



UNIVERSIDAD DEL ACONCAGUA

:

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

TESINA DE LICENCIATURA:

*Percepción de autoeficacia y relaciones entre pares en púberes:
su incidencia en el rendimiento escolar.*

Alumna: María Daniela Ciancio Paratore

Directora: Dra. Mirta Ison

Mendoza, noviembre de 2011.



HOJA DE EVALUACIÓN:

TRIBUNAL

Presidente:

Vocal:

Vocal:

Profesora invitada: Dra. Mirta Susana Ison

Nota:



AGRADECIMIENTOS

A mi directora de tesina, Dra Mirta Ison, por enseñarme tanto en este tiempo y por transmitirme tanto amor y dedicación en lo que hace.

A mis padres Hugo y Lidia, por el simple hecho de haberme dado la vida, por transmitirme buenos valores y por haber acompañado mi vocación.

A mis hermanos Viviana, Hugo, Marcelo y Rosana, por ayudarme a crecer y porque con su ejemplo marcaron gran parte de lo que soy.

A mis sobrinos Facundo, Bianca, Clara y Ana Paula, por hacerme tan feliz y enseñarme tantas cosas de la vida a través de su simpleza.

A mi compañero de ruta, José, por su amor incondicional y por haber compartido tantos momentos.

A mis amigas de la infancia Nadia y Solé por tantas alegrías compartidas, por hacer más divertidas las tardes de verano y por apoyarme en cada logro de mi vida.

A mis amigas de la secundaria Marisol, Ivana y Gabriela, por estar siempre a mi lado brindándome cariño y comprensión.

A mis amigas de la facultad Paula, Mariela, Carolina, Marianela y Mercedes, por apoyarme en cada paso que fui dando, por las largas tardes y noches de mate y estudio y por quererme tal cual soy.

¡Gracias a todos estos seres que hacen mi vida más plena y rica!

RESUMEN

Las nuevas realidades exigen a nuestros estudiantes desarrollar competencias cognitivas y autorreguladoras que les permitan enfrentar las demandas de la vida contemporánea y cumplir los complejos roles ocupacionales. Es en este marco donde el concepto de autoeficacia cobra vital importancia a la hora de pensar en el rendimiento académico. Asimismo, resulta interesante analizar el papel que cumple en la edad de la pubertad, el contacto con los compañeros y el tipo de relación que se va gestando entre los mismos, más allá de lo impuesto formalmente.

El presente trabajo de investigación tuvo como objetivo analizar las posibles relaciones entre status sociométrico, percepción de autoeficacia y rendimiento escolar.

Método: Tipo de estudio descriptivo-correlacional y diseño transversal o transeccional correlacional con encuestas.

Sujetos: Muestra no probabilística e intencional de 27 sujetos, alumnos (11 mujeres, 16 varones), edad entre 12 y 14 años, que asisten a una Escuela Primaria de gestión estatal de Guaymallén.

Instrumentos: Escala de Autoconcepto Académico (Schmidt, Messoulam y Molina, 2008). Test Sociométrico (Moreno, 1972) Dos criterios: trabajo escolar y ocio/recreación. Planilla de calificaciones de todo el ciclo lectivo.

Resultados: Los alumnos populares denotaron un rendimiento académico superior que los alumnos rechazados. Con respecto a la variable percepción de autoeficacia no se encontraron diferencias significativas entre ambos grupos de sujetos.

Palabras claves: autoeficacia, rendimiento escolar, relaciones entre pares, apoyo social, status sociométrico, pubertad.

SUMMARY

The new realities require our students to develop self-regulating and cognitive skills that enable them to meet the demands of contemporary life and fulfill complex occupational roles. It is in this context that the concept of self-efficacy is of vital importance when thinking about academic performance. It is therefore interesting to analyze the role it plays during the age of puberty, the contact with peers and the type of relationship that develops between them, beyond what is formally imposed.

The present research was aimed to analyze the possible relationships between sociometric status, perceived self-efficacy and academic performance.

Method: Descriptive and correlative type of study and a transversal or cross-sectional correlative design with surveys.

Subjects: intentional non-probabilistic sampling of 27 students (11 females, 16 males), aged between 12 and 14 years attending a public primary school in Guaymallén.

Instruments: Academic Self-Concept Scale (Schmidt, Messoulam and Molina, 2008). Sociometric Test (Moreno, 1972) Two criteria: school work and leisure / recreation. Form of grades throughout the school year.

Results: The popular students denoted superior academic performance than the rejected students. Regarding the perception of self-efficacy variable, no significant differences were found between both groups of students.

Keywords: self-efficacy, school performance, peer relationships, social support, sociometric status, puberty.

ÍNDICE

Título	2
Hoja de evaluación	3
Agradecimientos	4
Resumen	5
Abstract	6
Índice	7
Introducción	10
Parte I: Marco Teórico	12
1. Capítulo 1: Autoeficacia	13
1.1. Teoría de Albert Bandura.....	14
1.2. Concepto de autoeficacia	15
1.3. Fuentes de las creencias de eficacia	16
1.4. Procesos activados por la eficacia	19
1.5. Beneficios de las creencias optimistas de eficacia	20
1.6. Autoeficacia en el desarrollo intelectual	21
1.6.1. Concepto de autoeficacia académica.....	21
1.6.2. Eficacia auto-reguladora de los estudiantes.....	23
1.6.3. Impacto de la autoeficacia sobre las trayectorias evolutivas.....	26
1.6.4. Eficacia escolar colectiva.....	27
1.7. Rendimiento escolar	28
2. Capítulo 2: Pubertad	32
2.1. Pubertad.....	34
2.1.1. Desarrollo Físico.....	35
2.1.2. Desarrollo Motor.....	35
2.1.3. Desarrollo Intelectual.....	36
2.1.4. Desarrollo Social.....	38

2.1.5. Desarrollo Afectivo.....	39
2.1.6. El púber y su familia.....	40
2.1.7. El púber y las nuevas tecnologías.....	44
2.2. Relaciones entre pares	46
2.2.1. Apoyo Social.....	46
2.2.1.1. Apoyo Social Percibido.....	47
2.2.2. Vínculos de Atracción.....	49
2.2.3. Vínculos de Rechazo: Violencia.....	50
2.3. Algunos conceptos sociométricos.....	53
2.3.1. Teoría de Jacobo Moreno.....	53
2.3.2. Las configuraciones sociométricas.....	54
2.3.2.1. Las configuraciones sociométricas más comunes.....	56
Parte II: Marco metodológico	58
3. Capítulo 3: Metodología de la Investigación	59
3.1. Objetivos	60
3.2. Método	60
3.2.1. Diseño de investigación	60
3.2.2. Hipótesis de trabajo	61
3.2.3. Definición operacional de las variables estudiadas	61
3.2.4. Tipo de muestra	63
3.2.5. Sujetos	63
3.3. Instrumentos Metodológicos	64
3.3.1. Escala de Autoconcepto Académico.....	64
3.3.2. Test Sociométrico.....	67
3.3.3. Planilla de Calificaciones.....	68
3.4. Procedimiento	69
3.4.1 Administración de la Escala y del Test Sociométrico.....	69

3.4.2. Confección de la Matriz Sociométrica.....	70
3.4.3. Confección de los Sociogramas.....	71
3.4.4. Aplicación del estadístico t de Student.....	73
4. Capítulo 4: Presentación y discusión de resultados.....	74
4.1. Primer objetivo.....	75
4.2. Segundo objetivo.....	78
4.3. Tercer objetivo.....	80
4.4. Cuarto objetivo.....	94
Discusión de Resultados.....	100
Conclusiones.....	105
Bibliografía.....	110
Apéndice.....	115

Introducción

El presente trabajo de tesina aborda la temática del rendimiento escolar. Como es sabido, la apropiación de conocimientos no depende únicamente del CI que el alumno posee, sino que responde a una amplia gama de factores.

En función de esto, he tomado dos que considero relevantes como son la percepción que tiene el púber de su autoeficacia y la relación que el mismo mantiene con sus compañeros de escuela, planteándose así los siguientes objetivos:

1. Describir la percepción de autoeficacia académica que presentan los púberes entre 12 y 14 años pertenecientes a 7mo grado, concurrentes a una escuela de gestión estatal del departamento Guaymallén.
2. Analizar el rendimiento académico de la muestra.
3. Detectar la posición sociométrica que ocupan los distintos integrantes del grupo escolar teniendo en cuenta las dinámicas de atracción-rechazo.
4. Analizar las posibles relaciones entre status sociométrico, percepción de autoeficacia y rendimiento escolar.

El tema fue elegido porque me interesa el trabajo con niños y adolescentes en el contexto escolar, además de mi gusto por la docencia y la labor educativa. Este trabajo fue realizado en el marco de las prácticas profesionales en Psicología Educacional, las cuales fueron llevadas a cabo en una escuela urbano-marginal de Guaymallén con un grupo de 7mo grado. La experiencia fue muy enriquecedora, puesto que pude

complementar los conceptos teóricos aprendidos durante mi formación académica con las situaciones concretas de la práctica.

En función de esto, considero que conocer la estructura informal del grupo, así como la mirada que tiene cada alumno respecto a su capacidad intelectual, puede ser una útil herramienta para los docentes a la hora de proponer y evaluar actividades.

El trabajo se divide en cuatro capítulos.

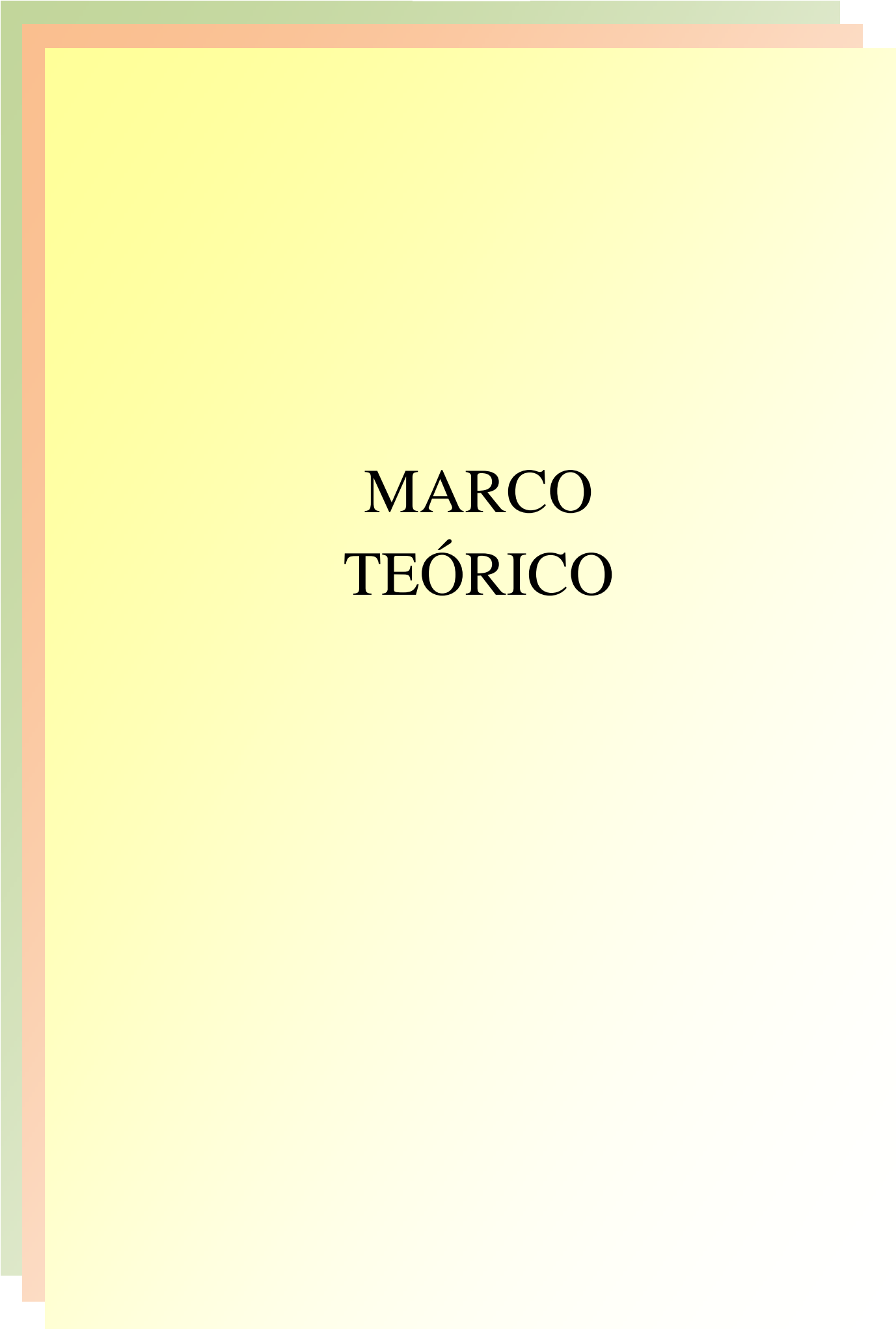
En el primero, se desarrolla el concepto de autoeficacia, fuentes y procesos activados por la misma, articulándose luego con el rendimiento académico.

En el segundo se hace hincapié en la caracterización de los púberes y la importancia del grupo de pares en esta etapa de la vida, complementándose con aportes de la Psicología Social.

En el tercero se presenta la metodología utilizada, con la descripción de objetivos, instrumentos y procedimientos.

En el cuarto se presentan y discuten los resultados obtenidos.

Finalmente, se expresan las conclusiones a las que se arriba para los sujetos estudiados.



MARCO TEÓRICO

Capítulo 1: Autoeficacia



Autoeficacia

1.1. Teoría de Albert Bandura

La autoeficacia es un término desarrollado por uno de los psicólogos más prominentes del enfoque cognitivo- conductual, Albert Bandura, quién en el año de 1977, presentó una publicación titulada: «Self- efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change» (Autoeficacia: hacia una teoría unificada del cambio conductual), en la cual señaló que las personas crean y desarrollan sus auto- percepciones acerca de sus capacidades, las cuales se convierten en los medios por los que siguen sus metas, y controlan lo que ellos son capaces de hacer (González Urdaneta, Villalobos y Lauretti, 2009).

Partiendo del planteamiento de Bandura (1977) sobre la relación de mutua influencia entre pensamientos, acciones y emociones, se considera que:

- a) las cogniciones de los individuos influyen en lo que estos perciben y hacen y, a su vez, estas cogniciones se ven modificadas por los efectos de sus acciones y por la acumulación de consecuencias observadas en los demás.
- b) la creencia o grado de seguridad por parte de un sujeto en sus propias capacidades determinará el empeño que el sujeto pondrá para conseguir sus propios objetivos y la facilidad o dificultad en conseguirlos, y también determinará ciertas reacciones emocionales, como la depresión o estrés, que acompañan a la acción.

Desde este marco teórico se destaca, pues, la *autoeficacia* como mecanismo cognitivo mediador del impacto de las condiciones ambientales sobre la conducta. (Bermejo Toro y Prieto Ursúa, 2005)

La Teoría Cognitivo-Social propone un modelo interaccional de causalidad, en el cual hay una determinación recíproca entre los factores personales, el ambiente y la conducta. De esta manera, hay una mayor posibilidad de auto-dirección y control de la propia persona sobre su comportamiento, ya que no está gobernada exclusivamente por fuerzas internas o por estímulos externos, sino que responde a esta reciprocidad triádica (Venturini, 1995).

Estamos en condiciones de decir entonces, que en un grado considerable, los seres humanos afectan la calidad de su rendimiento y actuación por medio de normas y objetivos auto-impuestos, mediante los métodos de auto-monitoreo, auto-evaluación y consecuencias auto-producidas, en la medida que generan y están de acuerdo con sus planes y proyectos (Piracés, 1994).

1.2. Concepto de autoeficacia

La autoeficacia percibida se refiere a “las creencias en las propias capacidades para organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos para manejar situaciones futuras. Las creencias de eficacia influyen sobre el modo de pensar, sentir, motivarse y actuar de las personas” Bandura (1999, 21).

El mencionado autor distinguió entre **expectativas de eficacia** –que aluden a la convicción de las personas de poder llevar a cabo exitosamente la conducta requerida para obtener determinados resultados- y **expectativas de resultado**- que tienen que ver con la posibilidad de que tal conducta produzca tal resultado. En esta distinción de expectativas es importante aclarar que la falta de motivación puede derivar tanto de la carencia de unas como de las otras. En efecto, parece claro que el hecho de percibirse eficaz aumenta la motivación intrínseca, mientras que valorarse incompetente la reduce (Huertas, 1997 citado en Chiecher, 2009)

De acuerdo con Schunk (1991), la autoeficacia consiste en la opinión que el individuo tiene sobre lo que puede hacer con los recursos de que dispone para ejecutar con éxito un curso de acción en el futuro.

En consideraciones de Busot (1997) el concepto de autoeficacia se refiere a una situación específica, por lo cual es posible tener un alto sentido de autoeficacia ante un conjunto de circunstancias, y un grado bajo en otro conjunto de circunstancias. Por lo que no se considera una característica de personalidad estable, sino una característica que depende del contexto. La autoeficacia en sí es un determinante de la conducta en situaciones específicas, más que un rasgo de personalidad (González Urdaneta y cols., 2009).

1.3. Fuentes de las creencias de eficacia

Las creencias de las personas en relación a su eficacia pueden desarrollarse a través de cuatro formas fundamentales de influencia:

- ✓ **Las experiencias de dominio.** Éstas aportan la prueba más auténtica de si uno puede reunir o no todo lo que se requiere para lograr éxito (Bandura, 1982; Biran & Wilson, 1981; Feltz, Landers & Raeder, 1979; Gist, 1989). Los éxitos crean una robusta creencia en relación a la eficacia personal, mientras que los fracasos la debilitan, especialmente si éstos se presentan antes de que el sentimiento de eficacia esté firmemente establecido.

Sin embargo, el hecho de que las personas tengan que hacer frente a situaciones frustrantes las conduce a su vez a esforzarse de manera perseverante. Una vez que se convencen de que cuentan con lo necesario para alcanzar el éxito, las personas perseveran en la adversidad y se recuperan rápidamente de los revéses.

De otro modo, si la gente sólo experimenta éxitos fáciles, llega a esperar resultados inmediatos y al momento del fracaso, se desmotiva rápidamente.

Si trasladamos este contenido teórico a la situación en el aula, podríamos preguntarnos por ejemplo, si aquel alumno que siempre ha mantenido un buen promedio, sin desaprobado ninguna asignatura experimenta un sentimiento de eficacia mayor que aquel que en algún momento pasó por la experiencia de reprobar y que luego gracias a una cuota de esfuerzo y perseverancia superó exitosamente esa situación aprobando la asignatura,

- ✓ **Las experiencias vicarias.** Observar a personas similares a uno alcanzar el éxito tras esfuerzos perseverantes aumenta las creencias del observador en relación a que él también posee las capacidades necesarias para dominar actividades comparables (Bandura, 1986; Schunk, 1987). Asimismo, observar a otros fracasando a pesar de un alto esfuerzo, disminuye en el espectador su motivación y su propia eficacia (Brown & Inouye, 1978 citado en Bandura, 1999).

Es importante subrayar que el impacto del modelado sobre las creencias de eficacia personal está fuertemente influido por la similitud percibida con los modelos. Éstos últimos proveen un standard social respecto al cual juzgar las propias capacidades. Las personas buscan modelos portadores de las capacidades a las cuales aspiran, que les transmitan estrategias de manejo de las exigencias ambientales.

En este punto podríamos preguntarnos cuáles son los modelos que los preadolescentes tienden a imitar, lo que conlleva el tipo de valores que son priorizados y las metas que se buscan alcanzar. Incluso la misma Sociedad, ¿potencia modelos altruistas, comprometidos? ¿o modelos consumistas, individualistas?

- ✓ **La persuasión social.** Las personas a quienes se persuade verbalmente de que poseen las capacidades para dominar determinadas actividades tienden a movilizar más esfuerzo y a sostenerlo durante más tiempo que cuando dudan de sí mismas y cuando piensan en sus deficiencias personales ante los problemas (Litt 1988; Schunk, 1989).

En este caso, tanto los padres como los docentes cumplen un rol fundamental, ya que el niño necesita ser estimulado, precisa del aliento y de la contención de aquel que lo educa. Pero fundamentalmente, precisa que esos otros le transmitan la confianza necesaria de que él puede llevar a cabo satisfactoriamente su proceso de aprendizaje, como un sujeto activo y comprometido con su propio conocimiento.

- ✓ **Los estados psicológicos y emocionales.** La intensidad absoluta de las reacciones emocionales o físicas son importantes, pero más lo es el modo en que son percibidas e interpretadas. Por ejemplo, en aquellas actividades que requieren fuerza y persistencia, las personas juzgan su fatiga, dolores y molestias como señales de debilidad física (Ewart, 1992). Asimismo, el estado de ánimo positivo fomenta la autoeficacia percibida, mientras que el negativo la reduce (Kavanagh & Bower, 1985, citado en Bandura, 1999).

La pregunta en este caso sería de qué manera interpreta el alumno las vivencias cotidianas, tanto familiares como con su grupo de pares. Sabemos que en esta etapa, el púber experimenta profundos cambios corporales y psicológicos que van definiendo su identidad, su particularidad. Es prácticamente imposible considerar este proceso como algo que transcurre ajenamente al rendimiento escolar.

1.4. Procesos activados por la eficacia

Las creencias de eficacia regulan el funcionamiento humano mediante cuatro procesos fundamentales, los cuales operan de forma conjunta:

- ✓ **Procesos cognitivos:** sabemos que la conducta humana tiende a un fin y es regulada por el pensamiento anticipador. La autoestimación de las capacidades influye a la hora de trazar los objetivos personales, puesto que las personas que sostienen un sentido firme de eficacia son capaces de establecerse metas retadoras y de emplear un buen pensamiento analítico, que se refleja en los logros de ejecución.

- ✓ **Procesos motivacionales:** las creencias de eficacia cumplen un papel fundamental en la auto-regulación de la motivación. Influyen en el establecimiento de las metas que las personas se proponen para sí mismas, en la cantidad de esfuerzo que invierten, el tiempo que perseveran ante las dificultades y la resistencia a los fracasos. Quienes no confían en sus propias capacidades, tienden a disminuir sus esfuerzos o abandonar la tarea cuando se presenta una dificultad u obstáculo.

