagen que los estudiantes tienen de sí mismos, pues en ese caso mejorarán su rendimiento académico. Se trata de una teoría propia a una corriente tradicional en educación y que utiliza el *counseling*<sup>15</sup> y la educación compensatoria. En el segundo caso, los estudios concluyen que el rendimiento es la causa de la mejora del autoconcepto. Desde esta perspectiva se sostiene que el autoconcepto es una consecuencia del rendimiento escolar y de la mejora de las capacidades en general. Esta situación hace que se considere prioritaria la estructuración del currículo. Aquí se inscribirían los métodos de instrucción individualizada y, en general, todos los métodos de enseñar a pensar<sup>16</sup> que intentan mejorar las capacidades del sujeto, tales como el Programa de Enriquecimiento Instrumental de Feuerstein, el Proyecto Inteligencia de Harvard o el Programa de Lipman sobre Filosofía para niños.

Sin embargo, en las últimas investigaciones sobre la materia son mayoritarios los estudios que observan una influencia bidireccional entre estos constructos. De este modo, en una reciente investigación de Argueta, Cerón y Quintana (2007), dichos

<sup>14</sup> Instrumento de recogida de datos compuesto por una serie de ítems en base a ciertas definiciones conceptuales, y empleados para cuantificar características del comportamiento social.

<sup>15</sup> Desde un punto de vista Psicopedagógico, dicho término se entiende como el consejo que se le da a los jóvenes para ayudarles a que puedan tomar decisiones y se hagan responsables de ellas, se planifiquen en sus vidas...

<sup>16</sup> Yuste Hernanz, C. (1997). *Los programas de mejora de la inteligencia*. Madrid: CEPE.

autores venían a concluir que la autoestima se convierte en un elemento prioritario a la hora de determinar el desarrollo de la persona, su bienestar, de manera que el aprendizaje afecta a la autoestima a su vez y viceversa, comprobándose la existencia de una correlación (tanto positiva como negativa) entre ambas variables. Por ello, la conclusión generalmente aceptada es que los estudiantes que rinden mal académicamente, sufren pérdidas notables en su autoestima personal y tienen un autoconcepto más pobre que los que rinden bien. Podría decirse que los índices de fracaso son el reflejo de esta baja autoestima de los estudiantes y el abandono escolar se debe a que los estudiantes no toleran más experiencias de fracaso ni una disminución de su autoestima personal.

Según Duarte et al. (2005), conviene analizar el desarrollo de ciertas actuaciones pedagógicas en la búsqueda de procedimientos que favorezcan las contingencias positivas. Para ello es fundamental que las actividades de clase contribuyan a que los alumnos valoren adecuadamente sus características cognitivas, afectivas y psicológicas, ya que ellas serán vitales para que el sujeto forme su autoconcepto. Dicho autor aconsejaba que hay que tener presente que el “auto-concepto puede ser vital para estructurar una alta autoestima, si su valoración es, preferentemente, positiva; especialmente, en aquellos estudiantes que provienen de sectores con carencias culturales, económicas y sociales” (p. 102). Trabajar cooperativamente en pequeños grupos facilita que los estudiantes se sientan apoyados por sus compañeros de clase, aumentando asimismo las interacciones entre ellos. En palabras de Ovejero (1990 citado en Cava Caballero, 1998), dichas actuaciones “mejoran sus actitudes hacia la escuela, el aprendizaje, los compañeros y el profesor, lo que a su vez redundará en una mejora en su autoestima, motivación escolar y rendimiento académico” (p. 145). Con respecto a los trabajos escolares, Calva y Musitu (2000 citados en Vera Arenas, 2004), argumentaron que los alumnos que realizan con frecuencia actividades cooperativas, aceptan más y mejor a los demás, de manera que la autoestima queda enriquecida por la mayor integración social que se produce en el aula. Esta situación hace que aumente la probabilidad de que los alumnos obtengan mejores y más variados aprendizajes.

Dentro del contexto escolar, será determinante que los maestros aprecien la autoestima como una variable más que puede influir en que los alumnos no alcancen los rendimientos esperados. Con carácter general, el profesor puede ejercer una influencia

positiva o negativa para sus alumnos. Mientras la primera influencia se produce cuando les comunica que espera un buen rendimiento de ellos, la segunda se manifiesta cuando les comenta lo poco que espera de ellos. Así, los docentes que emiten hacia sus alumnos frases como: te felicito, qué sorpresa me has dado, has sido capaz de hacerlo..., mejoran el rendimiento de sus escolares. Por lo tanto, el feedback que el niño recibe por parte del docente influye determinantemente en su autoestima, así como en el establecimiento de sus relaciones sociales. En este sentido, según Brites y Almoño (2003, citado en Vera Arenas, 2004):

cuando el alumno es aceptado y comprendido, devuelve los mismos sentimientos hacia el maestro quien también se siente reconocido, valorado, generándose así un círculo de bienestar, donde la tarea es gratificante para ambos y el clima es propicio para el desarrollo de potencialidades (...). Descubrir los talentos posibilita, a quien es amado, desplegarlos y hacerlos conocer. (pp. 45-46)

En base a las reflexiones de Vera Arenas (2004), “La autoestima tiene que ver con el rendimiento escolar, con la motivación, con el desarrollo de la personalidad, con las relaciones sociales y con el contacto afectivo” (p. 45). En este sentido, parece coherente que los docentes en ciertos aspectos subjetivos como pueden ser la motivación al logro o la autoestima, influyen en el rendimiento académico del alumno, de manera que se le permita “establecer un diagnóstico y una posible intervención para que el estudiante obtenga un mayor aprovechamiento académico y un adecuado desarrollo en su vida” (Cobos Velásquez, 2011, p. 21).

Muchas investigaciones demuestran las relaciones entre el autoconcepto y la conducta académica del alumno, posiblemente debido a la enorme importancia que en el desarrollo general tiene el contexto escolar. Así, con carácter general se ha descubierto que “el autoconcepto es una variable determinante y causal del rendimiento académico, pero también se ha constatado que son las experiencias de logro académico quienes determinan el autoconcepto de los alumnos e incluso otros trabajos demuestran la determinación recíproca” (Barca et al., 2008, p. 23).

En referencia a la formación del autoconcepto, sobre todo el de tipo académico, Peralta y Sánchez (2003) establecieron que “no es sólo tarea del profesor tutor, sino que

intervienen el resto de profesionales que dentro de los centros educativos desarrollan su labor” (p. 20). Esta situación hace que los mencionados autores vengan reivindicando que los docentes tengan una formación completa añadida, en temáticas y situaciones generales, al margen de la especialidad que impartan. Por otra parte, según Martín y Romero (2003) existe relación entre las expectativas y los resultados académicos, y de este modo, haber encontrado “relaciones significativas entre las expectativas del control de los resultados y los rendimientos académicos de los estudiantes, subraya la importancia que tiene el conocer no tanto las expectativas de los alumnos, cuanto los factores que determinan dichas expectativas” (p. 108).

La entrada en la adolescencia supone un cambio general muy acentuado en la vida de los escolares. Esta situación hace que un maestro competente deba de articular su interacción afectiva con el niño de manera que pueda proporcionar una orientación funcional sobre las posibilidades del niño, es decir, se trata de “favorecer el logro del alumnado, reforzando, incentivando y mejorando las condiciones y cualidades que requieren los aprendizajes escolares como son los relacionados con el yo (autoestima, autoconcepto académico, competencia y autoeficacia), la motivación, las expectativas de éxito (...)” (Manassero y Vázquez, 1995, p. 138).

