



UNIVERSIDAD DE OVIEDO

Programa de Doctorado de Psicología

Expectativas personales, factores contextuales y fracaso escolar en niñas, niños y jóvenes de escuelas públicas en Pernambuco-Brasil

Tesis Doctoral

Autora

Ana Marcia Luna

Director: Dr. D. Julio Antonio González-Pienda García

Oviedo, febrero 2013



RESUMEN DEL CONTENIDO DE TESIS DOCTORAL

1.- Título de la Tesis	
Español/Otro Idioma: Expectativas personales, factores contextuales y fracaso escolar en niñas, niños y jóvenes de escuelas públicas de Pernambuco-Brasil	Inglés: Personal Expectation, Contextual Factor and School Failure in children and youth in public schools of Pernambuco-Brazil.
2.- Autor	
Nombre: Ana Marcia Luna Monteiro	
Programa de Doctorado: en Psicología	
Órgano responsable: Consejo de Departamento de Psicología	

RESUMEN (en español)

El trabajo se centra en el análisis de los diferentes condicionantes del éxito y fracaso escolar en una muestra de 249 estudiantes de la Enseñanza Fundamental I de escuelas públicas de Brasil, a partir de un modelo teórico de referencia explicativo de aquellos condicionantes. Se exploran las relaciones entre algunas de las variables del modelo, concretamente, entre las variables personales y contextuales y su influencia sobre el rendimiento académico y la historia de repetición y de éstos sobre el autoconcepto académico verbal de los estudiantes. Se utilizaron ocho escalas referentes a cada uno de los factores y desarrolladas específicamente para atender a las características de la realidad en cuestión. Los resultados se describen a tres niveles. Primero, el análisis de las diferencias entre grupos en cuanto al género y la condición laboral de la familia. El segundo evidencia las relaciones entre las variables que configuran los condicionantes del rendimiento académico, a partir del modelo teórico de referencia y, por último, se examinan modelos hipotéticos causales alternativos para conocer si el contexto familiar, el contexto instruccional y las expectativas sobre la familia y sobre los profesores explican, directamente, el rendimiento, la historia de repetición y cómo éstos, a su vez, inciden directamente sobre el Autoconcepto verbal de los estudiantes. Entre todas las variables del estudio las relaciones más contundentes se refieren a la evaluación de los profesores.

RESUMEN (en Inglés)

The present work aims to analyze the different conditionings of academic failure or success basing on an explanatory model in a sample of 249 students from public Brazilian primary schools. Influences from personal and contextual conditionings on academic achievement and repeating-course-record are examined as well as the effects of the latter on verbal academic self-concept. Eight different assessment scales were developed to satisfy the demands of this specific context. Results are described concerning three different levels. Firstly analyzing differences between groups regarding gender and labor status. Secondly exploring the variables that according to the theoretical model are conditioning the academic achievement. Lastly examining hypothetical causal models regarding to the influence of family environment, family expectations, teacher expectations, and instructional context on the academic achievement and repeating-course-record, and the latter on the students verbal academic self-concept. The most conclusive relations are expected to be referred to the teachers.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN GENERAL	10
MARCO TEÓRICO	15
CAPÍTULO I : EL FRACASO ESCOLAR	
1.1. Fracaso escolar: un fenómeno sin fronteras	16
1.1.1 Fracaso escolar en el panorama mundial	16
1.1.2 Fracaso escolar en Brasil	24
1.1.2.1 Algunos datos de la actualidad	24
1.1.2.2 Revisión histórica	32
1.2. Delimitación conceptual: algunos matices	39
1.3. Actualidad: múltiples modelos	43
CAPÍTULO II: EL AUTOCONCEPTO EN EL MARCO DE LA MOTIVACIÓN ACADÉMICA	
2. El Autoconcepto en el marco de la motivación académica	51
2.1. Sobre la motivación	52
2.1.1. Conceptuación	53
2.1.2. Una breve mirada a la historia	55
2.1.2.1. Primeras teorías de la motivación	56
2.1.2.2. Perspectivas teóricas actuales en el estudio de la motivación	61
2.2. El Autoconcepto	64
2.2.1. Aproximación histórica	64
2.2.2. Dimensiones de análisis	68
2.2.2.1. Dimensión conceptual	69
2.2.2.2. Dimensión estructural	70
2.2.2.3. Dimensión funcional	73
2.2.3. Autoconcepto, aprendizaje escolar y rendimiento académico	79
2.2.4. El Autoconcepto académico y las informaciones autorreferentes	82
2.2.5. Autoconcepto y dificultad de aprendizaje	84
2.2.6. Autoconcepto, experiencia escolar, lectura y escritura	87

CAPÍTULO III: CONDICIONANTES CONTEXTUALES. FAMILIA Y ESCUELA

3. Condicionantes contextuales: familia y escuela	90
3.1. La familia	91
3.1.1. Factores familiares que influyen en la motivación y condicionan el éxito escolar	91
3.1.1.1. Influencia de la familia: primeros estudios	92
3.1.1.2. Influencia de la familia: estudios contemporáneos	94
3.2. La escuela, representaciones y expectativas	103
3.2.1. Las interacciones	105
3.2.1.1. Representaciones mutuas	106

MARCO EMPÍRICO

CAPÍTULO IV: OBJETIVOS E HIPÓTESIS

4. Objetivos e hipótesis	117
4.1. Síntesis previa	117
4.1.1. Sobre el fracaso escolar	117
4.1.2. Sobre los factores condicionantes	120
4.1.2.1. Los condicionantes contextuales	120
4.1.2.2. Los condicionantes personales	123
4.2. Objetivos	126
4.3. Formulación de hipótesis	129

CAPÍTULO V: METODO

5. Método	134
5.1. Descripción de las variables	135
5.1.1. Los condicionantes contextuales	135
5.1.1.1. Contexto familiar	135
5.1.1.2. Contexto instruccional	136
5.1.2. Los condicionantes personales	136
5.1.2.1. Expectativas percibidas sobre la familia	133
5.1.2.2. Expectativas percibidas sobre la profesora	133
5.1.2.3. Autoconcepto académico verbal	133
5.2. Contexto y participantes	137
5.2.1. Contexto escolar	137
5.2.2. Participantes	140
5.3. Procedimientos y estrategias de análisis	142

5.4. Instrumentos de medida	146
5.4.1. Validación de las escalas para evaluar factores contextuales y personales condicionantes del rendimiento académico	146
5.4.1.1. Descripción de los instrumentos	147
5.4.1.2. Descripción del significado psicológico que evalúan	150
5.4.1.3. Procedimientos de aplicación	155
5.4.2. Procedimiento de la validación de las escalas	157
5.4.2.1. Factores contextuales familiares	158
5.4.2.2. Factores personales	161
5.4.2.3. Evaluación de la profesora	166
5.4.3. Síntesis de la validación de las escalas	170
5.4.4. Conclusiones sobre la validación de las escalas	171
CAPÍTULO VI: RESULTADOS, DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	174
6.1. Descripción y análisis de los resultados	175
6.1.1 Diferencia entre grupos	176
a) Diferencias en cuanto al género	176
b) Diferencias en cuanto a la condición laboral de los familiares	179
6.1.2. Relaciones entre los constructos investigados	182
– Relación entre Rendimiento, Historia de Repetición, Autoconcepto Académico y las demás variables examinadas	185
6.2. Discusión de los resultados referentes a las relaciones entre variables seleccionadas.	186
6.3. Conclusiones	192
6.4. Relación entre las variables que constituyen el modelo teórico de referencia	193
b. Variables que componen un mismo factor	195
c. Relaciones entre variables de un mismo condicionante	198
c. Relaciones entre las variables de los dos condicionantes – Contextuales y Personales	200
6.5. Discusión	204
6.6. Conclusiones	210
6.7. Test de Modelos Alternativos	212
Análisis de los resultados de los modelos propuestos	213

6.8	Discusión	221
6.9	Conclusiones	228
CAPÍTULO VII: CONSIDERACIONES FINALES		
7	Consideraciones finales	229
7.1	Los principales resultados	230
	a) Sobre las escalas utilizadas	231
	- Características importantes de las medidas utilizadas	233
	b) Sobre las diferencias entre los grupos	235
	1. Diferencias de género	235
	2. Condición laboral	236
	c) Sobre las relaciones entre los constructos investigados	238
	- Relación entre rendimiento, historia de repetición, Autoconcepto académico verbal con todas las demás variables examinadas	238
	- Relaciones entre condicionantes del Rendimiento Académico	238
	d) Sobre el modelo hipotético explicativo causal	248
7.2	Síntesis de las conclusiones relativas a los principales resultados	252
7.3	Otras evidencias	256
7.4	Principales límites del estudio y estudios futuros	263
7.5	Finalizando: ¿Fracasados a los diez años?	266
8	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	268
9	ANEXOS.	303

INTRODUCCIÓN GENERAL

I. INTRODUCCIÓN GENERAL

La génesis del objeto

Para entender que la experiencia y la trayectoria de vida interfieren en las elecciones y disposiciones personales y, además, para comprender que la génesis de un objeto de estudio (o para decirlo de una forma menos dura, el origen del deseo) no se constituye desde fuera de la mirada de la persona, sino a partir de su historia, se intentará muy brevemente exponer los motivos que hicieron aflorar las primeras ideas para la realización del presente trabajo.

Durante muchos años tuve la oportunidad de trabajar con un importante número de profesoras y profesores de escuelas públicas del Estado de Pernambuco y de otros Estados de Brasil. Docentes que, en aquellos momentos, se enfrentaban una difícil realidad: tratar con niñas y niños con historias de sucesivas repeticiones en los cursos iniciales de la educación primaria. En todo este periodo, además de las quejas recurrentes, relativas a las dificultades al abordar el aprendizaje inicial de la lectura y de la escritura, foco de nuestros encuentros, surgían, constantemente, - y como expresión de una preocupación legítima - referencias a otro tipo de problemas presentados por niñas y niños, a la hora de enfrentarse a la muy difícil tarea de aprender a leer y a escribir. Claramente, a partir de las demandas exteriorizadas por los docentes, estos problemas transcendían las cuestiones de naturaleza meramente cognitiva. Para ser aún más precisa, en todos los encuentros realizados con profesoras y profesores, aún antes de iniciar los estudios sobre procesos cognitivos y alfabetización (verdadero objetivo en estos momentos), el debate cambiaba su principal foco, de modo que llevábamos algunas horas discutiendo sobre el papel de la familia y las disposiciones afectivo-motivacionales demostradas por niñas y niños y afrontadas por profesoras y profesores en el quehacer cotidiano de sus clases. Esta experiencia fue, sino definitiva, como mínimo muy importante en la decisión sobre el tema de la tesis doctoral que se presenta a partir de este momento.

Sobre la composición del trabajo

Por los motivos anteriormente expuestos, la composición de este trabajo se fundamenta en tres aspectos principales, a partir de la revisión de diferentes teorías y modelos: El problema del fracaso escolar, la importancia de las expectativas personales y la influencia de factores contextuales, entre ellos la familia y la escuela, en la condición escolar de niñas, niños y jóvenes. Más que investigar las causas, interesa, principalmente, explorar las relaciones entre diferentes factores que configuran el fenómeno, así como su repercusión inmediata en el autoconcepto académico de los estudiantes.

Las variables utilizadas para la realización de este estudio fueron tomadas del modelo formulado por González-Pienda, 1997. La idea fundamental es la de explorar relaciones entre algunas variables expuestas en ese modelo y el efecto de estos factores directamente sobre el autoconcepto académico verbal de estudiantes de 3° y 4° de primaria de escuelas públicas. A partir de la organización observada en el modelo propuesto por este autor, se tomaron dos variables que componen los Condicionantes Contextuales (Socio-ambientales e Instruccionales) y dos variables de los Condicionantes Personales (Autoconcepto Académico Verbal y Expectativas sobre la Familia y sobre la Profesora).

Marco Teórico

En el marco teórico se revisan aquellos aspectos que ayudan a comprender el problema sobre lo cual se investiga, a partir de la contribución de teorías que tratan el tema y que revelan una importante evolución teórica en el área, como también a partir de estudios que evidencian resultados profusos y sólidos, aunque a veces discrepantes, sobre las diferentes cuestiones tratadas en este estudio. Esas informaciones fueron distribuidas a lo largo de tres capítulos. El primero versa sobre el Fracaso Escolar, el segundo sobre el Autoconcepto en el marco de la motivación académica y el tercero sobre Factores Contextuales implicados en el rendimiento académico.

Por tanto, en el primero capítulo se traza una breve discusión teórica acerca del fracaso escolar, enfocando, sobre todo, aspectos de naturaleza histórica y socio-cultural sin, en contrapartida, dejar de considerar los aspectos de la singularidad del sujeto, implicados en este proceso. Con este fin, se parte de una revisión histórica de algunos estudios clásicos realizados en Brasil, con la intención de buscar una comprensión de

los cambios sufridos por estas concepciones a lo largo de la historia. Además, para evidenciar las diferentes concepciones actuales se revisa algunos de los autores que discuten este fenómeno en fechas más recientes. Se busca, así, establecer un cuadro de la presente interpretación teórica sobre la cuestión. Finalmente, se asume la comprensión de fracaso escolar como un fenómeno histórico, contextualizado y socialmente construido.

El segundo capítulo reflexiona sobre el autoconcepto en el marco de la motivación académica. Para tanto, se parte de una muy breve descripción histórica del concepto de motivación y se presenta una revisión general de los principales postulados en el área. Conjuntamente, teniendo en vista la trascendencia del debate motivacional para los procesos de enseñanza y aprendizaje el texto centra su foco en las teorías de la motivación académica. Se utilizan, como punto de partida para este debate, las categorías generales de constructos motivacionales propuestos por Pintrich y De Groot (1990) y revisitados por Pintrich (2003). Y es justamente en el interior de esta discusión donde se revisan las nociones relacionadas con el autoconcepto. Se destaca, además, el modelo hipotético que integra tres dimensiones de análisis de este constructo, propuesto por González-Pienda y colaboradores (1997). Se discute, también, las relaciones entre el autoconcepto, aprendizaje escolar y rendimiento académico y sus relaciones con el aprendizaje de la lectura y de la escritura.

El análisis de los factores contextuales y su relación con el rendimiento y logro escolar constituye el contenido del tercer capítulo. En este caso, se usa la misma estrategia organizativa de los capítulos anteriores, es decir, primero se presenta una rápida revisión histórica en la discusión sobre cada uno de los ámbitos observados y, posteriormente, se actualizan las discusiones sobre estas dos dimensiones. Primeramente, se revisan los antecedentes familiares y su influencia en la motivación y en el éxito escolar, desde los estudios pioneros hasta los contemporáneos. Posteriormente, se presenta una revisión sobre las diferentes interacciones que tienen lugar en la institución escolar y las representaciones y expectativas mutuas que resultan de interacciones entre maestros y estudiantes.

Marco Empírico

En cuanto al marco empírico se desarrolla en función de cuatro apartados principales. El primero describe y establece, concretamente, los objetivos que se pretende con la realización de la investigación y las hipótesis correspondientes a los

objetivos presentados. El segundo, el método, describe las variables del estudio, además del contexto de investigación y de la muestra. Expone, también, el material utilizado, los instrumentos de evaluación y los procedimientos de validación de estos instrumentos. A saber, 8 escalas, referentes a cada uno de los factores Condicionantes del Rendimiento Académico priorizados en el presente estudio y desarrolladas específicamente para atender a las características de la realidad en cuestión. El tercer capítulo de este apartado se destina al análisis y discusión de los resultados encontrados, una vez puestas a prueba las hipótesis planteadas con anterioridad. Los resultados se describen en tres niveles. Primero, el análisis de las diferencias entre los grupos en cuanto al género y a la condición laboral de los familiares. El segundo evidencia importantes relaciones entre diferentes Condicionantes del Rendimiento Académico, a partir del modelo teórico de referencia. Y, por último, el test de modelos hipotéticos alternativos, con la intención de comprobar el poder explicativo de los Factores Contextuales e Instruccionales sobre la Historia de Repetición y del Rendimiento y de estos sobre el Autoconcepto Académico Verbal, de niñas, niños y jóvenes. Finalmente, el último capítulo de este apartado corresponde a las consideraciones finales. Por tratarse de un campo complejo y exigente, las pretensiones con este apartado están más en el ámbito de las reflexiones y consideraciones, aunque se presenten conclusiones circunscritas a hipótesis y objetivos del trabajo. Tales consideraciones se exponen en función de las dos cuestiones fundamentales que inspiran el estudio, además de abarcar algunas reflexiones relacionadas a otras evidencias suscitadas y a las principales limitaciones del estudio.

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I

EL FRACASO ESCOLAR

“Quando eu começava a fazer alguma coisa que não te agradava e tu me ameaçavas com fracasso, então o respeito pela tua opinião era tão grande que com ele o fracasso era inevitável.”

Franz Kafka

El tema fracaso escolar ocupa un lugar destacado, en el debate sobre la educación, debido, obviamente, a su extraordinaria importancia en el escenario educativo mundial. Desde diferentes instituciones internacionales, gobiernos de diferentes países, hasta en un nivel más restricto, en el ámbito mismo de la institución escolar, se discute el tema. No obstante, esta no es una discusión reciente y tampoco circunscrita a la realidad de unos pocos países o de países pobres. Se trata de un fenómeno que asola un sin número de niñas, niños y jóvenes en diferentes partes del mundo, en muchos casos a pesar y a despecho del nivel de desarrollo local. Un problema que afecta directamente al individuo, a otros individuos de su entorno más cercano y a diferentes instituciones: estudiantes, familias, profesores, escuela, sistema educativo, políticas públicas, justicia social, etc.

15

En este apartado, se expondrá, por tanto, como se configura este fenómeno educativo, principalmente, en la realidad brasileña. Ésta, claramente, no es una tarea sencilla, por la dimensión que ocupa, por las diversas características que asume en los diferentes contextos y, sobre todo, por las ambigüedades conceptuales que acapara, fruto de distintos referenciales teóricos y metodológicos, sea cuando se trata el tema o cuando se afronta la situación.

Para atender este objetivo, se discutirán, inicialmente, las diversas facetas que presenta el fracaso escolar en el escenario mundial, considerando datos de instituciones internacionales. Posteriormente, se centrará el debate en la realidad brasileña a partir de datos de diferentes instituciones nacionales e internacionales. Los datos expuestos priorizan fechas de las últimas dos décadas, por dos motivos más importantes. Primero, porque la idea para realizar este estudio surgió, justamente, a partir de los datos

relacionados con los problemas de distorsión edad-curso, repetición y evasión escolar, publicados por los organismos oficiales y sufridos en el quehacer escolar por profesores y estudiantes, a finales de los años 90 y en la primera década de los años 2000. Y, segundo, porque se tiene también la intención de ofrecer una visión más extendida del fenómeno, que tiene un componente histórico importante. Consiguientemente a la presentación de estos datos, se expondrá una sucinta discusión histórica sobre las diferentes concepciones de fracaso escolar, presentes en los estudios desarrollados en Brasil, a lo largo del último siglo. Luego se explicarán las concepciones manejadas en la actualidad, centrando el foco en diferentes modelos que conciben el fenómeno como una realidad multidimensional. Tras la exposición de estos modelos, el trabajo se centrará en aquel que constituirá la base teórica de este estudio.

1.1. Fracaso escolar: un fenómeno sin fronteras

Una breve mirada retrospectiva en textos y estudios que discuten el tema permite percibir que el fracaso escolar es un fenómeno que desconoce fronteras, pero que asume diferentes características y revela distintas realidades. Conforme plantea Puig (2003) se trata de una cuestión que nunca fue abandonada de todo y un tema del cual se habla con insistencia y por motivos diferentes. Este autor señala que, desde hace algunos años, éste se convirtió en un asunto prioritario dada la magnitud de las cifras y las consecuencias personales y sociales que produce. Para Kovacs (2003) el perdurable interés por este tema escolar surge justamente por las consecuencias que tiene para el individuo, para el sistema educativo y para la sociedad en general.

1.1.1 Fracaso escolar en el panorama mundial

La gran mayoría de los estudios recientes reitera la amplitud de este fenómeno y justifica los motivos de preocupación que afectan a varios niveles de la sociedad actual. Los números son incontestables y alarmantes y apuntan a varias caras de un mismo problema, que se revela de forma distinta, dependiendo de la condición de desarrollo del país y de las inherentes situaciones, concepciones y estructuras de la educación en cada uno de ellos. No obstante, uno de los principales problemas que comporta el término es

justamente su imprecisión, sobre todo, por referirse a situaciones o realidades muy heterogéneas. De modo que, tanto puede referirse a un deterioro en la calidad de la educación en países con un nivel importante de escolarización de la población, como a la baja calidad de la educación ofertada por países pobres o en desarrollo.

Ensancha la mirada y observa datos de diferentes regiones y países del mundo ayuda a comprender mejor la escena. Para ello fueron seleccionados algunos datos, presentados por diferentes instituciones. Inicialmente, se aportarán las informaciones más generales sobre el mundo y sus diferentes regiones, en función del desarrollo y, posteriormente, datos específicos sobre América Latina. En los dos casos, se buscará ubicar la situación de Brasil. Sin embargo, hay que considerar algunas discrepancias entre los índices apuntados, ya sea por los diferentes criterios de evaluación utilizados por las distintas instituciones, ya sea por las diferentes fuentes de información manejadas. De todas formas, se entiende que, en lo que refiere a las principales problemáticas destacadas, hay importantes y suficientes coincidencias que merecen ser consideradas.

De acuerdo con el Informe de Seguimiento de Educación para Todos en el Mundo – (UNESCO – EPT, 2005) la proporción de niñas y niños escolarizados es mayor que nunca. No obstante, un importante número de estos estudiantes abandonan la escuela antes de llegar a quinto de primaria o finalizan la enseñanza elemental sin dominio de conocimientos considerados mínimos y esenciales. De acuerdo con este documento, la condición necesaria para que la enseñanza primaria pueda generar a largo plazo lo que de ella se espera y, además, para que pueda permitir el acceso con éxito a la enseñanza post primaria, es la de finalizar a debido tiempo este nivel de enseñanza, con dominio razonable de los contenidos propuestos en los planes de estudios, especialmente, las competencias cognitivas básicas como la lectura, la escritura y la aritmética elemental.

Conjuntamente, los índices de eficacia interna logrados por las escuelas son muy preocupantes, principalmente en los países más pobres y en desarrollo. De acuerdo con los datos presentados en 2005, la tasa total de repetición en la enseñanza primaria alcanzó el 5,6% en el mundo. Por supuesto, este es un cuadro que se revela desigual. Mientras que en los países desarrollados y en los países en transición esta cifra fue de 1,7 y 0,3, respectivamente, en los países en desarrollo fue de 7,7%. Más específicamente en América Latina y Caribe alcanzó el 6,2%. En cuanto a la tasa de

deserción escolar, se comprueba que alcanzó el 13,6% en el mundo, contra el 22,2% en los países en desarrollo y el 19,1% en América Latina y Caribe (UNESCO - EPT, 2005).

Sobre las tasas de supervivencia en el último grado de primaria, se observa que mientras en el mundo este índice fue de 86,2%, en los países en desarrollo fue de 77,5% y en América Latina y Caribe fue de 80,9%. En cuanto a la transición a secundaria, en el mundo, el 90,8% y, en los países desarrollados, el 98,9% de los estudiantes consiguen acceder a este nivel educativo, mientras que en los países en desarrollo y en América Latina y Caribe las tasas de jóvenes que logran acceder a la secundaria son de 84,0% y 90,8%, respectivamente (UNESCO - EPT, 2005).

Respecto a la eficacia interna de la enseñanza primaria, en Brasil, en 2005, la tasa total de repetición por grado fue de 21,5%. Es decir, cuando se comparan los mismos datos de países en desarrollo y de América Latina y Caribe, se percibe que Brasil presentó un índice de repetición muy por encima de las medias de estos dos puntos de referencias. En cuanto a los índices de repetición en cada grado, se observa que en primero de primaria este índice fue de 31,1%, en el segundo de 19,1%, en el tercero de 16,1% y en cuarto fue de 14,2%. La tasa de evasión escolar en la enseñanza primaria fue de 20,1%, la supervivencia en el último grado de primaria fue de 79,9% y la transición a secundaria de 84,0% (UNESCO – EPT, 2005, p.239). Por tanto, se observa que hasta el inicio de la década pasada cuestiones relativas a eficacia interna y a supervivencia en la escuela aún eran problemas muy importantes a ser subsanados en el sistema educativo nacional brasileño.

Con base en datos más actuales, el Informe de 2008 revela que el número de niñas y niños escolarizados aumentó de 647 a 688 millones entre 1999 y 2005 en el mundo. En consecuencia, el número de niñas y niños sin escolarizar ha disminuido y el ritmo de esa disminución ha acelerado después de 2002. En ese mismo Informe (2008), datos relativos a Brasil demuestran que la tasa total de repetidores representó el 20% de los estudiantes. Ya el índice total de repetición por grado alcanzó el 21,2% y la repetición en 1º de primaria representó el 27,3% de estudiantes. A su vez, la tasa de supervivencia en primaria alcanzó el 87%, pero la transición a secundaria, es decir, niñas y niños que consiguen acceder al 5º año (1º de secundaria), bajó al 80,8% (UNESCO – EPT, 2008, p. 60).

Por tanto, cuando comparamos los datos del Informe de 2005 con los datos del Informe de 2008, relativos a Brasil, se observa una mejora casi inexistente en algunos casos, por ejemplo el índice total de repetición por grado (21,5% - 21,2%), o una mejora sutil en otros, como el índice de repetición en 1° de primaria (31,1% - 27,3%) y otros que evidencian mejoras un poco más expresivas, como la tasa de supervivencia en primaria (79,9% - 87%). Sin embargo, hay casos en que se percibe un retroceso en los índices, como por ejemplo la tasa de transición a secundaria (84% - 80,8%).

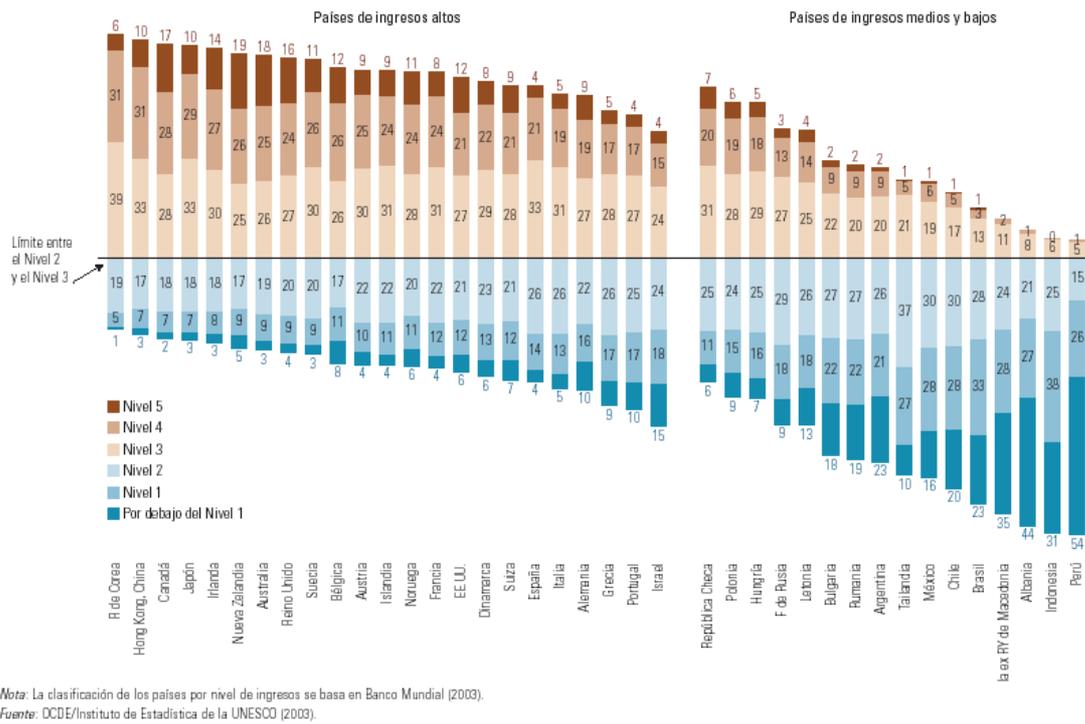
Estos datos demuestran que la universalidad en la educación aún constituye un desafío al sistema educativo de varios países en el mundo. No obstante, aun en los casos en los que se avanzó mucho en términos de esta universalización como, por ejemplo Brasil, esto por sí sólo no garantiza una educación de calidad. Es decir, no basta acceder a la escuela en la edad adecuada a una determinada etapa educativa, sino concluir tal etapa y tener acceso a las competencias y los conocimientos básicos correspondientes a esta etapa. Además, hay que considerar que estos son datos generales, que disfrazan la situación de una pronunciada desigualdad regional y social.