- ✓ **Procesos afectivos:** la autoeficacia percibida ejerce influencia sobre la cantidad de estrés y depresión que experimentan las personas ante situaciones amenazantes. Asimismo, regulan la activación de la ansiedad a través de su impacto sobre la conducta de manejo. Por ello, cuanto mayor sea la percepción de eficacia, mejor podrá una persona enfrentar las situaciones problemáticas, disminuyendo notablemente el nivel de angustia. Otra variable importante que repercute en la vulnerabilidad al estrés es el apoyo social. Las relaciones modelan el modo de afrontar las situaciones difíciles, demostrando el valor de la perseverancia y aportando incentivos y recursos positivos de manejo eficaz.

- ✓ **Procesos de selección:** los seres humanos somos en parte producto del entorno y de la interacción con otros. En este punto, el sentido de eficacia personal repercute en las actividades y entornos que seleccionamos para formar parte. Optamos por aquellos por los cuales nos juzgamos capaces de manejar. Así, quienes presentan una baja percepción de autoeficacia, evitan las tareas difíciles, ya que no se consideran competentes para el abordaje de las mismas. Además, moderan sus esfuerzos y los abandonan rápidamente ante la adversidad, siendo más susceptibles al estrés y depresión.

Por el contrario, quienes se sienten seguros de sus capacidades, abordan las tareas complejas como retos a alcanzar y no como amenazas a superar. Ello incrementa la motivación y el compromiso, favoreciendo de esta manera al bienestar psicológico reduciendo el nivel de estrés.

Es importante aclarar que decir algo no es lo mismo que creer que es así. Decir que uno es capaz no es necesariamente auto-convincente. Las creencias de autoeficacia se originan tras un proceso complejo de autopersuasión que deriva del procesamiento cognitivo de información transmitida activa, vicaria, social y fisiológicamente. Por lo tanto, podemos decir que para que se logre una competencia adecuada se requiere de la armonía, por un lado, de las creencias propias, y por el otro, de las habilidades y conocimiento que se posean.

1.5. Beneficios de las creencias optimistas de eficacia

Sabemos que las realidades sociales están repletas de dificultades y adversidades. Ante ello, es importante desarrollar un sentido fuerte de autoeficacia, que posibilite mantener la perseverancia para alcanzar el éxito.

Es bastante generalizada la idea de que las valoraciones erróneas originan problemas personales. En este punto debemos tener en cuenta la naturaleza de la aventura a emprender. Es decir, que si los errores pueden ocasionar consecuencias

costosas o perjudiciales, es necesario que se establezcan autovaloraciones precisas. Pero si los resultados a obtener implican beneficios personales y sociales, la cuestión radicaría en preguntarse cuánto tiempo y esfuerzo se está dispuesto a invertir y cuántas dificultades se está dispuesto a soportar en el proceso de la búsqueda.

A raíz de esto, se puede pensar que el sobreestimar las propias capacidades es más bien una ventaja que un fracaso cognitivo. Porque esto permite a las personas salir de las rutinas habituales y establecer aspiraciones que van más allá del alcance inmediato.

Parecería ser entonces, que aquellas personas exitosas, que gustan de los desafíos, que son capaces de ejercer control ante situaciones ansiógenas e innovar, tienen una perspectiva optimista de sus capacidades para ejercer influencia sobre los sucesos que influyen sobre sus vidas. Si no son irrealmente exageradas, estas creencias fomentan el bienestar y los logros humanos.

1.6. Autoeficacia en el desarrollo intelectual

1.6.1. Concepto de autoeficacia académica

“La autoeficacia académica percibida se define como los juicios personales de las propias capacidades para organizar y ejecutar cursos de acción que conducen a los tipos de ejecuciones educativas designadas” Bandura (1999, 178).

Al hablar de funcionamiento académico debemos destacar tres aspectos:

- **Nivel de autoeficacia:** hace referencia a la variación a lo largo de diferentes niveles de tareas, de dificultad creciente.
- **Generalidad:** alude a la posibilidad de transferir las creencias de autoeficacia a diferentes actividades, como diferentes asignaturas académicas.
- **Fuerza:** se mide por los grados de certeza con que uno puede ejecutar determinadas tareas.

Según Zimmerman (1999) las propiedades que conforman las creencias de autoeficacia son las siguientes:

- a) La autoeficacia implica juicios sobre las propias capacidades para ejecutar actividades y no cualidades personales físicas o psicológicas. Es parte integrante del autoconcepto, pero no sinónimo de este. Así, los estudiantes juzgan sus capacidades para completar determinadas demandas académicas, no cómo son como personas o cómo se sienten consigo mismos.
- b) Las creencias de autoeficacia son multidimensionales y están vinculadas a dominios específicos. Es decir, una persona puede sentirse eficaz para las matemáticas mientras que para lengua su percepción es más baja, por ejemplo.
- c) El grado de percepción de autoeficacia depende del contexto. Por ejemplo, los alumnos pueden expresar un mayor sentido de eficacia cuando forman parte de un clima democrático, participativo y de trabajo en equipo dentro del aula, que cuando integran una atmósfera de competitividad y tensión.
- d) Las medidas de autoeficacia dependen en mayor medida del criterio de dominio de la ejecución, que de criterios normativos. Esto se relaciona con la dimensión de fuerza. Los alumnos puntúan sus propias capacidades en función de las experiencias que han tenido con problemas similares, pero no en comparación con los demás estudiantes.
- e) La determinación del grado de autoeficacia es un proceso interno anterior a la actividad. Esto es, los escolares han de ser conscientes de las características de la tarea a la que se enfrentan para poder emitir juicios sobre su autoeficacia.

Sin embargo, según Bandura (1999) las creencias de autoeficacia se configuran antes y después de una tarea específica. Por ejemplo, si un estudiante se enfrenta a un tipo de tarea con elevadas creencias de autoeficacia rendirá más que si sus creencias de autoeficacia son bajas. De igual modo, al finalizar la tarea, en base a su percepción de éxito o fracaso en su desempeño, confirmará, aumentará o disminuirá sus creencias de autoeficacia frente a dicha tarea (Ilgen y Davis, 2000 citado en Salmerón-Pérez, Gutierrez-Braojos, Fernández-Cano y Salmeron-Vilchez, 2010).

1.6.2. Eficacia auto-reguladora de los estudiantes

Las nuevas realidades exigen a nuestros estudiantes desarrollar competencias cognitivas y autorreguladoras que les permitan enfrentar las demandas de la vida contemporánea y cumplir los complejos roles ocupacionales.

Los sistemas educativos han atravesado profundas transformaciones tras el paso de la era industrial a la era informática. Años atrás, aquellos jóvenes con escasa formación académica optaban por trabajos industriales y de manufacturación, los cuales no requerían demasiadas destrezas cognitivas. Sin embargo, en la actualidad la educación es un pilar para la vida productiva, ya que el acelerado crecimiento del conocimiento exige la capacidad por el ***aprendizaje auto-dirigido***.

Pero, ¿a qué nos referimos cuando hablamos de aprendizaje auto-dirigido o auto-regulado?

Según Zimmerman (2008, 166) la autorregulación del aprendizaje se define como “aquellos procesos de auto-gobierno y auto-creencias que facilitan a los estudiantes transformar sus habilidades mentales en habilidades de desempeño académico”.

Para De la Fuente y Justicia (2007) la autorregulación en el aprendizaje se conforma de distintos subprocesos:

- a) Conocimiento estratégico, que supone el éxito para la persona que aprende, siempre que ésta posea un adecuado grado de autoconocimiento y un adecuado grado de conocimiento sobre el dominio de la tarea (antes, durante y después de ejecutarla).
- b) Poseer un repertorio de estrategias cognitivas que permitan adquirir, codificar, elaborar, personalizar, memorizar, recuperar y transferir el conocimiento.
- c) Procesos de carácter motivacional tales como metas de aprendizaje, esfuerzo, creencias de autoeficacia, atribuciones.

Estos procesos de autorregulación son dependientes de cada dominio y nivel de dificultad de la tarea o actividad. Por ejemplo, las estrategias que son adecuadas para tareas de lectoescritura son diferentes a las requeridas para la resolución de problemas matemáticos.

De esta manera, podemos constatar la estrecha vinculación existente entre la capacidad de autorregulación y la de autoeficacia. Existe una relación recíproca entre ambos constructos, es decir, que a medida que los estudiantes incrementan sus capacidades de autorregulación, incrementan sus creencias de autoeficacia. Y viceversa, esas creencias de autoeficacia permiten al estudiante afrontar de manera autorregulada nuevos aprendizajes. A su vez, estas creencias son predictivas de las calificaciones de los escolares (Kim y Lorschbach, 2005; Usher y Pajares, 2008; Wood, Atkins y Taberner, 2000; Zimmerman, Kitsantas y Campillo, 2005 citado en Salmerón-Pérez y cols, 2010).

Sin embargo, es importante subrayar que las destrezas de autorregulación no son tan influyentes si los estudiantes no pueden aplicarse con **persistencia** ante las dificultades, estresores o atracciones competitivas. La creencia firme en las propias destrezas auto-reguladoras aporta el poder necesario para perseverar. Cuanto más altas sean las creencias de que son capaces de regular su motivación, más confiados estarán en su capacidad de dominar las temáticas curriculares (Zimmerman, 1990 en Bandura, 1999).

Otro factor importante a tener en cuenta es la **motivación** (el “querer tener” un buen rendimiento), ya que es fundamental para el logro académico. Este último resultado no sólo requiere que el alumno disponga de las capacidades necesarias para tener buen rendimiento sino que encuentre razón o motivación para “desplegar” tales capacidades.

Al respecto Schmidt, Messoulam y Molina (2008), señalan que :

En la práctica puede verse que no son pocas las oportunidades en las que el adolescente considera que aún cuando no posee un buen rendimiento (resultado, logro, buenas calificaciones) podría tenerlo si se lo propusiera. De esta manera, vemos que autoeficacia y rendimiento no siempre “van de la mano” (p.102)

No obstante, algunas investigaciones han comprobado vinculaciones entre las percepciones de autoeficacia y el rendimiento. El planteo es que quien tiene un fuerte sentimiento de eficacia personal suele lograr un desempeño superior que quien carece de esta confianza, ya que está dispuesto a comprometerse en tareas desafiantes e invertir esfuerzo en la realización de la tarea (Bong, 2001; Pintrich, 1999 citado en Chiecher, 2009).

1.6.3. Impacto de la autoeficacia sobre las trayectorias evolutivas.

El presente trabajo de tesina parte de la idea de que el desarrollo intelectual debe ser analizado desde una perspectiva sociocultural, considerando las relaciones que se van gestando entre los alumnos. Desde esta mirada nos preguntamos qué ocurre con aquellos niños que logran un buen rendimiento o por el contrario, con aquellos que no alcanzan con los requerimientos necesarios para pasar de año. ¿Son vistos como populares, imponentes o por el contrario, son apartados?

Algunos estudios establecen que aquellos niños que se consideran altamente eficaces para regular su aprendizaje y tareas académicas, se comportan de forma más prosocial, son más populares y experimentan menos rechazos de sus compañeros que los niños que creen carecer de estas fortalezas (Bandura, 1999).

Asimismo, las creencias de un individuo sobre su autoeficacia social favorecen la conexión social, la amistad, la cooperación y la conducta prosocial (Bandura, Caprara, Barbaranelli, Gerbino y Pastorelli, 2003; Caprara y Steca, 2005).

No obstante, Schmidt y cols (2008), comentan que:

Hay quienes opinan que en algunos contextos es “mala prensa” tener un buen rendimiento o ser un “buen alumno” ya que puede equipararse esta condición a las representaciones de una persona sumisa, que se somete a la autoridad o reglas sociales de manera acrítica, capaz de ser “desleal” a sus compañeros si la autoridad se lo pidiese (“buchón”) y con pocas habilidades sociales (“nerd”, “traga”) (p. 102).

Al parecer, la agresividad es uno de las causales de rechazo en el aula, ya que la agresión física y verbal puede asociarse con un bajo sentido de autoeficacia.

Al respecto, en un estudio reciente, se tuvo como objetivo construir un modelo predictivo de la responsabilidad personal y social partiéndose de la hipótesis que la responsabilidad estaría relacionada positivamente con las variables de conducta

prosocial, empatía y autoeficacia y negativamente con las variables de agresividad. Dicha hipótesis pudo ser confirmada (Gutierrez Sanmartín, Escartí Carbonell y Pascual Baños, 2011)

1.6.4. Eficacia escolar colectiva

La atmósfera de la clase depende en gran medida del talento y la percepción de autoeficacia de los profesores.

Los docentes que manifiestan un fuerte sentimiento de eficacia demuestran gran entusiasmo por la enseñanza y se encuentran más comprometidos con su profesión, denotan apertura y plasticidad hacia nuevas ideas, están dispuestos a probar métodos innovadores, planifican y organizan mejor sus clases y dedican más tiempo a los alumnos que se esfuerzan (Tschannen-Moran, Woolfolk y Hoy, 1998 citado en Bermejo Toro y Prieto Ursúa, 2005).

Además, la autoeficacia docente fomenta el desarrollo de los intereses intrínsecos y la autodirección de los estudiantes, prediciendo los niveles de logro académico de los mismos. Inclusive repercute en la motivación y en las conductas que los alumnos manifiestan en el aula (Bandura, 1999).

Schmidt y cols (2008), argumentan que :

El hecho de que exista un clima grupal positivo y adecuada relación con el docente puede favorecer un autoconcepto positivo y mejorar la motivación y el rendimiento. Además, el feedback del profesor o maestro debería proveer refuerzos positivos para la valoración de sí como estudiante. Potenciar habilidades personales (reconocerlas y valorarlas) es una tarea del docente que tiene claras ventajas sobre el clima áulico y sobre el autoconcepto del alumno (p.104)

Por otro lado, los profesores con sentimientos de ineficacia generan ambientes negativos en la clase, favoreciendo una orientación custodial. De esta manera, aplican

sanciones negativas con el fin de que estudien los alumnos (Bandura, 1999). Esta incapacidad para motivar a los alumnos puede conducirlos a un déficit afectivo en donde se cuestionen su valor como profesional, sintiéndose inferiores a otros docentes.

Es importante destacar que éstos últimos son los más propensos a quemarse profesionalmente. Algunas investigaciones han mostrado relación entre las creencias de autoeficacia y el estrés docente (Parkay 1988; Melby, 1996). En este sentido, Greenwood y cols (1990) encontraron que aquellos profesores que pensaban que tenían mayor poder para motivar a los alumnos mostraban menos estrés que los que creían que no podían influir en la ejecución de los alumnos.

1.7 Rendimiento escolar

Para poder comprender el fenómeno del rendimiento escolar y así aproximarnos a su estudio, es necesario considerarlo como una realidad que forma parte del desarrollo personal del alumno en un contexto sociocultural concreto, como proceso de interpelación dinámica del individuo con los demás sujetos escolares, en donde se va configurando como alumno concreto, como sujeto de rendimiento escolar que se expresa en su misma acción práctica y en su reflexividad sobre ella.

El rendimiento escolar se constituye en la razón de ser de la escuela, ya que es el principal indicador de su funcionamiento. Lo definiremos como “el nivel de aprovechamiento que logra el alumno con respecto a los objetivos, prácticas y criterios educativos instituidos en determinado contexto sociocultural” (Cuevas Jiménez, 2001).

Desde este punto, no nos circunscribiremos sólo al puntaje que el alumno ha podido obtener, sino que también es importante considerar el respeto a las normas de

convivencia, si culminó sus estudios en noviembre o si bien precisó el período compensatorio de diciembre o el de marzo.

Desde la práctica institucional de la escuela se manejan los dos extremos: el mínimo desempeño o “fracaso escolar” y el alto aprovechamiento o “éxito escolar”. Con el concepto de “Fracaso escolar” se alude al logro deficiente, por parte de los alumnos, de los contenidos, metas y prácticas instituidas en la escuela y que comprende:

- a) La reprobación de grados.
- b) El bajo aprovechamiento.
- c) La deserción escolar.

Algunos investigadores han buscado encontrar la relación existente entre el rendimiento escolar con constructos tales como: la inteligencia, las atribuciones causales y el autoconcepto.

-Inteligencia: En los trabajos de Chamorro-Premuzic y Furnham (2006), Colom y Flores-Mendoza (2007), Deary (2007), Laidra (2007), McMahon (2004), Ridgell y Lounsbury (2004), Rolfhus y Ackerman (1999), aparece la *inteligencia* o las aptitudes diferenciales como un predictor moderado/alto del rendimiento académico de los estudiantes.

Otros, sin embargo, señalan el escaso poder predictivo de la Inteligencia en la determinación de éste (Deseáis y Rivas, 2002). En este sentido, Navas (2003), en un trabajo en el que se estudia la capacidad predictiva de las variables intelectuales y motivacionales, conjuntamente, sobre el rendimiento afirman que la Inteligencia no explica, en la mayoría de los casos, una proporción de varianza adicional estadísticamente significativa a la ya explicada por otras variables motivacionales.

Recientemente, Castejón (2007), en un trabajo sobre la adquisición del aprendizaje complejo, observan que la inteligencia posee una influencia significativa en la adquisición de los aspectos procedimentales del conocimiento, pero no en los aspectos conceptuales.

-Atribuciones causales: Barca (2000), Barca y Peralbo (2002), Manassero y Vázquez (1995), Pineiro (1998), encontraron que la atribución del éxito al esfuerzo o a la capacidad fueron predictores positivos del rendimiento académico medio, mientras que la atribución a la suerte fue un predictor negativo. Otros factores de atribución como son la facilidad de las materias, el azar o la atribución negativa que afecta a variables instruccionales dependientes del profesorado, no mantienen correlaciones significativas con el buen rendimiento académico. Sin embargo, sí observaron una fuerte relación de estas mismas variables con los enfoques superficiales de aprendizaje y, consecuentemente, con el bajo rendimiento académico.

-Autoconcepto: Son numerosas las investigaciones que, han contrastado esta relación, tanto desde un punto de vista causal como correlacional, sobre todo de la dimensión académica del mismo (Amezúa y Fernández, 2000; González- Pienda 2002a,b; Guay, 2003; Marsh, 1990a; Núñez, 1998a,b; Pérez y Gastejón, 1998; Pietsch, 2003).

Sin embargo, podemos decir que no ha existido tanto consenso en el orden causal y en la direccionalidad del mismo, con respecto al rendimiento académico. Para deshacer esta controversia, en un primer momento se trató de observar en qué dirección se ofrecía mayores índices de causalidad, pero estos estudios carecían de consistencia y de solidez metodológica (Marsh, 1990a, 1990b, 1993; Marsh, 1999). Posteriormente, se han desarrollado modelos de efectos recíprocos, según los cuales, un primer autoconcepto afecta sobre el posterior rendimiento académico y este rendimiento afectaría al siguiente autoconcepto, produciéndose, igualmente, efectos bidireccionales entre éstos (Guay, 2003). En este sentido, Marsh y colaboradores

(2005, 2006), han empleado recientemente este tipo de modelos, obteniendo ajustes satisfactorios.

Por otra parte, también existen muchos trabajos que aunque no relacionan el autoconcepto con el rendimiento académico propiamente, sí lo hacen con respecto a variables de un enorme peso específico en la predicción del rendimiento académico. En este sentido, destacan principalmente los trabajos relacionados con las metas académicas (Long, 2007; Schmidt , 2006; Torres, 2005) y las atribuciones causales (Moreano, 2005; Núñez 2005; Pineiro, 1998, 1999 citado en Miñano Pérez, Cantero Vicente y Castejón Costeé, 2008)

Capítulo 2: Pubertad



Adolescencia

La adolescencia en la vida del hombre nos muestra la trama dinámica de un proceso que lleva al ser humano de una forma de existencia, como es la niñez a otra distinta, representada por la adultez. En ella, las emociones, pasiones, impulsos sexuales y aprendizajes morales fructifican conduciendo a cierta madurez, que sería la esperada para el adulto. Esto último depende de la calidad de las experiencias vividas y de la posibilidad que tenga el joven de organizarlas y orientarlas.

Hablar de adolescencia es hablar de un proceso cuyas características y duración varían, por factores que atañen a experiencias personales, familiares, sociales, como así también factores que devienen del momento histórico-social que enmarca dicho proceso.

Sabemos que la adolescencia no es una unidad definible con precisión, cambios de tipo biológico, psicológico y sociales profundos, se suceden en ella. Podemos pensar en un adolescente que, lejos de estar estático, está en continuo movimiento acorde a las nuevas realidades que se le van representando. Es un momento que implica pérdidas que deben elaborarse y resolverse, surgen así los duelos, como posibilidad de reestructuración y de redefinición de los vínculos consigo mismo y con el otro (Guiñazú, Arce, Caminos, Cardoso, García y Perticarari, 1999).

Hasta hace unas décadas se consideraba la adolescencia como un tiempo de tormenta y tensión; actualmente se le concibe como una etapa de transiciones normales (Arnett, 1999). Esas transiciones corresponden a los cambios biológicos, a los cambios cognitivos, a nuevas formas de exploración sexual, a un creciente interés por la vinculación con pares y a la iniciación en las relaciones románticas (Connolly & Goldberg, 1999)

Durante la ocurrencia de estas transiciones, los padres siguen influyendo como fuentes de apoyo y de exploración y como modelos de conducta y cogniciones. Con ello aportan al desarrollo de la autonomía y la vinculación, dos rasgos centrales del ajuste en la adolescencia (Boykin & Allen, 2001 citado en Barrera y Vargas, 2005).

Tanto en la niñez como en la adolescencia dos contextos cobran relevancia para la configuración del autoconcepto: la familia y la escuela. Es que en esta etapa el joven pone a prueba los sentimientos de sí y dada la intensa interacción social que experimenta pueden sucederse importantes cambios en el autoconcepto que ya traía.

En este trabajo de tesina se hará hincapié en las relaciones que se gestan en el grupo de pares, ya que en la franja etaria considerada (12-14 años) el grupo cumple un papel preponderante en la constitución de la identidad.

2.1. Pubertad

Entre los 10 y 12 años de edad, el individuo transita por la etapa de la pubertad. Esta palabra, del latín *pubes* significa a la vez vello y signo de virilidad. El verbo latino *pubesco* quiere decir “cubrirse de vello”, ingresar en la edad viril.

Algunos autores subclasifican esta etapa en:

- ✓ **Pubescencia (10-12 años):** fase en la que se da la maduración de las funciones reproductivas.
- ✓ **Pubertad (12-15 años):** primera fase de la adolescencia en la cual el joven o la joven alcanzan la madurez sexual.