Tal y como señalaba Schunk, (1991 citado en Barca et al., (2008), se observa una relación interactiva entre la motivación, el rendimiento y el aprendizaje:

la motivación influye en el aprendizaje y en el rendimiento y lo que los estudiantes hacen y aprenden afecta a su motivación (...), en consecuencia, este hecho les lleva a establecer nuevas metas, derivando así en un estado de motivación intrínseca que suele ser el fundamento esencial de todo aprendizaje y buen rendimiento académico. (p. 21)

Con respecto a los factores que pueden tener como consecuencia el fracaso escolar de los escolares, Yáñez (2010) aseguraba que las causas que influyen en dicho fracaso son: inteligencia, motivación, rendimiento, creatividad, contexto socio-familiar y el clima del aula junto con las relaciones con los demás. Por lo tanto, es muy importante el estilo educativo desarrollado por la familia con los niños de 12 años en adelante. En referencia a los factores que determinan el fracaso escolar, dicha autora

hace una exposición de las causas sobre la base de tres perspectivas diferenciadas, como son: extrínseca, intrínseca e interactiva, excluyendo de esta clasificación a la “deficiencia mental, ceguera, sordera, parálisis cerebral y déficit motores asociados y la psicosis y déficit asociados” (Yáñez, 2010, p. 4).

Finalmente, en opinión de Sánchez Escobedo (2006), tanto si el estudiante está escolarizado en un centro ordinario como específico, el rol que ejerce la familia en conseguir que su hijo se encuentre motivado hacia el aprendizaje es de enorme importancia. Si conseguimos que nuestros hijos estén interesados hacia las tareas escolares, existe una mayor probabilidad de que sepan solventar todas las barreras que se encuentren por el camino. En buena parte de estudios se viene determinando que el nivel formativo de los padres presenta una gran influencia en el rendimiento académico de sus hijos, aunque es cierta la existencia de excepciones. De este modo, “si los padres adolecen de analfabetismo es más probable que los resultados escolares de sus vástagos sean insatisfactorios, mientras que si el rango de estudios de los progenitores es de grado medio o superior se favorece el rendimiento” (Martínez-Otero, 2009, p. 80). Como causa principal, se cita el que la escuela utiliza un nivel lingüístico elevado, de manera que los que presentan niveles inferiores son más vulnerables al fracaso.

### **CAPÍTULO III: APORTACIÓN EMPÍRICA**

Una vez presentada la investigación y elaborado un marco teórico sólido construido en base a la profundización y análisis de los antecedentes y últimas investigaciones existentes que guardan relación con este trabajo, se procede a comentar el último capítulo de esta propuesta que es el propio al diseño metodológico. Este apartado comienza definiendo los objetivos que se pretenden abarcar así como el paradigma metodológico, tipo de estudio más apropiado para el tratamiento y consecución de los propósitos o cuáles van a ser los instrumentos para la recogida de información, entre otros epígrafes.

Con respecto a la investigación educativa actual, según recogieron Arnal, Del Rincón y Latorre (1994 citados en Soriano, 2000), existe una gran variedad de posicionamientos epistemológicos y nuevas perspectivas de investigación, estando todas ellas recogidas dentro de lo que se denomina paradigmas de investigación. Así mismo, en palabras de Buendía y Colás (1998), “numerosos autores distinguen como enfoques metodológicos básicos el cuantitativo y el cualitativo” (p. 43). Continuando con las ideas de Buendía y Colás, dichos autores afirman que los enfoques anteriores subyacen de determinados planteamientos filosóficos que conciben de una manera determinada los fenómenos educativos. En términos generales, la presente investigación va a ser desarrollada desde un enfoque cuantitativo y en coherencia con el paradigma no experimental. Se va a emplear un diseño correlacional, utilizando como técnica de investigación la encuesta y como instrumento principal de recogida de datos el cuestionario. Rubio y Varas (2004) definían el método cuantitativo como aquel que trata de describir los fenómenos sociales desde sus manifestaciones externas, y “desde esta vía se aborda el nivel de los hechos o fáctico del contenido de la realidad social en el que situábamos todos los fenómenos sociales manifiestos que son perceptibles y registrables a partir de la observación del investigador” (p. 239). En alusión al paradigma experimental y no experimental, Albert Gómez (2007) destacaba que hay algunos autores que:

exaltan la investigación experimental y subestiman la no experimental, y por otro, aquellos que critican la carencia de realidad de los experimentales, especialmente los de laboratorio. Dichas críticas, sobre todo en educación, enfatizan el valor y la relevancia de la investigación no experimental en

situaciones de la vida real y naturales. No existe un solo camino metodológico hacia la validez científica, existen muchos. (p. 94)

En definitiva, según escribieron Baptista, Fernández y Hernández (2003), los estudios cuantitativos correlacionales “miden el grado de relación entre esas dos o más variables (cuantifican relaciones). Es decir, miden cada variable presuntamente relacionada y después también miden y analizan la relación” (p. 121). En general, tal y como recogía Buendía (1993 citado en Soriano, 2000), con respecto al enfoque positivista, “el postulado que subyace en el modelo es que una explicación científica de un proceso educativo suministra el conocimiento preciso para predecir su aparición y proporciona los medios para su control práctico” (p. 36).

### **3.1. Hipótesis y objetivos de la investigación**

En términos generales, puede considerarse que la hipótesis es una posible solución al problema de investigación. Así, Bunge (1983 citado en Rubio y Varas, 2004), define el concepto de problema como “una dificultad que no puede resolverse automáticamente sino que requiere una investigación conceptual o empírica<sup>17</sup>” (p. 178). Con respecto a la hipótesis, Buendía et al. (1999) recomiendan que sea exhaustiva y debe explicar qué es lo que el investigador espera obtener con el estudio, debe ser formulada en términos operativos de manera que pueda comprobarse, ha de estar en coherencia y armonía con respeto a las teorías consolidadas, debe reflejar la relación que a priori se espera encontrar entre las variables objeto de estudio y debe plantearse de forma clara, precisa y concisa. En este sentido, con respecto a la presente propuesta, se parte del postulado de que a mayor autoconcepto académico, mejor rendimiento escolar. Esta creencia, apoyada en el estudio previo que se ha ido realizando sobre la temática, lleva a elaborar la hipótesis de partida:

- ❖ Hipótesis: Existe relación significativa entre las variables autoconcepto y rendimiento académico, tanto en los sujetos con discapacidad física como en los sujetos sin discapacidad, siendo el tamaño del efecto superior en los sujetos con

---

<sup>17</sup> El término empirista está ligado al positivismo. Por empirismo, en palabras de Rubio y Varas (2004), se entiende “aquella filosofía que considera como cognoscible únicamente lo que procede de la experiencia” (p. 67).

discapacidad, manifestándose una relación bidireccional entre ambos constructos.

Por su parte, McMillan y Schumacher (2005), con respecto a los objetivos de la investigación, comentaron que “La investigación cuantitativa busca establecer relaciones y explicar las causas de los cambios en los hechos sociales medidos” (p. 19). Partiendo de estas reflexiones, se procede a determinar cuáles son los objetivos que pretenden conseguirse con el desarrollo de este trabajo:

- Conocer los niveles de autoestima y rendimiento académico en los alumnos con discapacidad física.
- Conocer los niveles de autoestima y rendimiento académico en los alumnos sin discapacidad física.
- Determinar la relación existente entre las variables autoestima y rendimiento académico en los adolescentes discapacitados físicos.
- Determinar la relación existente entre las variables autoestima y rendimiento académico en los adolescentes sin discapacidad.
- Determinar posibles diferencias en los valores de autoestima y rendimiento académico en los sujetos con discapacidad y sin discapacidad.
- Conocer si existe diferencias en los niveles de autoestima y rendimiento académico en función del sexo, tanto en sujetos con discapacidad como sin ella.
- Conocer si existe diferencias en los niveles de autoestima y rendimiento académico en función de los grados de discapacidad física.

### **3.2. Descripción de las variables**

Las variables son entendidas como los aspectos en que difieren los fenómenos o los individuos entre sí. Se trata de una “propiedad que puede variar y cuya variación es susceptible de medirse u observarse” (Baptista et al., 2003, p. 143). En palabras de Cardona (2002), las variables pueden clasificarse según multitud de criterios, como puede ser en función de los fenómenos a estudiar, de su naturaleza, el propósito, el tratamiento de la variable tiempo o según el criterio metodológico, entre otras.