En cuanto a datos específicos de Latino América, el Informe del Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y Caribe - PREAL, publicado en marzo de 2006, demuestra un esfuerzo importante de la región y un claro progreso en algunas áreas. Se destaca en este documento un aumento en el número de niñas y niños que asisten a la escuela, además de un incremento gradual en la fuerza laboral. Durante la década pasada el porcentaje de niñas y niños que ingresaron y terminaron la educación primaria y secundaria aumentó más rápidamente en América Latina que en cualquier otra parte del mundo. Sin embargo, en cuanto a la calidad, equidad y eficiencia, de acuerdo con este informe, el progreso es escaso y, en algunos casos, inexistente. Uno de los problemas centrales apuntados está en el énfasis por medir el éxito a partir de los incrementos de la matrícula y del gasto público en educación, en vez de medirlo en términos del aprendizaje de niñas y niños. Como consecuencia se observa que la región obtiene malos resultados en las pruebas internacionales de rendimiento académico y, además, que niñas y niños provenientes de familias pobres obtienen puntajes mucho más bajos en estas pruebas, que los hijos de las clases media y alta.

Obsérvese, en este caso, los resultados encontrados en las pruebas del “Programme for International Student Assessment (PISA, 2003)”. Los estudiantes de

15 años de los tres países de Latino América que participaron del estudio (Brasil, México y Uruguay) obtuvieron puntuaciones cercanas al extremo inferior en lectura, matemáticas y ciencias. La mayoría de los jóvenes participantes (tres cuartos en Brasil, dos tercios en México y casi la mitad en Uruguay) no fue capaz de aplicar de forma coherente las habilidades matemáticas básicas para explorar y comprender una situación de la vida diaria.

En las pruebas de lectura (PISA, 2003), el porcentaje de estudiantes brasileños que alcanzó el nivel de competencia más alto (Nivel 5) fue de 1% en 2000 y 2% en 2003. Mientras que el porcentaje de estudiantes que presentó un desempeño en el nivel más bajo (Nivel 1) fue de 56% en 2000 y 52% en 2003. La Figura I demuestra estos datos, entre los años de 2000 e 2002. En el caso de Brasil, es posible observar que el 23% de los estudiantes está por debajo del nivel mínimo exigido y que el 33% apenas alcanzó el nivel 1 de competencia.



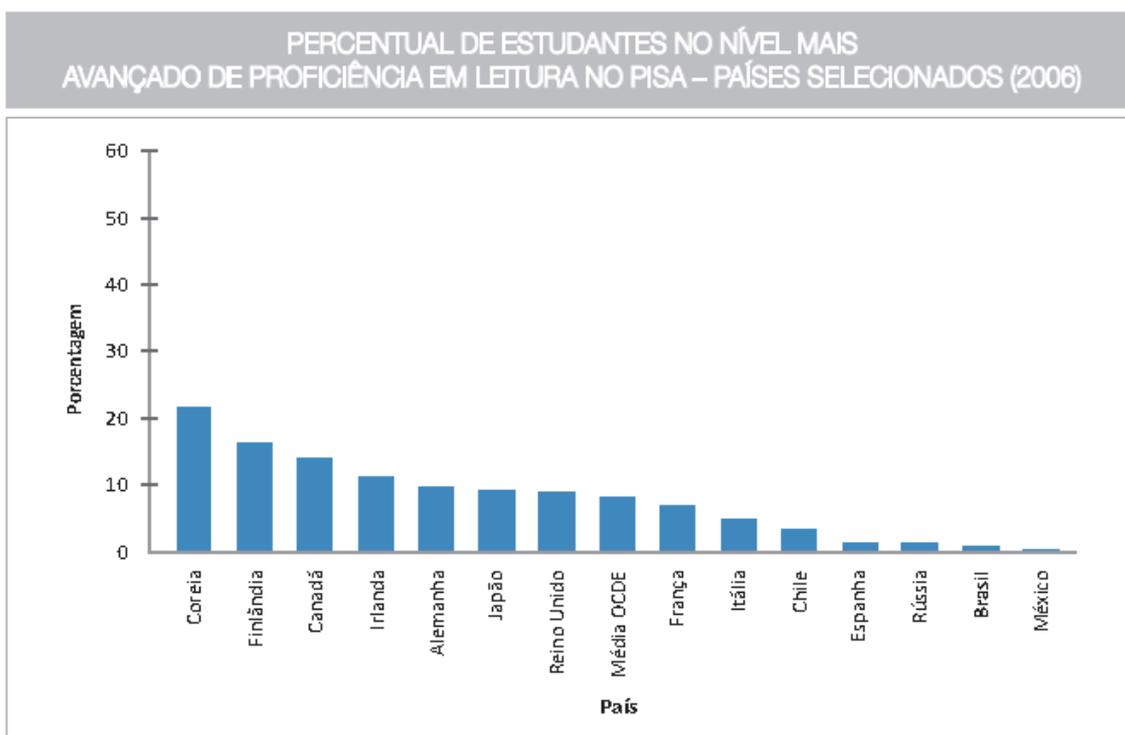
Fuente: UNESCO – Informe de seguimiento de la educación para todos en el mundo, 2005. Capítulo 3, Gráfico 3.34, p. 139.

Figura I– PISA - Clasificación obtenida por estudiantes de 15 años en cinco niveles de competencia en lectura en un grupo de países seleccionados, en porcentaje (2000 – 2002)

En cuanto a los resultados en las pruebas de PISA (2006), en Brasil, dos tercios de los estudiantes de 3º primaria no fueron capaces de leer, más que palabras y frases aisladas, o de encontrar cualquier información explícita en el texto (cf. PREAL, 2009, p.

20). En PISA (2011), de los 65 países participantes, Brasil alcanzó el 53° puesto en lectura y ciencias y 57° en matemáticas. A pesar de esto, hubo un aumento de 33 puntos en la media general en lectura en los últimos diez años para estudiantes de este país.

A título de ejemplo véase la Figura II, que muestra el porcentaje de estudiantes en el nivel más avanzado en lectura en diferentes países en 2006. Nótese que de los países seleccionados Brasil quedó en penúltimo lugar, delante solamente de México.



Fuente: PREAL- 2006; Pisa 2006/OECD . Nota: El gráfico muestra el porcentaje de estudiantes en el nivel 5 en lectura. Los jóvenes que se encuentran en este nivel son capaces de hacer una lectura sofisticada y crítica de diferentes tipos de texto.

Figura II - Porcentaje de estudiantes en el nivel más avanzado de lectura en PISA – Países Seleccionados – 2006.

Además de los aspectos anteriormente destacados, estos datos permiten, entre otras cosas, constatar la importante relación entre fracaso escolar y diferencias sociales. Desde hace algunas décadas esta discusión revela importantes relaciones entre las condiciones de pobreza y la condición de éxito y fracaso y el nivel educativo alcanzado por los individuos pertenecientes a estratos sociales menos favorecidos. Esto se observa tanto en una dimensión más amplia, cuando se comparan los datos generales de educación en los diversos países del mundo y sus niveles de desarrollo y condición económica, como cuando se comparan las condiciones de acceso a la educación de

calidad de los diferentes estratos sociales, dentro de un mismo país. Justo por su importancia en el escenario social, es objeto de debate e investigaciones muy diversas.

En cuanto a esta cuestión de la desigualdad, en PISA (2000), por ejemplo, niñas y niños de familias económicamente desfavorecidas de Argentina, Brasil, Chile, México y Perú obtuvieron puntajes en la prueba de lectura mucho más bajos que niñas y niños provenientes de familias más ricas. En matemáticas (PISA, 2003), los resultados obtenidos por los estudiantes oriundos de familias más pobres fueron casi dos niveles de competencia por debajo de los obtenidos por los de las familias económicamente favorecidas. Asimismo, estudiantes procedentes de familias pobres abandonaron a la escuela mucho antes que los estudiantes provenientes de familias de ingreso medio y alto. Además, de los países seleccionados, a excepción de Jamaica, la quinta parte más rica de la población, entre 21 y 30 años de edad, tenía de cinco a siete años más de escolaridad que la quinta parte más pobre. Sobre este tema el informe del PREAL 2006 señala algún progreso para América Latina, una vez que el porcentaje de personas con bajos ingresos que accede al sistema escolar es mayor que antes. Brasil, Costa Rica, Ecuador y Venezuela han reducido las diferencias en la matrícula entre ricos y pobres casi a la mitad desde 1990. No obstante, niñas y niños de familias pobres siguen demostrando un aprendizaje significativamente menor y abandonando el sistema escolar mucho antes que niñas y niños de las familias con mejores condiciones socioeconómicas.

Por supuesto, los datos de PREAL (2009, p. 14) con relación a Brasil, infelizmente también no son animadores. Según este informe, la escolaridad media de la población viene aumentando y en 2007 alcanzó los 7 años de estudios. Pero, según el propio documento, muy por debajo de la referencia establecida por la Comisión Económica para América Latina y Caribe (CEPAL), que en un estudio de 1997, llegó a la conclusión de que la Enseñanza Media (doce años de escolaridad) constituye, como un requisito mínimo para que las personas accediesen a ocupaciones que las mantengan por encima de la línea de pobreza.

La extensión de este problema se torna aún más evidente cuando se consideran las altas tasas de repetición, que hace que los estudiantes tarden 11 años para terminar los 8 años de la enseñanza fundamental. Además, el hecho de haber llegado a un determinado curso, no garantiza el aprendizaje efectivo de aquello que sería lo mínimamente esperado. Un dato muy ilustrativo sobre esta realidad, revelado en este

informe de PREAL (2009, p.14), demuestra que hay en Brasil aproximadamente 13 millones de personas con más de 25 años que probablemente frecuentaron la escuela, pero que aún son analfabetos, un total de 12,5% de la población en esta franja de edad.

Otro dato importante tiene que ver con los índices de conclusión del nivel superior. En Brasil apenas 8% de la población entre 25 y 34 años han completado el nivel superior. Mientras en México y Chile este porcentual es de 18% y en Corea e Irlanda estos índices alcanzan 51% y 41%, respectivamente (PREAL, 2009, p. 16).

Los datos presentados en los párrafos anteriores remiten a otro de los más importantes problemas que enfrenta el sistema educativo brasileño: no lograr, de forma sistemática, mantener los estudiantes en la escuela hasta final de la enseñanza media. Un análisis de la frecuencia escolar por edad revela que, a partir de los 12 años los estudiantes brasileños empiezan un proceso de abandono de la vida escolar que se acelera a partir de los 16 años, edad legal para acceso formal al mercado de trabajo (PREAL, 2009, p. 16).

En cuanto a la evasión escolar, según el mismo documento, hay varios factores que ayudan a entender este cuadro: necesidad de ingresar en el mundo del trabajo; falta de interés por la escuela, baja calidad de la educación ofrecida. Pero hay otro factor muy importante para el abandono escolar, la práctica arraigada de retención de los estudiantes, como una solución pedagógica o disciplinar para los que presentan bajo rendimiento. Esto contribuye para que los repetidores tengan mayor propensión para dejar la escuela. De hecho, Brasil tiene la más alta tasa de repetición escolar de toda América Latina. Más de 40% de los estudiantes de la enseñanza media presenta dos o más años de retraso escolar. De este modo, aunque los estudiantes permanezcan en la escuela hasta los 18 años, puede que no concluyan la educación básica.

Además de todo lo dicho, vale alertar una vez más que los datos presentados aquí esconden diferencias muy importantes, inherentes a la realidad de cada país, región o comunidad, por esto deben ser tomados con sentido crítico. Otro aspecto importante a considerar denota que - además de la relación entre condiciones de desarrollo del país y éxito y fracaso escolar - estos datos refuerzan la idea de un fenómeno complejo, dinámico, marcado histórica y socialmente.

1.1.2. Fracaso escolar en Brasil

1.1.2.1. Algunos datos de la actualidad

Para que se pueda contextualizar un poco más las condiciones en las cuales se producen el fracaso escolar en el escenario educativo en Brasil, se expondrán, a continuación, algunos datos relativos a esta realidad.

El sistema educacional brasileño está legalmente reglamentado por la Constitución Federal de 1988 y por la “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394”. La LDB de 1996 define los niveles, modalidades y organización de la educación nacional. Con base en esta ley (art. 21) la educación escolar está constituida por la Educación Básica (“Educação Infantil”, “Ensino Fundamental” y “Ensino Medio”) y por la “Educação Superior”. Además - entendiendo que Brasil es una república federativa constituida por 26 estados y un Distrito Federal - esta ley define también las competencias y responsabilidades de cada unidad de la federación respecto a oferta de la educación en sus diferentes niveles y modalidades. De este modo, y de acuerdo con la legislación en vigor, es competencia de los Municipios actuar en la educación infantil y enseñanza fundamental (primaria y secundaria). A los Estados les corresponde asegurar la enseñanza fundamental y ofrecer, prioritariamente, la enseñanza media (bachillerato). Y la Unión le incumbe ofrecer el nivel superior y el apoyo técnico y financiero a todas las demás unidades de la federación (MEC, 2005, pp. 8-9). La gratuidad de la educación también es garantizada por ley y la escolaridad obligatoria que antes contemplaba estudiantes de 7 a 14 años, actualmente establece la obligatoriedad para niñas, niños y jóvenes de 4 a 17 años, a partir de la “Emenda Constitucional (EC 59)”, de noviembre de 2009. La nueva legislación incluye parte de la educación infantil y de la enseñanza media y los estados y municipios tendrán hasta 2016 para implementar totalmente estas mudanzas. En la actualidad, la duración de la enseñanza primaria y secundaria (Ensino Fundamental I y II) es de 5 y 4 años, respectivamente, y el bachillerato (Ensino Medio) tiene la duración de tres años.

En el Cuadro I, se puede observar la estructura de organización del sistema educativo de este país.

Cuadro I - Estructura del Sistema Educacional Brasileño - Ley 11.274/2006

Niveles y Subdivisiones		Duración	Franja Etaria	
Educação Básica	Educação Infantil	Creche	A 0 a 2 anos	
		Pré-escola (obrigatório)	De 3 a 5 anos	
	Ensino fundamental (obrigatório)		9 anos	De 6 a 14 anos
	Ensino médio (obrigatório)		3 anos	De 15 a 17 anos
Educação Superior	Cursos e programas (graduação, pós-graduação) por área.		Variável	Acima de 17 anos

Fuente: "Lei nº 11.274/2006, de fevereiro de 2006".

Según datos de la "Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio – PNAD" (IBGE – 2009), Brasil es hoy un país con más de 191 millones de habitantes. De los cuales:

- a- Más de 15 millones de niñas y niños de 5 a 9 años.
- b- Más de 17 millones de niñas y niños de 10 a 14 años.
- c- Más de 16 millones de jóvenes de 15 a 19 años.

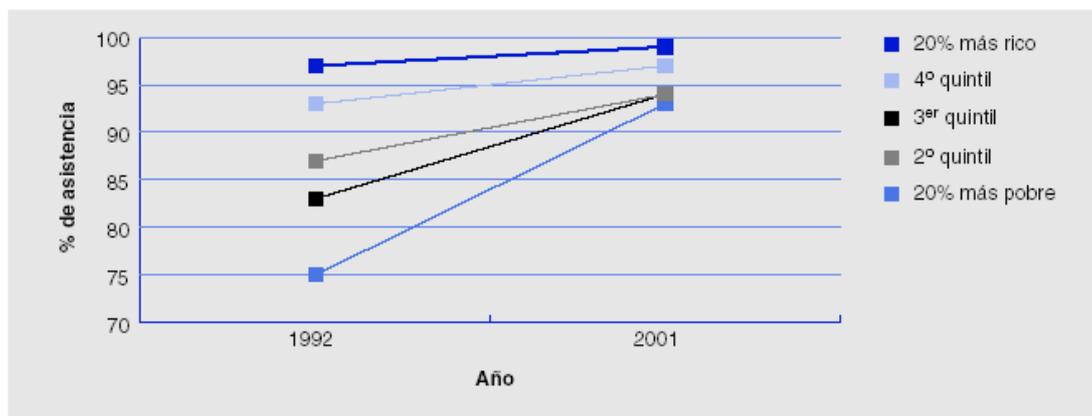
25

Como se puede constatar, muchos son los cambios observados en este país en las últimas décadas, sobre todo, en lo que respecta a la educación formal. Entre los principales cambios se puede destacar un aumento importante y continuo en la tasa de alfabetización, la ya mencionada casi universalización de la oferta de plazas en las escuelas y el aumento gradual del nivel de escolarización de la población. No obstante, tales tendencias se revelan distintas en función de una serie de factores, entre los que se señalan la región del país, la situación de domicilio – si urbana o rural -, el origen étnico/racial, la condición económica de las familias, etc.

Según el Ministerio de Educación (MEC-2001)", de 1994 a 2000, la proporción real de niñas y niños entre los 7 y 14 años, estudiando en el "Ensino Fundamental", alcanzó la tasa de 96%. Entre 1992 y 1999 la escolarización de niñas y niños más pobres aumentó 18 puntos porcentuales. En 1992, en la Región Nordeste, el 30% de niñas y niños en esta franja de edad no frecuentaban la escuela. En 1999, este índice disminuyó 22 puntos porcentuales, casi el doble del crecimiento de la región. La expansión de las matrículas en el "Ensino Fundamental" creció 16% de 1994 a 2000 (5

millones de nuevas matrículas). La proporción de estudiantes con retraso escolar era de 60% en 1994. En el año 2000, este índice bajó al 42% y el número de estudiantes que concluyen este nivel de enseñanza creció 67%, desde 1994. En 1995, el flujo escolar era de 52 estudiantes que concluyen para cada 100 ingresos, pero en 1999 esta tasa era de 61 estudiantes de los que concluyen, para cada 100 ingresos. En lo que respecta a la tasa de promoción, de 1995 a 1999 aumentó de 64% para 74% (MEC, 2001). Es decir, en menos de una década hubo avances importantes e incontestables, sobre todo, los relacionados con la expansión de las matrículas, la consecuente ampliación de la proporción de niñas, niños y jóvenes escolarizados, los accesos de la población más pobre a la escuela, la disminución de la desigualdad regional, la disminución del retraso escolar, etc.

En cuanto a la relación entre los avances ocurridos en las últimas décadas y las desigualdades aun existentes en el sistema educativo brasileño, obsérvese las diferencias encontradas entre las tasas de asistencia escolar por niveles de ingreso entre 1992 y 2001 (Gráfico II). Se nota un incremento importante en la asistencia escolar del extracto más pobre de la población entre los años de referencia, pero las desigualdades en favor de los más ricos permanecen. Sin embargo, los progresos alcanzados todavía están más vinculados a la cantidad que a la calidad. En Brasil, la tasa de matrícula del 20% más pobre de la población aumentó 18 puntos porcentuales entre 1992 y 2001. Aun así el índice de asistencia a la escuela, en aquellas fechas, aún fue mayor en el 20% más rico de la población. Obsérvese, pues, a continuación, esta evidencia.



Fuente: Souza, 2005, En: Informe del Progreso Educativo en América Latina – PREAL, 2006, Gráfico 6, Página 10.

Figura III – Tasas de asistencia escolar de Brasil por niveles de ingreso 1992-2001

Los avances mencionados en el párrafo anterior se reflejan en algunos de los índices actuales. De acuerdo con PNAD/IBGE (2009), la tasa de escolarización de personas de 7 a 14 años pasó de 96,5% en 2001 para 98,1% en 2009. En la Región Nordeste este mismo índice alcanzó el 95,2% y el 97,8%, respectivamente. No obstante, a pesar de esta sensible mejora en algunos de los parámetros evaluados, otros datos son preocupantes y revelan una realidad muy desigual. Por ejemplo, cuando se mira la tasa de analfabetismo de la población con 15 años o más, se observa que en las regiones Sur y Sudeste este índice fue de 5,5% y 5,7%, respectivamente, mientras que en las regiones Norte y Nordeste alcanzó el 10,6% y el 18,7%. Además, en cuanto a la escolarización, aproximadamente, 36,2 millones de personas de 10 años o más - el 22,2% de la población en esta franja de edad - tenían menos de 4 años de estudios o no presentaban ningún tipo de instrucción.

Para comprender mejor estas idiosincrasias que constituyen la realidad de la educación formal en Brasil, es necesario, entre muchas otras cosas, considerar dos grandes redes educacionales paralelas, una red particular de enseñanza y la red oficial o pública. A partir de los datos presentados por el Ministerio de Educación, en 2005, el 83,46% de las escuelas de la educación básica del país eran de la red pública de enseñanza, mientras sólo el 16,46% de las escuelas eran de la red privada (MEC, 2005, p. 10).

Además, de acuerdo con datos de la PNAD (2005), la red pública de enseñanza atendía el 80,9% de los estudiantes con más de 5 años y el 87,0% de niñas y niños con edad entre los 7 y 14 años - edades en que deberían estar cursando al “Ensino Fundamental I y II” de la educación obligatoria. Del contingente de niñas y niños de 7 a 14 años, 97,1% estaban asistiendo a la escuela en este periodo. Este mismo dato en la Región Nordeste alcanzó el 96,1% de esta misma franja de edad. En Pernambuco este índice fue de 95,3% y en la “Zona Metropolitana de Recife” fue de 97,3%.

En datos más actuales (PNAD, 2009), de una manera general, en Brasil, la tasa de escolarización líquida en la enseñanza fundamental alcanzó el 91,1%. Del total de 55,2 millones de estudiantes, en 2009, el 78,1% asistía a la red pública de enseñanza y en Norte y Nordeste más de 81,0%. De acuerdo con datos del INEP-MEC (2009), en Brasil, fueron atendidos el 91,5% de la población de 4 a 17 años de edad, mientras en Nordeste el 92,2% y en Pernambuco el 91,5%. Nótese una diferencia en los índices de

asistencia escolar entre 2005 y 2009. No obstante, en este caso se debe considerar la ampliación de la franja de edad atendida, que era de 7 a 14 años y pasó a ser de 4 a 17.

Indudablemente, aunque consideremos el importante salto de la expansión de la matrícula ocurrido entre los años 90 y el 2000 y el importante índice de asistencia escolar (97,1%) publicada en la PNAD (2005), muchos son los problemas enfrentados, aún en aquel periodo. Por supuesto, hace falta una mirada un poco más atenta y detenida para percibir los puntos de desigualdades. Por ejemplo, de acuerdo con la PNAD (2005) encontramos que:

a- De la población de 15 años o más, el 11,45% declaró no saber leer ni escribir. Sin embargo, las tasas más elevadas de la población de 15 años o más, que declaró no saber leer ni escribir, pertenecían a los nueve Estados del Nordeste de Brasil.

b- La tasa total de personas que se declararon analfabetas fue en torno a los 11%, pero en las áreas urbanas esta tasa fue de 8,7%, mientras que en las zonas rurales sobrepasó los 25%.

Uno de los parámetros más importantes para discutir la cuestión del fracaso son los datos sobre el flujo escolar, que consideran la repetición, la evasión y la distorsión edad-curso. Sobre el acceso al sistema de enseñanza, existen en el documento de PNAD (2005), datos referentes a las tasas de frecuencia escolar neta y líquida. La primera representa la proporción de personas de una determinada franja de edad que frecuenta los centros escolares y la segunda considera la adecuación edad-curso encontrada en el sistema educativo brasileño. De modo que, para el grupo de edad de 7 a 14 años la tasa neta fue de 97% de niñas y niños frecuentando la escuela. No obstante, se observa un importante desfase que se agrava a medida que se avanza en el nivel escolar:

a- En el 1º de “Ensino Fundamental I” (enseñanza primaria), casi 17% de los estudiantes de las escuelas brasileñas tenían más de 9 años de edad (más de dos años de desfase). En Nordeste de Brasil, esta tasa alcanzó el 23,1%. Más específicamente en Pernambuco, este índice fue de 20,0% y, en la Zona Metropolitana de Recife, de 16,9%.

b- En 3º y 4º de primaria, la tasa de estudiantes que sobrepasó en hasta 2 años la edad recomendada para estos grados fue, respectivamente, de 36,9% y 45,7%, en un nivel nacional. En Pernambuco, este índice

alcanzó 35,1% y 47,5%, respectivamente, y, en la Zona Metropolitana de Recife, 24,3% y 38,6%.

Conforme indican los datos se percibe un importante incremento en la tasa de distorsión edad-curso. Es decir, esta tasa se acentúa a medida que avanzan los grados de la educación primaria y, sobre todo, en último grado de este nivel educativo.

Por medio de una simulación del flujo escolar suponiendo las constantes tasas de promoción, reprobación (repetición) y evasión (abandono), el MEC (2004) señala que la expectativa para los concluyentes de cuarto de primaria era, en aquellas fechas, de 88%, mientras que la tasa media esperada para la conclusión de la secundaria era de apenas 54% de los estudiantes. Obviamente, estos valores serán distintos cuando observadas las diferentes regiones y, principalmente, las zonas en que están ubicadas las escuelas, si rural o urbana. Asimismo, hay que considerar dos cuestiones fundamentales. Primera, en qué condiciones de aprendizaje concluyen estos niveles educativos la mayoría de estos estudiantes y segunda, pero no menos importante, después de cuantos años.

El tiempo medio esperado para la conclusión del 4º de primaria, en Brasil en aquella época, era de 5 años, pero en Nordeste era de 5,7 años y en Pernambuco de 5,5 años. Para terminar 8º de secundaria, el tiempo medio era de 9,9 años. En Nordeste, de 11,0 años y en Pernambuco de 10,9 años. En cuanto a la población de 18 a 24 años - que en el sistema educativo brasileño debería estar en nivel superior - en 2004, el 38,8% de esta población aún estaba en el nivel de enseñanza medio (bachillerato) y en 15,7% en la enseñanza fundamental (primaria o secundaria). En Nordeste de Brasil, la tasa de desfase edad-curso de estudiantes en esta franja de edad era de más de 70%.