La pubertad debe considerarse entonces como un momento de transición física, psíquica y social. Tendremos en cuenta a continuación los siguientes aspectos: desarrollo físico, motor, intelectual, social y afectivo.

2.1.1 Desarrollo Físico:

A las características sexuales primarias se le suman las características sexuales secundarias. Entre éstas últimas están:

- La aparición del vello en el cuerpo
- Los cambios en la textura de la piel
- Las modificaciones en el funcionamiento de las glándulas subcutáneas
- Los cambios en la voz en los niños, crecimiento de los senos en las niñas.

En esta edad aparecen las primeras señales de adultez corporal, fuera del vello púbico, ocurre el desarrollo de los senos y comienzan a producirse óvulos y espermatozoides maduros.

La pubertad está marcada por el desarrollo de las glándulas sebáceas y sudoríparas en las regiones axilar, genital y anal. La formación de estas glándulas da origen a los olores del cuerpo asociados con la madurez.

Los cambios en la estructura de la piel guardan relación con la actividad preglandular, que pueden causar el acné. El crecimiento acelerado, entre los 10 y 14 años, es un resultado de drásticos cambios hormonales. La hormona andrógena (propia del sexo masculino) es la responsable del desarrollo del pene, la próstata, las vesículas seminales y las características secundarias. La hormona femenina más importante es del grupo de los estrógenos y es la responsable del desarrollo del útero, la vagina, las trompas de Falopio, los senos y las características sexuales secundarias (Araujo de Vanegas, 2000).

2.1.2. Desarrollo motor:

Como en la pubertad se da un aceleramiento en el crecimiento, por consecuencia, los movimientos son más ágiles y mejores. Se produce un aumento significativo de la fuerza, sobre todo en el caso de los varones.

La motricidad del púber se manifiesta en el juego. Prefiere juegos multitudinarios (fútbol por ejemplo) que implican el enfrentamiento de grupos numerosos y crean rivalidad. Un segundo grupo de juegos tiene carácter manipulativo (juego con las manos) y combinatorio (unión de ideas) como las cartas, el ajedrez.

En suma, se advierte el paso de la fuerza y la agilidad física a la capacidad combinatoria y táctica, por una parte, y por otra, de lo colectivo a lo personal, de la rivalidad de grupos a la confrontación de habilidades.

2.1.3. Desarrollo intelectual

Según Piaget, entre los 7 y 11 años se da en el niño el período de las operaciones concretas y después de los 12 se desarrolla la fase cognoscitiva de las operaciones formales en la cual puede establecer relaciones más abstractas.

De conformidad con este autor, una operación es “una acción cualquiera” (reunir personas o elementos numéricos, etc.). Su origen es siempre motriz (movimiento), perceptivo o intuitivo (experiencias mentales).

Las operaciones son concretas cuando se refieren a la realidad y se realizan con objetos tangibles-manipulables. En el momento en que el niño se relaciona con estos objetos, los somete a experiencias mentales, es decir, los racionaliza.

En este período el niño realiza una amplia variedad de tareas:

- Seriación:** ordena elementos según sus dimensiones.
- Clasificación:** agrupamiento racional que se da a partir de los siete años.
- Números operatorios:** se asimila el concepto de número como la resultante de una abstracción de “cualidades diferenciales”. Su resultado es hacer cada elemento equivalente a cada uno de los otros, por ejemplo $2=2$.

-**Espacial:** se refiere a las proximidades, separaciones, involucramiento, apertura y cierre, coordinación de las aproximaciones en orden lineal y más tarde tridimensional, entre otros.

-**Tiempo y velocidad:** asimila la forma métrica $V=e/t$.

Posteriormente, hacia los 12 años según Piaget, el púber inicia la etapa de las operaciones formales en la que se produce una distinción entre lo real y lo posible, intenta prever todas las relaciones que podrían tener validez con relación a los datos y luego busca determinar, mediante una combinación de la experimentación y el análisis lógico, cuál de esas posibles relaciones es la válida real. Así, concibe la realidad como una parte dentro de la totalidad de las cosas que podrían ser. De esta manera, lo posible es considerado como un conjunto de opciones (hipótesis) que deben confirmarse o refutarse. Aquellos datos que se confirmen van a integrar la realidad.

El pensamiento formal es proposicional (afirmaciones o enunciados) es decir, el púber toma los resultados de las operaciones concretas, los moldea en forma de proposiciones y luego procede a seguir funcionando con ellos, estableciendo vínculos lógicos entre ellos (implicación, conjunción, identidad, disyunción, etc.). Las operaciones concretas son, en definitiva, operaciones dadas sobre los resultados de enunciados concretos anteriores.

Ya en esta fase, el púber se ha capacitado para realizar el pensamiento reflexivo y a su vez, se permite escapar del presente concreto hacia lo abstracto y lo posible. Utiliza el pensamiento crítico y de la aprehensión desde su imaginación del mundo.

Con la aparición del pensamiento formal, se presenta la desorganización de la vida del joven, la crisis se engrandecerá al tomar planos abstractos: el amor, la religión, la muerte...aspectos que necesita cuestionarse para ingresar al mundo adolescente y que le dan paso al mundo adulto (Araujo de Vanegas, 2000).

2.1.4. Desarrollo Social

A esta edad, se presenta la tendencia a agruparse con los del propio sexo, a eludir la disciplina escolar. Desde lo individual pueden percibirse manifestaciones de inestabilidad emocional, humor cambiante, actitud contestataria frente a las figuras de autoridad.

En esta etapa surge en el joven la necesidad de asumir su propia identidad, de sentirse único, distinto de los demás. Se siente diferente del que ha sido como de los que lo rodean y esta incoherencia lo lleva a replegarse en sí mismo. Se desplaza en dos polos: dependencia y emancipación.

El púber es al mismo tiempo dependiente por ser un niño e independiente porque se está volviendo un hombre o mujer. Esta ambivalencia le genera crisis. Por ello se refugian en el grupo, en donde pueden expresarse, hablar de su intimidad y manifestar sus opiniones. El grupo viene a satisfacer su necesidad de aceptación. Los amigos serán seleccionados cuidadosamente, el valor más apreciado en esta etapa es la lealtad.

Las rarezas que el púber a veces denota son expresión de la ansiedad de no perderse en el anonimato, búsqueda de originalidad y afirmación fundamental del yo. En ocasiones puede mostrarse conformista respecto al grupo de pertenencia imitando modas por ejemplo, a fin de sentirse sostenido por el mismo.

2.1.5. Desarrollo afectivo

Los cambios corporales que el púber experimenta en esta etapa son decisivos en la imagen de sí mismo, de allí la preocupación que suele denotar por la buena presentación ante los demás.

La seguridad y el afianzamiento personal proceden en gran parte, de sentirse aceptado físicamente por su grupo de pares o adaptarse a los modelos vigentes. El desarrollo físico y sexual cobra particular importancia durante la pubertad.

Según Francisco Secada (1995) las características comportamentales que se presentan entre los 10 y 12 años son: conducta gregaria, evasión erótica, concentración sexual, deportes y ley del juego, aprendizaje y racionalización de la experiencia y la objetividad-sensatez.

Las manifestaciones de la concentración sexual se dan a través de la coquetería, la sensualidad y el pudor, entre otras.

Por otro lado, el juego y el deporte le permiten al púber asimilar lo real y acomodarse a las exigencias que el plantea el medio. El juego le proporciona cierto grado de normatividad, de disciplina, que de alguna manera le va a permitir al joven socializarse.

En suma, la pubertad es la época en la que el joven se va distanciando de su niñez y de a poco va ingresando al mundo adulto, lo que conlleva la asunción de nuevos roles, nuevas responsabilidades y cambios de índole física, social, psicológica y sexual (Araujo de Vanegas, 2000)

2.1.6. El púber y su familia

Uno de los puntos importantes a considerar en la etapa de la pubertad es la relación padres-hijos. Sabemos que en este momento de la vida se producen ciertas transiciones, necesarias por cierto. Uno de los retos es el proceso de separación e individuación de los hijos.

Para los padres ese proceso implica la necesidad de ajustarse al cambio; para los hijos se trata de una de las tareas más importantes de su desarrollo. En este proceso se incrementa la búsqueda de independencia respecto a los padres y un progresivo establecimiento de relaciones románticas y con pares; aumenta la proporción de tiempo empleado en contextos ajenos a la familia, pero no necesariamente se genera un rompimiento con ésta (Barrera y Vargas, 2005).

Sabemos que la familia es considerada el primer agente socializador, una de sus funciones es la transmisión intencional y explícita de normas y valores, pero además ejerce una influencia crítica sobre el desarrollo social de los hijos, especialmente en aspectos como la competencia y la conducta prosocial (Molpeceres, Musitu y Lila, 1994).

Los estudios de Caprara, Regalia y Bandura (2002) muestran que las relaciones familiares influyen para que los jóvenes actúen en forma activa y dirijan su vida como agentes de su futuro. De esta manera, las creencias sobre su capacidad de regular sus acciones y orientarlas a metas previsibles y realistas se asocian significativamente con las influencias familiares.

El grupo familiar también ejerce funciones de apoyo, propiciando a los hijos el bienestar y la confianza necesarios para desarrollar competencias y articular las relaciones con los otros (Bradley, 1995) y facilitándoles claves para la construcción de representaciones globales acerca del funcionamiento de las interacciones sociales (García, Ramirez y Lima, 1998 citado en Llopis Goig y Llopis Goig, 2004).

De esta manera, vemos cómo la familia va preparando socialmente al niño, ya que le proporciona las primeras experiencias para la interacción grupal, le brinda un modelo de vinculación. En este contexto el niño establece las primeras interacciones y comienza a conocer lo que es un grupo social, su funcionamiento, roles y conductas adecuadas para relacionarse con las otras personas. Estas experiencias son las que lo capacitan para posteriores interacciones grupales extrafamiliares.

La influencia de los padres sobre las relaciones que sus hijos mantienen con sus compañeros en la escuela se ha abordado, principalmente, desde tres ámbitos:

1) En primer lugar, se ha estudiado la influencia del vínculo establecido entre padres e hijos sobre las relaciones sociales de los hijos.

2) En segundo lugar, se ha analizado la relación entre el tipo de prácticas de socialización utilizadas por los padres y las competencias sociales de sus hijos.

3) En tercer lugar, se ha investigado la relación existente entre el tipo de conductas que caracterizan la interacción familiar así como la valoración que se hace de ellas, con las relaciones sociales y de amistad de los hijos.

El primer punto nos remite al **apego** y las investigaciones apuntan a que el establecimiento de un vínculo seguro entre el niño y sus padres le permite desarrollar una sensación de permanencia y estabilidad, que le ayuda a afrontar nuevas relaciones sociales con una mayor confianza en sí mismo. Como señaló Erikson (1950) la sensación de vínculo seguro, en los primeros momentos de su vida, permite al niño aprender a confiar tanto en los demás como en sí mismo.

Los estudios con adolescentes muestran que aquellos que afirman tener un vínculo seguro con sus padres se muestran más competentes socialmente con sus iguales o compañeros de aula en el colegio (Cohn, 1990; Fagot y Kavanagh, 1990; Black y McCartney, 1997). Así, en la adolescencia, pese a que se producen importantes cambios sociales como, por ejemplo, la mayor relevancia que adquiere el grupo de

iguales, la familia mantiene su influencia en el ajuste social del hijo. Además, la influencia no solo se debe a las relaciones familiares que en esa época tiene el adolescente con su entorno familiar, sino que también está relacionada con los procesos de interacción paterno-filial desarrollados en fases anteriores (Musitu y cols., 2001, p. 60). Por tanto, también en la adolescencia hay una clara relación entre el grado de seguridad del vínculo establecido entre padres e hijos y las relaciones de amistad de estos con compañeros de aula, pese a que el tipo de vínculo entre padres e hijos puede variar con los años (Llopis Goig y Llopis Goig, 2004).

El segundo punto a considerar está relacionado con los **estilos educativos parentales** (EEP), los cuales reflejan el tono de la relación entre padres e hijos. Se considera la comunicación, la sensibilidad de los padres hacia las necesidades del niño, como así también el tipo de disciplina y las estrategias de control que utilizan.

A partir de las revisiones realizadas por Lamborn, Mounts, Steinberg y Dornbusch (1991), MacCoby y Martin (1983) y Ceballos y Rodrigo (1998) se puede establecer una síntesis de los principales efectos de los EEP en la competencia social de los adolescentes:

- ✓ Aquellos adolescentes cuyos padres recurren a un *estilo autoritario* muestran escasas habilidades sociales, baja autoestima, una moral heterónoma y pautas de obediencia y conformidad.
- ✓ Por el contrario, los adolescentes cuyos padres se caracterizan por el uso de *estrategias de socialización democráticas* hacen gala de unas mayores habilidades sociales, autonomía y sentido de la responsabilidad, capacidad de autodirección, alta autoestima, empatía y comportamiento prosocial.

- ✓ En cuanto a aquellos cuyos padres quedarían englobados en la tipología de *negligentes*, sus características serían unas escasas habilidades sociales, baja autoestima, estrés y problemas de conducta.
- ✓ Por último, los padres con un *estilo indulgente* estarían favoreciendo el desarrollo de unos hijos con buenas habilidades sociales y alta autoestima (aunque solo en relación y merced al grupo de iguales).

En cuanto a las relaciones entre EEP y estatus sociométrico, Dekovic y Janssens (1992) hallaron que aquellos adolescentes que eran más aceptados por sus compañeros y mostraban un estatus sicométrico más elevado tenían padres que recurrían a EEP democráticos, mientras que los rechazados solían ser hijos de padres autoritarios.

En un estudio reciente, que también ponía en relación los estilos educativos parentales y el estatus sociométrico de una muestra de adolescentes, se concluía que estos establecen relaciones adecuadas con su grupo de iguales y compañeros de aula, cuando los EEP atienden con sensibilidad y consistencia sus demandas de atención, les ayudan a desarrollar la confianza básica en su propia capacidad para influir en los demás con éxito y les proporcionan información adecuada sobre cómo conseguirlo (Llopis Goig y Llopis Goig, 2004).

El tercer punto está relacionado con el concepto de **bienestar familiar**. Este constructo ha ido cambiando con los años, ya que de ser considerado como un estado de armonía y satisfacción entre sus miembros, ha pasado a abordarse desde un punto de vista más dinámico; como proceso constructivo cotidiano que exige reajustes ante las situaciones cambiantes a las que se enfrenta la familia.

El desarrollo social de los niños es, en buena medida, el resultado de las interacciones padres-hijos afectivamente mediadas (Wachs y Gruen, 1982; Palacios y Gonzalez, 1998, p. 287). Aquellos niños o adolescentes que tienen unas interacciones adecuadas con sus padres, consideran a estos más implicados y disponibles. De esta manera, se posibilita en ellos una mayor competencia social, generando más seguridad en sí mismos como en las relaciones con los demás.

Por último, Black y Logan (1995) identificaron diferencias en los patrones de interacción padres-hijos de los niños rechazados y populares. Los padres de niños rechazados por sus iguales utilizaban con mayor frecuencia un patrón de comunicación con sus hijos que se caracterizaba un por mayor número de intervenciones irrelevantes, un mayor número de preguntas cerradas, frecuentes turnos simultáneos de palabra y una ausencia de tiempo suficiente para responder (Llopis Goig y Llopis Goig, 2004).

2.1.7. El púber y las nuevas tecnologías

Se ha mencionado anteriormente la particular importancia que reviste en el adolescente su grupo de pares. En este punto, no podemos ser ajenos al impacto de las nuevas tecnologías en cuanto al modo de vincularse unos con otros. El fenómeno “facebook” nos muestra una nueva manera de relacionarse, que sin desestimar sus ventajas, nos lleva a preguntarnos cuán auténticos y verdaderos son los vínculos que se entretajan.

A propósito del tema, Fortunati y Magnanelli (2002) estudiaron adolescentes italianos entre 15 y 18 años y vislumbraron que éstos ya no consideran a sus padres como interlocutores adecuados para su comunicación íntima y prefieren a miembros de su grupo de iguales. En consecuencia, la comunicación padres-hijos tiende a ser

formal. Ahora es el amigo o amiga el depositario de lo que anteriormente se les contaba a los progenitores, o al menos a la madre. Estos autores hablan de la **Hipótesis de la Hermandad Virtual**. Con ello refieren que las nuevas tecnologías, en especial el teléfono celular, posibilitan una nueva manera de vincularse a través de la palabra. Por lo tanto, ya no es necesario vivir juntos, o el contacto cara a cara, ya que se construye una hermandad virtual (Malo Cerrato, Casas Aznar, Figuer Ramirez y González Carrasco, 2006).

Esta comunicación mediada posibilita el encuentro con personas que pertenecen a ámbitos sociales, étnicos o culturales diversos. La pantalla hoy en día inunda todos los espacios, lo que afecta significativamente la naturaleza de la interacción social y el modo en el que los individuos se experimentan unos a otros.

En el caso de los adolescentes, los medios juegan un papel preponderante en la construcción de su identidad. Puesto que se trata de un tiempo en el que hay un incremento de la autoconciencia, los jóvenes se muestran especialmente sensibles a las imágenes que proveen los medios. Se va produciendo una especie de negociación desde una dialéctica de acercamiento-alejamiento con lo difundido en los medios (Mazzarella y Pecora, 1999; Fisherkeller, 2002). De esta manera el adolescente se identifica o por el contrario se opone a lo que percibe, se encuentra o se desencuentra. En esta dialéctica se ve reflejada las contradicciones o inquietudes que se experimentan en esta etapa de la vida.

En un periodo de reafirmación y de búsqueda de la identidad, uno de los pasos inevitables es la contradicción. Decir lo contrario de lo que dicen los padres o profesores provoca una opinión propia y una sensación de seguridad, aunque sea solo aparente. Y lo más importante: congrega a todos los chicos y chicas en una especie de sentimiento unitario del que están desterrados los adultos, sus enemigos (Pindado, 2006).

2.2. Relaciones entre pares

2.2.1. Apoyo social

Uno de los factores protectores más estudiado en la actualidad es el apoyo social. Se ha detectado que es una variable que posibilita aumentar la resistencia del individuo ante las transiciones de la vida, los estresores cotidianos, las crisis personales y en el momento de adaptación o ajuste de las enfermedades, especialmente las de carácter crónico (Adler & Matthews, 1994; Feldman, 2001; Ganster & Victor, 1988; Pacheco & Suárez, 1997).

En el ámbito académico, se ha encontrado que el apoyo social podría actuar, además, como un potenciador en el logro de un desempeño satisfactorio de los estudiantes (Román & Hernández, 2005), ya que contribuiría a que afronten a los estresores propios de su ambiente, con mayores probabilidades de éxito (Martín, 2007).

Al hablar de apoyo social, estamos haciendo referencia a la contención de todos aquellos que rodean a la persona y los recursos que le brindan, lo que constituye un soporte emocional, así como la oportunidad de compartir intereses comunes en un espacio donde la persona se sienta comprendida y respetada.

Es importante destacar que no se trata sólo de la presencia de los elementos que brindan el apoyo social, sino de la percepción que el sujeto tenga de ellos. Según Turner y Marino (1994), existen tres constructos en torno al apoyo social, a saber: recursos de apoyo en redes, conducta de apoyo y apoyo percibido subjetivamente. Es decir, que el apoyo social es un fenómeno que envuelve tanto elementos objetivos (eventos actuales y actividades) como elementos subjetivos (en términos de la percepción y significado otorgado por el individuo) (Feldman, Goncalves, Chacón-Puignau, Zaragoza, Bagés y De Pablo, 2008)

A propósito del tema, en una investigación reciente se tuvo como objetivo evaluar el estrés académico, el apoyo social y su relación con la salud mental y el rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos. Los resultados arrojan que las condiciones favorables de salud mental están asociadas con un mayor apoyo social y un menor estrés académico. Se encontraron además diferencias de género: en el caso de las mujeres la mayor intensidad de estrés se asoció al menor apoyo social de los amigos, mientras que en los hombres se relacionó con un menor apoyo social por parte de personas cercanas, y un menor apoyo en general. Ambos presentaron mejor rendimiento cuando el estrés académico percibido fue mayor y el apoyo social de las personas cercanas fue moderado (Feldman y cols., 2008)

De esta manera, podemos pensar entonces que el apoyo social es una variable positiva respecto al rendimiento escolar. En esta investigación concreta podríamos preguntarnos: ¿son aquellos estudiantes más reconocidos socialmente los que muestran un mejor desempeño? En este grupo social particular, ¿es el apoyo social un factor incidente en el rendimiento, o hay otros aspectos en cuestión?

2.2.1.1. Apoyo social percibido

Como bien diferenciábamos anteriormente, una cosa es hablar de apoyo percibido y otra de apoyo recibido. Los psicólogos sociales consideran que el apoyo percibido se refiere a la expectativa de un individuo de involucrarse en interacciones positivas con otros (Sarason, & Shearin, 1986), mientras que el segundo se refiere al apoyo real que un individuo ha recibido en el pasado en situaciones de necesidad (Barrera, 1986).

En diversas investigaciones se buscó detectar la incidencia de las nominaciones positivas y negativas recibidas sobre la percepción de apoyo de una persona.

En un estudio de McGuire y Weiss (1982) se encontró que los niños que reciben nominaciones negativas perciben que tienen amistades de menor calidad que los niños que reciben nominaciones positivas. En el mismo sentido, Brendgen, Little, y Krappmann (2001) hallaron que la percepción de la amistad de niños que reciben nominaciones positivas tiende a coincidir con la verdadera disposición de sus amigos hacia ellos, mientras que la percepción de la amistad de los niños que reciben nominaciones negativas tiende a no coincidir con la verdadera actitud hacia ellos de los niños que los rodean. Todos estos resultados son reminiscentes de un mecanismo similar a la represión cuando el sujeto es socialmente rechazado (Acuña y Bruner, 2006).

También se ha investigado teniendo en cuenta el género. En algunos trabajos en los que se estudió el apoyo percibido y posteriormente se constató el apoyo real que recibieron hombres y mujeres en el pasado, se encontró que las mujeres sobreestimaron el apoyo mientras que los hombres percibieron el apoyo de una forma más realista (Bansal, Monnier, Hobfall, & Stone, 2000; Pescosolido & Wright, 2004). Hoff, DuPaul, y Handwerk (2003) empleando la técnica de la sociometría con adolescentes encontraron que las mujeres que recibieron nominaciones negativas percibieron tener un mayor número de amigos que los adolescentes hombres con nominaciones negativas.