Dentro de las investigaciones empíricas, las variables objeto de estudio suelen ser analizadas según el criterio metodológico. Así, dentro del presente trabajo nos

encontramos con distintos tipos de variables que desarrollan un determinado rol dentro de la investigación:

- Variable independiente (VI). Aquella que “responde al factor que el investigador se propone observar y manipular de manera deliberada para descubrir sus relaciones con la variable dependiente. Son la supuesta causa, la situación antecedente de una modificación en una relación de causa-efecto” (Bisquerra, 2012, p. 138). En este estudio, las variables independientes son el sexo y los distintos grados de discapacidad física.
- Variable dependiente (VD). Según Albert Gómez (2007), es la variable hacia la que se hace la predicción. Consiste en el supuesto efecto que cambia de manera contaminante, “es decir, al mismo tiempo, que los cambios o variaciones de la variable dependiente. Esta variable es el resultado medido que el investigador usa para determinar si los cambios o variaciones en la variable independiente tuvieron un efecto” (p. 56). En el presente trabajo de investigación, se encuentran presentes como variables dependientes la autoestima y el rendimiento académico.
- Variables extrañas (VE). En base a las ideas de Bisquerra (2012), son todas aquellas variables que siendo ajenas al experimento puede tener una influencia directa sobre los resultados finales. Por lo tanto, podrían ser definidas como aquellos determinantes ambientales o conductuales que median entre las variables anteriores. Dentro del estudio, pretenderé tener cierto control sobre la situación preexperimental para minimizar la influencia de variables tales como el hambre, la ansiedad, no haber dormido..., que contribuyen a contaminar la investigación y que el análisis estadístico que se desarrollará a posteriori no alcance un suficiente grado de fiabilidad o confiabilidad<sup>18</sup>.

Así, en la presente propuesta, las variables sexo, edad y los distintos grados de discapacidad física adquirirán un carácter de atributo<sup>19</sup>, y su uso se realizará con la

---

<sup>18</sup> Se refiere al grado en el cual el resultado obtenido en la investigación resulta ser independiente de ciertos acontecimientos accidentales que puedan originarse. Es decir, una investigación es fiable cuando se dispone de la capacidad de obtener los mismos resultados en situaciones diversas.

<sup>19</sup> Se entiende por atributo aquellas variables independientes que no son posibles de manipular activamente.

intención de ver qué relaciones presentan en la autoestima y en el rendimiento académico de los niños. A lo largo de la investigación, en base a la variable tiempo, se desarrollará un estudio transversal con los mismos grupos de alumnos, aunque se repetirán las pruebas en distintos momentos temporales con la finalidad de obtener información y datos más fiables.

### **3.3. Diseño de la investigación**

En investigación continuamente se habla de métodos y metodologías diversas, de manera que es preciso establecer una primera distinción conceptual entre ambos términos. Así, Hernández Pina (1995) hacía la siguiente matización entre ambos vocablos:

el método es el conjunto de procedimientos que permiten abordar un problema de investigación con el fin de lograr unos objetivos determinados. La metodología, por el contrario, en el contexto de investigación educativa que nos ocupa, haría referencia a un metanivel de investigación que aspira a comprender los procesos de investigación. (p. 92)

En este sentido, para el alcance de los objetivos propuestos en esta investigación, se ha optado por una metodología no experimental. Kerlinger y Lee (2002), definieron esta metodología como “la búsqueda empírica y sistemática en la que el científico no posee control directo de las variables independientes debido a que sus manifestaciones ya han ocurrido o a que son inherentemente no manipulables” (p. 54). A primera vista, puede parecer que no sea conveniente emplearla debido a que la investigación experimental resulta ser más rigurosa. Sin embargo, esta investigación resulta apropiada en función del problema a investigar, y no significa que no se ejerza control alguno sobre los contextos de investigación, pues en dicho caso no estaríamos hablando de un procedimiento con garantías científicas, de ahí que:

a pesar de sus debilidades, en educación, sociología y psicología se realiza gran cantidad de investigaciones no experimentales, ya que, por un lado, surgen muchos problemas que no se prestan al modelo experimental (...), y por otro, porque este tipo de investigación tiene un gran valor y relevancia en situaciones de la vida real y naturales. (Albert Gómez, 2007, p. 91)

Alvira (1986 citado en González Río, 1997), mencionaba que un diseño de investigación consiste en la planificación de unas condiciones que permitan y posibiliten la recogida y análisis de la información, de manera que se combine de manera adecuada la obtención de resultados relevantes con la economía en los procedimientos, en su intento de dar respuesta a las cuestiones planteadas en el estudio. De este modo, en el desarrollo de este trabajo va a emplearse un diseño correlacional, también denominado por muchos autores como preexperimental. Este tipo de diseños, según Campbell y Stanley (1963 citados en García y Quintanal, 2012) se caracterizan por ser:

formulados para establecer algún tipo de asociación entre dos o más variables (...). La lógica de este tipo de investigación se limita a someter a medida a las variables implicadas y a buscar relaciones estadísticas entre ellas (índices de contingencia, coeficientes de correlación y/o covarianza, entre otros). (pp. 3-4)

Los estudios correlacionales, en palabras de Bisquerra (2012), se emplean cuando “estamos interesados en descubrir o aclarar las relaciones existentes entre las variables más significativas de un fenómeno y lo hacen mediante el uso de los coeficientes de correlación” (p. 207). En opinión de Hernández Pina (1995), se trata de estudios que en base a la correlación, tratan desde establecer simples relaciones entre variables hasta relaciones causales más complejas con datos no experimentales. Continuando con las ideas de García y Quintanal (2012), los diseños correlacionales o preexperimentales presentan una serie de características que pueden ser sintetizadas en las siguientes:

- Ausencia de manipulación de las variables que intervienen en la investigación, de manera que el investigador suele centrar su actuación en observar dentro de una situación natural. Los resultados de la investigación alcanzan un alto valor ecológico.
- Presentan una escasa validez interna<sup>20</sup> fruto de la falta de control y manipulación de ciertas fuentes que pueden invalidar la investigación. Sin embargo, la adopción de técnicas de análisis multivariante puede conducir al

---

<sup>20</sup> “Se dice que un diseño tiene validez interna cuando los cambios que tienen lugar en la variable dependiente son realmente efecto de la variable independiente” (Soriano, 2000, p. 67).

establecimiento de relaciones de causalidad en la fase de análisis de datos propia de la investigación.

- Hay un déficit en el control interno de la investigación. También se evidencia una ausencia de control mediante manipulación de variables independientes y mediante asignación aleatoria.
- Dentro del ámbito educativo, este tipo de diseños suelen utilizar como estrategia de investigación la encuesta y/o la observación.

En conclusión, tal y como recogía Buendía y Colás (1998), “los métodos correlacionales constituyen un puente entre los métodos experimentales y descriptivos en relación a dos aspectos: a) tipo de actuación natural (descriptivos) o manipulada (experimentales) y b) descripción (descriptivos) o explicación causal (experimentales)” (p. 155). Además, De La Orden (1985 citado en Soriano, 2000), comentaba que este tipo de métodos junto a los descriptivos:

se asocian más al método inductivo, y llega a generalizaciones a través de establecer relaciones entre los datos observados: en sentido opuesto la investigación experimental opera con el método deductivo, tratando de contrastar hipótesis que se derivan deductivamente de una teoría. (p. 80)

#### **3.4. Población y muestra**

En primer lugar, resulta preciso aclarar que la elección de la muestra se realizará en base a que los alumnos estén escolarizados dentro del aula ordinaria, con la intención de que el proceso relacional y comparativo que se a desarrollar posteriormente con alumnos del mismo nivel educativo (alumnos con y sin discapacidad), sea adecuado y en él no influyan variables o planteamientos iniciales erróneos que puedan interferir negativamente en la investigación. Obviamente, para la obtención de datos con los cuales poder abordar el estudio correlacional, se requerirá de la colaboración principal tanto de los propios sujetos participantes en la investigación, como de sus maestros.