En cuanto a las tasas de eficacia interna reveladas por este documento, se constatan dos aspectos de gran relevancia, principalmente, cuando se comparan las dos redes educativas más representativas del país. Véase a continuación datos de suspensión y abandono de acuerdo con el “Sistema de Avaliação do Ensino Básico – SAEB” (2003), referentes al ‘Ensino Fundamental I’ (enseñanza primaria) en Brasil, Nordeste y Pernambuco, considerando las realidades de escuelas públicas y privadas:

Tabla I – Tasas de reprobación y abandono en la educación primaria por red de enseñanza 1999 - 2003

	Brasil			Nordeste			Pernambuco		
	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada

<i>Repetición</i>	12,4	13,3	2,2	16,9	18,0	3,0	18,1	20,25	3,0
<i>Abandono</i>	6,9	7,5	0,9	11,3	12,0	1,6	8,8	9,9	1,1

Fuente: MEC/INEP/SAEB, 2003, p.86

Se observa, por tanto, una discrepancia acentuada con relación a los índices de aprobación y abandono escolar, entre las dos redes de enseñanza, con una ventaja abrumadora para las escuelas privadas. Además, se entiende que sumando las tasas de suspensión y de abandono en las escuelas públicas, se dan índices muy acentuados de retraso escolar. En Pernambuco, particularmente, este porcentual alcanzaba el 30,1% de estudiantes retenidos por un motivo u otro.

A título de comparación, al observar datos más actuales, se puede notar que aunque los índices de repetición y abandono hayan disminuido sensiblemente, sobre todo en Nordeste y, principalmente, en Pernambuco, las diferencias relacionadas con cuestiones regionales y con las diferentes redes de enseñanza, aún se mantienen. Véase la Tabla siguiente.

Tabla II– Tasas de aprobación, repetición y abandono en el Ensino Fundamental I (primaria) por red de enseñanza 2011.

	<i>Brasil</i>			<i>Nordeste</i>			<i>Pernambuco</i>		
	<i>Total</i>	<i>Pública</i>	<i>Privada</i>	<i>Total</i>	<i>Pública</i>	<i>Privada</i>	<i>Total</i>	<i>Pública</i>	<i>Privada</i>
<i>Aprobación</i>	91,2%	90,2%	97,7%	87,5	85,8%	97%	88,8%	86,5%	96,9%
<i>Repetición</i>	7,3%	8,1%	2%	9,9%	11,2%	2,5%	9,0%	10,8%	2,7%
<i>Abandono</i>	1,5%	1,7%	0,3%	2,6%	3,0%	0,5%	2,2%	2,7%	0,4%

Fuente: MEC/INEP – Indicadores Educativos – Taxa de Rendimento (2011).

Tabla III– Tasas de distorsión edad-curso, en el Enseñanza Fundamental I (primaria) por región del país de enseñanza 2010.

	<i>Pernambuco</i>	<i>Nordeste</i>	<i>Norte</i>	<i>Sudeste</i>
<i>Distorsión edad-curso</i>	29,7%	32,7%	34,8%	15,5%

Fuente: MEC/INEP – Indicadores Educativos (2011).

En cuanto a la relación entre vulnerabilidad económica y social y bajo rendimiento, los mismos datos oficiales indican que esta relación interfiere de forma significativa en los indicadores de aprobados, conclusión de los niveles de enseñanza y en las tasas de abandono escolar. No obstante, la reproducción de esta desigualdad también se presenta en el interior de las escuelas una vez que la mayoría de los estudiantes, sean niñas, niños o jóvenes, que presenta bajo rendimiento es pobre, vive en estados desfavorecidos económicamente, frecuenta las escuelas menos equipadas y con maestros con menor nivel de preparación y formación (MEC/SEB, 2010).

No obstante, como afirma Cruz (2005), cabe enfatizar que no se pretende aquí destacar una dicotomía simplista de escuelas destinadas a ganadores y perdedores. Por un lado, escuelas privadas reservadas a niñas y niños pertenecientes a las clases privilegiadas y, por tanto, modelo o sinónimo de excelencia, competencia y éxito y, por otro, las escuelas públicas reservadas a niñas y niños pobres y, por lo tanto, lugar de dificultades, violencia y fracaso. Obviamente, delante de la complejidad que representa cada uno de los escenarios que constituyen cada centro educativo, se entiende que en los diferentes contextos, sea público o privado, se encuentran diferentes prácticas y diferentes niveles de calidad. Ciertamente, tampoco se puede cerrar los ojos y dejar de observar y resaltar diferencias tan evidentes.

Tras esta rápida revisión se puede entender que los principales problemas a que se enfrenta la educación en Brasil, en la actualidad, están relacionados con la calidad de la enseñanza y la garantía de un aprendizaje efectivo en la escuela. Los niveles de dominio, en lectura y matemáticas, demostrados en la mayoría de los documentos, tanto los internacionales como los publicados por instituciones del gobierno brasileño, ponen de manifiesto, claramente, las dificultades afrontadas. Aún, los sistemas de evaluación del rendimiento escolar utilizados en Brasil, muestran, sistemáticamente, el bajo nivel de aprendizaje. De acuerdo con INEP/MEC (2007), por ejemplo, entre los años de 1995 y 2007, no se observó cambios importantes en los niveles de aprendizaje de los estudiantes brasileños, en 4º de Enseñanza Fundamental I (primaria), en 8º de Enseñanza Fundamental II (secundaria) y en 3º de enseñanza media. Además, estos datos también evidencian que niñas, niños y jóvenes aprenden poco de un nivel de enseñanza para el otro, de modo que al final de la enseñanza media la mayor parte de los estudiantes siquiera alcanzó los niveles esperados para el final de la enseñanza fundamental

Sin embargo, todo este escenario presentado hasta aquí tiene una raíz, un punto de partida. Observar, pues, las formas de comprensión y enfrentamiento encontradas a lo largo de la historia, pueden ayudar a comprender la manera cómo este fenómeno se desarrolló y, así, contextualizar un poco más las informaciones aportadas hasta ahora.

1.1.2.2. *Revisión Histórica*

Conforme afirma Escudero (2005), desde una mirada histórica resulta fácil observar que aquello que se establece y certifica como fracaso escolar en cada contexto social, cultural y educativo, no es algo fijo, sino cambiante. Así mismo, vale la pena resaltar que la historia de la comprensión y enfrentamiento del fracaso escolar en Brasil estuvo marcada por los acontecimientos en el escenario mundial y, principalmente, por las concepciones manejadas y estrategias utilizadas en Estados Unidos y Europa. Sin embargo, hay una importante influencia de los pensamientos y reflexiones sobre el fracaso escolar llevadas a cabo por estos países sobre la forma de concebir el fracaso escolar en la realidad brasileña. No obstante, esta ascendencia se presenta más decisiva y determinante en algunos momentos de la historia que en otros. De este modo, las descripciones y explicaciones planteadas a continuación retractan la comprensión de algunos de los importantes autores brasileños que discuten tal influencia y sus repercusiones en el pensamiento educativo de nuestro país.

Muchos son los estudios realizados y mucho los estudiosos que presentan un papel de extrema importancia en este debate. Autores como Arroyo (1983, 1997), Brandão (1983, 1993), Carraher (1988), Kramer (1982), Mello (1979), Patto, (1991, 1999), Savianni (1983), entre otros, representan un consistente cuerpo de autores que en el transcurrir de la historia reciente han producido un imprescindible conjunto de referencias sobre el tema. La densidad y diversidad de estos trabajos reflejan el ritmo y el movimiento que asumió la discusión y ello, a su vez, refleja su importancia, complejidad y actualidad.

Según algunos investigadores (Arroyo, 1997; Carvalho, 1997; Cruz, 2005; Oliveira, 1997), el fracaso escolar, tantas veces y por tanto tiempo equivocadamente concebido como el fracaso del alumno ante las demandas escolares, representa hoy uno de los mayores impedimentos a la democratización de la enseñanza en Brasil. No

obstante, a lo largo del tiempo, el discurso por la democratización en la educación - a ejemplo de lo que ocurrió y todavía ocurre en otros países - asume comprensiones distintas. Inicialmente, se configura como la búsqueda por garantizar a todos la oportunidad de acceso a la escuela. A medida que se va ampliando la oferta de plazas y se garantiza la obligatoriedad y la gratuidad de la enseñanza elemental a la población en edad escolar, la tarea asume un carácter más cualitativo.

La garantía de gratuidad de la enseñanza primaria a todos los ciudadanos queda formalmente establecida en la Constitución de 1824 en su artículo 179. En 1827, es promulgada una ley que determina la creación de escuelas primarias en todas las ciudades, pueblos y villas del país. Y aunque Ruy Barbosa, importante intelectual, jurista y político brasileño, responsable de la “Reforma Geral do Ensino” en 1881 - tras un profundo diagnóstico de la realidad brasileña - denuncie la precariedad de la enseñanza en el país y proponga la ampliación del número de escuelas y la mejora de su calidad, sin embargo, cuando tiene lugar la Proclamación de la República, en 1889, la educación escolar era un privilegio de pocos. En esta época, el 90% de los brasileños eran analfabetos y la población que frecuentaba los diferentes niveles educativos era menor del 3%. Por tanto, es solamente a partir de los años 30 de la década siguiente cuando la ampliación de la red pública de enseñanza pasa a ser una realidad, pero su crecimiento era aún inexpresivo y el país tenía todavía 75% de analfabetos (cf. Patto, 1999, Soares, 1999).

De este modo, aunque se trate de una problemática antigua, ésta aún es, en la actualidad, una cuestión perentoria. Son datos que se repiten por décadas y décadas y revelan las desigualdades y los perpetuos mecanismos de exclusión de nuestro sistema escolar. Los altos índices de retención y de evasión son una prueba contundente de que los que consiguen entrar en las escuelas o no consiguen aprender - ni los contenidos mínimos exigidos - o no consiguen mantenerse en ella. Aún con la adopción del sistema de ciclos y de la promoción automática, a ejemplo del modelo español y de otros países de Europa, lo que se observa, para un importante número de niñas y niños, es la postergación de un gran problema: no avanzar en los conocimientos formales. No hay duda, por tanto, que se trata de una cuestión urgente: proveer condiciones de permanencia del alumno en la escuela, con garantías de un aprendizaje efectivo y de una educación de calidad.

a) El fracaso en la escuela: el foco en las desigualdades naturales y las diferencias individuales

Tras décadas de explicaciones, discusiones y análisis críticas, son muchos los caminos que se puede tomar a la hora de presentar una revisión sobre la temática. La exposición que se encuentra a continuación representa una visión objetiva y sucinta de lo que simboliza el estudio de este fenómeno en Brasil. A partir de los trabajos realizados durante el siglo XX y principios del siglo XXI, se puede distinguir algunos momentos más importantes en la manifestación, comprensión y explicación del fracaso escolar, revelados en los principales estudios.

Inicialmente, imperó la explicación del fracaso como un fenómeno de naturaleza “extra-escolar”. Por medio de las teorías del déficit individual y de la carencia o deprivación cultural, se entendía el fracaso en la escuela únicamente como resultado de las debilidades individuales o culturales de los estudiantes. Posteriormente, surge la explicación que entiende el fenómeno como de naturaleza “intra-escolar”, es decir, como resultado de la actuación de la escuela y de los maestros. Consecutivamente a estas explicaciones se suman aquellas reconocidas en Brasil como las teorías “crítico-reproductivistas” que entendían la escuela a partir de una visión crítica de sociedad. A continuación se promoverá una exposición un poco más detallada de estos momentos.¹

Aunque la primera tendencia señalada se presente de forma más consolidada en el contexto brasileño por vuelta de los años 60, se empieza a configurar mucho antes en el escenario mundial. Durante un importante período, sobre todo a finales del siglo XIX, principios del siglo XX, bajo la influencia de la exaltación científicista y de la teoría de la evolución natural, la psicología ocupa un lugar destacado en las primeras teorías explicativas del fracaso escolar. Entre los años 40 y 50 del siglo pasado, se observa una fuerte presencia de la lectura psicológica en la educación escolar. La existencia de desigualdades naturales, de diferencias individuales, el legado del foco médico, las medidas de inteligencia, explicarían así las diferencias en el rendimiento académico. El fracaso del alumno estaría, en este caso, exclusivamente en el alumno, en su capacidad de ajustarse aquello que le era ofertado, es decir, en la ausencia de condiciones básicas para el aprendizaje (cf. Angelucci, Kalmus, Paparelli y Patto, 2004; Arroyo, 1997; Soares 1999).

¹ Se advierte que los términos utilizados en la descripción son los encontrados en la literatura brasileña.

En este contexto, la obra “*A criança problema*”, del médico psicólogo Artur Ramos (1939), revela una clara influencia del modelo médico, resultado del movimiento internacional de higiene mental del inicio del siglo XX. En otro trabajo relevante, Cardoso (1949) defiende que los factores responsables por la situación calamitosa en que se encontraba la educación primaria en Brasil serían de naturaleza pedagógica, social, médica y psicológica. Planchard (1945), a su vez se refiere a los problemas de aprendizaje a partir de las condiciones físicas, sociales, intelectuales y temperamentales del estudiante. Por otra parte, Renault (1954) subraya la baja calidad de la enseñanza, pero a continuación destaca la influencia que ejercen la debilidad o el vigor intelectual de los estudiantes sobre la calidad de esta enseñanza. Veloso (1958, 1974a, 1974b) señala la influencia de los aspectos de la personalidad de niñas y niños sobre su rendimiento (cf. Patto, 1999).

No obstante, una constatación viene abalar el supuesto, cuando se observa que las diferencias naturales - tantas veces utilizadas para explicar este fenómeno - no ocurrían solo entre individuos, sino, principalmente, entre grupos de individuos, que se diferenciaban, especialmente por su condición social y económica. Se constata, en aquel momento, que el fracaso escolar se concentra masivamente en estudiantes oriundos de las clases socialmente desfavorecidas.

Arroyo (1997) resalta el desconcierto provocado por el Informe Coleman llevado a cabo en Estados Unidos durante la década de 60. En este informe, se constata que los recursos educacionales ejercen mucho menos influencia sobre el rendimiento escolar que las diferencias provenientes de las condiciones socioculturales de las familias de los estudiantes. Esta nueva forma de concebir el fracaso, que llega a Brasil en mediados de la década de 70, fue ampliamente aceptada en la realidad brasileña, aunque en aquella época ya fuera severamente criticada en el contexto estadounidense.

Esta comprensión - denominada teoría de la carencia cultural - supone que las desigualdades sociales serían las responsables por las diferencias de rendimiento escolar presentadas por los estudiantes. De este modo, se cree que niñas y niños, hijos de clases económicamente favorecidas gozan de un contexto de desarrollo que les permitiría desenvolver determinadas habilidades, actitudes, conocimientos; en fin, una serie de características que les posibilita el éxito escolar. En contrapartida, niñas y niños de las clases pobres presentarían desfases resultantes de una carencia o privación cultural. Es decir, advienen de un medio desfavorecido y, por tanto, no disponen de base ni material,

ni cultural necesarias para triunfar en la escuela. Un déficit de recursos material y cultural en el ambiente familiar y social provocaría en niñas y niños un retraso del desarrollo intelectual, principalmente en el aspecto cognitivo y verbal. Existe, pues, una estrecha relación entre el nivel cultural de un medio social determinado y el desarrollo escolar de sus hijos e hijas. Son privados de oportunidades de contacto con objetos culturales, experiencias diversas y situaciones de interacción y comunicación, necesarias al adecuado desarrollo. Se trata, por tanto, de niñas y niños con las más variadas deficiencias afectivas, cognitivas, y lingüísticas. Ello explica, por ende, sus dificultades para aprender y su consecuente bajo rendimiento en la escuela (Angelucci et al., 2004; Soares, 1999).

Como ejemplo de esta forma de concebir el fracaso se puede observar el análisis realizado por Schultz (1968). A partir del censo escolar de 1964 - que demuestra un desfase de 34% de escuelas con relación a la demanda de estudiantes entre los 7 y 14 años - la autora concluye que sólo unos 10% de niñas y niños no estaría estudiando por falta de escuelas. Todas los demás no frecuentarían la escuela por pobreza, necesidad de trabajar, deficiencias físicas y mentales y desinterés por la escuela (cf. Patto, 1999). Aunque, haya una diferencia importante entre la primera forma de entender y explicar el fracaso y ésta última, no es difícil observar que en los dos casos, el responsable por la falta de éxito, sigue siendo el propio alumno. Primero, como portador de una desventaja intelectual individual y, segundo, como portador una deficiencia cultural.

A partir de la contribución de las ciencias sociales y antropológicas, la noción de privación cultural pasa a ser vista como inaceptable. Negar la existencia de cultura en un grupo social es negar el propio grupo como tal. Además, la noción de culturas inferiores y culturas superiores tampoco se sustenta, pues la tentativa de atribuir valores positivos o negativos a estas diferencias y la tentativa de jerarquizar diferentes culturas sería un equívoco. Lo que se debe considerar, por tanto, es la existencia de una diversidad cultural (Soares, 1999).

De acuerdo con Arroyo (1997), las décadas posteriores (70 y 80) representarían una reacción a estas tesis, reafirmando el sentido común de que la escuela es la que condiciona el rendimiento escolar y no las dificultades socioculturales e intelectuales de los estudiantes. De este modo, a finales de los años 70 el marco de referencia sigue siendo el presupuesto de la carencia cultural, pero, comienzan a surgir estudios que contemplan factores hasta entonces desconsiderados. Aspectos, tales como la calidad de

la escuela, condiciones de trabajo de los maestros, sus expectativas respecto a los estudiantes y a su rendimiento y actitudes (en el interior del concepto de la profecía auto-realizadora), pasan a formar parte del debate y de la reflexión sobre la producción del fracaso (Angelucci et al., 2004).

b) El fracaso de la escuela

Siguiendo esta trayectoria, a mediados de los 80 el fracaso asume un nuevo significado: de fracaso EN la escuela, al fracaso DE la escuela. En el ámbito académico, sobre todo en lo que refiere a las investigaciones sobre la educación, diferentes autores se oponen a las versiones anteriores de fracaso, y consideran la necesidad de estudiar la producción de este fenómeno a partir de los mecanismos selectivos de la propia escuela. En este sentido, la responsabilidad del fracaso de los estudiantes originarios de las clases populares sería de la escuela, que trata de forma discriminatoria las diferencias culturales, cuando interpreta las diferencias como carencias, privaciones o deficiencias. Sin duda, las implicaciones de este abordaje para la educación tienen repercusiones muy distintas de las anteriormente postuladas.

Varios estudios de gran repercusión nacional (Brandão, 1983; Carraher, 1988; Patto, 1991) pasan a ser referencias clásicas en el mundo académico que discute la cuestión en Brasil. En un estudio desarrollado por un grupo de investigadores en el área de psicología cognitiva de la Universidad Federal de Pernambuco, Carraher y demás autores (1988) - con un trabajo intitulado “*Na vida dez, na escola zero*” - demuestran muy claramente que aunque los niños y jóvenes no presenten un desempeño adecuado en la escuela, lo hacen en su vida cotidiana, resolviendo incluso los mismos tipos de problemas propuestos por la escuela, pero utilizando diferentes recursos, aprendidos en el seno de sus familias y medio social y muchas veces en las propias calles. Con esto, se constata que las formas habitualmente utilizadas para evaluar la capacidad de estos estudiantes, tanto en lo que refiere a los tests psicológicos, como las propuestas por la escuela, serían inadecuadas para evidenciar los mecanismos utilizados por ellos.

De acuerdo con Carraher et al. (1988), dentro de ese contexto, el fracaso escolar aparece como un fracaso de la escuela, localizado en la incapacidad para evaluar las posibilidades reales y potencialidades de niñas y niños; en el desconocimiento de los procesos naturales que los llevan a adquirir conocimiento; en la incapacidad de

establecer una puente entre el conocimiento formal, que se desea transmitir y el conocimiento práctico que disponen los estudiantes.

Una de las principales marcas de los trabajos desarrollados en este periodo (Brandão, 1983, Carraher, 1988; Patto, 1991) es el análisis del fracaso a partir de la escuela como universo contextual. Estos autores plantean comprensiones incompatibles con las versiones anteriores y de esta manera abren el debate sobre la producción social del fracaso escolar, a partir de los mecanismos de selectividad constituidos por la propia institución docente. Entienden estos estudiosos la necesidad de considerar los aspectos socio-culturales de los estudiantes, muchas veces muy distintos de los conocimientos exigidos por la cultura escolar, pero no por ello responsables por el fracaso (cf. Cruz, 2005).

A partir de los años 90, lo que se observa es una profundización de los debates sobre la calidad de la enseñanza, en el foco de la discusión sobre exclusión social y exclusión escolar. Este momento histórico está marcado por las críticas relacionadas a las políticas educativas y, sobre todo, a su ineficiencia. Uno de los estudios más emblemáticos producidos en Brasil en este período fue realizado por Patto (1999)². A partir de una revisión exhaustiva del tema en la realidad brasileña, la autora busca una comprensión del problema en función de los nexos que lo constituyen. Una de las principales contribuciones del estudio está en su contundencia al corroborar la complejidad del fracaso escolar. Surge, por tanto, la comprensión de un fenómeno multidimensional, que implica necesariamente la consideración de las dimensiones políticas, históricas, socio-económicas, ideológicas e institucionales. Además, obviamente, de las dimensiones pedagógicas que se presentan fuertemente relacionadas a las concepciones que caracterizan los procesos y las dinámicas en que se hacen efectivas las prácticas escolares.

A su vez, Arroyo (1997) sugiere un análisis - tanto del fracaso como del éxito escolar - más allá de los tradicionales diagnósticos limitados y restrictos, que los identifican con las supuestas capacidades de los estudiantes y maestros o con los grados de eficiencia de los métodos, aislando de este análisis tanto la estructura como el funcionamiento del propio sistema educativo. Propone el autor que estos razonamientos sean más enfáticos respecto al peso que las propias estructuras escolares y el sistema

² La primera edición de este estudio fue publicada en 1990 y la repercusión de la obra fue tanta que en 1995 fue premiado como el libro de mayor relevancia en el área.

educativo ejercen sobre el fracaso y el éxito escolar. Estos análisis, apunta el autor, olvidan que la escuela es una institución social, organizada y pauta por valores concepciones y expectativas. En estos términos, estudiantes, maestros, directores, padres y comunidad no pueden ser vistos como mero recursos y materiales. Se tratan de sujetos históricos y culturales, así como la propia institución escolar, que actúan y interaccionan en una compleja red de procesos socioculturales. Además, hay que enfatizar las conexiones del fracaso escolar con sus determinantes estructurales, condiciones sociales de estudiantes y maestros, así como las condiciones de trabajo y de la propia escuela.

En definitiva, este es el cuadro que se revela en la actualidad. Por un lado, formas anteriores de concebir y explicar el fracaso escolar que parecen haberse cristalizado, de modo que explicaciones unicasuales todavía siguen muy presentes en las investigaciones desarrolladas (Angelucci et al., 2004). Por otro lado, la comprensión que hay que romper con las explicaciones sesgadas y simplistas, que reducen un fenómeno de causalidad tan compleja a una única dimensión o determinante (Angelucci, et al. 2004; Arroyo, 1997, Cruz 2005, Patto, 1999).

1.2 – Delimitación conceptual: algunos matices

Sin lugar a duda, y como afirman Angelucci et al. (2004), la producción de conocimiento sobre lo que convencionalmente se denomina fracaso escolar presenta ya una larga historia. No obstante, conceptualizar el fenómeno no ha sido una tarea sencilla. Con el objetivo de garantizar una percepción de los caminos generados en su recorrido, se expondrá, a continuación, la opinión de algunos autores que contribuyen de forma relevante a este debate en la actualidad. Más que agotar el tema, en este punto, se pretende ampliar la comprensión de una temática que se evidencia muy compleja y resbaladiza. Obviamente, hay un importante número de autores, en el escenario académico nacional e internacional, que discuten la cuestión. Por este motivo, fueron seleccionados aquí algunos autores que aportan una contribución relevante al debate y algunos de los cuales tienen una importante incursión en la realidad educativa brasileña.

Según Rivière (1990), el concepto de fracaso escolar está estrechamente ligado a la organización del sistema educativo de cada país, así como a sus objetivos y a la existencia de procedimientos de evaluación. De esta forma, está relacionado con

dificultades en la adquisición de conocimientos o con dificultades de adaptación a la escuela; representa la reproducción de una situación al final de la formación, o la expresión de una situación evolutiva compleja; es parcial o masivo, permanente o momentáneo; es normal en una escolaridad, o bien juzgado como dramático, perjudicial o irreversible; tiene una naturaleza diferente según la edad en la que se constata.

De acuerdo con Molina (1997), sin duda se puede afirmar que uno de los principales problemas con los que se tienen que afrontar todos los países del mundo moderno es exactamente el elevado número de estudiantes que fracasan en el aprendizaje escolar. Y, probablemente, el problema más importante para poder cuantificar las tasas de fracaso en el aprendizaje escolar es que no existe una definición común, aceptada por todos los gobiernos y por todos los expertos. De este modo, el fracaso escolar presenta varias definiciones y diferentes indicadores, y no se trata de un fenómeno simple, homogéneo y que se pueda observar. Según este autor, esta ambigüedad hace difícil el análisis y el tratamiento del problema y lo demuestra presentando las diferentes definiciones de fracaso escolar manejadas por diferentes países de Europa, con base en el documento de EURYDICE (1994). Las distintas acepciones, referentes a cada uno de los países, encontradas en ese documento y mencionados por el autor pueden ser así condensadas:

Cuadro II - Diferentes definiciones de Fracaso Escolar en Europa

a)	Desequilibrio entre la habilidad del alumno, su capacidad natural y su aprovechamiento en la enseñanza.
b)	Abandono de los estudios antes del término de la escolarización.
c)	Situación del alumno que no logra hacer uso del potencial que posee.
d)	Dificultades individuales de aprendizajes causadas por una discapacidad, ya sea mental, física, emotiva o social.
e)	Programa o métodos de enseñanza inadecuados.
f)	Salida del sistema educativo sin calificación.
g)	Dificultades escolares de los estudiantes que les impiden alcanzar cierto nivel de competencia y conocimientos a una edad determinada.
h)	Repeticiones del curso.
i)	Nivel alcanzado por el alumno ante los objetivos del programa de estudios medido a través de los porcentajes de analfabetismo y de abandono de estudios.

j)	Incapacidad que tienen los estudiantes para alcanzar los objetivos definidos de una manera global por ciclos de estudios.
l)	Incapacidad de un alumno para adquirir los conocimientos básicos.
m)	La idea del abandono precoz de la escuela.
n)	El potencial del alumno no se ha desarrollado.

Por su parte, el estudioso francés Bernard Charlot (2000) - cuyo trabajo tiene una importante repercusión en el debate sobre fracaso escolar en Brasil – comprende que se trata de una categoría polisémica y ambigua. Una noción que envuelve un montón de cosas, asume diferentes formas y remite a diferentes procesos, situaciones y problemas. Puede expresar tanto los índices de suspensión en un determinado curso, como la no adquisición de determinados conocimientos o competencias; puede representar tanto los números de retención en todo el sistema de enseñanza, como los índices de evasión de este mismo sistema. De esta manera, el fenómeno fracaso escolar incluye diferentes cuestiones: el aprendizaje, la eficacia docente, las igualdades de oportunidades, los recursos invertidos por el país en el sistema educativo, los modos de vida y de trabajo, la ciudadanía, etc.