No obstante, otras investigaciones sostienen que las mujeres son más sensibles al rechazo. Por ejemplo, Sandstrom y Cillessen (2003) sostuvieron que las niñas que reciben nominaciones negativas reportan sentirse excluidas y rechazadas por su grupo de pares con mayor facilidad que los niños. Cantrell y Prinz (1985) concluyeron que las niñas que reciben nominaciones negativas tienden a aislarse del grupo con mayor frecuencia que los niños. Por último, Cirino y Beck (1991) encontraron que las niñas que reciben nominaciones negativas frecuentemente interpretan las acciones de sus pares como negativas en mayor grado que los niños (Acuña y Bruner, 2006).

2.2.2. Vínculos de atracción

La escuela en tanto institución, posibilita un espacio de encuentro diario en donde es viable participar y en donde se ponen en juego un conjunto de prácticas adolescentes vinculadas con tareas escolares. Por lo tanto no podemos desligar los afectos de las posibilidades de respuesta a los requerimientos académicos, ya que el sentirse a gusto con algunos compañeros permite *estar* en la escuela. Es por ello que en la convivencia cotidiana, los alumnos van armando y rearmando sus redes vinculares, sus agrupamientos y enfrentamientos (Molina, 2010).

Entre compañeros, la circulación constante de cartas, papelitos, fotografías y pequeños obsequios evidencia una red de mensajes de aceptación y rechazo, de vínculos de amistad, solidaridad, enamoramientos, como así también, de celos, peleas y rivalidad.

Más allá de su contenido, la emisión y/o recepción de una carta posee el valor social de identificar aquellos compañeros que son reconocidos por sus pares y que son involucrados en vínculos de amistad o compañerismo. A su vez “sentirse reconocido” otorga un lugar social que forma parte de un adentro (grupo o pareja) que produce, al mismo tiempo demarcaciones y fronteras.

El reconocimiento social que proporciona el grupo de iguales tiene claros beneficios para el adolescente: incide positivamente en el sentimiento de pertenencia e integración social (*versus* el sentimiento de soledad), en la autoestima emocional y social, así como en la evaluación general de satisfacción vital (Estévez, Herrero, Martínez y Musitu, 2006; Gifford-Smith y Brownell, 2003; Ladd y Troop-Gordon, 2003 citado en Moreno Ruiz, Esté vez López, Murgui Pérez y Musitu Ochoa, 2009).

En las relaciones entre pares, las posibilidades de ser reconocido y querido, mirado con cariño o con desprecio, burlado o esquivado constituyen modos de estar en la escuela y en el curso, cruza las relaciones con docentes y directivos, participa en los procesos de aprendizaje y en los logros académicos.

La amistad en la escuela implica el desarrollo de la confianza, la complicidad, el hecho de compartir secretos y aventuras. De esta manera se va estableciendo un lazo, que aunque sea provisorio, va tramando un conjunto de vínculos de contención y resguardo que los propios estudiantes definen como “tener amigos” o “ser compañeros” (Molina, 2010).

2.2.3. Vínculos de rechazo: violencia

Existe abundante evidencia empírica que ha constatado que la aceptación de los iguales se relaciona con una baja participación en actos violentos (Cerezo; Ato, 2005; Deptula; Cohen, 2004; Hay; Payne; Chadwick, 2004; Werner, 2004), mientras que el rechazo se encuentra estrechamente asociado con una mayor violencia escolar (Hay; Payne; Chadwick, 2004; Werner, 2004; Yoon, 2000).

Sin embargo, no todos los adolescentes rechazados son violentos ni todos los alumnos violentos son rechazados por sus pares. De hecho, una amplia proporción de adolescentes violentos son, con frecuencia, alumnos con una gran aceptación social (Hawley; Vaughn, 2003) e incluso populares (Pellegrini; Bartini, 2000; Schwartz, 2006 citado en Martínez Ferrer, Musitu Ochoa, Amador Muñoz y Monreal Gimeno, 2010).

La implicación en conductas disruptivas y violentas, podría entenderse, desde este punto de vista, como la respuesta ante la búsqueda de una determinada reputación social fundamentada en el respeto, el liderazgo, el poder en el grupo y el no conformismo (Carroll, Green, Houghton y Wood, 2003; Carroll, Houghton, Hattie y Durkin, 2001; Emler, 2008; Emler y Reicher, 2005).

Respecto de las variables familiares, el apoyo que el adolescente percibe de sus padres potencia su capacidad para desarrollar relaciones sociales positivas (Alonso; Román, 2005; Mounts, 2006) y favorece la competencia social de los hijos, de manera que influye en la aceptación/rechazo por el grupo de iguales (Helsen; Vollebergh; Meeus, 2000; Matza; Koppersmidt; Griesler, 1990; Rubin, 2004). Los adolescentes que se sienten apoyados por su padre tienden a informar de una autoestima social positiva, perciben que tienen facilidad para hacer amigos y disfrutan de sus relaciones sociales, lo cual favorece la aceptación por sus compañeros (Martinez , 2009 citado en Martinez Ferrer y cols., 2010).

Por otra parte, la experiencia del adolescente en la escuela también ha resultado ser un importante factor relacionado tanto con la expresión de conductas violentas como con la aceptación o el rechazo de los iguales. Los adolescentes violentos tienden a mostrar una actitud negativa hacia la escuela, los profesores y los estudios (Adair, 2000; Emler; Ohana; Dickinson, 1990; Emler; Reicher, 1995), y un bajo autoconcepto escolar (Andreou, 2000; Cava; Musitu; Murgui, 2006; Estévez, 2007). Además suelen mostrar mayores sentimientos de soledad (Cava, Musitu y Murgui, 2007) y menores niveles de satisfacción con sus vidas en general (Mac Donald, 2005; Martinez, Buelga y Cava, 2007 citado en Moreno Ruiz, Esté vez López, Murgui Pérez y Musitu Ochoa, 2009).

Por el contrario, los adolescentes que muestran menos problemas de conducta presentan actitudes más favorables hacia la autoridad institucional, la escuela y el profesorado (Estévez, 2007; Moncher; Miller, 1999).

Asimismo, los adolescentes rechazados presentan mayores dificultades académicas, mayor fracaso escolar y menor motivación hacia los estudios que los adolescentes aceptados (Hatzichristou; Hopf, 1996; Wentzel; Asher, 1995), aspectos que inciden en sus autovaloraciones en el ámbito escolar, de modo que informan de

una baja autoestima escolar (Hymel ; Bowker; Woody, 1993; Ladd, 1999 citado en Martínez Ferrer y cols., 2010).

Sin embargo, la violencia entre iguales no es un fenómeno que se reduce a la interacción víctima-agresor, sino que obedece a toda una dinámica grupal en donde el ser víctima o agresor equivale a tener un rol social dentro de un grupo. Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman y Kaukiainen (1996) estudiaron el papel que tenían en los episodios de violencia, los “otros” participantes. Estos participantes observadores, aunque no tenían un papel activo en las peleas entre compañeros, podrían estar permitiendo de algún modo que estos actos se iniciasen y se mantuviesen en el tiempo. Los mencionados autores detectaron la existencia de seis roles: el agresor, el reforzador del agresor (participaría en las agresiones), el asistente del agresor (no ejercería la agresión directa hacia la víctima), el defensor de la víctima, el “outsider” (se mantendría alejado de las peleas y mostraría una actitud pasiva) y la víctima (Lucas Molina, Pulido Valero y Solbes Canales, 2011).

En síntesis, la carencia de recursos familiares como el apoyo parental y la autoestima familiar, se encuentra vinculada con el desarrollo de conductas violentas en el ámbito escolar y con relaciones sociales problemáticas que favorecen el rechazo entre los iguales. Por el contrario, los alumnos aceptados por sus compañeros afirman sentirse apoyados por sus padres y se valoran a sí mismos de modo positivo en el ámbito familiar. No obstante, no podemos desestimar la influencia de los procesos grupales en la legitimización o no de la violencia como modo relacional.

2.3. Algunos conceptos sociométricos

2.3.1. Teoría de Jacobo Moreno

Jacobo Leví Moreno fue el primer autor que habla de “Psicología Social” y elabora en 1934 su teoría sociométrica (estudio cuali y cuantitativo de los grupos sociales). Él consideraba que el desarrollo real de la investigación se da cuando se trabaja “in situ” sobre la realidad misma.

La Psicología Social investiga y opera sobre todas aquellas situaciones donde exista una red sociométrica, entendiendo por ésta *“los lazos afectivos que se conforman a partir de un grupo en interacción, que presente dificultades partiendo desde la psicoterapia grupal a conflictos sociales tales como educación, política, etc.”*

Este proceso de estructuración de redes sociométricas comienza a partir del nacimiento, donde no hay límites para el niño, ni diferenciación yo-tu. Desde allí comienzan a gestarse las primeras relaciones télicas entre el niño y su madre, posteriormente su entorno familiar y luego el grupo social al que pertenezca.

Esta relación primaria con la madre es la que va a imprimir un modelo vincular, de esta forma, el individuo va a denotar un modo particular y propio de relacionarse con los otros.

El concepto de Tele es definido por Moreno como empatía de doble dirección. Es la capacidad de ver al otro tal como es y viceversa. Describe los procesos de atracción o de rechazo que se ejerce entre tal o cual individuo, corrientes afectivas que, aparentemente, dan nacimiento al átomo social¹ y a las redes.²

¹Átomo social: es el elemento básico de la estructura microsociología. Se trata de la posición concreta que ocupa cada individuo dentro de una estructura. Cada átomo social no es sino un individuo que forma parte del grupo que se va a analizar.

Núcleo de relaciones constituido alrededor de cada individuo, constituye la más pequeña estructura social

En la vida de relación socio-grupal aparecen diferentes situaciones, de diferentes niveles de afectividad, éstos procesos se pueden medir a través del Sistema Sociométrico, método por el cual entenderemos las diferentes distancias que toman las personas entre sí (atracción-rechazo, etc.).

Dichas distancias tienen su origen en relaciones tele, **positiva** cuando el afecto no está perturbado (tanto de atracción como de rechazo) y **negativa** cuando las corrientes afectivas están teñidas de componentes transferenciales, es decir cuando vemos al otro según nuestras propias dificultades afectivas (afecto perturbado) (Fiochetta, 1994).

Ampliando el concepto de tele, podemos decir que es la más pequeña cantidad de afecto transmitida a distancia. Es el responsable de las elecciones y rechazos espontáneos en los grupos, según los diferentes criterios de elección. Tiene que ver con la capacidad para percibir correctamente la realidad de la otra persona y de uno mismo. Sin embargo es importante destacar que la percepción "pura" no existe ya que se encuentra siempre teñida de afectos y juicios valorativos. El otro percibido es siempre otro parcial, en el que se mezcla de manera imprecisa lo que el otro es, lo que quiero que sea y lo que temo que pueda ser.

2.3.2. Las configuraciones sociométricas

Moreno concibe al hombre como una unidad indivisible de su entorno. Él describe diferentes tipos de vínculos entre los hombres que van desde lo más simple a lo más complejo.

² Redes sociométricas: el átomo social se limita a los individuos que participan en ellos, otras partes se relacionan con partes de otros átomos sociales, y éstos últimos, con otros; forman así cadenas complejas de interrelaciones que se designan bajo este nombre.

El primero es el **aislamiento**. Él argumenta que una persona se convierte en una isla humana cuando se encuentra en total incomunicación con el mundo y rompe los canales que lo vinculan a la comunidad. Renuncia al código de comunicación y vivencia los vínculos como amenazantes, careciendo de sentimientos de pertenencia.

Asimismo, no es necesario que esta persona se encuentre físicamente aislada. Puede incluso convivir en el mismo espacio con otros seres humanos, pero sin relación de mutualidad con los demás. Se llama "relación de mutualidad" al hecho de establecer vínculos de reciprocidad. Elijo positivamente a quien me elige con el mismo signo. Si alguien elige a quien no lo elige y viceversa, la incomunicación se establece en el vínculo, configurándose el aislamiento sociométrico.

Para evaluar el grado de aislamiento debemos tener en cuenta el número de criterios implicados. Se llama "criterio" en sociometría a la razón para realizar una elección. Hay tantos criterios como acciones pueda ejecutar un ser humano: estudio, recreación, amistad, etc.

Puede suceder que siempre se elija un criterio en un área que haga realizar elecciones equivocadas, que siempre se elija a quien lo rechaza o le es indiferente; esto a su vez no implica que no tenga una red sociométrica amplia y rica.

Se constituye una **pareja** cuando se establece un vínculo de reciprocidad, alguien elige a otro según un criterio y ese también lo elige a él, generándose así una mutualidad. Deber ser una relación de exclusividad de ese criterio.

El **triángulo** es la estructura de tres individuos que se eligen entre sí, aunque sus relaciones no sean recíprocas.

La **cadena** es la estructura de sucesión de elecciones entre varios miembros del grupo, donde no es necesaria la reciprocidad.

Por último, el **Cliqué o Círculo** se trata de un subgrupo formado por tres o más personas que se eligen recíprocamente. Para ello se necesita además, que ningún miembro posea relaciones de pareja con otros miembros externos al cliqué.

2.3.2.1. Las configuraciones sociométricas más comunes

A diferencia de las mencionadas anteriormente, éstas son las más susceptibles de encontrar en un sociograma y describen a un miembro del grupo y su ubicación más que la estructura grupal:

- ✓ **Sujeto popular:** es aquel que recibe muchas elecciones de los demás miembros del grupo.

- ✓ **Sujeto estrella:** es aquel que es popular en varios de los criterios utilizados.

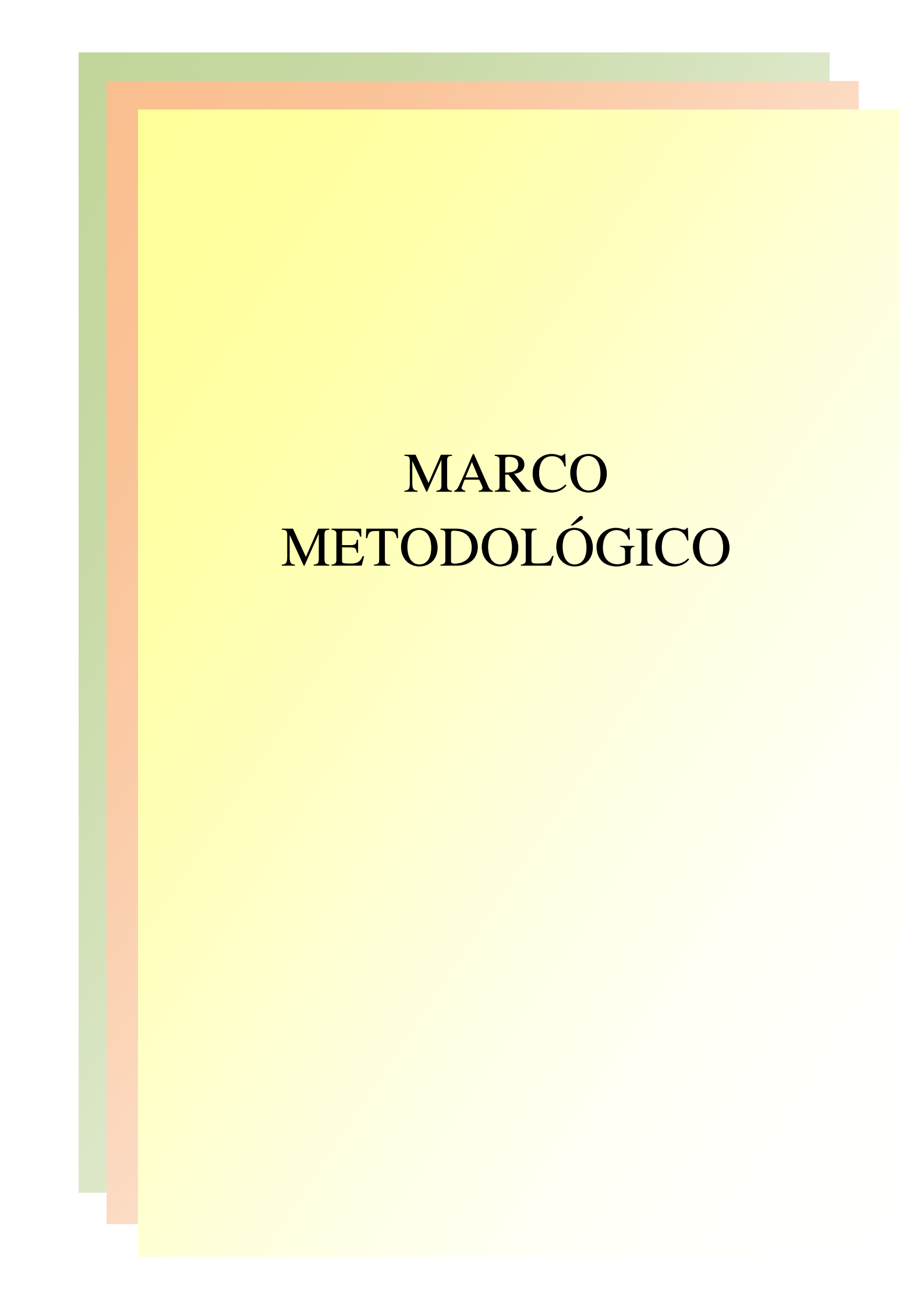
- ✓ **Sujeto líder:** es aquel que emite un gran número de elecciones hacia los demás, estando conectado con la mayor parte de ellos, y en el menor número de pasos posibles.

- ✓ **Sujeto rechazado:** es aquel que recibe un gran número de elecciones negativas de los demás miembros del grupo.

- ✓ **Sujeto desatendido:** es aquel que recibe pocas elecciones por parte de los demás, y que además elige a muchas personas del grupo.

- ✓ **Sujeto ignorado:** es aquel que recibe pocas elecciones, pero que elige a un número intermedio de las mismas.

- ✓ **Sujeto aislado:** es aquel que recibe pocas elecciones, y que elige a su vez a muy pocas personas del grupo.



MARCO METODOLÓGICO

Capítulo 3: Metodología de la Investigación



Metodología

3.1. Objetivos

Los objetivos del presente trabajo de investigación fueron:

1. Describir la percepción de autoeficacia académica que presentan los púberes entre 12 y 14 años pertenecientes a 7mo grado, concurrentes a una escuela de gestión estatal del departamento Guaymallén.
2. Analizar el rendimiento académico de la muestra.
3. Detectar la posición sociométrica que ocupan los distintos integrantes del grupo escolar teniendo en cuenta las dinámicas de atracción-rechazo.
4. Analizar las posibles relaciones entre status sociométrico, percepción de autoeficacia y rendimiento escolar.

3.2. Método

3.2.1. Diseño de investigación

El presente trabajo de investigación es de tipo *descriptivo-correlacional*. El propósito de la misma es decir cómo son y cómo se manifiestan determinados fenómenos y medir el grado de relación existente entre ellos (Hernández Sampieri, Collado y Lucio, 1998).

El diseño empleado es *no experimental*, es decir, observamos los fenómenos tal y como se dan en su contexto natural, para después analizarlos. Por lo tanto, no se

construye ninguna situación, sino que se observan situaciones ya existentes, no provocadas intencionalmente por el investigador (Hernández Sampieri y cols., 1998).

Dentro de este tipo de diseños se encuentra el *diseño transeccional*, el cual recolecta datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado. Más específicamente, responde a un diseño transeccional *correlacional*, en donde lo que se mide es la relación entre dos o más variables en un momento determinado. Pueden limitarse a establecer relaciones entre variables sin precisar sentido de causalidad o pueden pretender analizar relaciones de causalidad. En este último caso difiere de una investigación experimental en el sentido de que las causas y efectos ya ocurrieron en la realidad (estaban dadas y manifestadas) y el investigador se limita a observarlas y reportarlas (Hernández Sampieri y cols., 1998).

3.2.2. Hipótesis de trabajo

“Los alumnos populares muestran una percepción de autoeficacia y un rendimiento académico superior en comparación con los alumnos rechazados”

3.2.3. Definición operacional de las variables estudiadas

Una definición operacional debe implicar los procedimientos que deberíamos realizar para poder tener la impresión sensorial de la variable a estudiar.

3.2.3.1. Definición operacional de autoeficacia

La **autoeficacia percibida** es un constructo definido por Albert Bandura en su libro "Self-Efficacy" (1997) como las creencias de las personas sobre sus capacidades para producir determinados niveles de rendimiento que ejercen influencia sobre eventos que afectan sus vidas.

Operacionalmente, en el marco del presente trabajo, proponemos considerar a la autoeficacia como: *"Las respuestas que dan los sujetos a la Subescala Autoeficacia de la Escala de Autoconcepto Académico de Schmidt, Messoulam y Molina (2007), que puede clasificarse en muy baja, baja, media, alta y muy alta percepción de autoeficacia."*

3.2.3.2. Definición operacional de status sociométrico

El **status sociométrico** corresponde a la posición social que ocupa un sujeto dentro de un grupo.

Operacionalmente, medimos esta variable como: *"Las respuestas que dan los sujetos al Test Sociométrico de Jacobo Moreno (1934), que puede clasificarse en sujetos populares y sujetos rechazados"*.

3.2.3.3. Definición operacional de rendimiento académico

Por último, al hablar de **rendimiento académico** hacemos referencia al nivel de aprovechamiento que logra el alumno con respecto a los objetivos, prácticas y criterios propuestos por la institución educativa.

En este trabajo, definimos operacionalmente esta variable como “*El promedio resultante de las asignaturas Lengua, Matemática, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, cursadas por el alumno durante 7mo grado, que puede clasificarse en bajo, medio y alto rendimiento escolar*”.

3.2.4. Tipo de muestra

La muestra utilizada es de carácter *intencional*, es decir que se seleccionó a los sujetos porque poseían características que eran de interés para la investigación (León y Montero, 1996).

Otra característica de la misma es que se trata de una muestra *no probabilística* ya que la elección de los sujetos no dependió de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las posibilidades de la selección. En función de esto, en esta muestra no todos los sujetos tuvieron las mismas probabilidades de ser elegidos, sino que se trató de la decisión de los investigadores (Sampieri y cols., 1998).

En efecto, las conclusiones a las que arribamos sólo son válidas para el grupo de sujetos investigados, *no siendo representativas, ni generalizables*, a otras poblaciones distintas a la estudiada.