En lo referente a la recopilación de información y datos con los cuáles poder abordar el análisis estadístico que llevará a las conclusiones, es necesario fijar una población o universo, y de ella extraer una pequeña muestra que sirva de referencia de esa población. En este sentido, para McMillan y Schumacher (2005), la población es

“un grupo de elementos o casos, ya sean individuos, objetos o acontecimientos, que se ajustan a criterios específicos y para los que pretendemos generalizar los resultados de la investigación” (p. 135). No obstante, en la práctica no se analizan a todos y cada uno de los individuos de la población sino que se escoge a un porcentaje de ellos en función de criterios probabilísticos o no probabilísticos, siempre y cuando estos resulten representativos de los mismos para que las conclusiones de la investigación puedan extrapolarse a toda la población objeto de estudio. Así, en palabras de Bisquerra (2012), desde la perspectiva cuantitativa “el primer paso para seleccionar la muestra consiste en establecer con claridad y delimitar las características del contenido (¿quiénes son las unidades de análisis?), de lugar (¿dónde están ubicadas?) y de tiempo (¿en qué momento?) de la población” (p. 143). Por lo tanto, mientras que “el universo o población es el conjunto de elementos objeto de estudio, la muestra sería una parte o fracción representativa de ese conjunto poblacional o universo” (Rubio y Varas, 2004, p. 319).

#### **3.4.1. Criterios para la selección de la muestra**

Para escoger una muestra que sea realmente representativa de la población de referencia, en palabras de Rubio y Varas (2004), en una investigación han de valorarse tres criterios principales:

- Determinar el tamaño de la muestra: consiste en concretar cual es el número de personas que es necesario entrevistar, de manera que en la elección de este número intervienen criterios de fiabilidad de los resultados, así como la optimización tanto del tiempo como de los costes.
- Elección de la forma de muestreo: se selecciona el tipo de muestreo que mejor encaje con los propósitos que guían la investigación, estando así mismo determinado por los recursos disponibles.
- Obtención de las unidades muestrales últimas: una vez establecido el muestreo a emplear, se dispone a la determinación de las unidades concretas a las cuales se les aplicará el instrumento para la recogida de datos.

Utilizando los argumentos de McMillan y Schumacher (2005), “En muchos estudios educativos y, particularmente, en investigaciones experimentales y semiexperimentales, los muestreos probabilísticos no resultan apropiados, o puede ser

imposible o no ser factible seleccionar a partir de un grupo mayor” (p. 140). En este sentido, el muestreo que voy a realizar para el desarrollo de la presente investigación va a ser no probabilístico. En alusión al muestreo no probabilístico, Albert Gómez (2007) comentaba que se produce cuando la elección de los elementos objeto de análisis no depende de la probabilidad sino de “las causas relacionadas con las características de la investigación o de quién hace la muestra. Aquí el procedimiento no es mecánico ni en base a fórmulas de probabilidad, sino del proceso de toma de decisiones en la investigación” (p. 62). Dentro de las muestras no probabilísticas, voy a optar por un muestreo accidental o causal, que según Bisquerra (2012), se trata de “un muestreo frecuente en ciencias sociales y en investigación educativa. El caso más frecuente de este procedimiento es el de utilizar como muestra a individuos a los que se tiene facilidad de acceso, dependiendo de distintas circunstancias fortuitas” (p. 148). Se ha optado por este tipo de muestreo debido a que presuntamente revestiría gran complejidad acceder a los sujetos con discapacidad física a través de muestreos aleatorios, debido a que son un colectivo minoritario dentro de la población escolar.

### **3.4.2. Características y tamaño de la muestra**

Para la determinación del tamaño de la muestra es necesario concretar el marco del muestreo del que se va a extraer la misma. Por ello, habrá de escogerse “el fichero, listado, directorio, registro..., que más se aproxime a recoger el universo de población objeto de estudio (...). De lo completo y actualizado que esté, dependerá en buena medida la representatividad de la muestra” (Rubio y Varas, 2004, p. 320). Continuando con las ideas de Rubio y Varas, una vez que se ha seleccionado el marco del muestreo, habremos de pasar a establecer el tamaño de la muestra en base a que el número elegido sea representativo al mismo tiempo que dicho número resulta lo más pequeño posible. Para poder conseguirlo, hay que basarse en la ley de regularidad estadística<sup>21</sup>, a la vez que consideramos elementos determinantes como son:

- La varianza poblacional. Hace mención al nivel de homogeneidad ó heterogeneidad de la población sobre la que hemos escogido la muestra. Conforme más homogénea sea la población, la muestra podrá ser inferior.

---

<sup>21</sup> En referencia a la muestra, esta ley viene a señalar que a partir de un determinado tamaño vamos a encontrar poca información relevante, proporcionándonos información eminentemente repetitiva.

- El nivel de confianza. A partir de la curva normal<sup>22</sup>, se van a configurar los intervalos de confianza. Estos intervalos determinan el nivel de probabilidad de que las estimaciones que se hacen sean coherentes con la realidad. Habitualmente, en investigación social se establecen tres niveles de confianza determinados por valores sigmas.
- Máximo error que se permite en las estimaciones. Dado que “existe una relación entre el tamaño de la muestra y el error muestral: así cuanto mayor es el tamaño de la muestra, menor es el error muestral; mientras que para muestras poblacionales pequeñas el error suele aumentar” (Rubio y Varas, 2004, p. 323).

Además, en base a los estudios de Rodríguez Osuna (1991), dicho autor considera la existencia de tres tipos de afijación<sup>23</sup>: simple, proporcional y óptima. Dentro de este estudio se va a emplear una afijación proporcional entre los distintos grupos de varones y mujeres, con y sin discapacidad física. Se ha escogido esta afijación puesto que se pretende que los resultados obtenidos se encuentren lo más cercano posible a la realidad. Así, la distribución de la muestra va a depender del tamaño de la población en cada uno de los grupos formados, de manera que a mayor población, mayor número de encuestas.

Antes de comenzar con el desarrollo de la investigación, los listados y ficheros aludidos anteriormente me ayudarán a conocer cuáles son los colegios de la capital almeriense que tienen alumnos con discapacidad física dentro de la modalidad de escolarización A ó B<sup>24</sup>. Para tener una muestra suficientemente representativa, buscaré disponer de varias clases de sexto de Educación Primaria procedentes de diversos centros educativos. Por lo tanto, dentro de este estudio, la población la componen todos los niños que están escolarizados en sexto curso de Educación Primaria, en centros públicos y concertados de la capital almeriense. De dicha población, se extraerá la

---

<sup>22</sup> Profundizar en: [http://www.fisterra.com/mbe/investiga/distr\\_normal/distr\\_normal2.pdf](http://www.fisterra.com/mbe/investiga/distr_normal/distr_normal2.pdf)

<sup>23</sup> Una vez determinado el tamaño de la muestra, se procede a la afijación. Este procedimiento consiste en valorar el número de encuestas que va a realizar cada uno de los distintos grupos estudiados.

<sup>24</sup> Para más información ver el Decreto 147/2002, de 14 de mayo, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales.

muestra compuesta por sujetos de ambos sexos con y sin discapacidad física. En lo referente al número de sujetos participantes en el estudio, éste variará en función de la disponibilidad y acceso que se tenga sobre todo hacia el colectivo de los discapacitados, es decir, se utilizarán los sujetos que las condiciones permitan.

### **3.5. Método e instrumentos para la recogida de datos**

Para la recogida de datos va a utilizarse la técnica metodológica de la encuesta. Dicha técnica “consiste en la obtención de datos a través de preguntas realizadas a los miembros de una población o de una muestra. Los instrumentos básicos de la investigación por encuesta son los cuestionarios y la entrevista” (Buendía y Colás, 1998, p. 207). Por su parte, García Ferrando (1994 citado en Rubio y Varas, 2004), definió la encuesta estadística como:

una investigación realizada sobre una muestra de sujetos representativa de un colectivo más amplio, que se lleva a cabo en el contexto de la vida cotidiana, utilizando procedimientos estandarizados de interrogación, con el fin de obtener mediciones cuantitativas de una gran variedad de características objetivas y subjetivas de la población. (p. 263)

Respecto a la investigación mediante encuestas, Gómez (1990) hacía mención a que se trata de una estrategia en la cual, los objetivos de la investigación deben dar prioridad a los aspectos expansivos de la representatividad y amplitud del estudio frente a los objetivos intensivos propios de otros diseños. Así mismo, dentro de esta estrategia, presenta una gran relevancia el procedimiento de muestreo aplicado en la selección de los sujetos de estudio ya que la generalización de los resultados obtenidos a la población de referencia es un objetivo primordial en este tipo de investigaciones.