Por otra parte, desde una perspectiva de la exclusión educativa, Escudero (2005) argumenta que no es fácil hablar con precisión del fracaso escolar y comprenderlo. Además de una realidad social y escolar es igualmente un fenómeno designado con ciertas palabras y significados, interpretado y valorado de acuerdo con determinados discursos y perspectivas. Los términos usados para definirlos comportan significados diferentes y a veces ambiguos o arbitrarios. El término fracaso escolar es una categoría extremadamente ambigua y borrosa, afirma Escudero (2005), de modo que su universo conceptual incluye situaciones y realidades muy heterogéneas. Por ejemplo, bajos rendimientos académicos, manifestaciones de carácter personal o social que la escuela la familia y la sociedad valoran como inadecuadas, el absentismo escolar, la estancia en la escuela pero el “desenganche afectivo”, el abandono prematuro de la educación obligatoria, el malestar institucional y docente que resulta en vivencias negativas para estudiantes, para la familia y los entornos de relaciones. Según el autor, toda esta ambigüedad desvela un conjunto de conceptos sociales y escolares mínimamente acordados y que propicia que los huecos dejados por esta imprecisión sean llenados con explicaciones y atribuciones simplistas e incorrectas. En su opinión, ensanchar la visión del fracaso escolar “es dejar constancia explícita de su complejidad, de la posible

existencia de múltiples factores interrelacionados y pertenecientes a distintos planos” (Escudero, 2005 p. 5).

Al discutir sobre el término fracaso escolar Puig (2003) entiende que es este un calificativo muy simplista y, sobre todo, muy negativo para referirse a los jóvenes que no completan el período de escolaridad obligatorio o que no logran cierto nivel académico. Cuando se habla del fracaso se hace de una manera global, pero no todos los fracasos son iguales, nadie fracasa del todo y en todo. Además señala el autor que, a veces, el fracaso esconde esfuerzos inestimables o puede representar un mal menor, tanto en el personal como en el social. De este modo, cree que merece la pena criticar la simplicidad, la rotundidad y la negatividad del concepto. Al mismo tiempo destaca que debido a que el fracaso siempre acaba siendo de los individuos, frecuentemente los factores que lo provocan quedan fuera de su control y de su responsabilidad. El término parece apuntar a un déficit personal que, en el entender del autor, está muy lejos de ser la causa principal de la mayor parte del denominado fracaso escolar. Para Puig (2003) la dificultad para demarcar las responsabilidades y descubrir la lógica de producción del fracaso escolar está justamente por abordar a un fenómeno con una causalidad compleja. Es decir, el fracaso escolar es resultado de un conjunto de factores que actúan de modo coordinado y que producen un resultado que, si son tomados aisladamente, no llegarían a causarlo. La actuación y el entrelazamiento de los múltiples parámetros de la situación social, familiar y escolar provocan la aparición del fracaso escolar.

Dourado (2005) afirma que esta es una temática compleja, que no está circunscrita a una sola dimensión y que tampoco posee un único culpable. Por ello entiende que su comprensión y superación supone aprehender tal proceso en sus múltiples aspectos y dimensiones, como son: histórica, cognitiva, social y afectiva y cultural. En este sentido, la lucha por la superación del fracaso escolar, implica la articulación de procesos más amplios que solo la dinámica intra-escolar. Sin, obviamente, olvidar la importancia de la escuela en los procesos de desarrollo y aprendizaje de los educandos. Así, es necesario considerar las diferentes variables intra y extra-escolares que intervienen en el proceso de producción del fracaso. Desde las condiciones económicas que expresan las desigualdades sociales, las realidades culturales de los estudiantes y la lógica de organización, cultura y gestión de la escuela, hasta las dinámicas y prácticas pedagógicas utilizadas, en las que se estructuran los procesos de enseñanza y aprendizaje. De acuerdo con el autor, es fundamental

considerar que ese proceso es mediado por el contexto social y cultural, por las condiciones en que se llevan a cabo el aprendizaje y el desarrollo, por los procesos organizacionales y, consecuentemente, por la dinámica en que se construye el proyecto político del sistema educativo.

1.3 –Actualidad: múltiples modelos

Uno de los puntos acordes encontrados en los argumentos de los autores expuestos en el apartado anterior concluye que, tal vez, entre todas las dificultades enfrentadas al tratar el tema, una de las tareas más laboriosas sea la de ofrecer explicaciones rigurosas y fundamentadas sobre los factores implicados en este proceso. Y, sin embargo, la correcta detección y comprensión del problema es condición fundamental para su afrontamiento. No obstante, una de las más importantes conclusiones de la literatura e investigación actual indica que se está ante un fenómeno de causalidad extremadamente compleja, en la que se encuentra la existencia de múltiples factores interrelacionados, aunque pertenecientes a diferentes planos. Esta forma de concebir desnaturaliza y relativiza el fracaso en la medida que remete la responsabilidad a varias de las dimensiones implicadas en el proceso y desvela toda la complejidad que hay que considerar a la hora de afrontar la cuestión (Escudero, 2005; Marchesi, 2004).

A partir de esta comprensión, se presentará en este apartado algunos de los modelos que plantean el fracaso escolar como un producto de la interacción de diferentes variables. No se pretende hacer una revisión exhaustiva de los diferentes modelos presentes en la actualidad, sino exponer los que se caracterizan, sobre todo, por la amplitud y la integración a la hora de considerar los factores relacionados con la problemática en cuestión, además de atender, más específicamente, a los objetivos de este estudio.

Tomando como punto de partida el Informe de OECD (1998), se puede observar que de acuerdo con este documento el fracaso escolar es producto de la interacción de tres tipos de variables:

- a- Las variables de naturaleza psicológica - que se refiere a los factores cognitivos y psico-afectivos de los estudiantes.

b- Las variables socioculturales - relacionadas al contexto sociocultural y a las características de la familia del alumno.

c- Las variables de naturaleza institucionales - referidas a la escuela, los métodos de enseñanza, el currículo, los recursos.

A partir de las aportaciones propuestas por el modelo de la OECD (1998), Marchesi (2004) elabora un modelo que incorpora todos los factores para ofrecer una visión más amplia e integradora del problema. El autor apunta que su defecto principal es justamente su eclecticismo y su incapacidad para determinar cuáles de los factores influyen de forma más potente, pero plantea que la principal ventaja es la de ofrecer una visión plural y abierta en torno a la cual se puede establecer iniciativas diversas, relacionadas tanto con el contexto social y familiar de los estudiantes como con el contexto educativo.

El modelo propuesto por Marchesi (2004) está constituido por 6 niveles estrechamente relacionados entre sí: sociedad, familia, sistema educativo, centro docente, enseñanza en el aula, y disposición de los estudiantes. En cada uno de estos niveles, el autor incluye indicadores específicos que considera los más relevantes (Cuadro III).

Cuadro III- Niveles e indicadores para comprender a los estudiantes con dificultades de aprendizaje

Sociedad	<ul style="list-style-type: none"> • Estructura social • Exigencia educativa
Familia	<ul style="list-style-type: none"> • Nivel Socioeconómico • Identidad cultural • Dedicación • Expectativas
Sistema educativo	<ul style="list-style-type: none"> • Gasto público • Formación de los profesores • Flexibilidad del currículo • Sistema de evaluación y acreditación • Sistema de admisión de estudiantes • Apoyo disponible
Centro docente	<ul style="list-style-type: none"> • Nivel sociocultural medio del centro • Cultura escolar • Coordinación • Participación
Aula	<ul style="list-style-type: none"> • Actitud y expectativas • Método de enseñanza • Gestión del aula • Evaluación
Alumno	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad

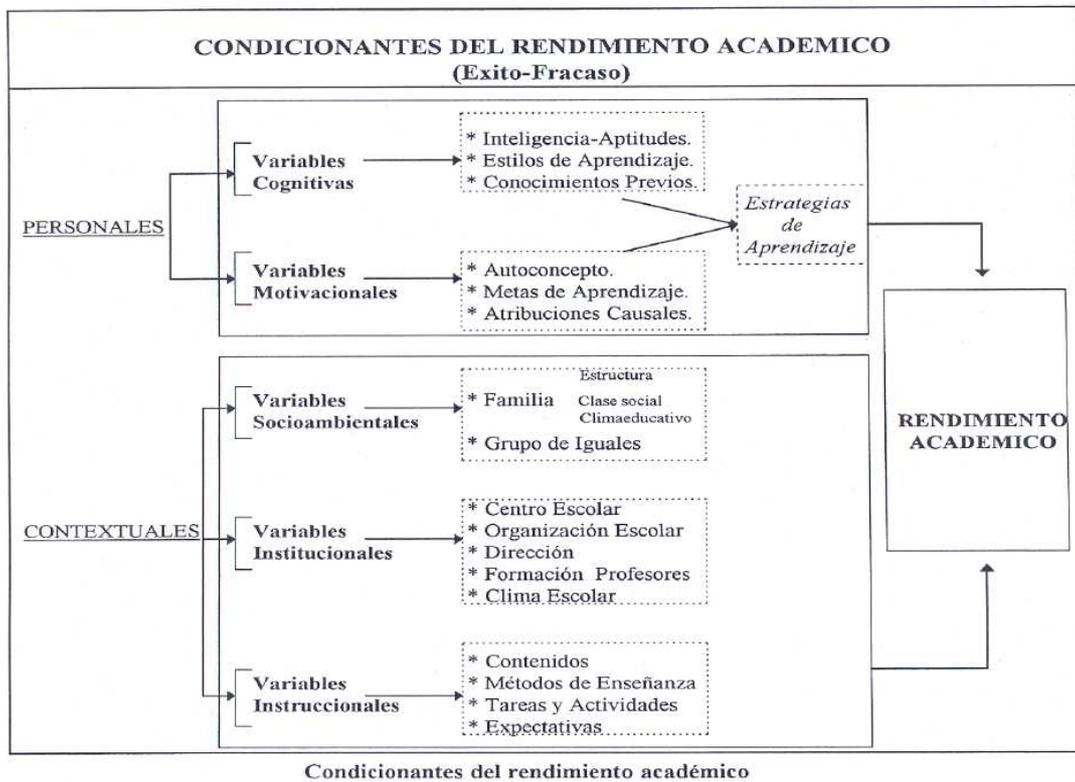
- Motivación
- Desarrollo social y afectivo
- Comportamiento

Fuente: Marchesi (2004, p.33)

En cuanto a la interacción entre los diferentes niveles este autor indica que la mayoría de los estudios e investigaciones sobre el fracaso escolar incorporan varios niveles y dimensiones, pero la principal discordancia encontrada es la influencia de cada una de las dimensiones descriptas. Sin embargo, en este aspecto de gran importancia, tanto en nivel teórico como aplicado, hay todavía una gran ambigüedad. Pero, Marchesi (2004) plantea que lo más importante a destacar es la estrecha interacción entre la mayoría de las variables. Es decir las condiciones individuales del alumno, la situación familiar, la inversión de recursos del sistema educativo, el apoyo pedagógico, la metodología utilizada por los profesores y el sistema de evaluación.

De acuerdo con el autor, cada uno de estos factores no está aislado, sino que interacciona constantemente con los otros factores. Por ejemplo, la disposición del alumno, su posible falta de motivación o interés no puede ser entendida como un simple resultado de su historia individual, sino también la expresión de su contexto social, cultural, familiar, del sistema educativo, de la escuela, del trabajo de los profesores. En la gran mayoría de los casos e independientemente del factor desencadenante, el problema del alumno se agrava si no hay una reacción adecuada en los otros niveles implicados. Y en este punto, el autor reitera un aspecto de gran importancia y afirma que el riesgo se multiplica cuando no hay una respuesta activa y eficaz ni de la familia, ni del sistema educativo, ni de la escuela, ni del profesor, ni del estudiante para afrontar el problema y evitar que interfiera en su progreso educativo (Marchesi, 2003).

Por su parte, González-Pienda (1997), al discutir las variables condicionantes del rendimiento académico, destaca las serias dificultades encontradas a la hora de delimitar los factores que inciden sobre el binomio éxito-fracaso y afirma que estos factores o variables conforman una red tan vigorosamente entrelazada, que dificulta la clara delimitación de los efectos de cada uno de ellos. Según el autor, en los últimos años es posible observar un importante avance en este tema. Avance este que permite la superación de los tratamientos predictivos, hacia una concepción más compleja, con una finalidad explicativa, a través de modelos estructurales o causales en los que se diferencian varios tipos de condicionantes del rendimiento académico (Figura IV).



Fuente: González-Pienda (1997)

Figura IV – Condicionantes del rendimiento académico (Éxito-Fracaso)

En el caso de este modelo, a diferencia de los dos anteriormente presentados, es posible observar la condición de interdependencia e interacción entre las variables. Aunque no se pueda distinguir el peso que cada una de ellas pueda representar, conforme propuesto por Marchesi (2003), deja entrever la combinación de influencias. Así, de acuerdo con el autor, se destacan dos condicionantes generales, de naturaleza personal y de naturaleza contextual. Entre los condicionantes contextuales se encuentran:

- a- Las *variables socio ambientales* que se refieren principalmente al estatus social, familiar y económico que ocurren en un determinado contexto lingüístico y cultural en el que se desenvuelve y desarrolla el individuo. Dentro de estas variables el autor destaca también la importancia del grupo de iguales.

- b- Las *variables institucionales* que conciernen a la escuela como institución educativa. Aquí se incluyen los factores relativos a la organización escolar, a la dirección, a la formación de los profesores, asesores, al clima de trabajo percibido por la comunidad educativa.
- c- Las *variables instruccionales* que incluyen los contenidos escolares, los métodos de enseñanza, las prácticas o tareas escolares, el sistema de evaluación, las expectativas de los profesores y estudiantes sobre la educación, el rendimiento, la temporalidad, entre otras cosas (González-Pienda, 1997, pp. 3-4).

Los condicionantes personales se refieren a:

- a- Las *variables de naturaleza cognitiva* que incluyen inteligencia, aptitudes, estilos de aprendizaje, conocimientos previos, estrategias de aprendizaje.
- b- Las *variables de naturaleza afectivo-motivacional* que afectan a las metas académicas, los patrones de atribución, las expectativas de logro, las percepciones de competencia, la valía personal, la autoeficacia y, sobre todo, el autoconcepto como un elemento central en el proceso motivacional y de la personalidad etc. (González-Pienda, 1997, pp. 3-4).

De este modo, y partir de los modelos anteriormente expuestos, se corrobora la comprensión de fracaso escolar como un fenómeno multideterminado, en el que se encuentran una importante red de factores extremadamente entrelazados. En este entramado, resulta muy difícil determinar, entre todas las variables implicadas, cuál o cuáles ejercen una influencia más potente en este proceso. Este ha sido un importante tema de estudios y de discordancias. Esto refuerza aún más la idea de toda la complejidad que hay que considerar a la hora de abordar la cuestión.

Hasta el momento fueron discutidas las causas implicadas en la producción del fracaso escolar. No obstante hay que considerar también que además de sus causas el fracaso tendrá sus efectos o impactos, que de la misma manera se revelarán desde un nivel más general hasta un nivel más subjetivo e individual.

Es verdad que la interpretación del fracaso escolar como un fenómeno multideterminado no nos permite determinar los factores causales como resultado

exclusivo de los aspectos de la subjetividad del alumno. Pero ello no supone desconsiderar y desconocer las implicaciones de estos aspectos, ni tampoco renunciar a análisis que expliquen cómo este proceso se refleja en los aprendizajes escolares, o aún en las representaciones que los estudiantes tienen de sí mismos.

De esta manera, dentro de los modelos teóricos y estudios investigados, se encuentran importantes argumentos respecto a la repercusión que el fracaso escolar puede provocar en el aprendizaje de estos estudiantes. Dicho de otra manera, se considera que por detrás de este fenómeno - multinivel, multicausal o sistémico - hay una historia singular: la del estudiante que la sufre.

Escudero (2005) postula que el fracaso escolar comporta causas y efectos múltiples para los estudiantes: manifestaciones y secuelas, algunas directas y otras indirectas. De las manifestaciones que afectan directamente a los estudiantes destaca las de naturaleza propiamente académica, entre ellas, la imagen y valoración de sí mismos, sus expectativas y atribuciones y sus vínculos y relaciones sociales.

Refiriéndose a la definición de OECD, anteriormente mencionada, Marchesi (2003) señala que cualquiera que sea la definición o el indicador que se utilice el problema reside en el hecho que el mantenimiento de altos índices de fracaso escolar conlleva graves consecuencias no sólo para los estudiantes, sino también para la sociedad. Aquellos jóvenes que no logran la calificación mínima exigida, los que renuncian precozmente a la escuela suelen presentar una muy baja auto-confianza y, además, demuestran poca motivación para integrarse a los programas de formación. En estos casos, tanto la posibilidad de que encuentre un trabajo, su estabilidad y su gratificación económica es menor que las de los jóvenes que lograron acceder a un más alto nivel educativo. Pero, destaca el autor, que lo más grave está en la dificultad para adaptarse a las exigencias laborales cada vez mayores, y el consecuente riesgo de marginación económica y social. Y, reitera que 'el problema del fracaso no es sólo un problema educativo, es también un problema con enormes repercusiones individuales y sociales' (p.27).

De acuerdo con Charlot (2000), no podemos negar la existencia de estudiantes que no consiguen aprender en la escuela, que no consiguen construir determinadas competencias, las cuales se esperan que sean construidas dentro del espacio escolar. Estudiantes que naufragan y reaccionan con conductas de encogimiento, desorden y violencia, principalmente en una realidad en donde este fenómeno asume índices

alarmantes. Según el autor, se puede pensar el fracaso escolar como una diferencia, entre estudiantes, currículos y establecimientos. Más específicamente, como diferencia de posición entre estudiantes en situación de fracaso y estudiantes en situación de éxito. No obstante, el fracaso escolar no es solo una diferencia, afirma Charlot, sino que es también una experiencia que se vive e interpreta y que se constituye de fenómenos empíricos, entre los cuales las conductas, los discursos y la situación en la cual se encuentra el estudiante en un momento concreto de su trayectoria escolar. Con todo, aunque el fracaso no sea apenas diferencia, como planteado en el inicio de este párrafo, la experiencia del estudiante en situación de fracaso está marcada por la falta y por la diferencia. A medida que se encuentra con dificultades en determinadas situaciones, construye una imagen negativa de sí mismo o, por otro lado, “consigue calmar ese sufrimiento narcísico que es el fracaso” (Charlot, 2000, p.18).

Por su parte, Dubet (2003), al discutir la relación entre escuela y exclusión, destaca que la exclusión además de un fenómeno sistémico objetivo es también una experiencia subjetiva, vivida potencialmente como una destrucción de sí mismo. De este modo, ante tal desafío pueden surgir actitudes de retraimiento o de conflicto. Así que, estudiantes sin éxito descubren poco a poco que a pesar de todos sus esfuerzos no logran obtener resultados honrosos. De este modo desisten de participar de un juego lo cual saben no tener ninguna posibilidad de ganar. Muchas veces se abandonan a los ritualismos y al respecto exterior a las normas escolares, pero se liberan subjetivamente de cualquier compromiso con la escuela. Esta estrategia permite a estos estudiantes preservar su dignidad y su autoestima. O sea, ellos pierden el partido pero el honor queda a salvo una vez que no lucharon lo más mínimo para ganar. Por parte de los profesores esto es entendido como una falta de motivación, como una forma de protegerse de los desafíos y de escapar a las críticas escolares. Para Dubet (2003) estos estudiantes son aquellos que - aunque no se enfrentan directamente al sistema escolar - cuestionan más radicalmente la escuela.

Por su parte, Puig (2003) destaca que el fracaso escolar distribuye un rótulo negativo que lastra la vida del individuo. Una persona que recibe el rótulo de fracasado escolar es alguien a quien se le ha quitado su relieve positivo para destacar su peor imagen. Definitivamente, se hace daño al individuo y se crea un problema a la sociedad. El autor afirma que cuando se habla de fracaso escolar normalmente se alude a un bajo rendimiento académico o a un abandono prematuro de la escuela, pero entiende que este

no es el único significado del término, pues también fracasan los estudiantes que no se adaptan a las normas de los centros educativos. De este modo se crea el fracaso en la escuela cuando el rendimiento es bajo, cuando la adaptación social es deficiente y también cuando se destruye la autoestima del estudiante. Afirma que la escuela debe transmitir a los estudiantes la auto-confianza, debe conferirles un vivo sentimiento de valor, de capacidad, de fuerza y de convencimiento de que son capaces de lograr muchas de las cosas que se proponen. Pero, frecuentemente, lo que hace la escuela es convencer al estudiante de que se vale para muy poco y de que no se puede hacer nada. Y concluye el autor “no hay peor fracaso escolar que producir estudiantes con tan baja autoestima” (Puig, 2003, p. 85).

Finalmente, González-Pienda (1997) afirma que no cabe duda de que el éxito y fracaso escolar constituyen un problema dentro del sistema de enseñanza actual. De acuerdo con el autor, aunque este binomio hace referencia a una normativa general, en muchos casos la situación de fracaso provoca una serie de problemas y tensiones emocionales que pueden repercutir en el desarrollo personal o al mismo tiempo llevar a una desintegración social. Hay que considerar que se tratan de estudiantes inteligentes que no rinden lo esperado y que aparecen como malos estudiantes. Estos resultados pueden, por tanto, comprometer no sólo sus estudios, sino también su porvenir.

CAPÍTULO II

EL AUTOCONCEPTO EN EL MARCO DE LA MOTIVACIÓN ACADÉMICA

“De hormigas y cigarras”

“A maioria dessas crianças têm uma história negativa... Elas têm capacidade para aprender, mas muita coisa é preciso mudar: autoestima, comportamento, família. Crianças com vários anos na escola que não conseguem escrever nem a letra do seu nome. Além de não saber, falta o interesse.” (Ângela)

“A maior dificuldade do trabalho com essas crianças se refere à autoestima. Resolvi mudar o “slogan” e investir na autoconfiança. Disse que não queria mais ouvir “Eu não sei... Eu não sei... Eu não sei”. A partir de agora o lema seria: “eu vou tentar”, “eu sou capaz”. (Marinalva)

“... Têm aqueles alunos pessimistas, que não acreditam neles próprios. Eu mesma não acredito que vou conseguir”. (Sandra)³

Estos son pequeños fragmentos de historias reales, que esconden una dinámica y compleja realidad. Aunque los ejemplos revelen un escenario de lo más común en el contexto escolar brasileño, expresan también una importante fuente de inquietud que aflige educadores, educadoras y familiares, además de a los propios escolares. En el relato de estas profesoras las cuestiones, dudas e incertidumbres revelan una misma preocupación: estudiantes, que a pesar de los muchos esfuerzos, no han logrado avanzar en los aprendizajes escolares. Palabras sencillas que desvelan una dura realidad. Revelaciones legítimas que nos alertan que en el aula el problema se expresa de diferentes maneras.

³ Declaraciones recogidas en trabajo realizado durante dos años con profesoras y profesores de Escuelas de la Red Pública, del Municipio de Camaragibe, situado en la Zona Metropolitana de la ciudad de Recife/Pernambuco.

En este capítulo, se revisarán algunos tópicos relacionados con el estudio de la motivación, con una atención más dirigida al estudio de la motivación académica. La revisión que se presenta tiene el objetivo de discutir, principalmente, las cuestiones relacionadas con el componente de expectativas (Pintrich 2003; Pintrich y De Groot, 1990; Pintrich y Shunck, 2002), y dentro de este componente, el autoconcepto, uno de los principales centros de interés de este trabajo.

2.1. Sobre la motivación

Es indiscutible que la visión sobre el tema sufrió un cambio significativo, sobre todo a partir de la segunda mitad del siglo XX. Más específicamente, se observa una trayectoria que parte de la comprensión de la motivación biológicamente basada en el instinto, genéticamente determinada, hacia la noción de impulso (*drive*), pasando por la perspectiva comportamental-mecanicista, hasta la comprensión cognitivo-mediacional, que concibe al individuo como auto determinado, capaz de coordinar múltiples metas y deseos, a través de varios contextos, en situaciones de corto y largo plazo. A esta ya compleja visión se suman el interés de los investigadores por el papel del afecto, además del interés por un marco más complejo y multicontextual de la conducta motivada (González y Tourón, 1994).

El estudio de la motivación tiene una trascendencia desigual en la tradición psicológica, a medida que constituye una de las claves para la comprensión de la conducta humana. Esta importancia se refleja tanto en los varios campos en los que este concepto aparece, cuanto en la abundancia de teorías psicológicas de la motivación y sus respectivos cuerpos de doctrina, muchos de ellos enteramente fundamentados y confirmados empíricamente. Lejos de ser un proceso simple y unitario, se trata de un fenómeno extremadamente complejo, hecho que dificulta una explicación más integradora, aún cuando se consideran las teorías más representativas en el campo (Beltrán et al., 1987; Núñez y González-Pumariega, 1996).

2.1.1. Conceptuación

No es raro que en trabajos de naturaleza académica, sobre todo los que discuten nociones teóricas, los autores empiecen por hacer un análisis de los términos utilizados. En muchos de los artículos sobre motivación, los autores suelen empezar por buscar el origen etimológico de la palabra, tal vez porque ello aclara y ubica, no apenas al lector, sino al propio autor, respecto al fenómeno estudiado (p. ej. Bzuneck, 2000; Eccles y Wigfield, 1998; Eccles y Wigfield, 2002; Pintrich, 2003; Weiner, 1992). Como ejemplo de estos autores, véase lo que enseña la palabra motivación, a partir de su origen.

El término surge del latín *movēre*, que significa mover. Hacer que un cuerpo deje un lugar para ocupar otro. Y en el latín tardío del sustantivo *mōtivus – motivum*: cuyo radical es ‘*motus*’ – movimiento y el sufijo es ‘*ivo*’ - efecto de. Y que da origen al término semánticamente aproximado *motivo*. Es decir, según el Diccionario de la Lengua Española, de la Real Academia Española (1992), relativo a movimiento, que mueve o tiene eficacia o virtud para mover. Dar motivo para una cosa, persuadir, inducir o incitar. Afectos del ánimo que inclinan o persuaden a hacer una cosa. Y, de acuerdo con el Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa (2007), que puede hacer mover, que causa o determina alguna cosa, causa, razón, fin u objetivo.

Por tanto, se puede decir que la motivación se relaciona, ante todo, con la idea de un estado de movilidad. El sujeto de la motivación es un sujeto del movimiento, o si se puede osar un poco más, un sujeto en movimiento. Además, el motivo es también aquello que causa o determina algo, que induce, incita, lleva a la persona a. Es decir, aquello que instiga, desencadena. Pero, el sujeto de la motivación es también el sujeto de la razón, del objetivo o de la meta. Aquel que tiene algo por alcanzar, que busca llegar a algún lugar, no a cualquier lugar, por ello se mueve en una dirección dada, hay un objetivo por qué moverse. Por lo que, ésta inducción o incitación no puede ser entendida como algo que toma el individuo desavisadamente y desde fuera. No es algo que antecede a la propia persona, sino que antes hay que sentirse invitado, instigado, e incitado en sus emociones y afectos. Además, hay un inicio y un fin. No el definitivo, sino el de la llegada. De modo que, el sujeto que inicia la acción no será el mismo cuando alcanza la meta porque ha dejado su lugar para ocupar otro lugar, igualmente suyo.

Efectivamente, conceptualizar motivación no resulta una tarea fácil porque, a pesar de su largo y dinámico proceso de construcción histórica - y a lo mejor por ello mismo -

se presenta aún hoy como un objeto impreciso, una vez que, los mismos términos pueden ser utilizados de diferentes maneras por diferentes teóricos y variables similares pueden estar designadas por términos distintos en teorías distintas. Los mismos teóricos del área llaman la atención para esta cuestión. Pintrich (2003b), por ejemplo, afirma que a pesar de todo el interés que el tema suscita, aún así la investigación motivacional puede parecer fragmentada y difusa para los más desavisados y, sobre todo, para los iniciantes. Además, la motivación es más una, entre las tantas variables hipotéticas tratadas por la psicología, cuya existencia depende de la inferencia.