3.2.5. Sujetos

Se trabajó con un grupo de alumnos de séptimo grado, perteneciente a una escuela primaria urbano-marginal de gestión estatal de Guaymallén. El curso estuvo compuesto por 27 sujetos, 11 niñas y 16 varones.

La razón por la que se trabajó con este grupo, fue porque a esta altura de la escolaridad los alumnos se conocen muy bien entre sí, la dinámica y estructura grupal está en general organizada y en función de esto se presume que las elecciones emitidas son autónomas.

3.3. Instrumentos Metodológicos

3.3.1. Escala de Autoconcepto Académico (Schmidt, Messoulam y Molina, 2007).

Esta escala fue elaborada por la Investigadora Vanina Schmidt, la Lic. Nadia Messoulam y la Lic. Fernanda Molina, miembros del equipo de investigación CONICET, en el año 2007.

Dicha técnica mide el **autoconcepto académico**, entendiéndose este como “la configuración organizada de percepciones relativamente estables que reflejan una evaluación de comportamientos y atributos académicos” (Schmidt, Messoulam y Molina, 2008)

Se consideran dos aspectos de esta configuración:

- **Percepción de Autoeficacia:** Definida como “las creencias que el alumno tiene respecto de sus capacidades y de las posibilidades de tener un buen desempeño”. La variable “autoeficacia” es de suma relevancia cuando lo que se quiere conocer no es solo el rendimiento sino las posibilidades (capacidades potenciales) que el alumno cree que tiene (lo cual se ha visto está en íntima relación con el rendimiento real).

- **Percepción de Rendimiento:** Esta variable permite conocer la imagen que el sujeto tiene de sí como alumno; si se considera un “buen alumno”, un “alumno regular” o “mal alumno” (tales son los términos del lenguaje cotidiano compartido por docentes y estudiantes en nuestro medio para valorar el desempeño académico). Asimismo, permite identificar problemas o dificultades de aprendizaje concretos desde la percepción del alumno (a partir del análisis de las respuestas del sujeto a ítems puntuales es posible conocer si considera que posee dificultades para entender lo que lee, si olvida lo que lee, si le resulta difícil estudiar).

La evaluación en dos dimensiones permitiría realizar hipótesis tentativas acerca de los motivos de un pobre desempeño: ¿considera el alumno que tiene dificultades para aprender, las cuales se traducen en un pobre “rendimiento” (y un bajo puntaje en esta subescala)? ¿O considera el alumno que no posee las capacidades necesarias para tal rendimiento? (no confía, por lo tanto, en sus capacidades). En cada caso la intervención psico-educacional será distinta.

La versión aplicada estuvo compuesta por 14 ítems con cinco opciones de respuesta (desde “totalmente de acuerdo” hasta “totalmente en desacuerdo”) referidos a cualidades positivas y negativas que caracterizan a los alumnos, su desempeño y capacidades.

En lo referente a la administración, puede aplicarse en forma individual o colectiva a adolescentes de 12 a 20 años, escolarizados, siendo el tiempo máximo de administración de 10 minutos.

Puntuación:

- a) Se obtiene el puntaje bruto para cada subescala y luego se transforma en puntaje percentilar.

b) Se obtiene el puntaje total bruto de la suma de los puntajes brutos parciales y luego el percentilar para determinar el autoconcepto académico.

Para los ítems directos, el puntaje va de 1 a 5 (siendo TD=1 y TA=5). Y para los inversos, el puntaje va de 5 a 1 (siendo TD=5 y TA=1).

Items directos: 1,2,4,6,12,13

Items inversos: 3,5,7,8,9,10,11,14

En nuestro caso, se trabajó con los percentiles proporcionados por la subescala *autoeficacia académica* y los mismos fueron categorizados de la siguiente manera:

Percentil	Percepción de Autoeficacia
0-20	Muy baja
21-40	Baja
41-60	Media
61-80	Alta
81-100	Muy alta

Los ítems que puntualmente evalúan la autoeficacia académica y que se consideraron en esta investigación son:

- 1- Soy capaz de hacer bien las tareas, aunque sean difíciles.
- 2- Si me esforzara lo suficiente, podría aprobar las materias de este año.
- 4- Creo que podré obtener buenas notas este año.
- 5- Aunque me esfuerce, siempre me va a ir mal en la escuela.
- 6- Soy capaz de mantener un buen rendimiento a lo largo de todo un año.
- 12- Soy capaz de realizar buenos trabajos en clase.
- 13- Si me dedico a fondo, puedo estudiar cualquier cosa.

La escala demuestra ser de fácil administración e interpretación. Los ítems suelen ser correctamente comprendidos por los alumnos y no apuntan a asignaturas específicas ni a aptitudes concretas, posibilitándose de este modo la aplicación en distintos contextos. Dicho instrumento, hace referencia a aspectos valorativos acerca de habilidades cognitivas generales y lo que las mismas permitirían en caso de tener motivación para utilizarlas.

Usos: contexto educacional, clínico y de investigación con fines de orientación y/o diagnóstico psicoeducacional.

3.3.2. Test Sociométrico (Moreno, 1972).

El test sociométrico es una técnica ideada por Jacobo Moreno, que consiste en pedir a todos los miembros de un grupo que designen con cuáles de sus compañeros desearían encontrarse en una situación determinada; igualmente puede pedírseles que indiquen con quiénes preferirían no encontrarse (Bastin, 1966)

Las ventajas de este cuestionario es que es de administración rápida, se toma en forma colectiva y proporciona una valiosa información en tan breve tiempo.

El fin del mismo es detectar la posición social de cada uno dentro del grupo. De esta manera, permite conocer las relaciones de atracción entre los miembros, como así también las relaciones de rechazo.

En la presente investigación, se trabajó con dos categorías de sujetos:

- **Sujetos Populares:** son aquellos que han recibido mayor cantidad de elecciones positivas (5 o más) por parte de sus compañeros en los criterios de trabajo escolar y ocio-recreación.

- **Sujetos Rechazados:** son aquellos que han recibido mayor cantidad de elecciones negativas (5 o más) por parte de sus compañeros en los criterios de trabajo escolar y ocio-recreación.

3.3.3. Planilla de Calificaciones

La planilla de calificaciones nos permite acceder a la valoración institucional del rendimiento intelectual, tanto individual como grupal.

El actual régimen educativo utiliza una modalidad numérica de evaluación, así el alumno aprueba cuando obtiene entre 7 y 10.

Las asignaturas que comprende son:

- ❖ Lengua
- ❖ Matemática
- ❖ Ciencias Naturales
- ❖ Ciencias Sociales
- ❖ Educación Física
- ❖ Educación Musical
- ❖ Educación Plástica y Artesanías
- ❖ Inglés

Para medir el rendimiento académico de cada alumno, se tomó la nota de acreditación de las materias: Lengua, Matemática, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales y se calculó el promedio correspondiente.

Se optó por dichas materias, porque se consideró que son las asignaturas representativas de los contenidos básicos que el alumno debe adquirir.

Una vez obtenido el promedio se lo categorizó de acuerdo al presente criterio:

Promedio	Tipo de Rendimiento
-7	Bajo
7 - 8	Medio
9-10	Alto

3.4. Procedimiento

3.4.1 Administración de la Escala de Autoconcepto Académico y del Test Sociométrico

Ambas técnicas fueron tomadas de manera conjunta en el grupo escolar.

En primer lugar, se procedió a pedir autorización al directivo de la institución, explicándole los objetivos del trabajo a realizar y los test a administrar.

Una vez otorgado el permiso, se dialogó también con la docente de la sala, quien manifestó buena predisposición ante la actividad.

Ya en el aula, se les comunicó a los alumnos que se iba a llevar a cabo un trabajo de investigación y que se precisaba su colaboración para responder unas preguntas de manera individual. Además, se aclaró que el material sólo sería observado por el examinador y que por lo tanto, no se revelaría ni su identidad ni la institución a la cual pertenecen.

En el caso de la escala, se les explicó que debían marcar con una cruz la respuesta que más se asemeje a su situación personal y que las opciones iban desde “totalmente de acuerdo” hasta “totalmente en desacuerdo”.

Para el test sociométrico, se puntualizó que debían elegir 3 compañeros con los que más les gustaría estar, o por el contrario, con quienes no les gustaría estar, de acuerdo a los criterios propuestos.

En general, hubo una respuesta positiva del grupo a la actividad, los alumnos no manifestaron dudas con respecto a la modalidad de respuesta. En momentos fue necesario intervenir para que no consultaran sus elecciones, ya que denotaban cierta curiosidad por conocer las preferencias de sus compañeros.

El tiempo total que llevo la toma de la escala de autoconcepto académico y del test sociométrico fue de 30 minutos aproximadamente.

3.4.2. Confección de la Matriz Sociométrica

El primer trabajo a realizar luego de la aplicación del test fue el de reunir el conjunto de elementos sociométricos brutos, dispersos en diferentes direcciones, que han resultado de dicha administración.

Para ello, se diseñó la matriz sociométrica:

- 1- Se realizó una tabla de doble entrada donde se anotan los nombres de todos los niños que han pasado el test, por orden alfabético. Para preservar su identidad, se reemplazaron por letras: en el caso de las mujeres, letra “M” y en el caso de los varones, letra “V” y se numeraron del 1 al 27. Este cuadro se llama de “doble entrada” ya que la lista de los nombres se

encuentra escrita en él dos veces: una a la izquierda (en columna, de arriba hacia abajo de la hoja) y otra vez arriba (en fila, de izquierda a derecha) en el mismo orden.

La lista de la izquierda corresponde a la elección emitida, en este caso, los niños serán los “emisores de las elecciones”.

La lista de abajo corresponderá a las elecciones recibidas; en este caso, los niños serán los “receptores de las elecciones”.

- 2- Una vez organizada la planilla de esta forma, se procedió a la tabulación de los datos del test de cada alumno, para lo cual se utilizaron los siguientes símbolos: X en el caso de que se trate de una elección unilateral y Xr en el caso de que sea recíproca.
- 3- Finalmente, en la parte inferior del cuadro se realizó el recuento de elecciones recibidas, discriminando entre unilaterales y recíprocas.

3.4.3. Confección de los Sociogramas

Una vez realizada la matriz sociométrica, resulta conveniente representar estos datos de manera gráfica, a fines de facilitar su interpretación.

Jacobo Moreno ilustró las relaciones interpersonales, simbolizando a sus miembros con un círculo (mujeres) o un triángulo (varones) y unidos entre sí a través de líneas. Estas representaciones gráficas recibieron de Moreno el nombre de *sociogramas*.

Sin embargo uno de los inconvenientes fue que la posición de cada miembro en la figura estaba librada al arbitrio del sociómetra, quién hacia un esbozo con papel y lápiz.

Ante ello, Northway (1967) propuso un método que consiste en colocar en el centro del sociograma a los individuos más populares, o sea, “los líderes” y en la parte externa a aquellos que reciben muy pocas elecciones. Entre unos y otros se escalonan en círculos concéntricos los individuos que han obtenido una nota media. Esta técnica ha sido denominada “**técnica del blanco**”.

Esta modalidad es la que se utilizó en nuestra investigación, realizando una adaptación a la misma. Se trazaron tantos círculos concéntricos en función de la cantidad máxima de elecciones recaídas sobre un mismo sujeto. Los círculos concéntricos irán sucesivamente (partiendo desde el centro hacia la periferia) , o sea, desde aquellos alumnos que hayan recibido el número mayor de elecciones hasta una sola. En el exterior se ubicaron quienes no hayan sido votados, ya que todos los miembros de la clase deben figurar en el sociograma.

Se hizo uso de dos tipos de líneas:

—————→ Significa elección unilateral

←—————→ Significa elección recíproca

Se realizaron 4 sociogramas:

- Sociograma 1: Criterio Trabajo Escolar. Elecciones Positivas.
- Sociograma 2: Criterio Trabajo Escolar. Elecciones Negativas.
- Sociograma 3: Criterio Ocio-Recreación. Elecciones Positivas.
- Sociograma 4: Criterio Ocio-Recreación. Elecciones Negativas.

3.4.4. Aplicación del estadístico *t* de Student

Una vez obtenida la distribución de frecuencias de las 3 variables en estudio, se procedió a aplicar el estadístico *t* de student.

Se trata de una prueba estadística paramétrica que permite evaluar si 2 grupos difieren entre sí de manera significativa respecto a sus medias (Sampieri y cols., 1998).

La hipótesis es de diferencia de dos grupos. La hipótesis de investigación sostiene que los grupos difieren significativamente entre sí, mientras que la hipótesis nula no señala diferencias (Sampieri y cols., 1998).

En este trabajo, se consideraron dos grupos: populares y rechazados y se compararon con respecto a percepción de autoeficacia y rendimiento escolar.

Los datos fueron procesados a través del programa SPSS WINDOWS.

Capítulo 4: Presentación y Discusión de Resultados



Los resultados se presentan de acuerdo con los objetivos específicos propuestos en la presente investigación.

4.1. Primer objetivo

“Describir la percepción de autoeficacia académica que presentan los púberes entre 12 y 14 años pertenecientes a 7mo grado, concurrentes a una escuela de gestión estatal del departamento Guaymallén. “

Tabla N° 1: Puntajes Percentilares de Autoeficacia obtenidos por alumno en Escala de Autoconcepto Académico y categorización

Mujeres	Autoeficacia (P. Bruto)	Autoeficacia (P. Percentilar)	Categoría
M9	33	85	Muy alta
M11	32	75	Alta
M1	28	65	Alta
M4	31	65	Alta
M7	31	65	Alta
M8	30	55	Media
M3	26	50	Media
M2	29	45	Media
M6	29	45	Media
M5	26	16	Muy baja
M10	25	15	Muy baja
Varones			
V18	33	85	Muy alta
V25	33	85	Muy alta
V13	31	65	Alta
V24	31	65	Alta
V17	30	55	Media
V15	29	50	Media
V19	28	35	Baja
V26	28	35	Baja
V21	27	25	Baja
V27	27	25	Baja
V22	26	20	Muy baja
V16	25	15	Muy baja
V12	23	14	Muy baja
V14	23	14	Muy baja
V23	24	14	Muy baja
V20	21	5	Muy baja

Como se puede observar en la tabla 1, los varones presentan mayor amplitud, observándose en la mayoría de ellos una percepción de autoeficacia baja-muy baja.

En el caso de las mujeres, la tendencia es media-alta, existiendo dos casos de percepción muy baja.

Gráfico N°1: Porcentajes obtenidos de Percepción de Autoeficacia de la muestra total de sujetos.

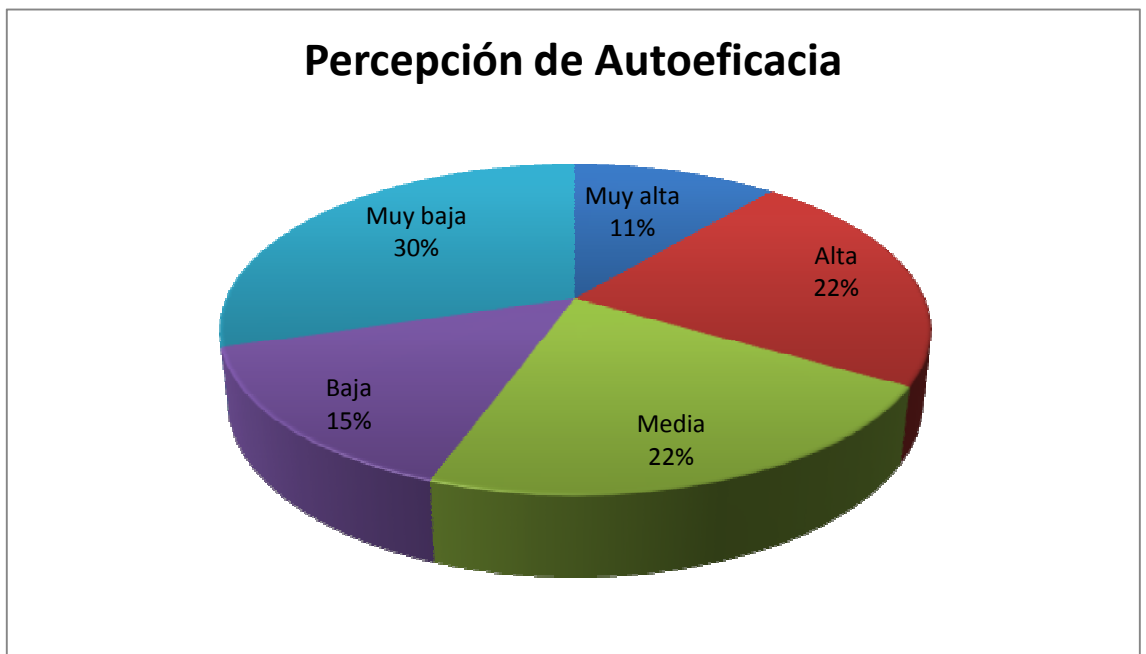


Gráfico N°2: Porcentajes Obtenidos de Percepción de Autoeficacia en mujeres.

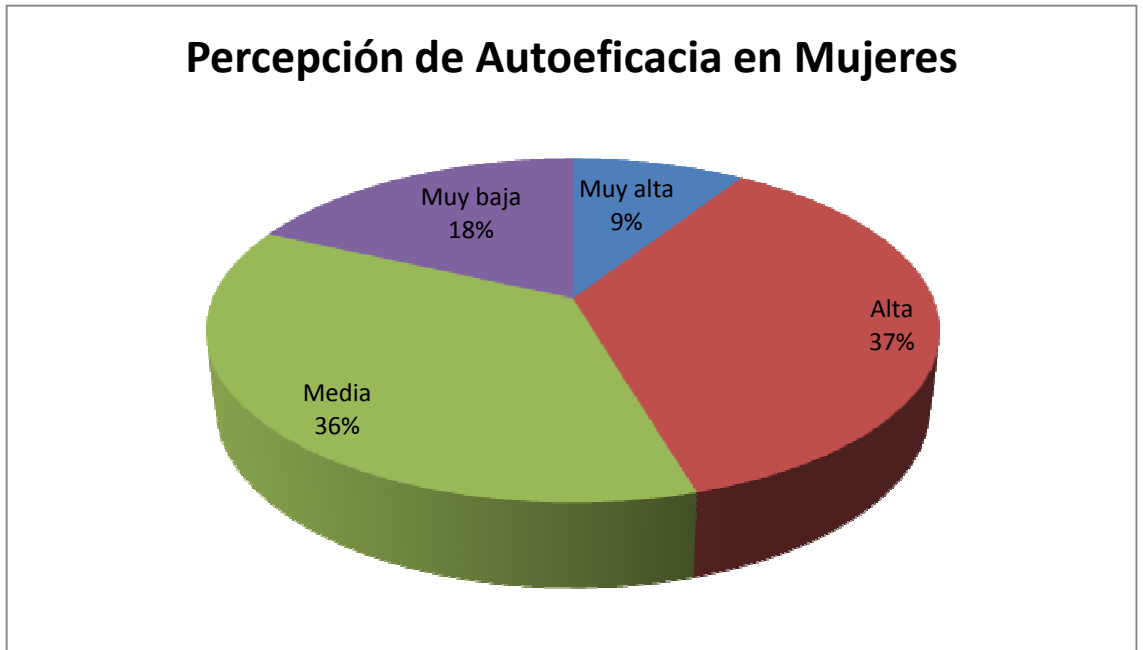
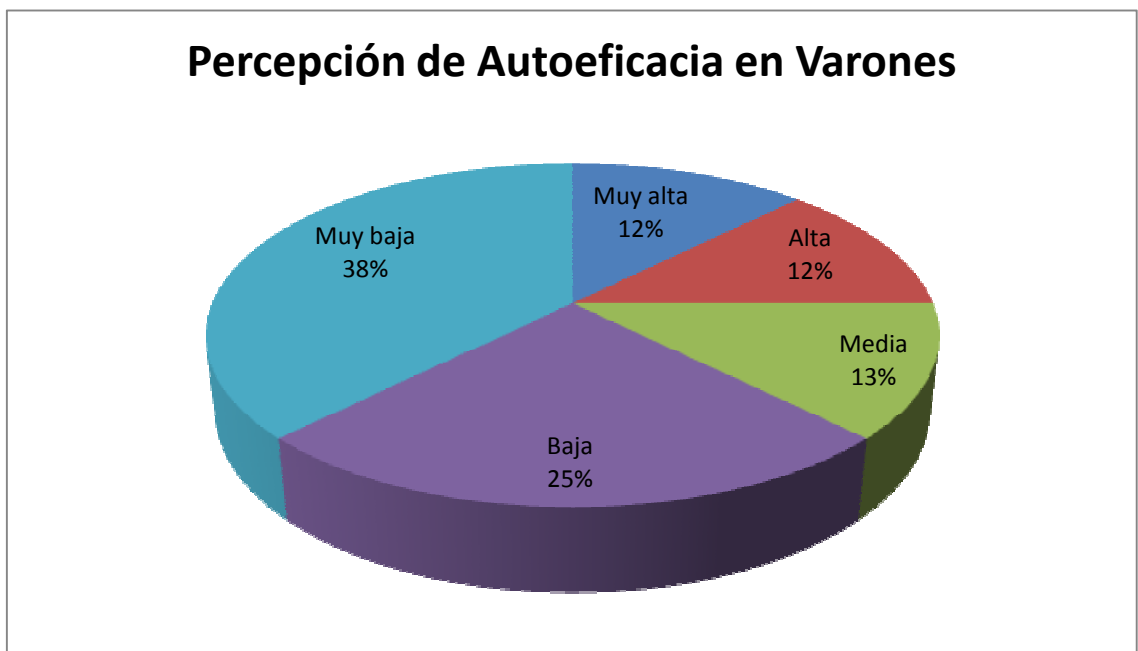


Gráfico N°3: Porcentajes obtenidos de Percepción de Autoeficacia en varones.