El cuestionario se convierte en el principal instrumento a emplearse para la recogida de información acerca de las variables dependientes. Se define como aquel instrumento “que contiene el conjunto de preguntas a través de las cuáles se pretende obtener la información deseada, así como al conjunto de las acciones necesarias para la recogida y el tratamiento de la misma” (Navas, 2001, pp. 382-383). Concretamente, para la recogida de información de la variable autoestima voy a utilizar la escala de Rosenberg (Ver Anexo I), debido a que es una de las escalas más utilizadas para medir

la autoestima global. Dicha escala es apropiada por ser un instrumento con un elevado grado de fiabilidad, de ahí que no sea necesario utilizar otras escalas complementarias que complicarían la investigación para finalmente obtener los mismos resultados. Este instrumento se caracteriza por ser una escala tipo Likert<sup>25</sup> compuesta de 10 ítems, de modo que:

la suma algebraica de las puntuaciones de las respuestas del individuo a todos los ítems es su puntuación total, que se entiende como representativa de su posición favorable-desfavorable con respecto al fenómeno que se mide. Esta escala asume un nivel de medida ordinal, de tal forma que los sujetos son ordenados en la escala en función de su posición agradable o desagradable sin que aporte ninguna idea sobre la distancia que existe entre ellos. (Albert Gómez 2007, p. 108)

Por último, el rendimiento académico va a ser valorado en función de las calificaciones que obtienen los alumnos en la escuela. Para ello, va a resultar imprescindible que los maestros proporcionen información confidencial sobre las notas obtenidas por sus alumnos. Para ambas variables, con el propósito de obtener datos cercanos a la realidad al minimizar posibles variables extrañas, se va a obtener la información anteriormente requerida a lo largo de distintos momentos temporales, es decir, en cada una de las evaluaciones de un curso escolar. Finalmente, se hará la media aritmética entre las puntuaciones obtenidas a lo largo de todo el periodo académico en referencia a las variables dependientes, para posteriormente comenzar a abordar el estudio estadístico.

### **3.6. Análisis de los datos y criterios de interpretación**

Una vez obtenidos los datos sobre las variables dependientes, se procederá a su análisis mediante el programa estadístico SPSS<sup>26</sup>, escogido por ser uno de los más conocidos y utilizados dentro de la investigación social. Por tanto, en la presente investigación la estadística presenta un papel preferente dentro del proceso de

<sup>25</sup> Es una escala en la cual los sujetos son ordenados a partir de su posición favorable o desfavorable hacia una actitud concreta.

<sup>26</sup> SPSS son las siglas de Statistical Package for the Social Sciences. Se trata de un programa estadístico muy utilizado para el análisis de datos dentro de la investigación social. Para más información sobre su manejo: [http://www.uam.es/personal\\_pdi/economicas/eva/pdf/introspss.pdf](http://www.uam.es/personal_pdi/economicas/eva/pdf/introspss.pdf)

investigación. El paso previo al análisis de la información será la elaboración de la matriz de datos junto con toda la información obtenida de los sujetos con respecto a la autoestima y el rendimiento. A continuación se detallan los distintos estadísticos que serán empleados en función de la hipótesis y los objetivos que se persiguen en la investigación:

1er. Objetivo:

➤ Conocer los niveles de autoestima y rendimiento académico en alumnos con y sin discapacidad. Para analizar los datos de este objetivo se utilizan estadísticos descriptivos. En Palabras de Soriano (2000), con respecto a la estadística descriptiva, habrá que tenerse en cuenta que:

Si los datos son cuantitativos la descripción podrá hacerla a nivel gráfico (polígono de frecuencias, curva normal) o numérico (media, medianas, desviación estándar, varianza, etc.). Si los datos son categóricos, las técnicas para resumir los datos son también gráficas (histograma, etc.) y numéricas (tablas de frecuencias, de contingencia, etc.). (p. 74)

2º Objetivo:

➤ Determinar relación existente entre las variables autoestima y rendimiento académico en los adolescentes discapacitados físicos y sin discapacidad. En este caso se va a emplear la correlación de Pearson con prueba de significación bilateral. Según Baptista et al. (2003), el coeficiente de correlación de Pearson es una prueba estadística paramétrica<sup>27</sup> que trata de determinar las relaciones que pueden establecerse entre dos variables medidas en un nivel por intervalos o de razón. Así, el coeficiente de correlación más conocido es el de Pearson y éste se caracteriza por ser “divariado, es decir, está diseñado para correlacionar dos variables y fluctúa entre los valores -1 a +1. Se representa mediante la letra r” (Bisquerra, 2012, p. 208). En este sentido, continuando con las ideas de Bisquerra, con respecto a los resultados del coeficiente de correlación hay que tener en cuenta lo siguiente:

---

<sup>27</sup> Es aquella que parte de una distribución normal de la variable dependiente y se utiliza cuando dos o más poblaciones estudiadas presentan una varianza homogénea (Baptista et al., 2003).

- Positiva y perfecta: +1
- Negativa y perfecta: -1
- Nula: 0
- Positiva e imperfecta: entre 0 y +1
- Negativa e imperfecta: entre 0 y -1

Sobre la interpretación, cuando dos variables covarían en la misma dirección existirá una relación que denominaremos positiva y su intensidad quedará reflejada en el coeficiente que adoptará un valor entre 0 y 1, tanto mas cerca de 1 cuanto más intensa sea la relación entre las variables. El resultado que así se obtiene se interpreta como el porcentaje de varianza (variabilidad) que la variable independiente explica de la dependiente.

### 3er. Objetivo:

➤ Determinar posibles diferencias en los valores de autoestima y rendimiento académico en los sujetos con discapacidad y sin discapacidad. Para poder obtener información sobre este objetivo utilizaré el test U de Mann Whitney para comparar dos muestras independientes. Es un test no paramétrico que según Berlanga y Rubio (2012) se usa “sobre todo cuando la normalidad de las distribuciones de la variable en estudio esté en duda y el tamaño de la muestra sea menor a 30 casos, el empleo de las pruebas no paramétricas o de distribución libre está indicado” (p. 101). Se aconseja su empleo cuando la variable independiente es dicotómica y la variable dependiente es ordinal o de intervalo. Para la interpretación de los resultados, hay que tener presente que se observe diferencias significativas con un mínimo margen de error, el valor tiene que estar por debajo de 0,05.

Si existe diferencias significativas entre autoestima en sujetos con y sin discapacidad y no existe diferencias significativas en rendimiento entre los sujetos con y sin discapacidad, ya sólo queda determinar el tamaño del efecto. Manzano (2009), determinó que el tamaño del efecto se calcula de la siguiente forma “si  $d$  es la diferencia (en términos absolutos) entre las dos medias de rangos y  $n$  es el tamaño de la muestra, entonces un índice acotado en (0,1) es (...),  $I = 2d/n$ ” (p. 3). Continuando con las ideas de Manzano, con el propósito de poder interpretar su cuantía se ha de acudir a una repartición equitativa, en la cual:

- Efecto nulo:  $I < 0,25$
- Efecto pequeño:  $0,25 \leq I < 0,50$
- Efecto mediano:  $0,50 \leq I < 0,75$
- Efecto grande:  $I \geq 0,75$

#### 4º Objetivo:

➤ Conocer si existe diferencias en los niveles de autoestima y rendimiento académico en función del sexo, tanto en sujetos con discapacidad como sin ella. En este caso también va a utilizarse el test U de Mann Whitney para comparar dos muestras independientes y el mismo procedimiento para el cálculo del tamaño del efecto.

#### 5º Objetivo:

➤ Conocer si existe diferencias en los niveles de autoestima y rendimiento académico en función de los grados de discapacidad física. Para este último objetivo se considera adecuado usar la prueba de kruskal-Wallis, para comparar varios grupos independientes. Se trata de otra prueba no paramétrica en la que se tiene como referencia el valor 0.05, ya que como en el caso de la prueba anterior, para que existan diferencias significativas con un mínimo error, el valor debe ser inferior a 0,05. Para determinar el tamaño del efecto se usará la V de Cramer que se encuentra acotada en el intervalo (0,1).