Sin embargo, este es uno de los motivos de permanente discusión y polémica, ubicando autores e investigadores en posiciones a veces absolutamente opuestas (p. ej. Bergamini, 1990; Todorov y Moreira, 2005). No se pretende, por tanto, una revisión detallada de todas las teorías de este campo, una vez que la trayectoria de desarrollo de cada una de ellas se caracteriza por una vasta diferenciación conceptual. Delante de la desafiante tarea, se buscará una exposición rápida con el objetivo de retomar la principal conceptualización adoptada por algunos de los principales autores en el área.

Según Weiner (1980), las definiciones han atraído y ocupado teóricos e investigadores en el campo de la motivación, en diferentes períodos de tiempo. Al comentar brevemente las primeras definiciones propuestas (p. ej. Atkinson, 1964; Jones, 1955; Young, 1961), aquél autor afirma que la preocupación central estaría dirigida a la comprensión y explicación de la conducta elegida, de la latencia, intensidad y persistencia de esta conducta o de las reacciones emocionales que ocurren durante o después del evento.

No obstante, mientras los primeros estudiosos del tema demuestran mayor preocupación con la activación de los comportamientos observables, los teóricos modernos demuestran más interés en la elección y el mantenimiento de un determinado comportamiento y en la inclusión de juicios y emociones. En este mismo marco, se fundan las conceptualizaciones más actuales. Así que es posible encontrar, actualmente, un nivel de desarrollo suficiente en el tema, que nos permite inferir una conceptualización más aceptada entre todas, justo por ser aquella que más concilia y aglutina.

A pesar de los matices, se observa que la conceptualización actual, más reconocida y mencionada en diferentes trabajos y estudios, privilegia el postulado mediacional, del cual se infieren tres principios básicos, y que puede ser entendida como el conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta (p. ej.

Beltrán, 1993; McClelland, 1989, Núñez-Pérez y González Pumariega, 1996). En esta perspectiva, según Schunk (1996), la motivación se define como un estado o condición interna que activa, dirige y mantiene la conducta. Para Pintrich (2003a), los constructos motivacionales son utilizados para explicar “la instigación del comportamiento, la dirección del comportamiento (elección), la intensidad del comportamiento (esfuerzo y persistencia) y el logro real o realización” (Pintrich, 2003a, p.104).

2.1.2. Una breve mirada a la historia

El campo de la motivación ha sufrido muchos cambios, a lo largo de toda su historia, y de forma aún más evidente en años recientes. En este sentido, recordar algunas de las teorías más representativas tiene un valor especial por dos motivos más obvios. Antes todo, atiende a una necesidad personal de una mayor comprensión del tema, una vez que no se pretende utilizar un marco teórico, reconocidamente tan complejo y polémico, sino situar sus raíces, reconstituir sus fundamentos y actualizar los debates y los movimientos propios de las tramas de su textura. Segundo, porque de esas teorías han evolucionado muchas cuestiones actuales sobre la motivación académica y la acción pedagógica. Una mirada retrospectiva facilita, por tanto, una visión panorámica sobre el desarrollo del tema, además de posibilitar una mejor comprensión de las principales tendencias en la actualidad.

A partir de una recapitulación que prioriza tres importantes momentos de la historia de la psicología y los principales paradigmas vigentes en cada uno de estos momentos, inspirada en la organización propuesta por Eccles, Wigfield y Schiefele (1998), se partirá de una descripción sintetizada de las primeras grandes teorías de la motivación y, a continuación, se presentará una revisión de los marcos motivacionales más específicos que tuvieron un importante impacto en postulados subsecuentes y recientes. Posteriormente, se centrará el foco de interés en nociones más representativas de la motivación académica.⁴

⁴ Por no se encontrar disponibles las fuentes originales de algunos autores citados, fue necesario utilizar en la revisión teórica algunas obras secundarias.

2.1.2.1. *Primeras teorías de la motivación*

Las primeras teorías en el campo motivacional reflejan la gran tradición teórica en psicología, a través del intento de explicar la motivación en diferentes escenarios y para muchos tipos de comportamientos (Weiner, 1990). Muchas fueron las teorías que se propusieron el reto de intentar cubrir y disciplinar la abundancia de hechos observados, desde que se iniciaron las investigaciones, tanto clínicas como experimentales, sobre la motivación (Penna, 2001). En la tentativa de desarrollar explicaciones científicas sobre estas cuestiones, fueron formuladas algunas teorías generales. Estas teorías crean constructos que habilitan a los teóricos a trascender comprensiones a partir de casos específicos y ofrecen interpretaciones y lenguajes generales que son aplicables a través de una variedad de observaciones y situaciones (Weiner, 1992, p.17). No obstante, a medida que se avanza en el tiempo y en el estudio científico del fenómeno, es posible verificar una tendencia de las teorías motivacionales más específicas, enfocadas y cognitivas.

Entre los grandes marcos teóricos de la motivación encontramos la teoría psicoanalítica (p. ej. Freud, 1895), la teoría del campo (p. ej. Lewin, 1938), la teoría conductista (p. ej. Hull, 1943). En cuanto a las más específicas se observan la teoría del aprendizaje social (p. ej. Rotter, 1954), la del interés (p. ej. Dewey, 1913; Ryan, Connel y Deci, 1985) y la teoría de expectativa y valor (p. ej. Atkinson, 1964, 1966).

A partir de los años 20, y durante algunas décadas, el estudio de la motivación estuvo caracterizado o bien como algo interno, guiado por fuerzas inconscientes, a partir de la perspectiva psicoanalítica, o como algo guiado por las fuerzas externas, a partir de la perspectiva conductista. Más específicamente, de acuerdo con Weiner (1990), entre las décadas 1940 y 1960 la investigación dirigida al estudio del fenómeno motivacional estuvo predominantemente relacionada a la conducta guiada por fuerzas inconscientes o, por otra parte, asociada a los conceptos de instinto, impulso (*drive*) y energetización. En esa época, los estudios experimentales acerca de la motivación estaban centrados en las conductas motoras y en aquello que mueve al organismo a restaurar su estado de equilibrio o estabilidad (homeostasis). Además, existía la preocupación de entender cómo los factores externos, es decir los refuerzos y castigos influyen en las conductas externas de rendimiento. Pero ya en esa época, y más consistentemente durante las décadas de 50 y 60, se consolida un cambio en esta tendencia y autores como Lewin,

Atkinson y Rotter desarrollan teorías motivacionales “cuasicognitivas”, pero aún se observan, como determinantes importantes de la motivación, la referencia a los *drives* internos y los refuerzos y castigos externos (cf. González y Tourón, 1994).

Estas primeras grandes teorías que, durante algunas décadas, dominaron el debate sobre la motivación se han desvanecido con el tiempo. El énfasis dado al inconsciente, a la motivación sexual y al conflicto, en la teoría de Freud, y el énfasis dado por Hull al impulso y a la reducción del impulso, revelan contribuciones muy puntuales y, al parecer, no suficientemente relevantes en algunos ámbitos de la investigación motivacional, como por ejemplo el ámbito de la motivación académica (cf. González y Tourón, 1994).

a) Primeras teorías específicas de la motivación

Dando continuidad a este sobrevuelo teórico, se constata que a finales de los años 60 empieza a configurarse un gran cambio en la forma de abordar el fenómeno motivacional. Los autores comienzan a señalar la importancia del control consciente de la motivación y a centrarse en la conducta humana, más que infrahumana, de acuerdo con Weiner, 1990. En este momento, los estudiosos aceptan las cogniciones como determinantes importantes de la conducta y pasan a ocuparse de la motivación a partir de otra óptica, al centrar sus atenciones en la importancia que los logros y el rendimiento puedan representar en la vida de las personas (cf. González y Tourón, 1994).

I. Teoría del aprendizaje social

Un importante teórico de la motivación, Rotter (1954) desarrolla una teoría del aprendizaje social que tendrá repercusiones significativas en muchas de las teorías más actuales, principalmente, en aquellas relativas a expectativa y valor y a construcción social (Atkinson, 1964, 1966; Eccles-Parson et al., 1983; Raynor, 1982).

Según la opinión de Eccles, Wigfield y Schiefele (1998), Rotter presenta un abordaje que amplía la comprensión desarrollada por teóricos del aprendizaje, al incluir y enfatizar la noción de representación mental de experiencias o eventos, introduciendo

a este cuerpo teórico una dimensión cognitiva, relativa a las expectativas sobre los probables refuerzos sociales que se seguirán a un determinado comportamiento. Tal noción se refiere, por tanto, a las expectativas personales que mantienen diferentes individuos sobre las consecuencias de sus futuras acciones. Implica también la idea que posibles resultados de una acción pueden recibir pesos distintos en el sistema de valoración personal. De modo que la probabilidad de que un determinado patrón de comportamiento ocurra dependerá de las expectativas de la persona, con relación a los resultados que este comportamiento producirá, y del valor atribuido a ellos.

Por tanto, la tendencia a desarrollar un determinado comportamiento es, en parte, función de la creencia que la respuesta será seguida de un refuerzo. Tal creencia tiene dos determinantes, uno se refiere a la expectativa específica, basada en la contingencia entre la respuesta y el refuerzo (la respuesta es la causa del refuerzo) y el otro a la expectativa generalizada, basada en la creencia relativa a la probabilidad de un refuerzo para comportamientos relacionados entre sí. Es decir, las expectativas generalizadas estarían basadas en desempeños previos en tareas variadas y tendrían una influencia particularmente fuerte en situaciones nuevas.

En 1966 Rotter introduce la noción de *locus de control*, que va a ser incorporada por muchas teorías actuales. El *locus de control* es conceptualizado como una diferencia individual, estable, de percibir los eventos como bajo el control personal - *locus de control interno* - o bajo el control externo o ambiental - *locus de control externo*. De este modo, según el teórico, la persona interpreta y atribuye una causalidad interna o externa al evento y este hecho crea una expectativa de control interna o externa. Entre las teorías que incorporan el concepto de *locus de control* está la teoría de la atribución de Weiner y la teoría de autoeficacia de Bandura. Además, este constructo asume un papel central también en la discusión desarrollada por Dweck y Elliott (1983), sobre los tipos de concepciones o teorías que niñas y niños mantienen sobre la inteligencia.

II. Teorías del interés

Muchas de las primeras teorías concernientes a las cuestiones motivacionales implicadas en el aprendizaje y en la educación – aún antes de la psicología académica fuese una disciplina científica - hacen referencia al interés más que a la motivación. Herbart (1841/1965), por ejemplo, propone que el interés facilita, significativamente, el

aprendizaje, la correcta y completa comprensión de los hechos o dominios del conocimiento, la memorización de conocimientos a largo plazo y el deseo por aprender más. Las ideas de Herbart tienen una importante influencia sobre el pensamiento de Dewey (1913), que enfatiza el interés y la satisfacción como fuerzas motivacionales centrales en la educación. Dewey evidencia que una total identificación y absorción en el material a ser aprendido sólo ocurre cuando la persona presenta interés por este material. Por otro lado, propone el teórico, actividades de aprendizaje controladas por fuerzas externas pueden resultar en un entendimiento superficial. Estas ideas son incorporadas por muchas teorías de la motivación desarrolladas en las décadas de 80 y 90, entre las cuales se pueden mencionar Graham y Golan (1981), Lepper, (1988), Ryan, Connel y Deci (1985) (cf. Eccles, Wigfield y Schiefele, 1998).

III. Noción de competencia

Las nociones desarrolladas por White (1959) tuvieron un importante impacto en subsecuentes teorías de la motivación, principalmente para algunos psicólogos evolutivos tales como, Harter, Deci, Ryan, Connel, E. Skinner y Welborn. El autor propone que ninguna teoría motivacional basada en el impulso o instinto podría explicar la persistencia de un animal para vencer su ambiente, particularmente si tomamos la homeostasis como condición preferida por este mismo organismo.

White postula un nuevo constructo motivacional (*effectance motivation*) para explicar comportamientos de exploración y dominio y manipulación. Según plantea el autor, las metas tienen que ver con la adquisición de competencia y la influencia sobre el propio ambiente. El término competencia define, la capacidad del organismo para interactuar de forma satisfactoria con el medio. Pero, las condiciones innatas que permiten este nivel de interacción son pocas, de modo que esas capacidades necesitan ser aprendidas y desarrolladas. Esto implica comprender que la competencia revela un aspecto motivacional que impele al organismo a tentativas de dominio y no puede ser atribuida a meros impulsos frente a necesidades o instintos (cf. Guimarães, 2002). Este autor afirma que los comportamientos estimulados por este tipo de motivación son críticos para una adaptación exitosa, así como para el desarrollo de la autodeterminación y la autonomía.

IV. Teoría de expectativa y valor

El primer modelo formal de motivación interesado en explicar la relación entre determinados comportamientos y el logro fue desarrollado por Atkinson (1964,1966). Muchas de las ideas desarrolladas por teóricos anteriores influyeron en el desarrollo de su modelo, entre ellos Edward (1954), Murray (1938), Lewin (1938), Tolman (1932). Este autor postuló que los comportamientos de logro son determinados por los motivos de logro, las expectativas de éxito y el valor de incentivo (cf. Eccles, Wigfield y Schiefele, 1998).

Para el teórico la conducta humana orientada al logro es resultado del conflicto existente entre la motivación para lograr el éxito y la motivación para evitar el fracaso. Tanto la consecución del éxito como del fracaso tiene consecuencias inmediatas y a medio y largo plazo. En caso de éxito, las repercusiones inmediatas podrán ser el orgullo y la satisfacción y a medio y largo plazo el aprendizaje y el fortalecimiento de las respuestas apropiadas. En caso de fracaso, las consecuencias inmediatas serán la vergüenza y la pérdida de confianza, y a medio y a largo plazo de sustitución de estrategias menos apropiadas por otras más funcionales.

Según Beltrán et al. (1987), la combinación de los dos motivos posibilita una mayor comprensión del comportamiento, en cada caso. Cuando el motivo para lograr el éxito es más fuerte que el motivo para evitar el fracaso, la tendencia consecuente será positiva y será todavía más fuerte cuando la tarea presente un nivel de dificultad mediano. Pero, si hay un equilibrio de fuerzas entre los motivos de una persona, la tendencia consecuente será cero en todos los niveles de dificultad de la tarea. No obstante, cuando el motivo para evitar el fracaso es más fuerte que el motivo para lograr el éxito, la tendencia resultante será negativa y más fuerte cuando el nivel de dificultad de la tarea sea mediano. En este sentido, es muy importante conocer no sólo la tendencia a alcanzar el éxito, como también la tendencia a evitar el fracaso, porque así se tiene un perfil más adecuado y completo de la conducta.

Palmero, Carpi, Gómez, Guerrero y Muñoz (2002) destacan que hay en esta teoría dos aspectos de interés. El primero tiene que ver con la relación entre la probabilidad subjetiva de éxito y la probabilidad subjetiva de fracaso. El segundo se refiere al incentivo que puede representar para la persona el éxito o el fracaso. De esta

forma, la probabilidad subjetiva de uno u otro depende de la percepción que tiene la persona, tanto del nivel de dificultad o facilidad que la tarea o actividad representan, como de las habilidades y recursos que percibe disponer para enfrentar la situación. Por otra parte, el valor de incentivo al éxito o al fracaso está inversamente relacionado con la expectativa de rendimiento, de modo que, cuanto menos se espera un resultado, mayor es el valor de incentivo relativo al mismo.

De acuerdo con Eccles, Wigfield y Schiefele, (1998), este modelo de expectativa y valor fue el primer modelo comprendido de motivación de logro y dominó este campo de estudio por mucho tiempo. Esta tradición ha influido en los esfuerzos de muchos investigadores para expandir la teoría de Atkinson a modelos más comprensivos y relevantes en el campo educativo, entre los que podemos mencionar Eccles y colaboradores (Eccles-Parsons et al., 1983; Pekrun, 1993; Wigfield, 1994; Wigfield y Eccles, 1992), Feather (1982); Pintrich y colaboradores (Pintrich y De Groot, 1990; Pintrich y Schrauben, 1992) y Weiner (1992).

2.1.2.2. *Perspectivas teóricas actuales en el estudio de la motivación*

Los estudios actuales sobre motivación siguen la dirección marcada por los paradigmas de mayor relevancia en el campo de la psicología. Aunque algunas teorías de la actualidad incluyan conceptos como el de necesidades psicológicas, no centran su foco en constructos como impulsos o instintos, (p. ej. Connel y Wellborn, 1991; Deci, 1992; Deci y Ryan, 1985) y pocas son las que tratan explícitamente de aspectos inconscientes. En cambio, muchas de estas teorías enfatizan procesos psicológicos e interpretativos. Reciben, hoy en día, mucho más atención de los teóricos nociones cognitivas como las atribuciones de éxito y fracaso, creencias de autoeficacia, creencias de control y metas. La teoría de la atribución incorpora afectos y emociones. La teoría moderna de expectativa y valor trata de amplias definiciones respecto al valor de logro. Y además, los estudiosos del tema demuestran mucho más sensibilidad a las influencias del contexto (cf. Eccles, Wigfield y Schiefele, 1998).

De acuerdo con Beltrán et al. (1987) el estudio de la motivación supone una considerable aproximación con el proceso de explicación de la conducta y, sobre todo, constituye un elemento no sólo útil, sino esencial en el ámbito de la acción educativa.

Existen incluso los que defienden que la motivación es tan importante cuanto la inteligencia para el desempeño de los estudiantes (p. ej. Galvéz, 2006; Ramo, 1993). A la vista del desarrollo de este campo dentro la psicología de la educación, y dada su trascendencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a partir de ahora se dirigirá la atención a las teorías y estudios relativos a la motivación académica.

En este sentido, en un artículo que discute aspectos de la motivación y el aprendizaje en el aula, Pintrich (2003) advierte acerca de cómo este escenario ha cambiado, principalmente, en los últimos 20 años. Según este autor, históricamente, estudiosos de la cognición frecuentemente ignoraron estudios motivacionales porque creían que estos constructos eran utilizados para explicar diferencias individuales del comportamiento, las cuales no representaban una perspectiva útil a los modelos generales de cognición. Aún en la década de 80, muchos de los modelos e investigaciones en cognición académica no estaban dirigidos a cuestiones de motivación o emoción, ni a cómo estos factores podrían facilitar o dificultar la cognición y el aprendizaje. En este período histórico, el debate sobre el aprendizaje académico estaba centrado en varios procesos cognitivos y metacognitivos. Esencialmente porque, según el autor, los fríos modelos de la cognición centraban su atención en el estudio del papel de los conocimientos previos y de las estrategias en la cognición y en el aprendizaje, de modo que el estudio de la motivación era algo absolutamente irrelevante.

Por otra parte, muchas investigaciones en motivación, y más específicamente en el ámbito de la psicología de la educación, tampoco estudiaban los lazos entre las creencias motivacionales y la cognición. Según el autor, estudios sobre la motivación estaban orientados a la actuación o el desempeño, que eran frecuentemente operados en términos de tareas experimentales. Pero, aunque los estudios demostrasen una implicación con los factores del aula que predicen la motivación y el logro, este último era frecuentemente operado en términos de desempeño en tests académicos o en tests estandarizados. No había, por tanto, una preocupación por examinar el aprendizaje en dominios específicos, tales como matemáticas, ciencias o lectura y escritura, que por otra parte, era en donde se centraban los investigadores de la cognición. De manera que, aunque los constructos y modelos motivacionales fueran cognitivos, no había explicación, en las investigaciones y en los modelos teóricos propuestos, sobre los lazos entre estos constructos y los modelos y las tareas cognitivas.

Hoy en día se puede presumir un cuadro distinto. Si por un lado, las investigaciones de naturaleza cognitiva reflejan el reconocimiento de la importancia de los constructos motivacionales en el desarrollo cognitivo y del aprendizaje en el contexto del aula - como revelan Bransford, Brown y Cocking (1999) - por otro lado, las investigaciones sobre la motivación presentan un creciente interés en cómo determinadas creencias están relacionadas a la cognición y al aprendizaje en el aula, de acuerdo con Pintrich (2000a, 2000b). Para este autor, la descripción del aprendizaje en el ambiente escolar se tornó mucho más exacta y válida contextualmente, a partir de la integración entre los trabajos de cognición y motivación académicas. La evolución del conocimiento en el área permitió que “esta comprensión se tornara más robusta, generalizable y, consecuentemente, más prontamente aplicable a la superación de los problemas instruccionales” (Pintrich, 2003, p.103).

En cuanto al modelo de expectativa y valor, Pintrich (2003) pondera que muchos de los modelos de la motivación son relevantes para el estudio del aprendizaje académico, (Graham e Weiner, 1996; Pintrich y Schunk, 2002; Weiner, 1992), pero defiende que un modelo general sirve como un importante marco de referencia para el análisis de investigaciones de los componentes motivacionales (Pintrich, 1988a, 1988b; Pintrich y De Groot, 1990; Pintrich y Schunck, 2002). En estos diferentes modelos, tres componentes generales aparecen referidos: el componente de expectativa o las creencias de la persona sobre sus habilidades para realizar una tarea; el componente de valor o las creencias de la persona sobre la importancia, el interés o la utilidad de una actividad o tarea; y, finalmente, los componentes afectivos y emocionales que engloban los sentimientos o las reacciones emocionales que produce la realización de una actividad. Por tanto, cada uno de estos componentes responde a una importante cuestión sobre los estados de motivación académica, de los cuales se priorizará el componente de expectativas.

“¿Puedo hacer esta tarea?”

Muchas teorías centran su atención en las creencias de los individuos sobre sus competencias y eficacias, sus expectativas de éxito o fracaso. Un estudiante contesta de forma positiva a la cuestión propuesta en el enunciado, posiblemente, porque se siente más seguro y más motivado para elegir tareas desafiantes, que aquellos que no se creen capaces de realizarlas. Algunas nociones importantes, y ampliamente exploradas en el estudio sobre la motivación, ayudan a componer la dimensión denominada por

algunos autores como dimensión de expectativas. Para fines de este estudio, se abordará aquí uno de los más importantes componentes de expectativas, el autoconcepto. Entre los textos estudiados González-Pienda et al. (1997, 2002, 2006) y González y Tourón (1992) representan la referencia de mayor peso, a la hora de organizar las informaciones prestadas a continuación.

2.2. El autoconcepto

2.2.1. Aproximación histórica

El concepto de sí mismo o *self* ha interesado, desde hace mucho a filósofos y posteriormente a psicólogos, sociólogos, etc. Esta noción surge al final del siglo XIX, cuando William James (1890/1963) define el autoconcepto como un conjunto de representaciones que las personas hacen de sí mismas, a partir de la idea de *self* como un agente que piensa y percibe (un ‘yo’ conocedor) y como objeto de reflexión (‘mí’ o ‘yo’ objeto del conocimiento). Su clásica obra “Principios de Psicología”, en la que se encuentra un largo capítulo sobre el autoconcepto, simboliza un marco introductorio en la historia de la psicología. Seguramente, el trabajo de James representa esta importante referencia no sólo por su carácter precursor, sino también por la actualidad de sus planteamientos.

Una de las grandes contribuciones de James reside en el hecho de proponer una concepción multidimensional de autoconcepto con componentes de carácter material, social y espiritual. El yo corporal incluye los atributos personales físicos y corporales; el yo social concierne a las interacciones y status sociales; y el yo espiritual, orientado a los deseos, tendencias y emociones. Los tres, tomados conjuntamente, permiten la autodefensa del sujeto y su autorrealización (cf. González-Pumariega, 1995). Además, James trae también una importante contribución al proponer la idea de una organización jerarquizada de los elementos que componen el autoconcepto, en función de lo que representa para el individuo en términos de importancia de los aspectos, desde los más importantes a los más secundarios. Gran parte de los estudios, desarrollados a partir de entonces, deriva directa o indirectamente de las nociones propuestas por este autor (cf. Elexpuru, Garma y Marroquín, 1992; González y Tourón, 1994).

Importante teórico del interaccionismo, Cooley (1902) defiende la noción que el autoconcepto es una especie de reflejo de las percepciones que tiene el individuo acerca de su imagen ante los otros, basado en la metáfora del *looking-glass self*, del filósofo Adam Smith. Destaca, por tanto, la importancia de los otros para la constitución y desarrollo del autoconcepto. Posteriormente, considerado el principal nombre de esta vertiente psicológica, Mead (1934), a partir de James y Cooley, amplía la noción y propone que la característica que distingue a la persona es exactamente el hecho de ser sujeto y objeto para sí mismo, así como afirma James, pero que el ser sujeto y objeto para sí, sólo es posible en el contexto de las interacciones sociales, como enfatiza Cooley. Tales ideas han influenciado de forma muy importante las investigaciones sobre el impacto y la repercusión que tienen las interacciones sociales en la configuración del autoconcepto del individuo (cf. Elexpuru, Garma y Marroquín, 1992 y González y Tourón, 1994).

A principios de la década del cuarenta se restablece el estudio del autoconcepto como un área respetable dentro de la psicología académica a partir, principalmente, de los trabajos de Allport (1943) y Hilgard (1949). El desarrollo de la psicología humanista, a finales de la década de 40 y comienzo de los años 50, posibilita un nuevo impulso al debate que se había atenuado en función de las influencias del conductismo y del psicoanálisis. Las teorías desarrolladas por los principales exponentes de la psicología humanista como Snygg y Combs (1949) y Rogers (1961) influyeron directamente en los estudios sobre el autoconcepto (cf. González y Tourón, 1994).

Otra importante contribución para el debate surge cuando Sullivan (1953) propone la noción que las autorrepresentaciones estarían fuertemente influenciadas por el comportamiento de algunas personas con las que se interactúa. En este sentido, desarrolló una teoría que propone una mayor disposición de los individuos para ser más influenciados (en calidad y cantidad) por unas personas que por otras. Sullivan defiende la existencia de un reducido grupo de personas que tienen gran poder de influencia sobre el individuo, al que denomina *otros significativos*. Además, propone, aún, la existencia de *otros más significativos*, que ejercen una influencia más importante en la conducta y en la auto-percepción del individuo. En la infancia, estas personas serían la madre, el padre, hermanos, profesores y compañeros de la misma edad. Como veremos a continuación, esta es una noción que será considerada e incorporada por muchas de las definiciones o aproximaciones conceptuales más actuales.

Aunque, los principales teóricos de las concepciones interaccionista (Cooley y Mead) y humanista (Combs y Rogers) hayan teorizado acerca del autoconcepto, no elaboraron modelos sobre sus dimensiones o elementos. Algunos otros autores, vinculados a esta misma vertiente fenomenológica, tanto los de tendencia social (Gordon, 1968 y Ziller, 1973), como los de tendencia individualista o psicológica (Bugental, 1964; L'Ecuyer, 1975 y Super, 1963) desarrollaron modelos analíticos acerca de su contenido y de su estructura. Estos modelos ofrecen importante apoyo a las principales hipótesis de la teoría del autoconcepto: su multidimensionalidad; su organización jerárquica; la importancia de la interacción “yo-otro” en la constitución y fortalecimiento del *self*; y su desarrollo durante la vida, en la cual surgen nuevas organizaciones jerárquicas de los elementos considerados centrales o secundarios. Entre los principales autores de esta tendencia, L'Ecuyer (1975) merece mención por su “Modelo Integrado”, una vez que sintetiza nociones y modelos de diferentes tendencias y raíces, elaborados desde 1890. En su trabajo, llevado a cabo durante 25 años, él identifica los elementos, la organización, y la jerarquización del concepto de sí mismo, desde la infancia hasta la vejez, de modo de trazar una imagen evolutiva de este constructo (cf. Elexpuru, Garma y Marroquín, 1992 y González y Tourón, 1994).