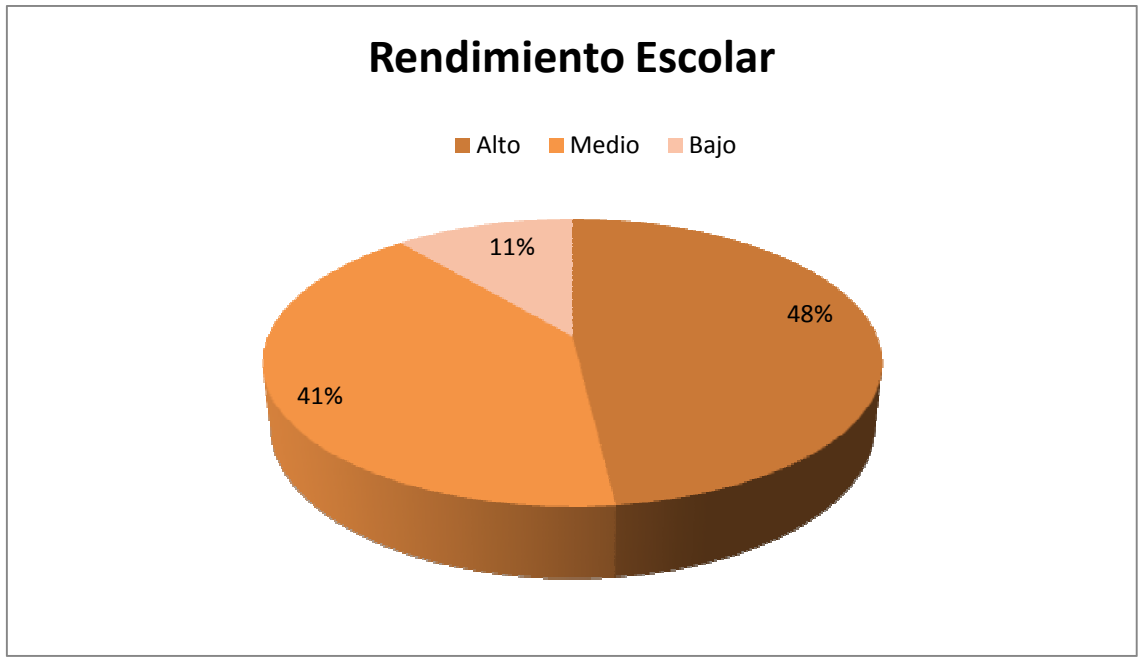
4.2. Segundo objetivo

“Analizar el rendimiento académico de la muestra.”

Tabla N°2: Promedio de calificaciones obtenido por alumno y categorización.

Mujeres	Promedio	Categoría
M1	9	Alto
M2	9	Alto
M4	9	Alto
M8	9	Alto
M9	9	Alto
M10	9	Alto
M6	8,5	Medio
M7	8,1	Medio
M3	7	Medio
M5	7	Medio
M11	7	Medio
Varones		
V25	9,37	Alto
V13	9,28	Alto
V17	9	Alto
V21	9	Alto
V24	9	Alto
V23	8,83	Alto
V26	8,6	Alto
V12	8	Medio
V18	8	Medio
V16	7,66	Medio
V27	7,66	Medio
V19	7,5	Medio
V15	7	Medio
V14	6.8	Bajo
V22	6	Bajo
V20	5,75	Bajo

Gráfico N°4: Porcentajes obtenidos de Rendimiento Escolar de la muestra de 27 sujetos.



En general puede observarse que los alumnos presentan un rendimiento medio-alto, existiendo tres varones con rendimiento bajo.

4.3. Tercer objetivo

“Detectar la posición sociométrica que ocupan los distintos integrantes del grupo escolar teniendo en cuenta las dinámicas de atracción-rechazo.”

-En este punto lo primero que se confeccionó fue la matriz sociométrica de los criterios trabajo escolar y ocio-recreación. En las mismas se destacaron los sujetos populares y los sujetos rechazados de cada criterio.

-En segundo lugar, se trazaron los sociogramas a fin de tener una representación gráfica de las elecciones efectuadas.

-En tercer lugar se expusieron los motivos por los cuales fueron elegidos los sujetos populares y rechazados por parte de sus compañeros de grado.

Tabla N° 3: Matriz Sociométrica del Criterio Trabajo Escolar. Elecciones Positivas.

		Elecciones Recibidas																											
		Mujeres											Varones																
		M 1	M 2	M 3	M 4	M 5	M 6	M 7	M 8	M 9	M 10	M 11	V 12	V 13	V 14	V 15	V 16	V 17	V 18	V 19	V 20	V 21	V 22	V 23	V 24	V 25	V 26	V 27	
Elecciones Efectuadas	M1		X	Xr		Xr																							
	M2				X		X	X																					X
	M3	Xr						X		X																			
	M4								Xr	Xr	Xr																		
	M5	Xr								X	X																		
	M6		X					Xr	X																				
	M7						Xr		Xr																				Xr
	M8				Xr			Xr																					Xr
	M9		X		Xr							Xr																	
	M10		X		Xr						Xr																		
	M11					X		Xr	Xr																				
	V12																		X				Xr		X				
	V13													Xr				Xr										Xr	
	V14				X			X		X																			
	V15						X	X																					
	V16																			X									
	V17																											Xr	
	V18																											X	
	V19										X	X	X																
	V20																												
	V21													X	X	X													
	V22																												
	V23																												
	V24																											X	
	V25																												
	V26																												
	V27																												
	Total Elec. Recibidas	2	4	1	5	2	1	6	6	5	6	4		3	5	2	0	3	3	2	3	1	1	0	6	1	6	3	0
	Recíprocas	2	0	1	3	1	1	3	3	2	2	2		1	3	0	0	3	1	2	3	0	0	0	3	0	4	3	0
	Unilaterales	0	4	0	2	1	0	3	3	3	4	2		2	2	2	0	0	2	0	0	1	1	0	3	1	2	0	0

Referencias: X elección unilateral, Xr elección recíproca, Sujetos Populares

Gráfico N° 5: Sociograma del criterio Trabajo Escolar. Elecciones positivas.

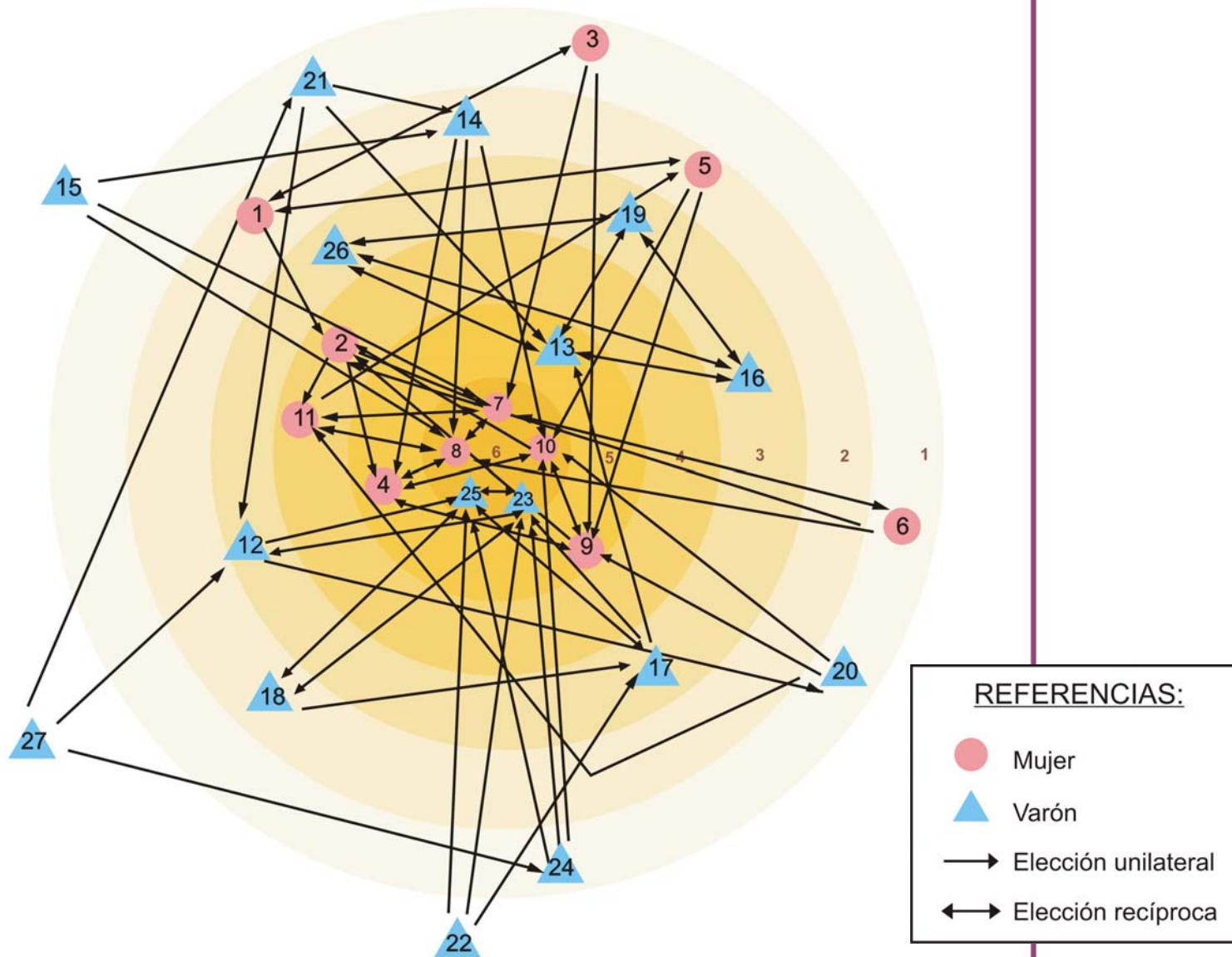


Tabla N°4: Matriz Sociométrica del Criterio Ocio-Recreación. Elecciones Positivas.

		Elecciones Recibidas																												
		Mujeres											Varones																	
Elecciones Efectuadas		M 1	M 2	M 3	M 4	M 5	M 6	M 7	M 8	M 9	M 10	M 11	V 12	V 13	V 14	V 15	V 16	V 17	V 18	V 19	V 20	V 21	V 22	V 23	V 24	V 25	V 26	V 27		
	M1				X						X																			
	M2				Xr		X						X																	
	M3	X						X		X																				
	M4		Xr				Xr		X																					
	M5	X								X	X																			
	M6				Xr			X	Xr																					
	M7		X		X				Xr																					
	M8		X				Xr	Xr																						
	M9				X							Xr							Xr											
	M10				X					Xr																				
	M11						X		X	X																				
	V12																													
V13				X		X			X																					
V14																												X		
V15						X			X																			X		
V16		X							X	X																				
V17																														
V18							X		X	X																				
V19		X							X	Xr																				
V20						X			X	X																				
V21																											X	X		
V22																														
V23																														
V24											X																			
V25																														
V26				X		X			X																					
V27																											X			
Total Elec. Recibidas		2	5	0	8	0	9	3	8	10	5	1	1	4	2	2	3	0	2	6	1	0	0	2	1	0	5	1		
Recíprocas		0	1	0	2	0	2	1	2	2	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
Unilaterales		2	4	0	6	0	7	2	6	8	4	1	1	4	2	2	3	0	2	5	1	0	0	2	1	0	5	1		

Referencias: X elección unilateral, Xr elección recíproca, Sujetos Populares

Gráfico N° 6: Sociograma del criterio Ocio-Recreación. Elecciones positivas.

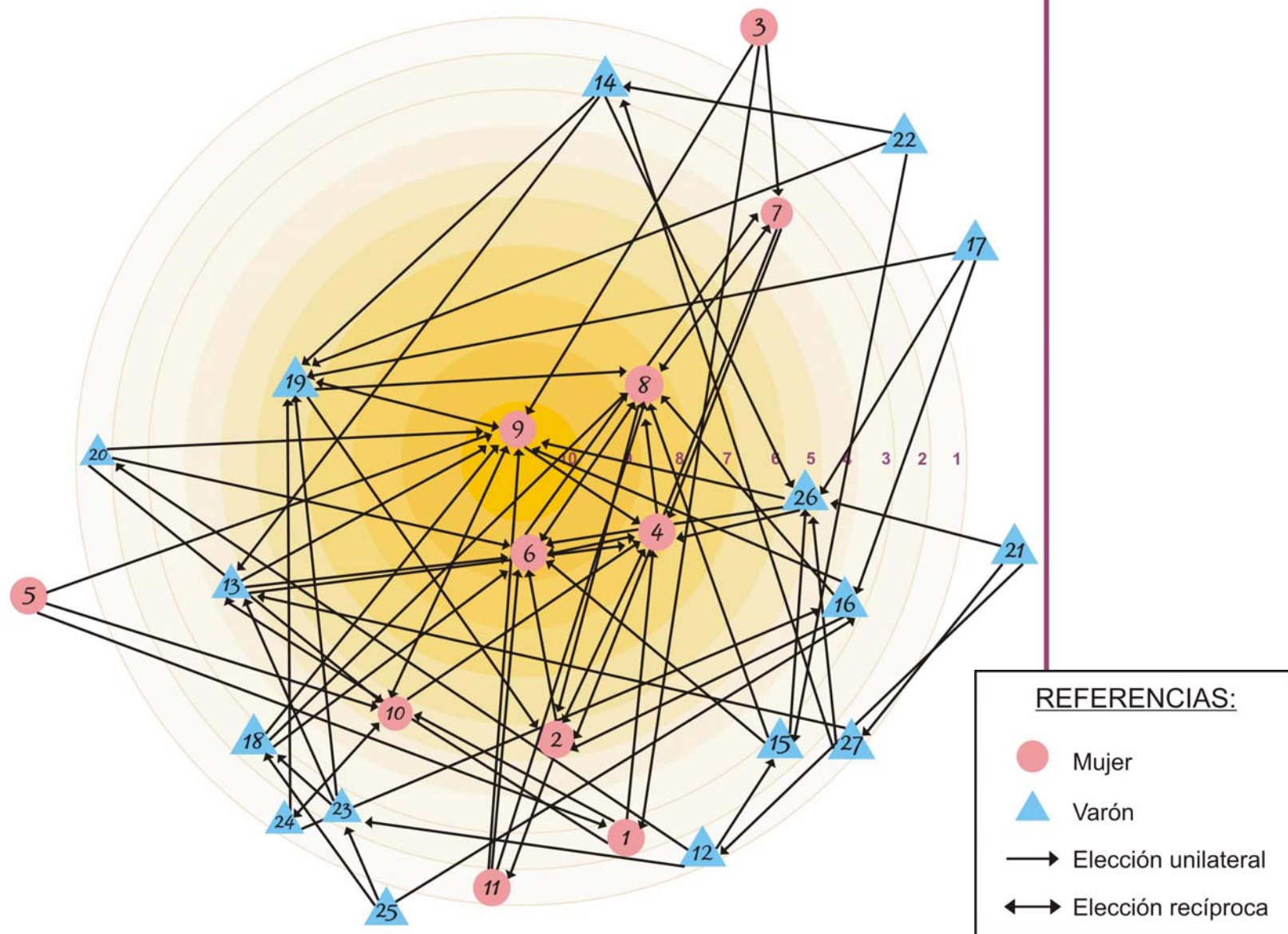


Tabla N°5: Matriz Sociométrica del Criterio Trabajo Escolar. Elecciones negativas

Elecciones Efectuadas		Elecciones Recibidas																											
		Mujeres											Varones																
		M 1	M 2	M 3	M 4	M 5	M 6	M 7	M 8	M 9	M 10	M 11	V 12	V 13	V 14	V 15	V 16	V 17	V 18	V 19	V 20	V 21	V 22	V 23	V 24	V 25	V 26	V 27	
M1																				Xr		X						Xr	
M2																		X		X	X								
M3		X		X					X																				
M4																	X											X	
M5			X						X																			X	
M6																	X			X									
M7	X																												
M8	X																												
M9									X																				
M10	X		X																										
M11		X	X																										
V12	X		X		X																								
V13	X				X																								
V14			X													X	X												X
V15																													X
V16	X				X																								X
V17																													X
V18																													X
V19	X				X																								X
V20	Xr		X		X																								X
V21	X		X		X																								X
V22						X	X																						X
V23																													X
V24	X		X		X																								X
V25																													X
V26	X				X																								X
V27	Xr		X		X																								X
Total Elec. Recibidas	12	2	9	1	9	1	1	3	0	0	1						3	0	5	0	5	5	1	1	1	2	0	14	
Recíprocas	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0						0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
Unilaterales	10	2	9	1	9	1	1	3	0	0	1						3	0	4	0	5	5	1	1	1	2	0	13	

Referencias: X elección unilateral, Xr elección recíproca, Sujetos Rechazados

Gráfico N° 7: Sociograma del criterio Trabajo Escolar. Elecciones negativas.

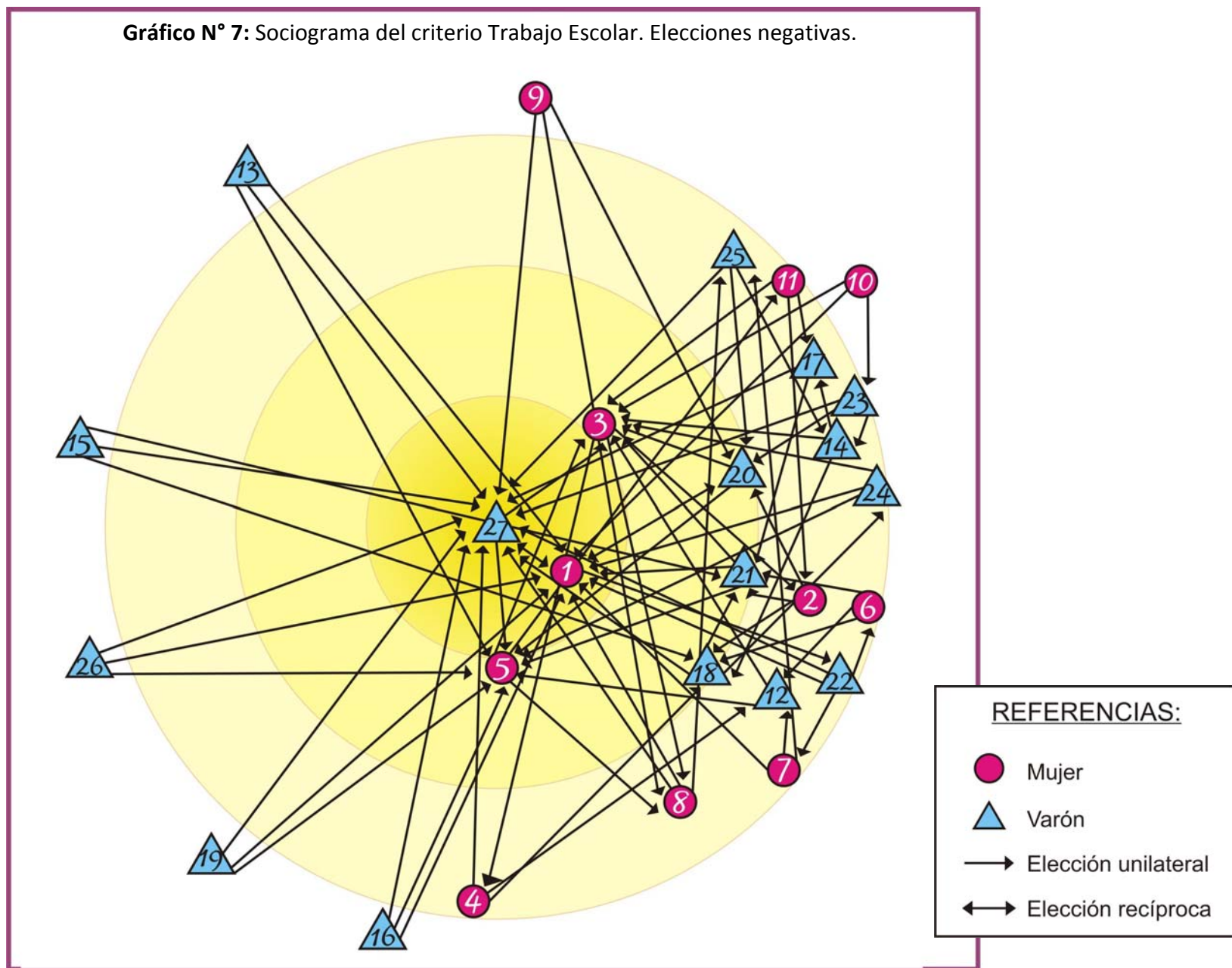
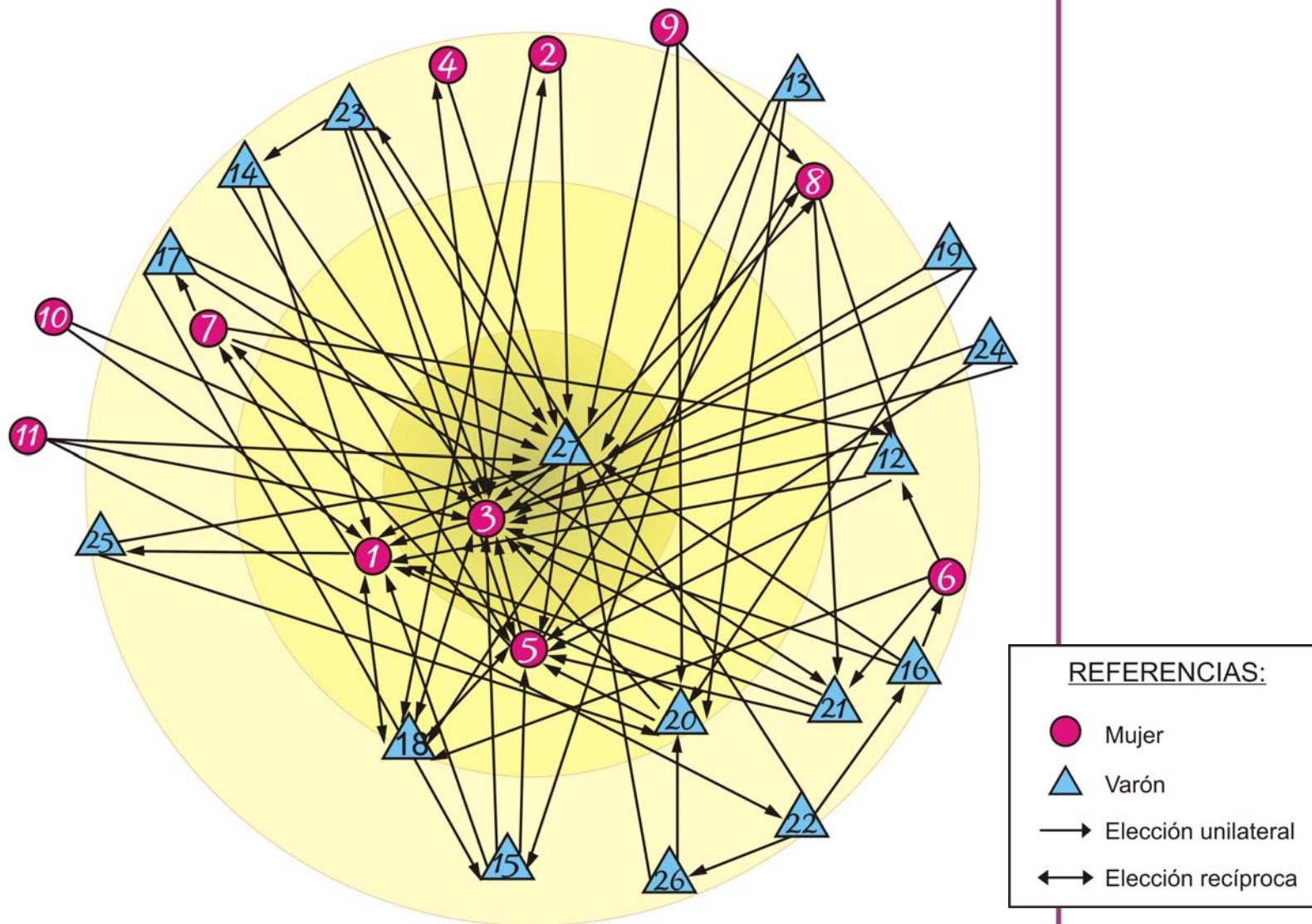


Tabla N°6: Matriz Sociométrica del Criterio Ocio-Recreación. Elecciones negativas

		Elecciones Recibidas																											
		Mujeres											Varones																
		M 1	M 2	M 3	M 4	M 5	M 6	M 7	M 8	M 9	M 10	M 11	V 12	V 13	V 14	V 15	V 16	V 17	V 18	V 19	V 20	V 21	V 22	V 23	V 24	V 25	V 26	V 27	
Elecciones Efectuadas	M1							X									Xr										X		
	M2			Xr													Xr											X	
	M3		Xr		X				X																				
	M4																											X	
	M5			X				X	X																				
	M6																X				X								
	M7															X												X	
	M8																	X			X								
	M9								X																			X	
	M10	X		X																									
	M11			X																			X					X	
	V12	X		X		X																							
	V13																		X								X		
	V14	X		X		X																							
	V15	X		X		X																							
	V16			X			X																						
	V17																				X								
	V18	Xr		Xr		X																							
	V19			X															X								X		
	V20	X		X		X																							
	V21	X		X		X																							
	V22																												
	V23					X																X					X		
	V24	X		X		X																							
	V25																			X							X		
	V26			X															X								X		
	V27	X		X		X																							
	Total Elec. Recibidas	9	1	15	1	9	1	2	3	0	0	0		3	0	1	2	1	1	4	0	5	3	1	1	0	1	1	12
	Recíprocas	1	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0		0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	Unilaterales	8	0	13	1	9	1	2	3	0	0	0		3	0	1	2	1	1	2	0	5	3	1	1	0	1	1	12

Referencias: X elección unilateral, Xr elección recíproca, Sujetos Rechazados

Gráfico N° 8: Sociograma del criterio Ocio-Recreación. Elecciones negativas.