Finalmente, con la intención de plasmar con claridad los resultados de las distintas pruebas en cada uno de los grupos, que serán elaborados en función de los datos obtenidos entre las variables dependientes e independientes, se empleará la categorización a través de distintos diagramas e histogramas.

### **3.7. Secuenciación de la investigación**

Considerando que la investigación va a ser comenzada en el presente año 2013, a nivel general, el calendario a seguir para poder ir desarrollando la investigación desde la fase de recogida de datos hasta la difusión, puede ser el siguiente:

<b><u>DISTRIBUCIÓN TEMPORAL</u></b>	<b><u>ACTIVIDAD DESARROLLADA</u></b>
<u>Sep 2013-Feb 2014</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Estudio de la población objeto de estudio</li> <li>➤ Selección de la muestra</li> <li>➤ Diálogo con los maestros de los alumnos que van a participar en la investigación</li> <li>➤ Elaboración de las autorizaciones pertinentes para poder disponer de información confidencial referente a los alumnos</li> <li>➤ Introducción periódica en el contexto objeto de la investigación y diálogo con los participantes</li> </ul>
<u>Mar 2014-Feb 2015</u>	<p>Recopilación de información a través de los siguientes instrumentos de recogida de datos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Escala de Rosenberg</li> <li>➤ Calificaciones</li> </ul> <p>* En todos los casos se tendrá en cuenta la triangulación de momentos y personas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Transcripción de la información en la matriz de datos del programa informático SPSS</li> </ul>
<u>Mar 2015-Feb 2016</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Estudio de las relaciones correlacionales a través del programa SPSS para la obtención de los primeros estadísticos con respecto a la población muestral</li> <li>➤ Contraste de la información obtenida con la información del apartado del estado de la cuestión presente en esta investigación</li> </ul>
<u>Mar 2016-Ago 2016</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Redacción del informe de investigación</li> <li>➤ Elaboración del informe final</li> <li>➤ Difusión de la investigación</li> </ul>

### **3.8. Discusión y conclusiones finales**

Una vez concluido el presente diseño metodológico, creo conveniente señalar la importancia que a mi juicio supone comparar las relaciones entre las variables autoestima y rendimiento académico en los sujetos con discapacidad. Habiendo profundizado extensamente en buena parte de los estudios existentes, he comprobado la escasa información investigadora sobre la autoestima que presentan los sujetos que tienen algún tipo de discapacidad física. Por lo tanto, creo que las conclusiones que obtenga con el desarrollo de la investigación van a contribuir a aportar un grano de arena dentro del enorme mundo de la Educación Especial.

A lo largo del marco teórico, se ha visto que las personas con alta autoestima tienen más facilidad a la hora de resolver sus problemas personales, suelen ser más creativos, independiente y sociables. Por lo tanto, dichas situaciones hacen que la autoestima ocupe un lugar preferente en nuestras vidas. Es uno de los aspectos que determina nuestras relaciones con los demás, siendo tremendamente decisiva en nuestros éxitos y fracasos, de modo que cada centro dentro de su Proyecto Educativo Cultural y Curricular, debe propiciar la inclusión de estrategias encaminadas al desarrollo de los aspectos sociales, emocionales y personales de los alumnos. La educación no puede entenderse como un lugar meramente instructivo, sino que ocupa un lugar clave en el establecimiento de las relaciones sociales, de modo que los valores configuran el núcleo central en torno al cual se perfila nuestra personalidad.

Si desde los poderes políticos quieren promover medidas encaminadas a evitar las elevadas tasas de fracaso escolar, que los niveles educativos de nuestros escolares sean más elevados..., es fundamental formar escolares con criterio, capaces de ejercer la creatividad sin temores, preparados para buscar las fórmulas más óptimas a la hora de resolver los problemas que se les presentan, siendo consistentes a la hora de perseguir sus propósitos hasta alcanzarlos. Para ello, es prioritario que los alumnos aprendan a quererse, aceptándose y confiando en sus posibilidades, ya que si lo hacen alcanzarán mejores niveles formativos. Dado que estamos en una sociedad intercultural, multiétnica, con sujetos que presentan necesidades socio-educativas diversas, se hace imprescindible ver la diferencia como una virtud, como una oportunidad de aprendizaje para todos, dejando de lado tendencias y concepciones segregadoras, desarrollando

actuaciones educativas que inspiren hacia el aprendizaje y en las que no se genere ningún tipo de rechazo.

En definitiva, pienso que esta propuesta inicial da la oportunidad de desarrollar múltiples líneas investigadoras, en función del planteamiento de determinados interrogantes relacionados con la autoestima y el rendimiento escolar. Dado que el presente trabajo es únicamente una propuesta, la discusión se realizará en función de los futuros resultados que se obtengan con los instrumentos de recogida de información, siendo ellos los que dictaminarán la verificación o no de la hipótesis de partida. No obstante, los resultados nos podrían conducir a situaciones como pueden ser:

1º.- Que los sujetos con discapacidad presenten niveles más bajos de autoestima, ya que muchos de ellos percibirán sesgos, prejuicios, comportamientos inadecuados..., que ciertas personas ejercen sobre ellos. Dicha situación puede hacerles sentirse inferiores, y dado que la autoestima correlaciona con el rendimiento académico, según se ha visto en múltiples investigaciones, obtengan peores calificaciones escolares y niveles educativos más bajos. El sistema educativo debe tomar una postura decidida, incentivando que los maestros y/o profesores eduquen la autoestima de todos los escolares. Así mismo, es prioritario motivar a los alumnos, ya que en el proceso educativo interfieren variables tanto cognitivas como afectivas, de manera que si sabemos tratarlas de forma correcta, aumentaremos el número de personas que sienten placer por vivir, a la que vez que llegan más lejos y son capaces de afrontar muchos de los retos que se proponen, contribuyendo a la formación de una sociedad más libre, formada e igualitaria.

2º.- Que se puede tener déficit de autoestima en un área de la vida y una buena autoestima total. Muchos problemas de aprendizaje, de déficit de atención, de conductas disruptivas, de comportamientos negativos en la familia, problemas alimentarios, de ansiedad, están asociadas a déficit de autoestima. Una autoestima positiva ha sido asociada a un buen ajuste psicológico, estabilidad emocional, curiosidad, seguridad, pensamiento flexible..., por lo que fomentar una buena autoestima se convierte en la estrategia más eficaz para que los escolares sepan enfrentarse con éxito a las presiones del ambiente en el que se desarrollan.

### **3.9. Referencias bibliográficas**

- Acosta Padrón, R. y Alfonso Hernández, J. (2004). La autoestima en la educación. *Revista límite*, 11(1), 82-95.
- Águeda Parra, A. (2004). Evolución y determinantes de la autoestima durante los años adolescentes. *Anuario de Psicología*, 35(3), 331-336.
- Albert Gómez, M<sup>a</sup>. J. (2007). *La investigación educativa: Claves teóricas*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Alcalde Risoto, M. (2009). Influencia del rendimiento y autoconcepto en hombres y mujeres. *Revista electrónica de investigación y docencia*, 2, 27-44.
- Alcántara, J. A. (1999). *Cómo educar la Autoestima*. Barcelona: CEAC.
- Alonso García, J. y Román Sánchez, J. (2005). Prácticas educativas familiares y autoestima. *Psicothema*, 17(1), 76-82.
- Arguedas Ramírez, L. (2007). El fortalecimiento de la autoestima como proceso educativo: una experiencia concreta. *Posgrado y sociedad*, 7(1), 1-16.
- Argueta, M., Cerón, M. y Quintana, A. (2007). *Autoestima y motivación del logro y su relación con el rendimiento académico*. Memoria para optar al Título de Psicólogo, Escuela de Psicología, Universidad Francisco Gavidia, San Salvador, El Salvador.
- Baptista Lucio, P., Fernández Collado, C. y Hernández Sampieri, R. (2003). *Metodología de la investigación*. 3<sup>a</sup> Edición. México: McGraw-Hill.
- Barca Lozano, A., Aparecida do Nascimento Mascarenhas, S., Brenlla Blanco, J., Porto Rioboo, A. y Barca Enríquez, E. (2008). Motivación y aprendizaje en el alumnado de educación secundaria y rendimiento académico: un análisis desde la diversidad e inclusión educativa. *Amazónica*, 1(1), 9-57.
- Berlanga Silvente, V. y Rubio Hurtado, M<sup>a</sup>. J. (2012). Clasificación de pruebas no paramétricas. Cómo aplicarlas en SPSS. *REIRE*, 5(2), 101-113. Recuperado el 10 Febrero, 2013, de <http://revistes.ub.edu/index.php/REIRE/article/viewFile/528/4085>
- Bisquerra Alzina, R. (Coord.). (2012). *Metodología de la investigación educativa*. 3<sup>a</sup> Edición. Madrid: La muralla.
- Branden, N. (2004). *Cómo mejorar su autoestima*. Barcelona: Paidós.
- Broc Cavero, M. A. (2000). Autoconcepto, autoestima y rendimiento académico en alumnos de 4<sup>o</sup> de E.S.O. Implicaciones psicopedagógicas en la orientación y tutoría. *Revista de Investigación Educativa*, 18(1), 119-146.