Por otra parte, Epstein (1973), en su búsqueda por vencer la ya tradicional dicotomía, proporciona la integración de los enfoques más subjetivos (psicología fenomenológica /humanista) y más objetivos (psicología conductista) y propone el autoconcepto como una *teoría de sí mismo*. Tras analizar todas las diferentes posiciones asumidas, desde la primera noción, desarrollada por William James, sobre la naturaleza del autoconcepto, Epstein concluye que tal noción conlleva todas las propiedades de una teoría. Según este autor, dicha teoría se caracteriza por aspectos destacados por casi todos los teóricos del tema: se trata de subsistemas de conceptos, internamente consistentes y jerárquicamente organizados; presenta diferentes “sí mismos” empíricos (corporal, espiritual y social); es una organización dinámica - pero con un principio de unidad que permite protegerlo frente a amenazas; se desarrolla a partir de la experiencia, sobre todo a partir de la interacción con otros significativos; y, como muchas teorías, es un instrumento conceptual con los propósitos de asimilar los datos de la experiencia, mantener la autoestima y provocar el equilibrio entre el placer y el dolor en el curso de la vida. El modelo desarrollado por Epstein propició una importante contribución de definiciones y modelos operacionales del autoconcepto,

como, por ejemplo, el elaborado por Shavelson et al. (1976), que permitieron la elaboración de escalas (Boersma y Chapman, 1985; Harter, 1982; Marsh et al., 1983) que, a su vez, proporcionaron importantes evidencias acerca de la validez de este constructo (cf. González y Tourón, 1994).

Con la revolución cognitiva de la psicología académica americana, entre las décadas de 50 y 60, se produce lo que González y Tourón, (1992, p. 30) denominaron como la verdadera “reemergencia” del estudio del autoconcepto. Pero, este nuevo interés por el *self* se dirige hacia las cogniciones personales (autoconcepto, autoeficacia, atribuciones, expectativas, percepciones de control personal, etc.). A partir de la década del ochenta, el estudio sobre el autoconcepto toma un nuevo impulso, de esta vez provocado por psicólogos del desarrollo, teóricos del aprendizaje social, de la atribución cognitiva, psicólogos de la educación, modelos cognitivos de modificación de conducta. A partir de ahí pasa a ser analizado desde diferentes aspectos, tales como estructura, contenido, dimensiones, funcionamiento, o aún a partir de su relación con los procesos cognitivos, con la conducta, el rendimiento académico, con los estados depresivos, entre otras cosas. En este sentido, se pueden subrayar dos importantes vertientes. La primera perspectiva, conocida como cognitivo-social, centra su atención en el análisis del contenido y funcionamiento del autoconcepto, además de estudiar los procesos implicados en su desarrollo y defensa, los mecanismos de identificación y selección, relevantes para el autoconcepto actual. Entre los trabajos desarrollados cabe destacar los de Markus y sus colaboradores. La segunda perspectiva se centra en el estudio de la estructura y evolución del autoconcepto, así como en la elaboración de programas de intervención, entre los que se evidencian los trabajos de Marsh, Harter y Shavelson (cf. González-Pumariega, 1995).

La incorporación del autoconcepto como una importante variable en el estudio de la motivación académica ocurrió, de acuerdo con Weiner (1990), en el segundo período del estudio de la motivación en educación, que va desde los años setenta hasta los años noventa. Sin embargo, la mayoría de las orientaciones teóricas en la actualidad considera el *self* como elemento substancial en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje (González-Pienda, Núñez, González-Pumariega, 1997; McCombs y Marzano, 1990; McCombs y Whisler, 1989; Núñez y González Pumariega, 1996; Núñez et al., 1998).

Uno de los principales nombres en el campo de la motivación en las últimas décadas, Pintrich (1994) recomienda abordar la investigación dentro del ámbito de la psicología de la educación a partir de un modelo general en que el autoconcepto se presenta como una de las variables más relevantes en el proceso de aprendizaje. A pesar de los años transcurridos, se observa, todavía en la actualidad, un gran interés en el estudio de este componente de la motivación, sobre todo en el campo de la motivación académica.

De acuerdo con lo expuesto, se puede afirmar que, desde el punto de vista de la psicología, el autoconcepto constituye uno de los principales aspectos no sólo de la cognición humana, sino también de la propia constitución de la personalidad. Por este motivo, representa un importante papel en el estudio y comprensión de los modos de actuar y pensar de la persona. Funciona como un instrumento de unidad y guía de la conducta, y, por ello, asume un papel muy importante en la integración de la personalidad. Implica capacidad de autoconocimiento, capacidad para desarrollar teorías sobre la propia identidad y capacidad de autoevaluación. Implica, además, la organización de este autoconocimiento, a partir de la utilización de sesgos cognitivos, siguiendo los principios de asimilación y acomodación cognitivas, lo que ayuda a mantener su coherencia interna. Son tres las áreas fundamentales en las que se basa la formación del autoconcepto: la experiencia resultante de los diferentes papeles que la persona ejerce en su vida; características y atributos personales; y sus creencias y valores (cf. Núñez-Pérez y González-Pienda, 1994).

2.2.2. Dimensiones de análisis

Muchos son los caminos de análisis y descripción de las principales características de este componente motivacional. Igualmente, muchos son los autores que revisan, discuten y teorizan sobre esta noción. De ello resulta en una amplia gama de fuentes de referencia a disposición de quienes puedan tener interés por el tema. Teniendo en cuenta esta vasta posibilidad de opciones, se utilizará, como principal fuente de referencia, el patrón de análisis sugerido por González-Pienda et al. (1997, 2002, 2006), por tratarse de un modelo detallado, que comprende las características

fundamentales concernientes a este constructo, desde la perspectiva de la psicología de la educación.

En este modelo los autores sintetizan las características relevantes del autoconcepto, en el que se diferencian tres importantes dimensiones de análisis: la conceptual, la estructural y la funcional. En la dimensión conceptual se resaltan las vertientes descriptivas y valorativas del autoconcepto y se enfatiza una perspectiva interactiva para una correcta comprensión del significado de este constructo. En la dimensión estructural, se destacan cuatro aspectos coincidentes en la mayoría de las investigaciones realizadas: su estructura multidimensional; la organización jerárquica de las dimensiones; el aumento de la estabilidad de las dimensiones a medida que se asciende en las jerarquías y su consecuente menor sensibilidad a las circunstancias situacionales concretas; y la veracidad de este constructo psicológico y su valor relevante en la estructura de la personalidad. En cuanto a la dimensión funcional se subraya la manera como la persona enfrenta la construcción del autoconcepto, tanto si el *feedback* es positivo, como si es negativo (González-Pienda et al., 1997). Véase a continuación una descripción un poco más detallada del patrón de análisis propuesto por estos autores.

2.2.2.1. *Dimensión conceptual*

Se consideran dos importantes definiciones del autoconcepto, una más general y otra más específica. Purkey (1970, p.7) define el autoconcepto como “un sistema complejo y dinámico de creencias que un individuo considera verdaderas respecto a sí mismo teniendo cada creencia un valor correspondiente”. En la definición que proporcionan Shavelson, Hubner y Stanton (1976), citado por Shavelson y Bolus, (1982, p.3) el autoconcepto se constituye por “las percepciones que una persona mantiene sobre sí misma y que han sido formadas a través de la interpretación de la propia experiencia y del ambiente, siendo influenciadas, de manera especial por los refuerzos y el *feedback* de los otros significativos así como por los propios mecanismos cognitivos tales como las atribuciones” (cf. Núñez y González-Pumariega, 1996, p. 43 y Núñez et al. 2006, p.216).

De estas dos definiciones, tomadas en conjunto, resultan algunas nociones fundamentales sobre el autoconcepto: su doble vertiente, pues integra aspectos

descriptivos (autoimagen) y valorativos (autoestima); su naturaleza subjetiva, una vez que se tratan de creencias y percepciones sobre sí mismo; su carácter dinámico y su organización interna, adecuada a la asimilación de la información, a la orientación del comportamiento y a la acomodación a las exigencias impuestas por el ambiente. Además de la importante influencia que ejercen sobre este concepto los otros significativos (importante fuente social de referencia o información, constituida por los padres, familiares, profesores, iguales, etc.) (cf. Núñez y González-Pienda, 1998).

Desde la perspectiva valorativa, y de acuerdo con González-Pienda et al. (1997), la autoestima estaría vinculada al autoconcepto ideal, es decir, lo que me gustaría ser, como también lo que a los demás les gustaría que yo fuera. La imagen que la persona tiene de sí mismo es importante en la formación de un determinado nivel del autoconcepto. Además, es modulada por el valor que la persona atribuye a esta imagen, como por los efectos de una posible discrepancia entre lo que quiere ser, lo que es y lo que esperan los demás. Si esta discrepancia es muy acentuada puede generar un autoconcepto verdaderamente negativo, aunque la imagen inicial de esta persona no sea negativa.

Para estos autores, son los contenidos del polo valorativo que modulan los valores de la autoimagen. Así, el autoconcepto final del individuo es el resultado de la interacción significativa entre una autoimagen más o menos positiva y una autoestima más o menos importante para la persona. En los dos casos, tanto más positivo o negativo será el autoconcepto cuanto más valor tenga para la persona el ámbito o aspecto a que se refiere. Tales planteamientos llevan a los autores a considerar la relevancia de la hipótesis interactiva, tanto para la comprensión como para la evaluación de la autoimagen de la persona (González-Pienda et al., 1997).

2.2.2.2. *Dimensión estructural*

Desde la dimensión estructural, Byrnes (1984) señala cuatro modelos diferentes sobre el autoconcepto, denominados nomotético, multidimensional-jerárquico, taxonómico y compensatorio. El primero de ellos, el nomotético, concibe el autoconcepto como una estructura unidimensional, de modo que cualquier evento lo afecta integralmente. Los modelos multidimensional y taxonómico conciben, igualmente, el autoconcepto a partir de diferentes dimensiones que se organizan jerárquicamente. La diferencia de estos dos modelos se encuentra en la relación entre las dimensiones. Mientras el modelo taxonómico defiende la independencia entre las

mismas (Marx y Winne, 1980; Soares y Soares, 1983) el modelo multidimensional propone la relación entre ellas (Marsh, Smith y Barnes 1985; Shavelson, Hubner y Stanton, 1976). El último modelo, el compensatorio, como los dos anteriores concibe varias dimensiones, pero advierte que su relación es inversa. De este modo, como el propio nombre sugiere, el contenido negativo de una será compensado con el contenido positivo de la otra. De cualquier forma, algunos autores (p. ej. Baumeister y Jones, 1978) plantean que este enfoque parece referirse más a un patrón de conducta que la persona adopta, al sentir su autoconcepto amenazado por alguna información incoherente, que a un modelo de estructura de hecho (cf. González-Pumariega, 1995).

Aunque encontremos divergencias sobre el tema, la mayoría de los estudios señala la necesidad de abordar este concepto como una estructura de carácter multidimensional, ya que se constituyen autopercepciones distintas, formadas a partir de los diversos papeles o roles que la persona desempeña. En este sentido, se puede asegurar que uno de los modelos más relevantes, propuesto por Shavelson et al. (1976), fue ampliamente revisado, actualizado y comprobado empíricamente (Hattie, 1992, Marsh, 1987, 1990; Marsh y Shavelson, 1985). Shavelson y colaboradores plantean cuatro aspectos fundamentales a la hora de caracterizar el autoconcepto:

Multidimensionalidad – La multidimensionalidad revela más que una noción singular, una comprensión plural de autoconcepto. Las diferentes auto-percepciones, que se constituyen durante toda la vida de la persona, son distintas en su naturaleza, se relacionan de forma no lineal y asumen valores distintos en la construcción de la noción de sí mismo. La organización de estas auto-percepciones se da, de acuerdo con su naturaleza, en dimensiones específicas, que pueden ser más o menos amplias y que varían en número de acuerdo con la edad, el género, el contexto social y el ambiente cultural. Es decir, a medida que la persona se desarrolla se identifica un mayor número de dimensiones, así como cambios en las mismas.

La estructura jerárquica – Esta noción añade un carácter organizativo al aspecto anteriormente mencionado, porque presupone comprender que no se trata de un simple amontonado de conceptos aislados, sino de una estructura, con una organización jerárquica, donde cada componente ocupa una posición no aleatoria, y sí definida, en el entramado conceptual. Según este modelo las dimensiones del autoconcepto se encuentran organizadas jerárquicamente en tres niveles factoriales. Las dimensiones derivadas directamente de las experiencias concretas (autoconcepto físico, social,

verbal, matemático, etc.) se organizan para dar lugar a otras dimensiones más globales (autoconcepto académico y no académico), las cuales pueden a su vez reorganizarse a otro nivel, o niveles aún más globales, constituyendo, por fin, el nivel más supra ordenado o, lo que es lo mismo, la dimensión general.

Desde una perspectiva evolutiva, los resultados de investigaciones (p. ej. González-Pienda et al., 1997) demuestran que la estructura multidimensional y factorial del autoconcepto interacciona significativamente con la edad. Según estos estudios, el autoconcepto avanza de una estructura más simple, en la infancia, hasta una estructura mucho más compleja, al final de la adolescencia, a medida que se amplían los ámbitos sociales de convivencia e interacción y la propia experiencia.

Estabilidad – De acuerdo con el modelo establecido por Shavelson et al., cuanto más concreta es una dimensión más inestable es y cuanto más alta está en la escala jerárquica más estabilidad posee. Según González-Pienda et al. (1997) este postulado, además de comprobado empíricamente por numerosos estudios y revisiones, tiene también una explicación lógica. Para estos autores parece legítimo que las dimensiones de primer nivel sean más inestables, por estar vinculadas directamente a las experiencias concretas. Además, se comprende que las dimensiones de segundo nivel sean más estables que las anteriores porque están formadas por varias dimensiones de primer nivel, pero, por otra parte y por la misma razón, también se comprende que las dimensiones de segundo nivel sean más inestables que el autoconcepto general. En el contexto académico esto puede significar que un fracaso, en una asignatura o dominio, en un momento dado, puede afectar la dimensión específica, pero es poco probable que modifique el autoconcepto general, sin que haya otro factor interviniente.

Identidad – Por poseer identidad propia, el autoconcepto es diferenciable de otros constructos tal como el rendimiento académico. Diferentes estudios realizados por Marsh y colaboradores (1988) evidenciaron que las personas logran diferenciar, completamente, entre las percepciones de rendimiento y los sentimientos relacionados con las percepciones sobre su rendimiento real. También Núñez (1992) y González-Pienda y Núñez (1992) confirman en sus estudios que este es un aspecto de gran relevancia.

Un número elevado de trabajos y revisiones posteriores confirman, empíricamente, las características del modelo propuesto por Shavelson et al. (1976) y destacan algunos aspectos de interés: su organización y claridad estructural concreta

(Byrne, 1996; Campbell et al., 1996; Marsh, 1987, 1990; Marsh y Shavelson, 1985); la consistencia de los postulados fundamentales a través de la edad (Byrne, 1996; Marsh, 1993a); las diferencias de género (Marsh, 1993b); las distintas dimensiones – física, académica, social, artística, etc. (Byrne, 1996; Byrne y Gavin, 1996; Byrne y Shavelson, 1996; Vispoel, 1995); además de su sensibilidad a las diferencias culturales (cf. González-Pienda et al., 1997).

2.2.2.3. *Dimensión Funcional*

La perspectiva funcional supone entender el autoconcepto como resultado de un proceso a través del cual la persona analiza, valora e integra la información que se produce a partir de sus experiencias y del *feedback* que le proporcionan los otros significativos. Este cuerpo de informaciones constituye una importante fuente de conocimiento para la persona, sobre sus habilidades, logros, preferencias, valores, metas, etc. En esta perspectiva, se concibe el autoconcepto como una estructura activa de procesamiento de la información, es decir, algo más que una estructura que contiene la representación del conocimiento que la persona tiene sobre sí misma, introduciendo la noción de proceso implicado en la interpretación, almacenamiento y utilización de la información personal. Como se puede notar, se trata de un enfoque claramente cognitivo, que complementa las aportaciones iniciales de Purkey y Shavelson al incorporar a los factores meramente descriptivos y estructurales, aspectos de funcionamiento, o sea, organizativos y dinámicos. En este enfoque, más que hablar de autoconcepto, los autores suelen referirse a autoconocimiento, por entender el autoconcepto como una amplia y compleja teoría sobre sí mismo. Pero, esta fuente o base de conocimiento, bien como su organización, no se constituye de forma casual. Tres conceptos claves, con claras implicaciones motivacionales, se pueden destacar en esta orientación.

En línea con lo planteado anteriormente, Markus, Smith y Moreland (1985, p.1495) definen el autoconcepto como “un conjunto de autoesquemas que organizan la experiencia pasada, que son utilizados para reconocer e interpretar la autoinformación relevante procedente del contexto social inmediato”. Este conjunto de autoesquemas tiene una estructura multidimensional y jerárquica. Los autoesquemas son definidos por Markus (1977, p.64) como “generalizaciones cognitivas sobre el yo, derivadas a partir de experiencias pasadas y que organizan y guían el procesamiento de la información

relevante en las experiencias sociales concretas”. Así, a través de los autoesquemas, el autoconcepto se encarga de comprender, integrar, organizar y explicar la experiencia de la persona, regular los estados afectivos y, principalmente, actuar como motivador y guía de la conducta (Markus y Kitayama, 1991) (cf. González-Pienda et al., 1997, p. 277; González-Pienda et al., 2002, p. 125).

Está claro, por tanto, que los autoesquemas frecuentemente implican y contienen *feedback* relevante provenientes de otros significativos. A más información significativa, mayor nivel de elaboración y diferenciación de las estructuras de conocimiento – o autoesquemas. Las generalizaciones cognitivas, como mecanismo de selectividad, orientan a la persona a elegir entre los aspectos de la conducta social (propia y de otros significativos), que serán considerados en función de su relevancia. Además, estas generalizaciones actúan también como marcos interpretativos que dan sentido y significado a la conducta. Este aporte permite comprender que el proceso de construcción del autoconocimiento es inventivo, selectivo y creativo, una vez que cada nueva información es seleccionada, interpretada y asimilada a partir de autoesquemas preexistentes (González-Pienda et al., 1997, p. 277).

Así, se puede afirmar que los autoesquemas constituyen el punto de contacto entre los motivos y la conducta, siendo, por tanto, el autoconcepto, a través de ellos, el que dirige e incentiva. Además, el autoconcepto - también por intermedio de los autoesquemas - actúa como un filtro a través del cual la información relevante, que resulta de su interacción con el medio, es seleccionada y procesada, determinando el resultado de la conducta. Así, los autoesquemas definen y delimitan los ámbitos que la persona cree bajo su control o responsabilidad. Un esquema se manifiesta cuando se experimenta un sentido de responsabilidad personal sobre un determinado dominio o aspecto de las propias acciones. El desarrollo de este autoesquema consolida y fortalece el sentimiento de responsabilidad, al mismo tiempo que proporciona el sentido de control sobre las causas y consecuencias de la propia conducta. Se trata, por tanto, de estructuras que constituyen sus fundamentos sobre las experiencias pasadas y, a la vez, viabilizan o definen aquello que la persona puede ser o hacer en el futuro.

Esta forma meticulosa de estructurar el autoconcepto, remite a una otra noción, introducida por Markus, Smith y Moreland (1985), la de autoconcepto operativo. Se trata del autoconcepto de trabajo, o del momento y tiene la particularidad de estar siempre activo. Como no todas las representaciones que componen el autoconcepto

pueden ser accionadas al mismo tiempo, las auto-representaciones, contenidas en el autoconcepto general, son activadas en función de las características particulares de cada situación o circunstancia, que se le presentan a la persona y a la cual debe responder. Se trata de un subconjunto del conjunto total de representaciones, esquemas, percepciones, etc., actualizados a través de la interacción con las características personales y ambientales.

Los autores argumentan que el autoconcepto operativo es el más importante en una situación concreta porque es la estructura sobre la que el individuo: *a)* percibe, procesa e interpreta la información; *b)* selecciona la respuesta adecuada y *c)* evalúa el desarrollo y el resultado final de la misma. De esta forma el autoconcepto operativo regula la conducta individual. En cuanto a la estabilidad, obviamente, se revela mucho menos estable y más sujeto a modificaciones que el autoconcepto general, justo por estar más vinculado a las situaciones concretas. De modo que, posibles modificaciones en la dimensión general pueden ser explicadas por los cambios producidos en su nivel operativo. Una vez que estos cambios no suelen representar una discrepancia muy grande para el autoconcepto general, éste tiende a permanecer estable. Esta comprensión puede tener importantes repercusiones desde el punto de vista académico, una vez que, aun después de repetidos fracasos en una materia específica, un estudiante puede mantener un autoconcepto académico positivo, sólo por lograr éxito en las demás asignaturas escolares. Este, sin duda, es un factor relevante a la hora de diseñar programas de intervención con el objetivo de fortalecer la autoimagen de los estudiantes y la motivación para los aprendizajes específicos (cf. González-Pienda et al., 1997 y González-Pienda et al., 2002).

a) Adquisición de información autorreferente

De este modo, a medida que interacciona con su entorno la persona busca información que le posibilita tanto desarrollar y enriquecer su autoconcepto, como mantener su estabilidad y consistencia. Estas informaciones muchas veces resultan coherentes, pero, otras veces, resultan amenazantes. Esto exige que el autoconcepto active procesos que permitan la integración o el rechazo de la información, es decir permitan la redefinición y fortalecimiento de su propia estructura (Beane y Lipka, 1986). Aunque se trate de mecanismos cognitivos, el autoconcepto tiene un carácter eminentemente subjetivo, pues la información procesada también está sesgada por aspectos afectivos que le conceden un valor positivo o negativo. Por la importancia que

representa la afectividad para el concepto de sí mismo, diferentes autores han resaltado la necesidad de un estado afectivo positivo para la manutención de la estructura del autoconcepto y viceversa (Núñez, 1992). Lo que refuerza aún más la importancia de las informaciones autorreferentes para su constitución y estructuración.

Por tanto, si la información que recibe el individuo en su interacción con el medio es positiva, esta información será integrada y, consecuentemente, la estructura del autoconcepto será reforzada. Caso contrario - ante una información discrepante – la amenaza a la estructura genera una disonancia, tanto cognitiva como afectiva, que induce a la persona a utilizar diferentes estrategias cognitivas que permiten, más que la negación o el rechazo, la evaluación e integración de la nueva información a la estructura previamente existente (Banaji y Prentice, 1994, Deppe y Harackiewicz, 1996; Markus y Wurf, 1987). Entre las estrategias que pueden ser utilizadas están: considerar como más relevante la información que armoniza con sus propias percepciones y descartar la información discrepante; buscar situaciones y contextos que confirmen su auto-percepción; usar estrategias como la atención, el recuerdo y la interpretación selectiva para reformular la información incoherente; conferir una mayor relevancia a las actividades en las que se percibe mejor que las otras personas; usar la comparación social selectiva; usar determinadas estrategias atribucionales, como la autoafirmación, de modo a fortalecer la dimensión no amenazada; auto-denigrarse para disponer de un pretexto o justificación y así mantener su autoconcepto positivo (*'self-handicapping'*) o aún el “relanzamiento de los otros”. Para algunos especialistas, estas estrategias utilizadas para proteger y fortalecer el autoconcepto implican: a) “egocentricidad” – o la tendencia de apreciar la información a partir del yo como punto de referencia de conocimiento; b) la “tendencia a tomar responsabilidad para los éxitos” y no para los fracasos; y c-) la tendencia a “mantener las estructuras del autoconocimiento existentes” o, lo que es lo mismo, la resistencia al cambio cognitivo (cf. González-Pienda et al., 1997, p. 278 y Núñez y González-Pumariega, 1996, p.44).

De este modo, en su interacción con el medio, la persona acciona procesos de decisión y de control de la información, que se responsabilizarán por las conductas de estabilidad o de cambio del autoconcepto. Respecto a esto Royce y Powell (1981, 1983), basados en los conceptos de asimilación y acomodación, proponen un modelo explicativo sobre el ajuste o no de la nueva información a la estructura preexistente. En el primer caso, la nueva información es incorporada permitiendo la asimilación. Pero,

cuando la información es discrepante el autoconcepto acciona los mecanismos mencionados con el objetivo de lograr el ajuste que, en caso positivo, resultará también en la asimilación. Cuando la información es demasiado disonante, puede que estos procesos no sean útiles, llevando al desequilibrio y a la crisis. En este caso, una reestructuración del autoconcepto se hace necesaria, de forma a posibilitar el ajuste de la información, para que, sólo entonces, pueda ocurrir la acomodación. Una vez que la asimilación y acomodación son procesos de actuación continua, al mismo tiempo que desarrollan y fortalecen la estructura del autoconcepto, la mantienen estable. (cf. González-Pumariega, 1995).

Desde el punto de vista jerárquico, hay que considerar que, los procesos de decisión y de control de la información, que permiten la adaptación a las distintas situaciones que se presentan, no son fortuitos. De modo que, cuando surge la información disonante el autoconcepto puede reevaluarla, alterarla o suprimirla. Pero, una información tan discrepante a punto de alterar, considerablemente, la estructura del autoconcepto supone también un cambio drástico para la persona, en su estilo de vida y en su visión de mundo. En definitiva, todo ello corrobora la importancia que este constructo tiene en el desarrollo, organización e integración de la personalidad (Núñez, 1992).

b) Funciones del autoconcepto

Estudios revelan que una de las funciones más importantes del autoconcepto es regular la conducta mediante un proceso de autoevaluación o autoconciencia. Pero este proceso de autorregulación no se realiza globalmente (Bandura, 1989; Brown y Smart, 1991), sino a través de los autoesquemas que constituyen el autoconcepto. Tal y como se expuso anteriormente, los autoesquemas representan generalizaciones cognitivas, actúan como puntos de contacto entre el pasado y el futuro y pueden controlar la conducta presente (Markus y Rubolo, 1989).

Una noción que asume una gran importancia a la hora de explicar el proceso de autorregulación de la conducta y, por tanto, las relaciones entre autoconcepto y motivación es la de *possible selves* (Markus y Nurius 1986). Esta noción pone de relieve que el autoconcepto no está formado sólo por autoesquemas referidos al pasado y al presente, sino también está compuesto de representaciones cognitivas sobre metas,

aspiraciones y sobre lo que se desea lograr o evitar en el futuro, en ámbitos tan distintos como competencia, trabajo, familia, felicidad, etc. Suponen, por tanto, una noción más dinámica del yo.

Estos *possible selves* influyen en la conducta, sea por medio de las expectativas, sea determinando la interpretación de distintas situaciones y la información a ser seleccionada, sea afectando las inferencias que se realicen (Miras, 1996, 2001). Como autoesquemas, tienen funciones variadas, entre las cuales destacamos ser fuentes motivacionales que favorecen los sentimientos de autoeficacia, competencia y control sobre la propia conducta (Bandura, 1986; Harter, 1985). En relación a este papel motivador, investigaciones (p. ej. Núñez y González-Pumariega, 1996), demuestran que los *possible selves* representan los diferentes motivos de las personas, dando forma cognitiva y cargando de afectividad sus intereses, deseos, objetivos, miedos, etc. Los *possible selves* representan, por tanto, la conexión entre el pasado y el futuro y por ello sirven para especificar cómo y en qué medida deberíamos cambiar en la actualidad respecto a cómo nos vemos en el futuro.

Además, pueden ser considerados como elementos explicativos de las diferencias encontradas entre la percepción que la persona tiene de sí mismo y las percepciones de los demás respecto a esta misma persona, justamente por representar sus metas, motivos y temores, una vez que la percepción que la persona tiene sobre sí mismo está sesgada por representaciones cognitivas sobre las metas y aspiraciones futuras, y la percepción que los otros tienen sobre la persona es más inmediata.