En función a lo expuesto anteriormente, es oportuno analizar cada criterio:

Criterio Trabajo Escolar

Elecciones Positivas

Las mujeres se eligen entre sí, sin considerar a ningún varón. En el caso de los hombres, la situación es semejante, con la excepción de cuatro de ellos que incluyen compañeras en sus elecciones (V14, V15, V20 y V24).

Con la ayuda del sociograma podemos detectar un *cliqué* conformado por M7, M8 y M11. Se visualiza otro conformado por M10, M9 y M4. Con ello se quiere expresar que existe un subgrupo de tres personas que se eligen recíprocamente entre ellas.

Este fenómeno también se presenta en los varones. Los sujetos V16, V19, V26 y V13 se eligen entre ellos. Ocurre lo mismo entre V18, V23 y V25.

También se observan algunas *parejas*: M1 y M3, M1 y M5, M6 y M7, M12 y V23.

Se identifican como populares los sujetos: M7, M8, M10, M4, M9, V23, V25 y V13.

Elecciones Negativas

En este caso, la mayoría de las elecciones recaen sobre los siguientes sujetos: M1, M3, M5, V27, V20, V21 y V18.

No se manifiestan muchas relaciones recíprocas, sólo M1 conforma una *pareja* con V27 y otra con V20.

Criterio Ocio-Recreación

Elecciones Positivas

Como en el criterio anterior, las mujeres se eligen entre sí, con excepción de M8 y M10, que optan por un varón en sus respuestas. En el caso de los varones, las elecciones están distribuidas en hombres y mujeres.

En este gráfico se perciben varios *triángulos*. Con ello se hace referencia a la estructura de tres individuos que se eligen entre sí, aunque sus relaciones no sean recíprocas:

- V22, V14 y V19
- V21, V26 y V27
- V23, V24 y V19
- V19, M8 y M2
- M1, M10 y M4
- M4, M6 y M8
- V18, V23 y V25
- M8, M7 y M4

Se identifican como populares: M9, M6, M8, M4, M2, M10, V19 y V26.

Es importante destacar que M4, M8, M9 y M10 son sujetos populares en ambos criterios, por lo que pueden denominarse también *sujetos estrellas*.

Elecciones Negativas

En cuanto a los rechazos, se registra el mismo grupo del criterio trabajo escolar: M1, M3, M5, V27, V20 y V18. La única diferencia radica en que V21 no es incluido en este caso.

Se observa que M3, M2 y V18 conforman un *triángulo*, ya que entre M3 y M2 y entre M3 y V18 se establece una elección recíproca, sin embargo no ocurre lo mismo entre V18 y M2 (la relación es unilateral). M1 y V18 conforman una *pareja*.

Motivos de elección:

Populares
M4 "La quiero conocer mejor". "Buena". "Inteligente". "Amiga confiable". "Me gusta hablar con ella". "Amiga amable". "Dulce".
M8 "Te ayuda y te escucha". "Es inteligente y se ríe de todo". "Simpática". "Comparto todos mis sentimientos con ella".
M9 "Buena". "Está en las buenas y en las malas". "Comparto todos mis sentimientos con ella".
M10 "Es comprensiva". "Me ayuda con las tareas". "Es buena onda".
M2 "Es buena y divertida".
M6 "Buena". "Comparto todos mis sentimientos con ella".
M7 "Buena amiga". "Buena persona". "Simpática".
V13 "Divertido".
V19 "Solidario y buen compañero". "Me hace reír". "Buen amigo". "Está en las buenas y en las malas".

V23

“Le gusta hacer la tarea”. “Me ayuda con la tarea”. “Inteligente”.

V25

“Le pone ganas para hacer la tarea”. “Buen compañero” “Me ayuda con las cosas que no entiendo”.

V26

“Buen compañero”. “Responsable”. “Divertido”. “Siempre nos reímos”.

A partir de los argumentos presentados, se puede decir que en este grupo concreto de 7mo grado, en general los aspectos más valorados a la hora de elegir positivamente son: AMISTAD, INTELIGENCIA, COMPAÑERISMO, DIVERSIÓN, COOPERACIÓN EN TAREAS ESCOLARES.

Rechazados

M1

“No me junto con ella”. “No tengo contacto”. “Es mandona”. “Molesta”. “Es inmadura”.

M3

“Es egoísta”. “No la conozco tanto”. “No tengo contacto”. “Molesta”. “Se mete en todo”.

M5

“Molesta”. “No me gusta juntarme”. “No la conozco tanto”. “Inmadura”.

V18

“Molesto”. “Insoportable”. “No me cae bien”.

V20

“Molesta”. “Copia la tarea”. “Se porta mal”. “No ayuda”. “Siempre tenemos problemas con otros chicos por culpa de él”.

V21

“Es egoísta”. “Molesta”. “Se la pasa jugando y no hace nada”.

V27

“Molesta”. “Pega”. “No me cae bien”. “Se porta mal”. “No comparto las mismas ideas”. “Charlatán” “No trabaja en clase”. “Se la pasa jugando y no hace nada”. “No lo conozco bien”. “Siempre tenemos problemas con otros chicos por culpa de él”. “Nos retan a todos por su culpa”.

En este punto es interesante analizar que por lo general los argumentos de rechazo hacia M1, M3 y M5 son los mismos, ya que los sujetos electores identificaron al trío con las siguientes características: INMADURAS, MOLESTAS y POCO CONTACTO CON LOS DEMÁS.

Con respecto a los varones, en general las razones son: MOLESTAR EN CLASE, NO REALIZAR LAS TAREAS, COPIAR LAS TAREAS, EGOÍSMO, MAL COMPORTAMIENTO, AGRESIÓN FÍSICA, FALTA DE COOPERACIÓN.

4.4. Cuarto objetivo

“Analizar las posibles relaciones entre status sociométrico, percepción de autoeficacia y rendimiento escolar. “

Tabla N°7: Percepción de Autoeficacia y Rendimiento Escolar de Sujetos Populares y Rechazados.

Status Sociométrico		Autoeficacia		Rendimiento		
POPULARES	TRAB. ESC.	M7	65	Alta	8,1	Medio
		V23	14	Muy baja	8,83	Alto
		V25	85	Muy alta	9,37	Alto
		V13	65	Alta	9,28	Alto
	AMBOS	M4	65	Alta	9	Alto
		M8	55	Media	9	Alto
		M10	15	Muy baja	9	Alto
		M9	85	Muy alta	9	Alto
	OCIO	M6	45	Media	8,5	Medio
		M2	45	Media	9	Alto
		V19	35	Baja	7,5	Medio
		V26	35	Baja	8,6	Alto
RECHAZADOS	AMBOS	M1	65	Alta	9	Alto
		M3	50	Media	7	Medio
		M5	16	Muy baja	7	Medio
		V27	25	Baja	7,66	Medio
		V18	85	Muy alta	8	Medio
		V20	5	Muy baja	5,75	Bajo
	TE	V21	25	Baja	9	Alto

En esta tabla se presenta la percepción de autoeficacia y el rendimiento académico de los sujetos populares y rechazados. Se diferencia según criterio trabajo escolar y ocio-recreación y se colocó “ambos” para los sujetos elegidos en ambos criterios.

Los sujetos populares del criterio trabajo escolar presentan en un 37.5% una autoeficacia alta, un 12,5% media, un 25% muy alta y otro 25% muy baja. En cuanto al rendimiento escolar, es alto en un 87,5% de los casos y medio en un 12,5%.

Los sujetos populares en el criterio ocio-recreación presentan en un 37,5% una percepción de autoeficacia media, en un 25% baja, en un 12,5% alta, en un 12,5% muy alta y en un 12,5% muy baja. El rendimiento escolar es alto en un 75% de los casos (25% medio).

Los sujetos rechazados en el criterio trabajo escolar muestran un 28,57% de percepción de autoeficacia muy baja, 28,57% de baja, 14,28% de media, 14,28% de alta, y 14,28% de muy alta. El rendimiento es en un 57,14% medio, 28,57% alto y 14,28% bajo.

Por último, los sujetos rechazados en el criterio ocio-recreación presentan 33,33% de percepción de autoeficacia muy baja, 16,67% de baja, 16,67% de media, 16,67% de alta y 16,67% de muy alta. El rendimiento académico es en un 66,67% medio, 16,67% alto y 16,67% bajo.

Tabla N°8 y Gráfico N°9: Comparación de Medias entre alumnos populares y alumnos rechazados según Trabajo Escolar en Percepción de Autoeficacia

Crit: Trabajo Esc.	<i>Autoeficacia</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Popular	56,13 (27,7)	1,192	ns
Rechazado	38,71 (28,83)	1,188	ns

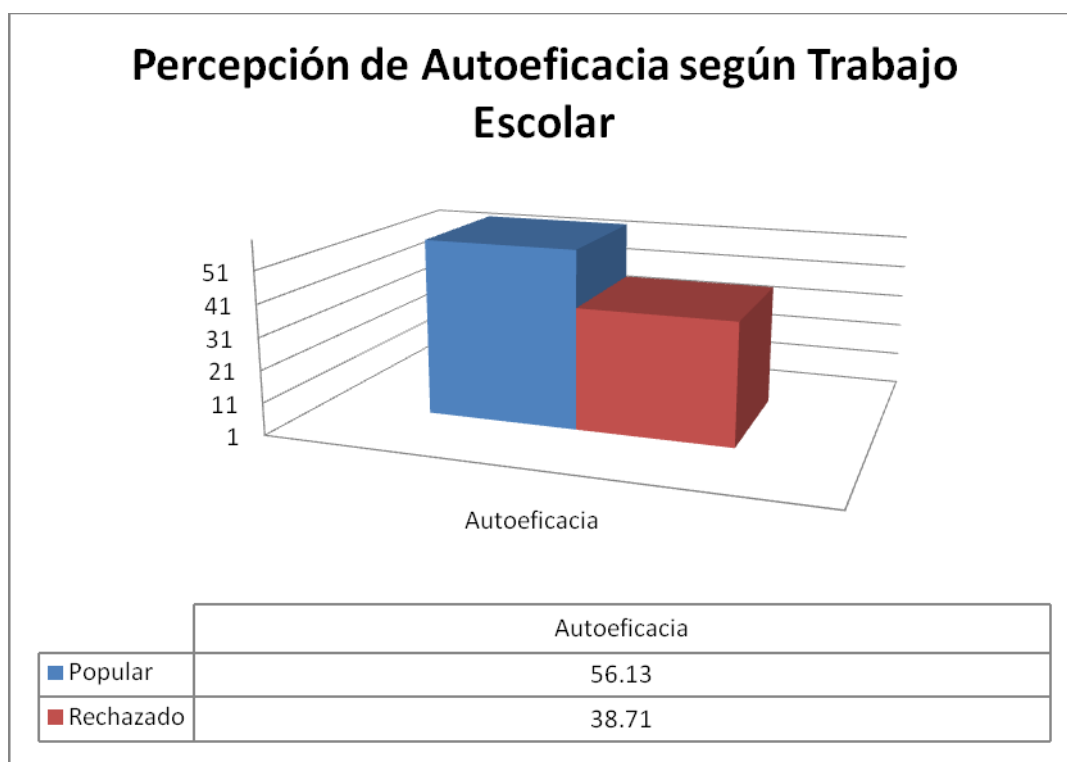


Tabla N°9 y Gráfico N°10: Comparación de Medias entre alumnos populares y alumnos rechazados según Ocio- Recreación en Percepción de Autoeficacia

Crit: Ocio Rec.	<i>Autoeficacia</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Popular	47,50 (21,21)	0,468	ns
Rechazado	41 (30,88)	0,443	ns

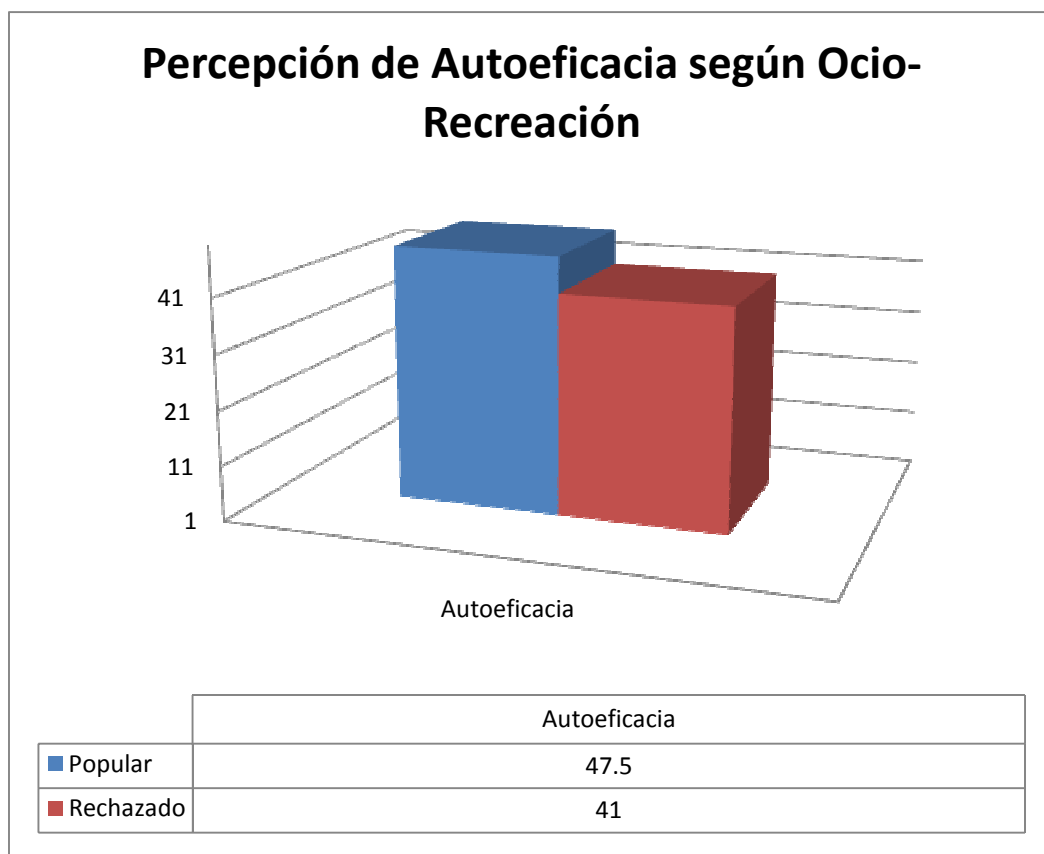


Tabla N°10 y Gráfico N°11: Comparación de Medias entre alumnos populares y alumnos rechazados según Trabajo Escolar en Rendimiento Escolar

Crit: Trabajo Esc	<i>Rendimiento Escolar</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Popular	8,95 (0,38)	3,018	0,01
Rechazado	7,63 (1,17)	2,847	0,02

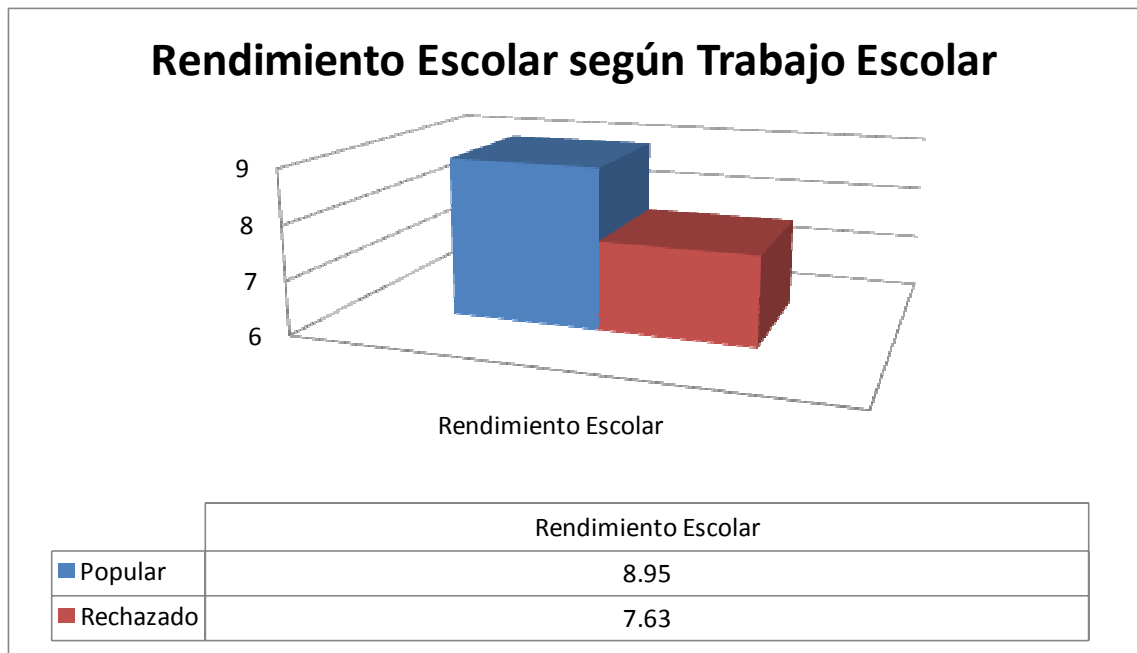
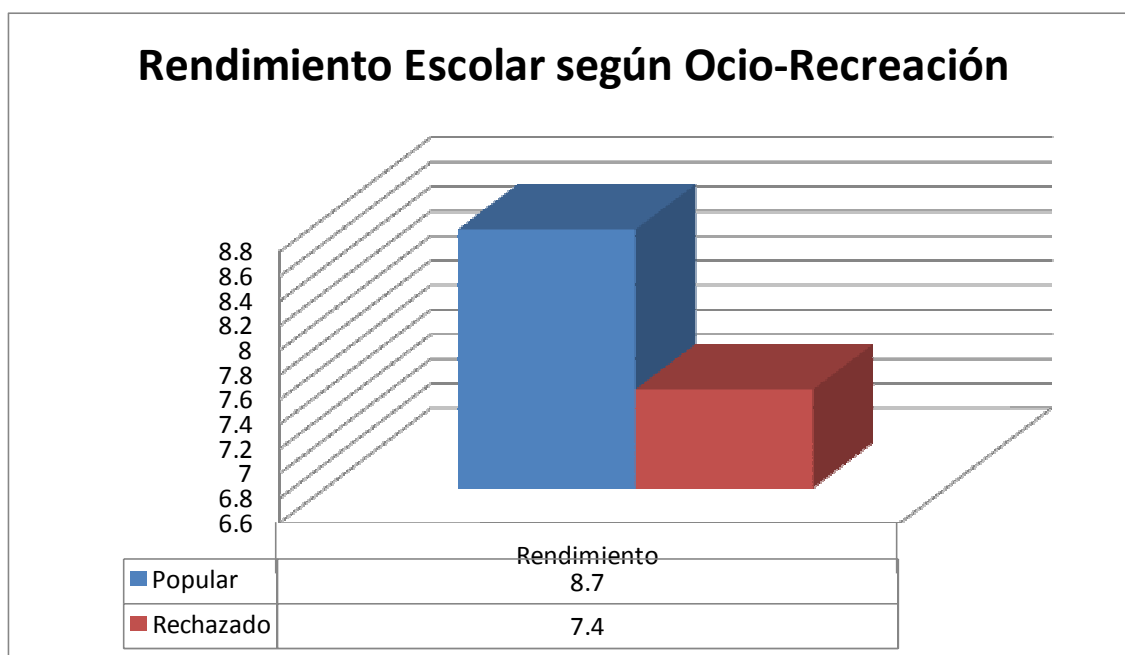


Tabla N°11 y Gráfico N°12: Comparación de Medias entre alumnos populares y alumnos rechazados según Ocio-Recreación en Rendimiento Escolar

Crit: Ocio Rec.	<i>Rendimiento escolar</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Popular	8,7 (0,52)	2,95	0,01
Rechazado	7,4 (1,09)	2,67	0,03



En las tablas N°8 y N°9 se compararon las medias de Percepción de Autoeficacia entre alumnos populares y rechazados en relación a los criterios trabajo escolar y ocio-recreación. En ambos casos no se registraron diferencias significativas entre los dos grupos de alumnos.