- Buendía, L. y Colás, M<sup>a</sup>. (1998). *Investigación educativa*. 3<sup>a</sup> Edición. Sevilla: Alfar.
- Buendía, L., González, D. y Pegalajar, M. (1999). *Modelos de análisis de la investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Cardona Moltó, M<sup>a</sup>. C. (2002). *Introducción a los métodos de investigación en educación*. Madrid: EOS.
- Casanova, M<sup>a</sup>. A. (2011). Evaluación para la Inclusión Educativa. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), 78-89.
- Cava Caballero, M<sup>a</sup>. J. (1998). *La potenciación de la autoestima. Elaboración y evaluación de un programa de intervención*. Disertación doctoral no publicada, Universidad de Valencia, Valencia, España.
- Clark, A., Cledes, H. y Bean, R. (1993). *Como desarrollar la autoestima en los adolescentes*. Madrid: Debate.
- Cledes, H. y Bean, R. (2001). *Cómo desarrollar la autoestima en los niños*. Barcelona: Debate.
- Cobos Velásquez, F. (2011). Autoestima: características y manifestaciones en los Estudiantes. *Revista UNAVance*, 1(1), 21-23.
- De Anda Rangel, M<sup>a</sup>. E. (2009). *Autoestima y rendimiento escolar. Una propuesta de taller*. Memoria para optar al Título de Pedagogo, Facultad de Educación, Universidad Pedagógica Nacional de México, México.
- De Mézerville, G. (2004). *Ejes de salud mental. Los procesos de autoestima, dar y recibir afecto y adaptación al estrés*. México: Trillas.
- Duarte Vargas, J., Muñoz Valdivia, R. y Ramírez Peradotto, P. (2005). Autoestima y refuerzo en estudiantes de 5<sup>o</sup> básico de una escuela de alto riesgo. *Revista anales de psicología*, 21(1), 102-115.
- Duclos, G. (2011). *La autoestima, un pasaporte para la vida*. Madrid: Edaf.
- Gómez, J. (1990). Metodología de encuestas por muestreo. En Arnau, J., Anguera, M. T. y Gómez, J. (1990). *Metodología de la Investigación en Ciencias del Comportamiento*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Garaigordobil, M. y Pérez, I. (2007). Discapacidad motriz: autoconcepto, autoestima y síntomas psicopatológicos. *Estudios de Psicología*, 28(3), 343-357.
- García Domingo, B. y Quintanal Díaz, J. (Coords.). (2012). *Fundamentos básicos de metodología de investigación educativa*. Madrid: Editorial CCS.
- García, M., González-Pienda, J., González-Pumariega, S. y Núñez, C. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9(2), 271-289.

- García-Perales, J. R. (2011). *Estilos de socialización familiar: Influencia sobre el ajuste psicosocial en adolescentes*. Disertación doctoral no publicada, Universidad de Castilla-La Mancha, Castilla-La Mancha, España.
- Gillham, H. L. (1991). *Cómo ayudar a los niños a aceptarse a sí mismos y a aceptar a los demás*. 3ª Edición. Buenos Aires: Paidós.
- González Martínez, Mª. (1999). Algo sobre autoestima. Qué es y cómo se expresa. *Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 11, 217-232.
- González Río, Mª. J. (1997). *Metodología de la investigación social. Técnicas de recolección de datos*. Alicante: Aguaclara.
- González, M. C., Iriarte, C. y Tourón, J. (1994, septiembre). *Autoconcepto, motivación y rendimiento escolar: perfiles psicológicos de alumnos con rendimiento alto, medio y bajo*. Ponencia presentada en el IV Congreso de Evaluación Psicológica, Santiago de Compostela, España.
- Haeussler, I. M. y Milicic, N. (1995). *Confiar en uno mismo. Programa de desarrollo de la autoestima*. Santiago: Dolmen.
- Hernández Pina, F. (1995). *Bases metodológicas de la investigación educativa. I. Fundamentos*. Murcia: DM.
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento*. 4ª Edición. México: McGraw Hill.
- López Pacheco, Y. (2008). *Estrategias y actividades para favorecer la autoestima en los niños de primer ciclo de la escuela primaria*. Memoria para optar al Título de Licenciado en Educación, Facultad de Educación, Universidad Pedagógica Nacional de México, México.
- Manassero Mas, Mª. y Vázquez Alonso, A. (1995). Atribuciones causales de alumnado y profesorado sobre el rendimiento escolar: consecuencias para la práctica educativa. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 24, 125-141.
- Manzano, V. (2009). *Sobre la acotación de efectos y la existencia de relación*. Recuperado el 8 Marzo, 2013, de <http://personal.us.es/vmanzano/docencia/analisis/guias/efectos.pdf>
- Martín Del Buey, F. y Romero Viesca, M. (2003). Influencia de las expectativas en el rendimiento académico. *Aula abierta*, 81, 89-110.
- Martínez de Moretin Garraza, Mª. D., Sánchez Fontanas, M., Sánchez Iglesias, C., Sanciñena Echarte, Mª. J. y Yoldi García, S. (2000). *Necesidades educativas especiales: alumnado con discapacidad motórica*. Navarra: CREENA.

- Martínez-Otero Pérez, V. (2009). Diversos condicionantes del fracaso escolar en la educación secundaria. *Revista iberoamericana de educación*, 51, 67-85.
- Maslow, H. (1991). *Motivación y personalidad*. México: Ediciones Díaz de Santos.
- Mateos Claros, F. (2001). La evolución de la autoestima en la Enseñanza Primaria y su relación con el rendimiento. *Revista Enseñanza*, 19, 113-140.
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005) *Investigación Educativa. Una introducción conceptual*. 5ª Edición. Madrid: Pearson Addison Wesley.
- Melcón Alvarez, M<sup>a</sup> y Melcón Alvarez, A. (1991). Educación de la autoestima. *Revista complutense de educación*, 3(2), 491-500.
- Mínguez, R., Ortega, P. y Rodes, M<sup>a</sup>. (2000). Autoestima: un nuevo concepto y su medida. Teoría de la educación. *Revista Interuniversitaria*, 12, 45-66.
- Morales Serrano, A. M. (Coord.). (1999). *El entorno familiar y rendimiento escolar*. Córdoba: Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- Naranjo Pereira, M<sup>a</sup>. (2007). Autoestima: un factor relevante en la vida de la persona y tema esencial del proceso educativo. *Revista electrónica actualidades investigativas en educación*, 3(7), 1-27. Recuperado de [http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx\\_magazine/autoestima.pdf](http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/autoestima.pdf)
- Navas Ara, M<sup>a</sup>. J. (Coord.). (2001). *Métodos, diseños y técnicas de investigación Psicológica*. Madrid: UNED.
- Peralta, F. y Sánchez, M<sup>a</sup>. (2003). Relaciones entre el autoconcepto y el rendimiento académico, en alumnos de educación primaria. *Revista electrónica de investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 1, 95-120. Recuperado el 17 Febrero, 2013, de <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/index.php>
- Rabell Cuadras, M. (2012). *Autoestima y rendimiento académico: un estudio aplicado al aula de educación primaria*. Memoria para optar al Título de Maestro, Departamento de Educación, Universidad Internacional de La Rioja, Logroño, España.
- Rice, P. (2000). *Adolescencia. Desarrollo, relaciones y cultura*. Madrid: Prentice Hall.
- Rodríguez Cuello, E. (2011). La deficiencia motora: características, necesidades educativas especiales e intervención del maestro/a de audición y lenguaje con los alumnos/as que la padecen. *Revista electrónica reflexiones y experiencias innovadoras en el aula*, 28, 1-10. Recuperado el 18 Febrero, 2013, de