A modo de síntesis, se puede observar en el Cuadro IV, que ilustra de forma objetiva el modelo hasta ahora detallado, varias dimensiones de análisis anteriormente descritas.

Cuadro IV- Síntesis de las características fundamentales del autoconcepto

Dimensión conceptual	Componente descriptivo	<ul style="list-style-type: none"> Referido al concepto de <i>auto-imagen</i> (cómo me veo). Dos tipos: privada (identidad personal, yo privado) y social (el yo desempeñado por los roles sociales).
	Componente valorativo	<ul style="list-style-type: none"> Relativo al concepto de <i>autoestima</i> (representa la importancia que tiene para mí la autoimagen percibida). Aquí juegan un papel relevante el “autoconcepto ideal propio” y el “autoconcepto ideal para otros significativos”.
	Componente interactivo	<ul style="list-style-type: none"> La relación significativa entre el nivel de autoimagen percibida e importancia de la misma dan lugar a un <i>autoconcepto</i> concreto.
Dimensión estructural	Estructura Multidimensional	<ul style="list-style-type: none"> Diferentes dimensiones en cada uno de los niveles de generalidad: académico, no académico/ matemático, verbal...social, físico, etc.
	Ordenación jerárquica	<ul style="list-style-type: none"> Las dimensiones se organizan según su nivel de generalidad en varios niveles factoriales, siempre de modo jerárquico.
	Estabilidad	<ul style="list-style-type: none"> Mayor estabilidad en las dimensiones más generales y mayor inestabilidad en las más específicas (cercanas a la conducta objetiva).
	Identidad estructural	<ul style="list-style-type: none"> Tiene, por tanto, una estructura definida y diferenciada de cualquier otro constructo.
Dimensión funcional	Procesos y estrategias cognitivas y de autorregulación	<ul style="list-style-type: none"> Para la construcción del autoconocimiento se utiliza una serie de procesos cognitivos que posibilitan varias operaciones: aceptar, cuestionar, alterar o suprimir la información, con el propósito de asimilarla o acomodarse a ella.
	Autoconcepto Operativo	<ul style="list-style-type: none"> Es la dimensión del autoconcepto global que: <i>a)</i> percibe procesa e interpreta la información; <i>b)</i> selecciona la respuesta adecuada e inicia la acción, y <i>c)</i> evalúa el desarrollo y resultado final de la misma.
	Funciones	<ul style="list-style-type: none"> En nivel general son dos: estabilizadoras y de crecimiento. A nivel más concreto, identificamos cuatro: <i>a)</i> contextualizar, <i>b)</i> integrar la información nueva, <i>c)</i> regular el estado afectivo, y <i>d)</i> modular la conducta futura.

Fuente: González-Pienda et al. (2006, p. 222)

2.2.3. Autoconcepto, aprendizaje escolar y rendimiento académico

No es sin razón que el autoconcepto representa una variable de elevado interés desde diferentes ámbitos. Se trata de uno de los temas clásicos en la investigación psicológica. Una variable crítica en el estudio de la personalidad, porque repercute en el control emocional, la creatividad, las reacciones personales, etc. Desempeña un papel fundamental en varios aspectos de la vida, entre los que se pueden mencionar, las

situaciones de éxito y fracaso, el sentido de satisfacción y bienestar, con importante repercusión en las relaciones sociales. Auspicia el sentido de identidad, constituye un marco para interpretación de la realidad externa y de las experiencias personales, influencia el aprovechamiento escolar y social, modula las expectativas y la motivación y favorece el equilibrio psíquico y la salud (Royce y Powel, 1983).

Al considerar los planteamientos expuestos anteriormente, sobre cómo las auto-percepciones organizan las interpretaciones personales sobre la propia experiencia y dirigen el comportamiento de la persona, es lícito pensar que inciden en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Markus y Worf, 1987). De forma general, los diferentes modelos existentes demuestran que el autoconcepto juega un papel fundamental en la orientación motivacional, en el enfoque de aprendizaje del estudiante y, consecuentemente, en sus resultados (Harter y Conell, 1984; Markus y Wurf, 1987; McCombs y Marzano, 1990).

No es de extrañar, por tanto, que entre las investigaciones sobre el tema, una gran parte de ellas se oriente al estudio sobre su influencia en la conducta académica. Tanto por su relevancia en el logro escolar, como por la importancia que la escuela representa para el desarrollo global de niñas, niños y jóvenes. Por esta razón, el concepto de sí mismo constituye un aspecto importante para los modelos de enseñanza-aprendizaje. Son numerosos los trabajos que confirman la relación significativa positiva entre el autoconcepto y el logro académico. Entre ellos se encuentran algunos estudios que apuntan este componente motivacional como mejor predictor del rendimiento escolar que las medidas de C.I. y de aptitud (p. ej. Machargo, 1989, Díaz Aguado, Martínez y Barajas, 1992).

Sin embargo, el interés de los estudiosos no se restringe a constatar la existencia de relación, sino que se dirige también a saber si se trata de una relación unidireccional o recíproca y a intentar conocer los mecanismos o procesos implicados en esta relación (González-Pienda et. al., 1997; Núñez y González-Pumariega, 1996). Pero, como en otros casos ya observados, los resultados de las principales investigaciones que intentan identificar el sentido o aún la presencia de una relación no son concluyentes.

Si por una parte estudios demuestran que el autoconcepto determina causalmente el rendimiento de los estudiantes (Marsh, 1990), por otra parte investigaciones revelan que son las experiencias de logro académico que determinan el autoconcepto (Chapman y Lambourne; 1990). Hay, además, estudios que encuentran

una determinación recíproca (Skaalvik y Hagtvet, 1990) y otros que no encuentran relación (Helmke y van Aken, 1995). De una manera general, resultados disponibles hasta el momento parecen apoyar más la hipótesis de la supremacía de la influencia del autoconcepto sobre el rendimiento, aunque mediado por variables como la edad, la relevancia dada al área académica, etc.

Desde el punto de vista de algunos investigadores (González-Pianda, 1993; González-Pianda, Núñez y Valle, 1992 y Núñez 1992) estos resultados revelan dos hechos importantes. El más relevante se refiere a que el autoconcepto tiene, realmente, una incidencia directa y significativa sobre el logro de niñas y niños. Pero, si una de las principales fuentes de información sobre la formación del autoconcepto es el comportamiento de los otros significativos y la propia conducta hacia uno mismo, los resultados del aprendizaje escolar, tienen, necesariamente, una incidencia sobre el autoconcepto del estudiante (principalmente si se considera que, de una manera u otra, estos resultados expresan el juicio o la evaluación de otro, sesgada por sus propias expectativas y valores). Aunque, según estos autores, ésta influencia no sea directa ni pasiva, sino consecuencia de una elaboración cognitivo-afectiva previa de la dimensión del autoconcepto a la cual corresponde dicha elaboración. Para decirlo de otra manera, *“la influencia del autoconcepto sobre el rendimiento puede ser inmediata, mientras que la incidencia del logro académico sobre el autoconcepto se encuentra mediada por la elaboración cognitivo-afectiva del propio individuo”* (cf. González-Pianda, et al. 1997, p. 282).

Es posible que muchas de las divergencias, apuntadas por los resultados de distintos estudios realizados hasta el momento, estén relacionadas al hecho de que tanto el rendimiento como el autoconcepto se encuentran sujetos a la influencia de otras variables no tomadas en cuenta (Cabanach, et. al., 1996; Núñez, González-Pianda, García, et al., 1995). Algunas variables posiblemente implicadas serían las expectativas de logro y las atribuciones causales, ésta última influyendo directamente en el autoconcepto e indirectamente en el rendimiento (Platt, 1988). No obstante, cuando ocurren alteraciones o déficit en el logro escolar del estudiante, la estrecha relación entre aprendizaje, rendimiento, autoconcepto, procesos de atribución y expectativas de logro parece aún más evidente (González-Pumariega, 1995).

Sin duda, la incidencia del autoconcepto no ocurre únicamente sobre el rendimiento, sino que interfiere en el propio proceso de aprendizaje. Estudios revelan

que, el compromiso activo del individuo aumenta cuando confía en sus propias capacidades, tiene altas expectativas de autoeficacia, valora las tareas y se siente responsable de los objetivos de aprendizaje (p. ej. Núñez, González-Pienda, et al., 1995). Todo esto influye tanto en las estrategias cognitivas y metacognitivas que realiza la persona a la hora de abordar las tareas, como sobre la regulación del esfuerzo y la persistencia y ello a su vez incide de forma directa y positiva sobre su rendimiento académico (García y Pintrich, 1994; González y Tourón, 1994).

2.2.4. El autoconcepto académico y las informaciones autorreferentes⁵

Como es evidente, el autoconcepto académico también sufre el impacto de las informaciones autorreferentes. Se reconoce que la persona recibe informaciones desde diferentes fuentes, entre las que se pueden destacar la observación de la conducta y reacciones emocionales propias y la comparación social. El *feedback* de otros significativos representa uno de los más importantes tipos de información que recibe la persona. Tales informaciones, siempre que posible, serán procesadas subjetivamente e incorporadas a la estructura ya existente del autoconcepto.

Todo y cualquier estudiante ingresa a la escuela con experiencias anteriores que ya le concedieron alguna noción sobre sí mismo. En este sentido, la familia representa no solo la primera, sino, muy probablemente, la más duradera fuente social de información, a partir de la cual se desarrollan las auto-percepciones. Así que, un clima familiar de aceptación, tolerancia, respeto, pertenencia, posiblemente favorece el desarrollo de un autoconcepto positivo. Por otra parte, un ambiente familiar de rechazo, falta de respeto, intolerancia, negligencia, exclusión, muy probablemente posibilite el desarrollo de auto-representaciones negativas.

Ya en 1967, Coopersmith alertaba para la importancia de la familia en el desarrollo de un autoconcepto positivo y saludable, de modo que patrones de conducta familiar que armonizan límites claros y precisos y una disciplina firme, sin negligenciar

⁵ En el capítulo siguiente, se discutirá de forma más detallada sobre la influencia de la familia y de la escuela en las creencias, expectativas y en el rendimiento de niñas, niños y jóvenes. En el presente capítulo, se mantiene, por una cuestión de organización interna, esta breve discusión sobre la influencia de las informaciones autorreferentes, específicamente, en el autoconcepto de estudiantes.

el calor humano y el afecto, son más favorables al desarrollo del autoconcepto positivo. En fechas más recientes, Fini (2000) plantea que entre los miembros de la familia se establecen los primeros vínculos armoniosos, afectivos y solidarios o, al revés, de rencor y resentimientos, de modo que, es en la interacción con sus familiares que niñas y niños perciben, desde muy temprano, aquello que se espera de ellos.

Otro contexto de desarrollo que representa importante fuente de información autorreferente es la escuela. Investigaciones (p. ej. Cole, 1991; Wylie, 1974) revelan que tanto la percepción que el estudiante tiene del clima escolar (que se constituye a partir de sus experiencias previas, del estilo de enseñanza, del sistema de evaluación empleado y de la actitud de profesores y colegas, etc.), como las evaluaciones realizadas por profesores, influyen en su competencia percibida, en su sentido de eficacia personal y en su autoconcepto (cf. González-Pumariega, 1995).

Más específicamente, estudios demuestran una correlación positiva y significativa entre la actitud de docentes y el autoconcepto de estudiantes. Machargo (1991) plantea que profesores y profesoras que estimulan la participación y la responsabilidad, que convocan a los estudiantes a trazar objetivos y metas; que proporcionan informaciones que activan una autoimagen positiva, a partir de juicios positivos; que valoran el esfuerzo y los logros; y que evitan las comparaciones sociales, fomentan el autoconcepto positivo en los escolares. Por tanto, profesoras y profesores desempeñan una importante influencia en las percepciones que estudiantes desarrollan sobre sí mismos. Se trata de otro muy significativo, que influencia directamente el autoconcepto de los estudiantes (cf. González-Pumariega, 1995).

Sin embargo, una forma de valorar la propia capacidad es compararse con colegas, amigas y amigos, importantes fuentes de información autorreferente en el contexto escolar. Este proceso de comparación social se inicia, según Levine (1983), a partir de la necesidad de obtener informaciones sobre sí mismo, que permitan la adaptación a diferentes situaciones. De acuerdo con la necesidad de fomentar o proteger su autoconcepto, se hace la selección de las personas con quien compararse. Las informaciones obtenidas permiten determinar su condición ante los colegas y así observar si su rendimiento es superior, igual o inferior al de los demás. En este momento entra en escena el proceso descrito anteriormente, es decir, si la información resulta coherente será asimilada e integrada a la estructura existente del autoconcepto, promoviendo su fortalecimiento. Pero, si resulta discrepante serán necesarias una serie

de estrategias, de modo a alterar e incorporar dicha información a la estructura anterior. De una manera o de otra, el resultado de esta comparación supone recurrir a una serie de cogniciones, atribuciones y expectativas que repercutirán en el autoconcepto del estudiante, en su motivación y consecuentemente en su conducta y rendimiento (cf. González-Pumariega, 1995).

En este sentido, se puede afirmar que si en estos dos escenarios, evidentemente tan importantes para la vida de niñas y niños, predominan experiencias positivas, tanto mejor para la consolidación de autoconceptos también positivos, de mayor sentido de auto-confianza, mejor aprendizaje y, muy probablemente, mejor rendimiento escolar.

2.2.5. Autoconcepto y dificultad de aprendizaje

Un importante volumen de trabajos indica que cuando ocurren alteraciones o problemas en el logro escolar del estudiante, la estrecha relación entre aprendizaje, rendimiento, autoconcepto y otros procesos motivacionales parecen presentarse de forma muy clara. En este sentido, muchos son los estudios que evidencian que los estudiantes con dificultades de aprendizaje presentan un autoconcepto más negativo que sus pares sin dificultad (Carneiro, Martineli e Sisto, 2003; Chapman, 1988; Cunha, Sisto y Machado, 2006; Jacob y Loureiro, 1999; Jesús y Gama, 1991; Seco, 1993;). Aún así, también en este caso, no hay una posición totalmente convergente en cuanto a los resultados de los estudios.

Por ejemplo, al comparar niñas y niños con y sin problemas de aprendizaje, Montgomery (1994) encuentra que los escolares con estos problemas obtienen puntuaciones más bajas que los otros estudiantes en cuanto a la dimensión académica, pero no en las otras dimensiones (general, familiar, física, social). De la misma forma, Kloomok y Cosden (1994) resaltan que las dificultades de aprendizaje repercuten apenas en el autoconcepto académico. De acuerdo con estos autores, niñas y niños con dificultades de aprendizaje se caracterizarían por un autoconcepto más negativo apenas en la dimensión académica, sin diferir de niñas y niños sin dificultades, en las otras dimensiones del autoconcepto (cf. Stevanato et al., 2003). Esto indicaría, en principio, que no generalizan sus autoconceptos negativos a otros dominios.

Por otra parte, estudios como los de Hay, Ashman y Kraayenoord (1998), Martini y Boruchovitch (2000) y Stevanato et al. (2003) revelan que niñas y niños con dificultad de aprendizaje se caracterizan por autoconceptos académico y general más negativo que niñas y niños sin esta dificultad. Por su vez, Jesús y Gama (1991), en una investigación que evalúa las relaciones entre desempeño escolar, autoconcepto y actitud en relación con la escuela, en estudiantes con y sin histórico de repeticiones, demuestran que la actitud presenta una alta correlación con el desempeño y que el autoconcepto más alto fue encontrado en los estudiantes con mejores resultados (cf. Cunha, Sisto y Machado, 2006; p.150).

Además, los resultados encontrados por González-Pienda et al. (2000), revelan que estudiantes con dificultades de aprendizaje presentan una imagen de sí mismos más negativa en el nivel general, en el nivel social y principalmente en el nivel académico, que sus compañeros sin dificultades de aprendizaje. Numerosas investigaciones basadas en el modelo desarrollado por Shavelson et al. (1976) demuestran que estudiantes con dificultades de aprendizaje escolar presentan un autoconcepto menos positivo que los que no presentan estas dificultades (p. ej. Núñez, 1992; González-Pumariiega 1995). Pero, de acuerdo con estas investigaciones, esta relación solamente ocurre cuando ha transcurrido tiempo suficiente para desarrollarse y, además, no son las causas de fracaso en sí mismas las que definen los niveles del autoconcepto, sino la naturaleza de las causas a las cuales la persona atribuye su fracaso.

De acuerdo con Harter (1996), la diferenciación de los distintos dominios o dimensiones del autoconcepto es un proceso que se desarrolla desde la primera infancia hasta la edad adulta, de modo que sólo a partir de la segunda infancia, niñas y niños son capaces de hacer juicios globales de sus méritos y de realizar autoevaluaciones específicas de dominios distintos. Por ello, según Harter, sólo niñas y niños más jóvenes estarían sujetos a tener su autoconcepto general influenciado por una evaluación comprometida en un dominio específico.

En la comprensión de Coll y col. (2000), por ejemplo, al inicio del proceso de escolarización los aprendices no tienen una percepción exacta de sus habilidades y no las relacionan con su rendimiento, de forma que, al parecer, este rendimiento no incide claramente en su autoconcepto. A medida que avanza en su escolaridad el estudiante se torna más realista y ajustado y por tanto más capaz de percibir mejor el impacto de sus logros, a partir de la percepción de sus habilidades y competencias. Sólo con la

consolidación de esta percepción es que la relación entre autoconcepto y rendimiento escolar pasa a tener un carácter recíproco.

Aún en una perspectiva evolutiva, estudios realizados revelan que desde que empiezan a frecuentar la escuela primaria, niñas y niños presentan una fuerte tendencia a percibir uniforme y favorablemente su situación escolar (Stipek, 1981). Muy frecuentemente suelen sobreestimar su capacidad y sus criterios tienden a ser más absolutos que relativos en la hora de evaluar sus actuaciones. Pero, ya desde el primero de primaria es posible verificar que niñas y niños que presentan un buen rendimiento, presentan también expectativas más elevadas que los que tienen bajo rendimiento en lo que respecta a su actuación escolar (Stipek y Hoffman, 1980). En tercero y cuarto empieza a haber una correlación positiva entre aquello que estiman los docentes, acerca de la capacidad del estudiante, y el rendimiento escolar percibido por el niño (Nicholls, 1979).

Los resultados presentados anteriormente apuntan por lo menos para dos cuestiones de gran importancia. Por una parte, muestran la naturaleza multidimensional del constructo y reiteran la necesidad de considerar la multidimensionalidad a la hora de evaluar el autoconcepto de los estudiantes. Por otra parte, evidencian una consistente relación entre las dificultades de aprendizaje y las auto-percepciones de niñas y niños, aunque esta relación esté circunscrita, más evidentemente, a la esfera académica. Además, sugieren también la necesidad de considerar que el impacto de las dificultades de aprendizaje sobre el autoconcepto de los estudiantes está mediado por distintas dimensiones de la motivación.

A partir de lo expuesto, los estudiantes con dificultad de aprendizaje o historia de fracaso escolar suelen ser considerados como posibles víctimas de autoconcepto bajo o, por lo menos inferior al de los estudiantes con historia de éxito. Pero, algunos estudios apuntan en dirección distinta. En una revisión literaria sobre autoconcepto y dificultad de aprendizaje, Prout y Prout (1996) argumentan que la noción que niñas y niños con dificultades de aprendizaje presentan un autoconcepto general más bajo no se confirma, sobre todo en estudios que comparan estos niñas y niños con otros sin dificultad. De los doce estudios por ellos revisados nueve revelan diferencia no significativa en el autoconcepto de los grupos comparados y apenas tres evidencian un autoconcepto significativamente más bajo para niñas y niños con dificultades de aprendizaje. Según estos autores, cuanto más definidas o específicas son las

dificultades menor su impacto en el autoconcepto global. De acuerdo con ellos, sólo dificultades más generalizadas y que afectan el funcionamiento general del individuo pueden afectar el autoconcepto global.

Algunos estudios realizados en escuelas públicas brasileñas van en la misma dirección. En un estudio sobre la diferencia del autoconcepto en escolares con y sin historia de repeticiones, Martins (1997) no encontró correlación entre el autoconcepto y las variables de repetición. También Souza (1996), en un estudio sobre dificultades de aprendizaje y autoconcepto con niñas y niños de 8 a 10 años, de escuelas de São Paulo, constata que los estudiantes con dificultades de aprendizaje presentan autoconcepto académico positivo. Además, estos aprendices demuestran comprender el valor primordial de la escuela cuando se refieren a este ambiente como un lugar en donde se aprende a leer y a escribir. De la misma forma, al estudiar la relación entre rendimiento escolar y autoconcepto en estudiantes de 4° de primaria de la red pública del Distrito Federal (Brasil), atendidos en servicios de apoyo psicopedagógico con quejas de dificultades de aprendizaje, Silva y Fleith (2005) revelan que niñas y niños presentan autoconcepto positivo y que en ninguna subescala la media encontrada estuvo por debajo del punto medio de la escala.

2.2.6. Autoconcepto, experiencia escolar, lectura y escritura

En cuanto a los estudios que tratan sobre la relación específica entre el aprendizaje inicial de la lectura y de la escritura y el autoconcepto, de una manera general se puede afirmar que son en mucho menor número que los estudios que discuten aprendizaje y autoconcepto o rendimiento académico y autoconcepto. Sin embargo, aunque en menor número, los resultados no desentonan de los anteriormente revelados. Es decir, buena parte de los trabajos indica una relación significativa positiva entre autoconcepto y rendimiento. Además aspectos evolutivos también son descritos, como importantes factores de influencia en la relación autoconcepto y aprendizaje.

En un estudio que evalúa la motivación para la lectura, Chapman y Tunmer (1995) encontraron que estudiantes de primero con dificultades para la lectura, creen que su capacidad para aprender sigue siendo elevada, porque para estas niñas y estos

niños lo importante es intentar con ganas. Distintamente, estudiantes de cuarto que aún intentan decodificar, mientras sus iguales lo hacen con desenvoltura, tienen motivos para dudar de su capacidad para leer. Esto afecta negativamente la inversión de esfuerzos de estos estudiantes en el aprendizaje de la lectura. Así que, cuanto mayor es el estudiante que se esfuerza para leer, mientras sus compañeros más pequeños lo hacen con fluencia, más interpretará sus esfuerzos como un indicativo de su falta de capacidad y esto redundará en la disminución de su motivación para aprender (Pressley, 1999). En un trabajo posterior, Chapman, Tunmer y Prochnow (2000) observaron que dificultades específicas en lectura afectan muy rápidamente el autoconcepto y, según estos autores, esto puede ser indicativo de que dificultades específicas pueden minar el autoconcepto global.

Entre los pocos estudios que evalúan la relación entre autoconcepto y escritura, Carneiro, Martinelli y Sisto (2003) demuestran que, para niñas y niños de tercero de primaria de escuelas públicas brasileñas, la dificultad de aprendizaje en escritura está significativamente relacionada con el autoconcepto general y con el autoconcepto académico. Confirman también que cuanto más alto el nivel de dificultad de aprendizaje en escritura, más bajo el nivel de autoconcepto de estos estudiantes. En cuanto a la relación entre las dificultades en escritura y los autoconceptos familiar, personal y social, los autores verificaron que los problemas de aprendizaje no fueron generalizados a estos autoconceptos no académicos. Sin embargo, los resultados encontrados no permiten la confirmación de causalidad entre las variables.

En otra investigación que discute las relaciones entre reconocimiento de palabras y el autoconcepto de niñas y niños de 2º, 3º y 4º de primaria, Cunha, Sisto y Machado (2007) encontraron un autoconcepto más bajo en estudiantes con dificultades de aprendizaje, mientras que estudiantes sin estas dificultades presentaron autoconceptos más elevados. De acuerdo con los autores, tal hecho corrobora la literatura en el área y sugiere que la variable motivacional y la variable intelectual están relacionadas (p. 153).

Por otra parte, hay otra importante cuestión que necesita ser llevada en consideración, sobre todo en casos de estudiantes que no parecen motivados o que no se esfuerzan por aprender. Covington y Omelich (1981, 1984) encontraron que en estos casos, la falta de esfuerzo puede ser terapéutica y servir como protección al autoconcepto de estos niñas y niños, que pueden convencerse a sí mismos y a los demás que si no les va bien en la lectura (o cualquier otra asignatura) es porque no

están suficientemente interesados como para intentarlo. Se trata de una cuestión importante, desde la perspectiva de los estudiantes con experiencias de fracaso en la escuela, una vez que tal conducta puede implicar en la manutención de la falta de esfuerzo por aprender.

A partir de la exposición de los estudios anteriormente mencionados, se observa que aunque existe una vasta producción académico-científica sobre la motivación académica y, en especial, sobre el autoconcepto, son más recientes los estudios que buscan una comprensión de estos constructos más relacionada a dominios específicos o contenidos de aprendizaje, sobre todo aquellos que buscan conocer la relación entre autoconcepto y el aprendizaje inicial de la lectura y de la escritura.

CAPÍTULO III

Condicionantes contextuales: familia y escuela

Vida y educación se mezclan

Todos os dias misturamos a vida com a educação. Da família à comunidade, a educação existe difusa em todos os modos sociais, entre as incontáveis práticas do mistério de aprender; primeiro sem classes de alunos, sem livros e sem professores especialistas, mais adiante com escolas, salas, professores e métodos pedagógicos.

Carlos Rodrigues Brandão

Las palabras de Brandão llevan a reflexionar sobre esta relación e invitan a pensar las situaciones de desarrollo y educación - dos experiencias esencialmente humanas - a partir de lugares distintos, que comparten responsabilidad en la constitución del sujeto humano: un lugar de origen, de nutrición, de cuidado, de relaciones físicas y afectivas; otro lugar de relaciones formales y racionales, de entrenamiento específico, de organización burocrática y de control y reglamentación explícita (De Carvalho, 2000). Además, se añade a esos dos escenarios otro también marcado por relaciones físicas y afectivas, por la amistad, el apego, la simpatía y la complicidad, pero también por el juego, la competencia, la disputa y la rivalidad. De acuerdo con Abrantes (2003), son tres los contextos nucleares en el proceso de estructuración de la identidad de los jóvenes: el contexto de origen, el propio universo juvenil y la escuela. No obstante, en la actualidad, los límites que definen cada uno de esos lugares y sus distintos papeles se confunden. Se destaca, además, la pluralidad social que cada contexto (el contexto de origen, la escuela y el universo infanto-juvenil) puede, en sí mismo o por sí mismo, representar.

Durante algún tiempo se discutió la motivación académica a partir de una perspectiva exclusivamente individual. Pero, desde luego, esta perspectiva no tardaría

en ser revisada, porque simplifica y atrofia las relaciones implicadas en los motivos de logro, cuando desconsidera la influencia de un importante número de condicionantes que participan de este proceso complejo. No obstante, en la actualidad, ya no se trata el tema sin, por lo menos, reconocer la impresionante influencia de factores del contexto en la orientación motivacional, delante de los desafíos académicos y procesos de aprendizaje. En este sentido, Pintrich (2000, 2003) apunta cuatro caminos que deben seguir las investigaciones sobre la motivación en el aula: el rol del contexto y de la cultura en la motivación; además del conocimiento sobre cambios y desarrollo que ocurren en el proceso motivacional; la autopercepción de estudiantes sobre sus logros; y el papel de la metacognición y de la autorregulación en la motivación académica. A partir de esos cuatro caminos propuestos por el autor, se optó por priorizar la importancia del rol del contexto (familia y escuela) y la autopercepción de los estudiantes sobre sus propios logros.