En las tablas N°10 y N°11 se compararon las medias de Rendimiento Escolar entre alumnos populares y rechazados en relación a los criterios trabajo escolar y ocio-recreación. En este caso, se registraron diferencias entre los grupos, ya que los sujetos populares obtuvieron un rendimiento académico superior en comparación con los alumnos rechazados.

Discusión de Resultados

A continuación se discutirán los resultados obtenidos en la presente investigación a luz de lo expuesto en el marco teórico.

El **primer objetivo** consistió en describir la percepción de autoeficacia académica que presentan los alumnos de la muestra. La misma fue definida como “los juicios personales de las propias capacidades para organizar y ejecutar cursos de acción que conducen a los tipos de ejecuciones educativas designadas” (Bandura, 1999).

En esta variable, el grupo en estudio presentó gran amplitud, ya que se registraron puntajes percentilares que oscilaron desde “muy alto” hasta “muy bajo”, sin marcarse una tendencia definida. No obstante, en las mujeres se presentó una percepción de autoeficacia media-alta en su mayoría, no ocurrió lo mismo con los varones, donde es predominantemente baja-muy baja. En este punto es importante recordar que se trata de una muestra pequeña, compuesta por 27 sujetos.

El **segundo objetivo** fue analizar el rendimiento académico de la muestra. Por rendimiento se entendió “el nivel de aprovechamiento que logra el alumno con respecto a los objetivos, prácticas y criterios educativos instituidos en determinado contexto sociocultural” (Cuevas Jiménez, 2001). También se mencionó que el mismo se

constituye en la razón de ser de la escuela, ya que es el principal indicador de su funcionamiento.

A partir del cálculo de promedio obtenido por alumno, se detectó que el 48% del total de la muestra presentó un rendimiento alto y un 40% un rendimiento medio. Tres sujetos varones obtuvieron un rendimiento bajo, es decir inferior a 7, que es el puntaje mínimo establecido por la Dirección General de Escuelas para aprobar una asignatura. En el caso particular de las mujeres, más del 50% presentó un rendimiento escolar alto, obteniendo un rendimiento medio el porcentaje restante. Podría decirse entonces que la muestra ha denotado un buen aprovechamiento de los recursos educativos, respondiendo satisfactoriamente a los requerimientos institucionales.

El **tercer objetivo** fue detectar la posición sociométrica que ocupan los distintos integrantes del grupo escolar teniendo en cuenta las dinámicas de atracción-rechazo. Con la ayuda del test sociométrico se pudo conocer la estructura informal del grupo estudiado y a partir de allí se identificaron los sujetos populares y rechazados.

En primer lugar pudo observarse que los subgrupos (cliqué, triángulos, parejas) estaban compuestos en la mayoría de los casos, exclusivamente por varones, o bien por mujeres. De esta manera pudo constatarse lo que se mencionó en el marco teórico sobre la tendencia que aparece en los púberes de agruparse con los del propio sexo (Araujo de Vanegas, 2000). Esto se visualiza claramente en las elecciones positivas del criterio Trabajo Escolar, en donde las mujeres se elijen entre sí y sólo 4 varones incluyen compañeras en sus elecciones. En el criterio Ocio-Recreación ocurre una situación similar en el caso de las mujeres, sin embargo en los varones se observan elecciones mixtas.

En segundo lugar, es importante mencionar que aquellos sujetos considerados como populares, son en su mayoría mujeres. Hay 4 de ellas que son populares en ambos criterios, por lo cual puede designárselas también como sujetos estrellas.

Como ya se postuló anteriormente, sabemos que el púber se refugia en el grupo, donde puede expresarse, hablar de su intimidad. El grupo viene a satisfacer su necesidad de aceptación y el valor más apreciado es la lealtad (Araujo de Vanegas, 2000). Aquellos sujetos elegidos como populares, son aquellos que reúnen estas características, ya que lo puesto en valor por los sujetos investigados es la amistad, el compañerismo, el poder compartir sentimientos y sentirse comprendido. También podemos pensar que estos alumnos poseen un amplio repertorio de habilidades sociales, ya que son extrovertidos, simpáticos, atractivos y empáticos, lo que les permite un buen manejo de las relaciones interpersonales. Este aspecto sería importante de indagar en un estudio futuro.

En el **cuarto objetivo** se analizó las posibles relaciones entre status sociométrico, percepción de autoeficacia y rendimiento escolar. A partir de ello, se planteó como hipótesis que guió el presente trabajo: “los alumnos populares tienen una percepción de autoeficacia y un rendimiento académico superior en comparación con los alumnos rechazados.”

En función a los resultados obtenidos a través de la prueba estadística *t*, se pudo comprobar que los alumnos populares obtuvieron un rendimiento académico más alto que los rechazados, sin embargo no se encontraron diferencias significativas en ambos grupos con respecto a la percepción de autoeficacia.

Asimismo, los resultados permitieron confirmar la hipótesis de trabajo, la cual establecía que los alumnos populares obtenían un rendimiento escolar más alto que los rechazados. Esta situación reafirma de alguna manera la convicción de que no podemos desligar los afectos de las posibilidades de respuesta a los requerimientos académicos, ya que el sentirse a gusto con los compañeros permite *estar* en la escuela (Molina, 2010). También la idea de que el apoyo social podría actuar como un potenciador en el logro de un desempeño satisfactorio en los estudiantes (Román y Hernández, 2005). Por su parte, Schmidt y cols. (2008) agregan que el hecho de que exista un clima grupal positivo puede mejorar la motivación y el rendimiento en los estudiantes.

De esta manera queda en evidencia que en las relaciones entre pares, las posibilidades de ser reconocido y querido, mirado con cariño o con desprecio, burlado o esquivado constituyen modos de estar en la escuela y participa en los procesos de aprendizaje y en los logros académicos (Molina, 2010).

En lo concerniente a los sujetos rechazados, hay que subrayar que se trata del mismo grupo de alumnos, sin distinción de criterio. Sólo se agrega un varón en el criterio Trabajo Escolar. Los motivos que guiaron a los alumnos a estas elecciones fueron: molestar en clase, mal comportamiento, agresión física, entre otros.

Al respecto ya se ha mencionado que existe abundante evidencia empírica que ha constatado que la aceptación de los iguales se relaciona con una baja participación en actos violentos (Cerezo; Ato, 2005; Deptula; Cohen, 2004; Hay; Payne; Chadwick, 2004; Werner, 2004) y que el rechazo se encuentra estrechamente asociado con una mayor violencia escolar (Hay; Payne; Chadwick, 2004; Werner, 2004; Yoon, 2000). También se expuso que los adolescentes rechazados presentan mayores dificultades académicas, mayor fracaso escolar y menor motivación hacia

los estudios que los adolescentes aceptados (Hatzichristou; Hopf, 1996; Wentzel; Asher, 1995).

Como pudo detectarse en la muestra seleccionada, la agresión era considerada por los alumnos un motivo suficiente para la exclusión. Sin embargo, otro de los motivos fue la falta de vinculación, de contacto. Muchas veces esta situación lleva a las personas a formarse ciertos prejuicios o preconceptos de los demás, que se sustentan en el desconocimiento del otro.

Por último, es importante señalar que no se detectaron diferencias relevantes entre sujetos populares y rechazados en relación a la percepción de autoeficacia, por lo que dicha hipótesis quedó refutada.

En un intento de análisis podríamos pensar que si bien el alumno popular cuenta con el apoyo externo de sus compañeros, dicha situación puede no condecir necesariamente con la percepción que el púber tiene del grupo y de sí mismo. Dicho factor no fue trabajado en esta tesina, aunque si se incluyeron en el marco teórico investigaciones acerca del apoyo real y percibido. Estos nuevos interrogantes pueden ser el punto de partida para futuras investigaciones. Asimismo, el apoyo parental es una variable de suma importancia a la hora de estudiar el rendimiento académico, ya que también refleja la influencia del contexto social y cultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Conclusiones



Conclusiones

El presente trabajo de tesina se propuso analizar el **rendimiento académico** partiendo de una concepción sociocultural, en donde más allá del CI que un sujeto pueda presentar, existen otros factores dignos de considerar.

Uno de ellos es la **percepción de autoeficacia**, la cual refiere a “las creencias en las propias capacidades para organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos para manejar situaciones futuras” (Bandura, 1999). De esta manera, se destaca a la autoeficacia como un mecanismo cognitivo mediador del impacto de las condiciones ambientales sobre la conducta (Bermejo Toro y Prieto Ursúa, 2005). Así, quien se considere a sí mismo capaz de enfrentar una tarea con éxito, probablemente obtenga mejores resultados que quien carezca de esta percepción.

Otro de los aspectos considerados, fue el **status sociométrico**, es decir, la posición social que ocupa un sujeto dentro de un grupo. Considerando que en la etapa de la pubertad el grupo de pares cobra una relevancia significativa, resulta prácticamente imposible pensar el rendimiento como algo ajeno a la interacción social. El “sentirse reconocido” otorga un lugar social que forma parte de un adentro (grupo o pareja) que produce, al mismo tiempo demarcaciones y fronteras (Molina, 2010).

Desde esta mirada se trabajó con un grupo de alumnos de 7mo grado compuesto por 27 alumnos de una escuela de gestión estatal de Guaymallén. La pregunta guía fue ¿Hay diferencias en el rendimiento escolar y en la percepción de autoeficacia entre los sujetos “populares” y “rechazados”? ¿Aquel individuo calificado positivamente por sus compañeros, denota mayor confianza en sus propias capacidades y obtiene un rendimiento más satisfactorio que aquel que es rechazado?

En cuanto al primer objetivo, al analizar la percepción de autoeficacia académica que presentan los púberes entre 12 y 14 años de 7mo grado, se registró gran amplitud en los puntajes percentilares de autoeficacia, sobre todo en el caso de los varones.

En relación al rendimiento académico (segundo objetivo), casi la mitad de la muestra denotó un rendimiento alto, seguido de un rendimiento medio, presentándose pocos casos de rendimiento bajo.

Al detectar la posición sociométrica que ocupan los distintos integrantes del grupo escolar, se observó que el grupo de púberes “rechazados”, fueron elegidos en ambos criterios, es decir para el trabajo escolar y para momentos de ocio. También se detectaron 4 sujetos estrellas, es decir, populares en los dos criterios presentados (Objetivo 3).

Ya en el cuarto objetivo, se buscó conocer las posibles relaciones entre las variables mencionadas. Los resultados sugirieron que los alumnos populares obtenían un rendimiento superior que los sujetos rechazados. De esta manera, se confirmó la importancia del contexto social, ya que el sentirse reconocido por el grupo de iguales incide positivamente en el sentimiento de pertenencia e integración social (Estévez, Herrero, Martínez y Musitu, 2006; Gifford-Smith y Brownell, 2003; Ladd y Troop-Gordon, 2003 citado en Moreno Ruiz, Esté vez López, Murgui Pérez y Musitu Ochoa, 2009).

Con respecto a la variable percepción de autoeficacia, no se observaron diferencias significativas en ambos grupos. En este punto se planteó el inconveniente de contar con una muestra pequeña. También se consideró el influjo de lo cognitivo: ya que la condición externa puede no coincidir con la percepción interna que el sujeto tiene de su propio rendimiento.

Es importante agregar que el instrumento de medición empleado, la Escala de Autoconcepto Académico, plantea a la autoeficacia como “la percepción de las propias capacidades académicas”(Schmidt, Messoulam y Molina, 2008), considerando además las posibilidades o capacidades potenciales que el alumno cree que tiene. De esta manera, aunque un alumno perciba que su rendimiento es medio-bajo, cree que puede mejorarlo si se lo propusiera, o sabe que cuenta con los recursos necesarios para cambiar esta situación. Así, puede sentirse tan eficaz como aquel sujeto que efectivamente tiene un mejor desempeño.

Asimismo, un sujeto de un alto rendimiento puede no tener desarrollada la autoeficacia. Esta inquietud fue planteada en el marco teórico, donde se expresó que si la gente sólo experimenta éxitos fáciles, llega a esperar resultados inmediatos y al momento del fracaso, se desmotiva rápidamente (Bandura, 1999).

En conclusión, lo relevante en este punto es que la autoeficacia no es un atributo estático, dado de una vez y para siempre, sino que por el contrario, es una capacidad que puede ejercitarse y estimularse.

La labor docente y la del psicólogo educacional son fundamentales en este proceso. La educación no consiste sólo en la apropiación de conocimientos teóricos, sino que es menester ayudar al niño a formularse un pensamiento crítico, reflexivo, que le permita conocerse a sí mismo y a su entorno. Sobre todo en la etapa de la pubertad, el alumno precisa de refuerzos positivos y reconocimiento para la valoración de sí como estudiante.

La implementación de talleres temáticos resulta una buena alternativa para trabajar con los alumnos. El hecho de posicionarnos desde la promoción de la salud posibilita la construcción de un pensamiento más positivo, centrado en las fortalezas antes que en las debilidades. El entrenamiento en habilidades sociales constituye un pilar en esta aventura de educar.

Si sabes quién eres
qué quieres y
por qué lo quieres.
Si tienes fe en ti mismo
una fuerte voluntad de obtener tus deseos
y una actitud muy positiva,
puedes hacer que tu vida
sea tuya
si lo pides.

-Susan Polis Schutz

Bibliografía



Bibliografía

Acuña, L. y Bruner, C. (2006). Apoyo Social percibido en función de nominaciones sociométricas positivas y negativas. *Suma Psicológica*, 13 (1), 51-66.

Araujo de Vanegas, A (2000). La aventura de educar: pubertad. Bogotá: Ed. De la Universidad de la Sabana.

Bandura, A. (Ed.) (1999). Auto- Eficacia: Cómo afrontamos los cambios de la Sociedad actual. Bilbao: Desclée de Brouwer, S.A.

Barrera, F. y Vargas, E. (2005). Relaciones familiares y cogniciones románticas en la adolescencia: el papel mediador de la autoeficacia romántica. *Revista de Estudios Sociales*, n°21, 27-35.

Bastin, G. (1966). *Los test sociométricos*. Buenos Aires: Ed. Kapelusz.

Bermejo Toro, L y Prieto Ursúa, M. (2005). Malestar docente y creencias de autoeficacia del profesor. *Revista Española de Pedagogía*, año LXIII, nº 232, 493-510.

Chiecher, A. (2009). Búsqueda de Ayuda en Ambientes Virtuales. Relaciones con la Orientación hacia el Aprendizaje y la Autoeficacia percibida [versión electrónica]. *Apertura*, Año 9 n°10, 78-89.

Cuevas Jiménez, A. (2001). La formación de los alumnos como sujetos de alto y bajo rendimiento escolar en educación primaria. *Revista Cubana de Psicología*, 18 (1), 46-56.

Feldman, L.; Goncalves, L.; Chacón-Puignau, G; Zaragoza, J; Bagés, N y De Pablo, J (2008). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos. *Universitas Psychologica*, 7 (3), 739-751.

Fiochetta, O. (1994) "Algunos conceptos psicodramáticos sobre la socialización del individuo". Documento de Cátedra de Psicología Social. Universidad del Aconcagua.

González Urdaneta, J.; Villalobos, E. y Lauretti, P. (2009). Manejo y Resolución de Conflictos Escolares. *REMO*, VI (17) 43-52.

Guiñazú, S.; Arce, S.; Caminos, A.; Cardoso, G.; García, M. y Perticarari, M. (1999). Fenómenos que caracterizan al adolescente en la actualidad. *Córdoba, la adolescencia hoy, año 1 nº1*, 3-11.

Gutiérrez Sanmartín, M.; Escartí Carbonell, A. y Pascual Baños, C. (2011). Relaciones entre empatía, conducta prosocial, agresividad, autoeficacia y responsabilidad personal de los escolares [versión electrónica]. *Psicothema*, 23 (1), 13-19.

Llopis Goig, R y Llopis Goig, D (2004). Bienestar familiar y relaciones de amistad. Un estudio con adolescentes en el contexto escolar. *Estudios sobre Educación*, 6, 59-75.

Lucas Molina, B.; Pulido Valero, R. y Solbes Canales, I. (2011). Violencia entre iguales en Educación Primaria: el papel de los compañeros y su relación con el status sociométrico [versión electrónica]. *Psicothema*, 23 (2), 245-251.

Maldonado, M.; Servetto, S.; Uanini, M. y Molina, G. (2006). Claroscuros en la investigación: adolescencia, escuela y lazos sociales. *Cuadernos de Educación*, año IV nº4, 351-363.

Malo Cerrato, S; Casas Aznar, F.; Figuer Ramirez, C. y González Carrasco, M. (2006). El teléfono móvil: disponibilidad, usos y relaciones por parte de los adolescentes entre 12 y 16 años. *Estudios sobre Educación*, 10, 55-78.

Martinez Ferrer, B; Musitu Ochoa, G.; Amador Muñoz, L. y Monreal Gimeno, M. (2010). Violencia escolar en adolescentes rechazados y aceptados: un análisis de sus relaciones con variables familiares y escolares. *Psicología: Teoría e Práctica*, 12 (2), 3-16.

Molina, G. (2010). Reconocimientos y conflictos a partir de la circulación de cartas entre adolescentes en la escuela secundaria. *Cuadernos de Educación*, año VIII n°8, 233-244.

Moreno, J. L. (1972). *Fundamentos de la Sociometría*. Buenos Aires: Ed. Paidós.

Moreno Ruiz, D.; Esté vez López, E.; Murgui Pérez, S. y Musitu Ochoa, G. (2009). Reputación social y violencia relacional en adolescentes: el rol de la soledad, la autoestima y la satisfacción vital [versión electrónica]. *Psicothema*, 21 (4), 537-542.

Pindado, J (2006). Los medios de comunicación y la construcción de la identidad adolescente. *Zer*, 21, 11-22.

Piracés, A. (1994) "La Autorregulación en la Teoría de Bandura y el Aprendizaje Social". Documento de Cátedra de Psicología y Deprivación Socio- Cultural. Universidad del Aconcagua.

Salmerón-Pérez, H.; Gutierrez-Braojos, C.; Fernández-Cano, A. y Salmeron-Vilchez, P. (2010). Aprendizaje autorregulado, creencias de autoeficacia y desempeño en la segunda infancia. *RELIEVE*, 16 (2), 1-18.

Schmidt, V.; Messoulam, N. y Molina, F. (2008). Autoconcepto académico en adolescentes de escuelas medias: presentación de un instrumento para su evaluación [versión electrónica]. *RIDEP*, 25 (1), 81-106.

Venturini, D. (1995) "Bandura: Capacidades Cognitivas". Documento de Cátedra de Psicología y Deprivación Socio- Cultural. Universidad del Aconcagua.

Zimmerman, B. J. (1999) "Autoeficacia y desarrollo educativo." En A. Bandura (Ed.) (1999) *Auto-Eficacia: Cómo afrontamos los cambios de la Sociedad actual* (pp. 177-200) Bilbao, España: Ed. Desclée De Brouwer.

Apéndice



Escala de Autoconcepto Académico (*Escala AA*) de Schmidt, Messoulam y Molina (2007)

A continuación, te solicitamos que leas cada frase cuidadosamente y que marques con una **X** la respuesta que mejor te describa como alumno, según las siguientes indicaciones:

Marcá **TD** si estás **totalmente en desacuerdo con la afirmación**

Marcá **D** si estás **en desacuerdo**

Marcá **N** si **no podés decidirte o si no estás ni de acuerdo ni en desacuerdo**

Marcá **A** si estás **de acuerdo**

Marcá **TA** si estás **totalmente de acuerdo**

	TD	D	N	A	TA
1. Soy capaz de hacer bien las tareas, aunque sean difíciles					
2. Si me esforzara lo suficiente, podría aprobar las materias de este año					
3. Aunque preste atención a las explicaciones que me dan los profesores, las tareas no me salen					
4. Creo que podré obtener buenas notas este año					
5. Aunque me esfuerce, siempre me va a ir mal en la escuela					
6. Soy capaz de mantener un buen rendimiento a lo largo de todo un año					
7. Soy lento para aprender					
8. No soy capaz de sacarme buenas notas en las materias					
9. Cometo muchos errores cuando hago las tareas					
10. Me olvido fácilmente lo que aprendo					
11. Me cuesta entender lo que leo					
12. Soy capaz de realizar buenos trabajos en clase					
13. Si me dedico a fondo, puedo estudiar cualquier cosa					
14. Me resulta difícil estudiar					

Hoja de Evaluación

Escala de Autoconcepto Académico de Schmidt, Messoulam y Molina (2007)

Alumno:

Items	Rendimiento		Autoeficacia			
	Inversos	Puntaje Bruto	Directos	Puntaje Bruto	Inversos	Puntaje Bruto
	3		1		5	
	7		2			
	8		4			
	9		6			
	10		12			
	11		13			
14						

	Rendimiento	Autoeficacia	AUTOCONCEPTO ACADÉMICO
Puntaje Bruto			
Puntaje Percentilar			

Test Sociométrico

- 1- Escribe el nombre de TRES niños o niñas de tu clase con los que te gustaría formar un grupo para hacer los ejercicios de clase o para estudiar. Escribe un motivo de por qué eliges a cada persona.

1- _____

2- _____

3- _____

- 2- Escribe el nombre de TRES niños o niñas de tu clase con los que te gustaría salir en tu tiempo libre. Escribe un motivo de por qué eliges a cada persona.

1- _____

2- _____

3- _____

- 3- Escribe el nombre de TRES niños o niñas de tu clase con los que **NO te gustaría** formar un grupo para hacer los ejercicios de clase o para estudiar. Escribe un motivo de por qué eliges a cada persona.

1- _____

2- _____

3- _____

- 4- Escribe el nombre de TRES niños o niñas de tu clase con los que **NO te gustaría** salir en tu tiempo libre. Escribe un motivo de por qué eliges a cada persona.

1- _____

2- _____

3- _____