- [http://www.didacta21.com/documentos/revista/Enero11\\_Rodriguez\\_Cuello\\_Elisabeth.pdf](http://www.didacta21.com/documentos/revista/Enero11_Rodriguez_Cuello_Elisabeth.pdf)
- Rodríguez Espinar, S. (1982). *Factores del rendimiento escolar*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Rodríguez Osuna, J. (1991). *Métodos de muestreo*. Madrid: CIS.
- Rubio, M<sup>a</sup>. J. y Varas, J. (2004). *El análisis de la realidad en la investigación social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: CCS.
- Ruiz Negreja, J. J. (2009). Alumnado con discapacidad motora, respuesta educativa. *Revista electrónica efdeportes*, 128, 1-1. Recuperado el 22 Marzo, 2013, de <http://www.efdeportes.com/efd128/alumnado-con-discapacidad-motorarespuesta-educativa.htm>
- Sánchez Escobedo, P. (2006). Discapacidad, familia y logro escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40(2), 1-10.
- Santrock, J. (2002). *Psicología de la educación*. México: Mc Graw Hill.
- Soriano Ayala, E. (2000). *Métodos de investigación en educación*. Almería: UAL.
- Vega-Leal Cid, J. I. (2010). La autoestima del alumno. Elementos e influencias. Detección e intervención. *Revista digital Innovación y Experiencias Educativas*, 27, 1-8. Recuperado el 19 Abril, 2013, de [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_27/JUAN\\_IGNACIO\\_VEGA\\_LEAL\\_CID\\_01.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_27/JUAN_IGNACIO_VEGA_LEAL_CID_01.pdf)
- Vera Arenas, E. (2004). *Determinación de la influencia de la autoestima en el rendimiento académico*. Memoria para optar al título de Maestro en Educación, Facultad de Educación, Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, Puebla, México.
- Villasmil Ferrer, J. (2010). *El autoconcepto académico en estudiantes universitarios resilientes de alto rendimiento: un estudio de casos*. Disertación doctoral no publicada, Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela.
- Yáñez Collado, M<sup>a</sup>. (2010). ¿Por qué el fracaso escolar?. *Revista digital Innovación y Experiencias Educativas*, 32, 1-13. Recuperado el 10 Febrero, 2013, de [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_32/MARIA\\_ISABEL\\_YANEZ\\_1.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_32/MARIA_ISABEL_YANEZ_1.pdf)

## **ANEXO I: ESCALA DE AUTOESTIMA DE ROSENBERG**

- Indicación: Contribuye a explorar la autoestima personal entendida como los sentimientos de valía personal y de respecto a sí mismos.
  
- Administración y desarrollo de la prueba: La Escala de Autoestima de Rosenberg<sup>28</sup>, versión revisada en Rosenberg (1989)<sup>29</sup>, consta de 10 ítems, en cada uno de los cuales el sujeto que responde deberá elegir sólo una respuesta, teniendo en cuenta que existen cuatro alternativas:
  - Muy de acuerdo
  - De acuerdo
  - En desacuerdo
  - Muy en desacuerdo

De los 10 ítems de la escala, cinco están enunciados de forma positiva y cinco de forma negativa, con el propósito de controlar el efecto de la aquiescencia autoadministrada<sup>30</sup>. De los ítems 1 al 5, las respuestas A a D se puntúan de 4 a 1. De los ítems 6 al 10, las respuestas A a D se puntúan de 1 a 4.

- Preguntas de la escala: Las preguntas de las que consta la escala son las siguientes:

### 1. En general, estoy satisfecho conmigo mismo.

- A. Muy de acuerdo 4 puntos
- B. De acuerdo 3 puntos
- C. En desacuerdo 2 puntos
- D. Muy en desacuerdo 1 punto

---

<sup>28</sup> Recuperado el 25 de abril, 2013 de <http://psicologosenlinea.net/1373-autoestima-rosenberg-escala-de-autoestima-de-rosenberg-rses.html>

<sup>29</sup> Rosenberg, M. (1989). *Society and the adolescent self-image*. Middletown: Wesleyan University Press.

<sup>30</sup> Es la tendencia que manifiestan algunos sujetos a responder de forma afirmativa independientemente de cuál sea el contenido del ítem.



2. A veces pienso que no soy bueno en nada.

- A. Muy de acuerdo 4 puntos
- B. De acuerdo 3 puntos
- C. En desacuerdo 2 puntos
- D. Muy en desacuerdo 1 punto

3. Tengo la sensación de que poseo algunas buenas cualidades.

- A. Muy de acuerdo 4 puntos
- B. De acuerdo 3 puntos
- C. En desacuerdo 2 puntos
- D. Muy en desacuerdo 1 punto

4. Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de las personas.

- A. Muy de acuerdo 4 puntos
- B. De acuerdo 3 puntos
- C. En desacuerdo 2 puntos
- D. Muy en desacuerdo 1 punto

5. Siento que no tengo demasiadas cosas de las que sentirme orgulloso.

- A. Muy de acuerdo 4 puntos
- B. De acuerdo 3 puntos
- C. En desacuerdo 2 puntos
- D. Muy en desacuerdo 1 punto

6. A veces me siento realmente inútil.

- A. Muy de acuerdo 1 punto
- B. De acuerdo 2 puntos
- C. En desacuerdo 3 puntos
- D. Muy en desacuerdo 4 puntos

7. Tengo la sensación de que soy una persona de valía, al menos igual que la mayoría de la gente.

- A. Muy de acuerdo 1 punto
- B. De acuerdo 2 puntos

- C. En desacuerdo 3 puntos
- D. Muy en desacuerdo 4 puntos

8. Ojala me respetara más a mí mismo.

- A. Muy de acuerdo 1 punto
- B. De acuerdo 2 puntos
- C. En desacuerdo 3 puntos
- D. Muy en desacuerdo 4 puntos

9. En definitiva, tiendo a pensar que soy un fracasado.

- A. Muy de acuerdo 1 punto
- B. De acuerdo 2 puntos
- C. En desacuerdo 3 puntos
- D. Muy en desacuerdo 4 puntos

10. Tengo una actitud positiva hacia mí mismo.

- A. Muy de acuerdo 1 punto
- B. De acuerdo 2 puntos
- C. En desacuerdo 3 puntos
- D. Muy en desacuerdo 4 puntos

➤ Resultados e interpretación de la prueba: Una vez sumadas las puntuaciones de todos los ítems, se observa el nivel en que se encuentra la autoestima.

- Puntuación entre 0 y 25: Tu autoestima es baja. Se te encuentras así te pondrás muchas trabas a ti mismo, aspecto que dificultará alcanzar plenamente tus metas. Para ello se recomienda buscar tu lado positivo, pues para que los demás te valoren, tendrás que encontrar atractiva tu forma de ser.
- Puntuación entre 26 y 29: Tu autoestima es normal. El resultado manifiesta que tienes una aceptable confianza en ti mismo. Esta situación permite el afrontamiento de la vida con un aceptable grado de equilibrio, siendo consciente de las dificultades que te encontrarás por el camino. Se considera que es conveniente mejorarla.

- Puntuación entre 30 y 40: Tu autoestima es elevada. Puesto que muestras una confianza plena tanto en ti como en tu trabajo, esta situación te dará mucha fuerza. No obstante, habremos de ser cuidadosos ya que quererte excesivamente a ti y en menor medida a los demás puede llevar a que se generen situaciones de rechazo. Por lo tanto, se recomienda que en ocasiones muestres humildad, viendo la parte positiva de los demás.
- Propiedades psicométricas. La escala ha sido traducida y validada en castellano. La consistencia interna de las escalas se encuentra entre 0,76 y 0,87. La fiabilidad es de 0.80.