A modo de mantener la coherencia interna de la revisión teórica presentada hasta ahora, primeramente, se hace la opción por una rápida revisión histórica, con el objetivo de comprender un poco mejor la trayectoria del debate, en la discusión sobre cada uno de los ámbitos observados y sus relaciones. Posteriormente, se recurre a discusiones más actuales sobre las dos dimensiones priorizadas en el estudio, la familia y la escuela.

3.1. La familia

3.1.1. Factores familiares que influyen en la motivación y condicionan el éxito escolar

La condición educativa de la familia es algo incontestable. El medio familiar constituye un importante ambiente de socialización para niñas y niños, cuyo desarrollo no puede prescindir de la existencia del otro. Al nacer, el ser humano ocupa lugar en una red social de cambios intersubjetivos, a través de los cuales saberes, hábitos, conocimientos, sentimientos, emociones, sentidos y significados se fundan. En este escenario, la persona no solo aprende normas y comportamientos, sino que adquiere un determinado rol social, que podrá influir de forma importante en sus respuestas y

conductas frente a otros ambientes de socialización. Por tanto, la influencia de la familia sobre las actitudes de niñas y niños con relación a la escuela y a los aprendizajes escolares, empieza, indiscutiblemente, mucho antes de su ingreso definitivo a la vida escolar (Neves, 2000).

Hay, en la actualidad, un aporte substancial de trabajos que evidencian las muchas maneras por las cuales los antecedentes familiares pueden influir en la motivación, el aprendizaje y el rendimiento académico de niñas, niños y jóvenes. Desde los estudios pioneros hasta los contemporáneos hay un avance indiscutible, de hecho, algunos de los factores originariamente estudiados continúan actuales. Con todo, algunos cambios de perspectiva señalan la necesidad de considerar un modelo de relaciones múltiples entre variables antecedentes, factores de socialización y rendimiento académico y éxito escolar, revelando que las influencias pueden ser de diferentes naturalezas.

Los datos mencionados a continuación están basados en el amplio y exhaustivo estudio sobre motivación de logro, realizado por Eccles, Wigfield y Schiefele (1998) que, entre otras cosas, presenta una revisión sobre la influencia de los antecedentes familiares en la socialización de la motivación, que va desde los primeros trabajos empíricos, realizados, principalmente, entre las décadas de 60 y 70, hasta estudios realizados a finales de los años 90. Además, se utilizan también los estudios realizados por González-Pienda, Núñez y colaboradores (2002, 2003) porque avanzan en la discusión sobre la influencia de la implicación familiar en el aprendizaje y en la conducta autorregulada. No obstante, se advierte que estas referencias son básicas, pero no exclusivas, una vez que otros estudios fueron también revisados.

3.1.1.1. Influencia de la familia: primeros estudios

De acuerdo con la revisión histórica presentada por Eccles, Wigfield y Schiefele (1998), los primeros trabajos sobre el tema fueron realizados por McClelland (1961) y Winterbottom (1958). Los estudios de Winterbottom, por ejemplo, tratan sobre las expectativas y conductas de madres de niñas y niños con motivación de logro elevada y

revelan tres importantes factores de socialización de la motivación de logro: el entrenamiento temprano de la independencia y del logro; la alta valoración de las habilidades de hijas e hijos; y la recompensa por comportamientos que corresponden a sus expectativas.

Evidentemente, muchos estudios sucedieron a las primeras investigaciones y las discusiones y polémicas ayudaron a fomentar el desarrollo del tema. Algunos de estos trabajos demuestran una base sólida sobre la importancia de la confianza de padres y madres⁶ en las capacidades de hijas e hijos (p. ej. Rosen y D'Andrade, 1959). También, hay resultados relativos a la importancia de recompensar las conductas específicas relacionadas con el logro (p. ej. Crandall et al., 1964; Zigler y Child, 1969). Otro factor revelado en este período inicial tiene relación con el clima afectivo general en el hogar (p. ej. Crandall et al., 1964; Sarason et al., 1960; Solomón, Houlihan, Busse, y Parelius, 1971).

Se destaca, además, la importancia de la interacción entre varias características del cuidado. Baumrind (1971) propone tres categorías relativas al estilo educativo de la familia: autoritario, permisivo y autoritativo. Hay una vasta gama de resultados positivos que asocian el estilo autoritativo de crianza y el logro (p. ej. Baumrind, 1971; Dornbush, Ritter, Leiderman, Roberts y Fraleigh, 1987). Otro tema predominante en la década de 60 es la importancia de los modelos de conducta y el aprendizaje por observación. En un nivel elemental, las actitudes, actividades y elecciones de padres y madres influyen en la conducta de hijas e hijos, por el simple hecho que quieren parecerse a sus mamás y papás (p. ej. Kohlberg (1966). En lo que respecta a roles de género, hay un patrón de modelo de conducta que presagia una orientación positiva al logro. Investigaciones lanzan evidencias sobre la importancia de modelos de conducta diferentes para niñas y para niños (Crandall, Preston y Rabson, 1960; Crandall et al., 1964; Chance, 1961).

A modo de síntesis, se pueden recapitular algunos temas que representan relevantes fuentes de investigación entre las décadas de 60 y 70: la importancia de

⁶ Salvo en ocasiones en donde ésta es la terminología adoptada por los autores citados, siempre que se entender necesario se hará la opción de utilizar los términos familiar - familiares y parental - parentales, en lugar de padres y madres, para referir a las personas responsables por niñas y niños, en consideración a la diversidad de arreglos familiares encontrados en las familias de los estudiantes participantes de este trabajo.

fomentar precozmente la independencia y la necesidad de logro; la confianza de los familiares en la habilidad de hijas e hijos; la importancia de la gratificación y del reforzamiento; el clima afectivo en el hogar; el estilo educativo, sea autoritario, permisivo o autoritativo; el aprendizaje modelado y por observación y modelos de conducta diferentes en función del género. No obstante, los estudios dejan ver que no se trata de una mera relación lineal entre patrones parentales de interacción con hijas e hijos y las conductas de logro de estos últimos (p. ej. Baumrind, 1971; Crandall et al., 1964).

Sin embargo, contemporáneamente, se puede contar con un número mucho más expresivo de escalas, estudios de campo y de laboratorio, en los que se enlazan prácticas parentales específicas a constructos motivacionales específicos. Además, se observa una importante presencia de encuestas en niveles nacional y local, con bastantes indicadores de relación entre prácticas de crianza y creencias parentales y la motivación y los resultados escolares de niñas, niños y jóvenes en diferentes países.

Una conclusión absolutamente relevante que los resultados de las primeras investigaciones posibilitan, es que el fomento de la motivación al logro surge, no como consecuencia de un factor aislado, sino de la combinación entre diferentes variables. (Katkovsky, Crandall y Preston, 1964). Otra importante contribución de estos estudios pioneros es la necesidad de considerar que la relación entre las variables antecedentes y el desarrollo de la orientación al logro reflejan un proceso interactivo, bidireccional y dinámico. Además, tiene que llevarse en consideración habilidades, percepciones y procesos cognitivos, para una mejor comprensión del proceso de motivación al logro.

3.1.1.2. Influencia de la familia: estudios contemporáneos

Actualmente, hay un elevado número de investigaciones que confirman la relación entre el ambiente familiar y el rendimiento académico (p. ej. Bempechat, 1990; Castejón y Pérez 1998; Fantuzzo, Davis y Ginsburg, 1995; Keith y Keith, 1993, Martínez-Pons, 1996; Patrikakou, 1996; cf. González-Pienda et al. 2002). Tras algunas décadas de trabajos sobre el tema, Martínez-Pons (1996) apunta dos abordajes distintos, en el estudio sobre las variables familiares que determinan el éxito escolar. El primero trata de la relación entre los factores socio familiares y el rendimiento. Estos trabajos

investigan, primordialmente, las características económicas y culturales; las expectativas y aspiraciones de padres y madres sobre el logro escolar y el trabajo futuro de niñas y niños; los tipos de prácticas educativas y el nivel de autonomía que los familiares fomentan en sus hijas e hijos (Marjoribanks, 1975; Martinez-Pons y Zimmerman, 1989; Walberg y Marjoribanks, 1971). La otra perspectiva examina la relación del logro escolar con procesos de aprendizajes específicos, tales como autoeficacia académica y conducta autorregulatoria (Feldman, Martinez-Pons y Shaham, 1995; Zimmerman, Bandura y Martinez-Pons, 1992; Zimmerman y Martinez-Pons, 1986, 1988, 1990; cf. González-Pienda et al. 2002).

En cuanto al primer abordaje, González-Pienda et al. (2002) alertan de la existencia de diferencias en la denominación de las variables socio familiares, usadas por diferentes investigadores. Sin embargo, la gran mayoría de estos estudios muestra una relación entre tales variables que es principalmente indirecta. Es decir, las condiciones familiares inciden sobre el tipo de implicación de la familia, que incide en las características cognitivas y motivacionales de los estudiantes, estas características, por su parte, influyen en los procesos de aprendizaje que, finalmente, influyen en el rendimiento académico. Obsérvese a continuación una exposición un poco más detallada sobre este primer abordaje.

a) Características sociofamiliares

Algunos autores consideran los antecedentes familiares como el determinante individual de mayor peso en el rendimiento académico de los escolares (Schiefelbein y Simmons, 1975; cf. Adell, 2002). De acuerdo con Eccles, Wigfield y Schiefele (1998), estudios revelan que las características demográficas influyen de diferentes modos en la motivación y en el rendimiento escolar de estudiantes. Aspectos como status conyugal, estructura, tamaño, recursos financieros o ingresos de la familia, el nivel educativo y cultural, la ocupación y el tiempo demandado por el trabajo, características de la comunidad, además de cambios dramáticos en la condición financiera de la familia, son factores que, de acuerdo con diferentes investigaciones, interfieren en la constitución de la motivación académica y en resultado escolar de niñas, niños y jóvenes (p. ej. Alexander y Entwisle, 1988; Elder, Conger, Foster y Ardelet, 1992; Elder, Eccles, Ardelet

y Lord, 1995; Fustenberg, 1993; Llorente, 1990; Marchesi y Martín, 2002; McLoyd, 1990; Thompson, Alexander y Entwisle, 1988).

La percepción y la expectativa de padres y madres, sobre sus hijas e hijos, también pueden ser afectadas por aspectos demográficos. Estudios demuestran una relación positiva entre el nivel de estudio de los padres, la renta de la familia y sus expectativas, tanto con respecto al éxito actual de hijas e hijos en la escuela, como con respecto a sus perspectivas educativas en el futuro (p. ej. Alexander y Entwisle, 1998; Marjoribanks, 1979). Ogbu destaca que esto puede minar la motivación académica en algunos casos, dado que los padres pueden trasladar sus esfuerzos de socialización hacia otros objetivos o intereses, si entienden que hay pocas oportunidades para sus hijas e hijos en alcanzar los modos convencionales de éxito (Fordham y Ogbu, 1986; Ogbu, 1985).

La cultura y el origen étnico, a través de sus sistemas generales de creencias, valores y metas, pueden influir en la conducta parental y la motivación de niñas y niños (p. ej. Hess y Azuma, 1991; Luster, Rhoades y Haas, 1989; Modell, 1993). Otros estudios confirman la influencia de diferencias culturales en las actividades valoradas, en la orientación motivacional y en los estilos de comportamientos (Maehr y Nicholls, 1980; Modell, 1993; Stevenson, Chen, y Utall., 1990). Además, se observan influencias culturales entre las expectativas de padres y madres y las creencias relacionadas con el logro (p. ej. Crystal y Stevenson, 1991).

De acuerdo con los estudios revisados, las características socio demográficas de la familia afectan de manera diferente en la motivación de logro, el rendimiento y la condición de éxito o fracaso. No obstante, como apunta un importante número de investigaciones, los efectos de estas características suelen ser casi siempre indirectos. Es decir, estos factores inciden sobre las creencias, las conductas y los recursos psicológicos de los familiares que, por su parte, afectan la motivación, las estrategias cognitivas y el rendimiento escolar de niñas y niños. En algunos casos, aún las características demográficas más estresantes tienen sus efectos, sobre la motivación y el rendimiento escolar, disminuidos por influencia de las creencias y de los recursos psicológicos y sociales de padres y madres (Clark, 1983). Además, no se puede dejar de mencionar que, las interacciones entre las diversas características demográficas, las

creencias de los familiares y las prácticas y resultados de sus hijas e hijos suelen ser, a menudo, muy complejas.

b) Clima educativo familiar

Uno de los componentes familiares que más influyen en el rendimiento académico son los de naturaleza afectiva. El clima psicológico de la familia tiene un papel definitivo en los resultados escolares. Aunque el nivel de formación académica de los padres - principalmente de la madre - y un escenario socioeconómico positivo favorezca el rendimiento escolar de niñas y niños, las variables afectivas y relacionales tienen, también, un impacto importante. Padres que estimulan la curiosidad, la persistencia, la independencia, promueven sentimientos positivos que viabilizan patrones más positivos de motivación hacia el aprendizaje y propician un mejor aprovechamiento escolar en sus hijas e hijos (Núñez y González-Pumariega, 1996).

El clima familiar condiciona el grado y el estilo de ayuda prestada a niñas, niños y jóvenes, al mismo tiempo, condicionados por las dinámicas de relaciones de comunicación afectiva y por las actitudes frente a valores, expectativas, etc. Familias que presentan una conducta de control y exigencia de madurez y que equilibran tales conductas con actitudes de apertura al diálogo, aceptación y respeto, auspician el desarrollo de una imagen positiva, sentimientos de autoconfianza y autoeficacia, que repercutirán de forma positiva en sus hijas e hijos y sobre sus relaciones con los demás, sobre su ajuste y su conducta social (Cutrona et al., 1994; cf. Núñez y González-Pumariega, 1996, p. 53).

Además, muchos investigadores enfatizan la necesidad de integración entre varias características parentales, para obtener resultados motivacionales positivos. Algunos estudios resaltan la importancia de la interacción entre tres componentes familiares: implicación e interés en las actividades, soporte para una conducta autónoma y una estructura adecuada (Connell y Wellborn, 1991; Grolnick y Ryan, 1989; Grolnick, Ryan y Deci, 1991; Ryan y Grolnick, 1986; Skinner, 1990).

Estos resultados sugieren que es más probable que familias que proporcionan a sus hijas e hijos, desafíos y apoyo, ajustados a partir de sus necesidades de desarrollo y

de sus capacidades, aumentan su motivación, sentido de competencia, autoconcepto, autoestima, etc. Además, es más probable que niñas y niños quieran imitar el comportamiento modelado e internalizar valores y metas de sus papás y mamás, cuando el ambiente emocional familiar es positivo. Para los autores, crías y críos que crecen en estos hogares son más propensos a desarrollar altas expectativas, una orientación al logro positiva, así como valores relativos a la tarea, metas y significados de logro, que son valorizados por sus padres y madres (Eccles, Wigfield y Schiefele, 1998).

c) Creencias, valores y percepciones sobre niñas y niños

Estudios revelan una relación positiva entre la expectativa de los padres y la motivación y el rendimiento de niñas y niños (p. ej. Alexander y Entwisle, 1988; Gottfried, 1991). Desde el punto de vista de las características motivacionales de los estudiantes, se considera que los familiares que presentan creencia, actitudes y expectativas positivas, respecto a la capacidad y al rendimiento de sus hijos, posibilitan el desarrollo de sentimientos de autoconfianza y autocompetencia, autoconcepto y autoeficacia positivos, con una repercusión evidente en la motivación y en el rendimiento académico (Marcehsi y Martín , 2002).

De acuerdo con Eccles (1983) hay algunas creencias parentales específicas, capaces de influenciar la motivación de niñas y niños: las atribuciones causales sobre el rendimiento en cada dominio; la percepción de la dificultad que algunas tareas pueden representar; la expectativa de éxito y la confianza en sus capacidades; creencias sobre el valor de las diversas actividades y tareas que se debe fomentar; patrones diferenciados de logro, a través de varias actividades de dominio; y, creencias sobre barreras externas al éxito, asociadas con creencias relativas a, ambos, estrategias efectivas para superar esas barreras y su propio sentido de eficacia para implementar esas estrategias con cada hija o hijo. No obstante, tales creencias pueden ser transmitidas de diferentes modos: cuando celebran un resultado positivo; cuando comunican sus impresiones relativas a la habilidad de sus niñas y niños; cuando les animan a que intenten alguna actividad en particular; cuando tejen comentarios generales sobre la importancia del talento *versus* el esfuerzo, etc.

Más particularmente, aquellas creencias y mensajes asociados a la percepción de los familiares sobre la competencia y la probabilidad de éxito de sus hijas e hijos, han demostrado influir en el *self* y en las creencias de niñas y niños, relacionadas con las tareas (p. ej. Alexander y Entwisle, 1988; Miller, Manhal, y Mee, 1991; Pallas, Entwisle, Alexander, y Stluka, 1994).

d) Competencia de niñas y niños y la percepción de los familiares

Otra cuestión fundamental se refiere a cómo los familiares forman sus impresiones sobre las habilidades de sus hijas e hijos. Las investigaciones indican que padres y madres parecen confiar plenamente en *feedbacks* objetivos, como las notas escolares (p. ej. Alexander y Entwisle, 1988, Arbreton, Eccles y Harold, 1994, Eccles-Parsons, Adler y Kaczala, 1982). Además, las causas a las que atribuyen el rendimiento de sus hijas e hijos también influyen en la percepción parental.

Los estudios demuestran también el efecto del sexo en el patrón atribucional de padres y madres y revelan distorsiones estereotipadas de rol de género en la impresión de los familiares, sobre las habilidades académicas y no académicas de hijas e hijos, desde la infancia más temprana, hasta después de controladas las diferencias reales de rendimiento (p. ej. Alexander y Entwisle, 1988; Eccles, 1994; Eccles y Harold, 1991; Eccles y Jacobs et al., 1991; Jacobs, 1992; Jacobs y Eccles, 1992; Lee et al., 1987; Yee y Eccles, 1988). Los datos también confirman la idea de creencias y estereotipos más generales, frecuentemente relacionados con grupos de género o culturales, influyen en las percepciones estereotipadas de rol de género, sobre habilidades e intereses de niñas y niños, por parte de padres y madres. (Jacobs, 1992; Jacobs y Eccles, 1992).

e) Familiares y el valor de la tarea

Se observa, además, una importante influencia de los familiares tanto en lo relacionado al valor atribuido a las tareas como a las aspiraciones educacionales y vocacionales de hijas e hijos. Padres y madres pueden transmitir valores diferenciales de la tarea, a través de recompensas y estímulos explícitos. Del mismo modo, pueden influir en los intereses y aspiraciones, particularmente sobre opciones educacionales y vocacionales futuras, a través de mensajes implícitos y explícitos que proporcionan,

cuando aconsejan a sus hijas e hijos (Eccles y Harold, 1991; Eccles y Hoffman, 1984). Pero, esta relación parece ser más fuerte en niñas y niños más jóvenes (y cuando un amplio rango de actividades es incluido) y algo débil en adolescentes (Eccles-Parsons, Jacobs, et al., 1982). Además, puede ocurrir también una influencia invertida. Es decir, tentativas excesivas de influir en el interés de niñas y niños, en una actividad o dominio, pueden ser contraproducentes y dar lugar a una disminución del interés y de la participación (p. ej. Deci y Ryan, 1985).

f) Experiencias en el hogar

Existe, también, amplia evidencia de la influencia de los familiares en la motivación académica, a través de experiencias de aprendizajes que se proporcionan en el hogar. Sobre la lectura, estudios revelan, por ejemplo, dos prácticas importantes para la motivación futura y para el logro posterior de niñas y niños: someterles a materiales de lectura, en sus propias casas, desde muy temprano, y estimular este hábito desde la educación infantil (p. ej. Dix, 1976). La influencia de estos tipos de experiencia puede presentar diferentes efectos. Tanto pueden influir en el nivel de habilidad, como en el interés de niñas y niños y, como consecuencia, facilitar su transición a la enseñanza primaria y al éxito escolar subsiguiente (Eccles, Wigfield y Schiefele, 1998).

Otra importante evidencia dice respecto a la influencia de los hábitos y las habilidades antecedentes. Habilidades y hábitos que niñas y niños traen de sus hogares cuando ingresan a la escuela están entre los predictores más potentes de motivación y rendimiento, a través de la escuela primaria y secundaria, aún después de aplicados los debidos controles (Entwisle y Alexander, 1993). Esto representa un importante soporte para la hipótesis que algunos efectos son mediados por procesos sociales y motivacionales.

Uno de los importantes aspectos proporcionado por el contexto familiar tiene relación con provisiones de actividades culturales y recreativas. Esto ayuda a estructurar experiencias actuales y futuras de niñas y niños e influye en sus preferencias por juegos y actividades, por medio de procesos relacionados con la familiaridad. También, la exposición a diferentes tipos de actividades posibilita el desarrollo de diferentes competencias. Habilidades cognitivas básicas pueden resultar, por ejemplo, del acceso a

juguetes manipulativos o a un amplio espacio de actividades lúdicas (Connor, Schankman, y Serbin, 1978). Obviamente, no se quiere decir que solamente la provisión de condiciones materiales es garantía de motivación, interés y éxito. Sin embargo, muchos otros factores (algunos de los cuales mencionados en esta revisión) juegan una importancia decisiva en la implicación y logro escolar de niñas, niños y jóvenes.

Además, la adquisición de habilidades específicas y experiencias específicas de éxito son muy importantes para el desarrollo de la motivación, pues influyen en el sentido de autoeficacia y en el autoconcepto y reducen la ansiedad. No obstante, las experiencias deben ser apropiadas al nivel de competencia de niñas y niños, de modo que se sientan desafiados pero no abrumados. Así la adquisición de habilidades tendrá ese efecto positivo (p. ej. Millar, Manhal y Mee, 1991).

g) Implicación de la familia, procesos de aprendizaje y rendimiento

Según lo expuesto en el inicio de esta sección, de acuerdo con Martínez-Pons (1996) hay dos perspectivas distintas de análisis sobre la influencia de variables de la familia en el rendimiento escolar de niñas y niños. La primera, expuesta en los apartados anteriores, se encuentra comprobada por una cantidad importante de trabajos que demuestran los efectos significativos de los factores socio familiares y de las características psicológicas de la familia en el logro académico de hijas e hijos. No obstante, en cuanto a la segunda perspectiva, se puede afirmar que son menos profusos los estudios que identifican las formas específicas, según las cuales el comportamiento parental afecta a la autorregulación del desempeño académico de los estudiantes o que examinan el efecto de los procesos autorregulatorios de padres y madres y de los propios estudiantes y el éxito escolar.

En cuanto al segundo enfoque, se destacan dos tipos de estudios. El primero explica cómo diferentes conductas de los padres inciden sobre la motivación, el autoconcepto, la concentración, el esfuerzo y la actitud de los hijos, partiendo del presupuesto que tales variables sensibilizan a la persona hacia la utilización de estrategias cognitivas y, por tanto, inciden sobre su aprendizaje y rendimiento. Entre las varias investigaciones que analizan este tipo de relación se pueden mencionar Castejón y Pérez, 1998; Fantuzzo, Davis, y Ginsburg, 1995; Hokoda y Fincham, 1995;

Patrikakou, 1996, Veiga, 1997; cf. González-Pienda et al. 2002). En cuanto al otro tipo de estudios realizados a partir de esta segunda perspectiva, se puede afirmar que aún son en menor número las investigaciones que analizan cómo los padres se implican para favorecer o problematizar el proceso de aprendizaje, mediante su influencia en las conductas de autorregulación. En este caso, se pueden mencionar los estudios de Feldmann, Martínez-Pons y Shaham, 1995; González-Pienda, et al. 2002; González-Pienda, et al. 2003; Zimmerman, Bandura y Martínez-Pons, 1992, entre otros.

A partir de los objetivos propuestos en este estudio, se presentará solamente la primera perspectiva, de este segundo enfoque. En este sentido, González-Pienda et al. (2002 a) evidencian que algunas dimensiones específicas de la implicación de padres y madres en la educación de sus hijas e hijos influyen significativamente sobre el rendimiento de estos últimos. Entre estas dimensiones los autores destacan: las expectativas sobre el rendimiento, expectativas sobre la capacidad para alcanzar logros importantes, interés respecto a los trabajos escolares de los críos, grado de satisfacción o insatisfacción con el nivel alcanzado por ellos, nivel de ayuda prestada ante las exigencias de las tareas académicas y la conducta de reforzamiento de padres y madres a los logros de hijas e hijos. Pero, de acuerdo con los autores, esta influencia no ocurre directamente, sino que a través de su incidencia en variables personales de niñas y niños, tales como autoconcepto académico, patrón de atribución causal de éxito y fracaso y competencia aptitudinal para los aprendizajes escolares. Tales evidencias corroboran los resultados encontrados en las investigaciones realizadas sobre el tema.

102

Según lo expuesto, no cabe duda sobre el impacto que las prácticas parentales causan en la conducta motivada, en el aprendizaje y en el rendimiento de niñas y niños, a pesar de la variación en la magnitud de estos efectos en función de raza, etnia, género, clase socioeconómica, nacionalidad, etc. Aunque encontremos algunas diferencias de énfasis, dada por diferentes investigadores sobre la influencia de una determinada variable, o hasta diferencias de énfasis entre las variables que interactúan de modo de producir un determinado patrón motivacional.

A partir de la revisión anterior se evidencia la necesidad de considerar un modelo de relaciones multivariado, entre las variables antecedentes de educación familiar el desarrollo de la orientación al logro y el consecuente rendimiento académico de niñas y niños. El exacto modo que esta orientación se manifiesta, probablemente,

depende de los valores aprendidos, los cuales son directamente influenciados por la cultura en que vive la familia y los roles o modelos sociales a partir de los cuales son educados (socializados) para asumir. Además, los valores atribuidos por la propia familia a la escuela, a los aprendizajes escolares en general y a determinadas áreas específicas del conocimiento también tienen influencia en la forma como niñas, niños y jóvenes enfrentarán las exigencias académicas. Seguramente, juegan un papel importante en la definición de estos valores el propio ambiente social y cultural del cual forma parte la familia. Por tanto, no solo las características personales y socioculturales de los padres, así como la estructura y composición familiar, el clima familiar y la relación entre sus miembros, parecen ser fundamentales en el perfil motivacional de niñas y niños, en el desarrollo y constitución de sus expectativas, autorrepresentaciones, actitudes hacia la escuela y, muy probablemente, en su rendimiento académico.

3.2. La escuela, representaciones y expectativas

En el apartado anterior, se abordó la influencia de la familia en los procesos motivacionales, el aprendizaje y el rendimiento escolar de niñas, niños y jóvenes. Evidentemente, estas no son las únicas influencias que sufren las estudiantes y los estudiantes. La escuela representa, muy probablemente, el primer contacto directo y continuo de niñas y niños con configuraciones sociales burocráticamente organizadas. Se caracteriza por ser una estructura de autoridad jerarquizada, que se regula por un conjunto de normas formalmente establecidas. En la escuela hay puestos, responsabilidades y obligaciones formales y burocráticamente definidos. Se trata, por tanto, de un modo de organización distinto de aquello que ofrece la familia (Garnegski y Okma, 1996; Molpeceres, Llinares y Bernard, 1999; Ruiz Cerezo y Esteban, 1998). Obviamente, las actitudes hacia esta institución educativa se engendran no sólo a partir de las experiencias vividas en la propia escuela, sino, también, a partir de las pautas familiares y de las vivencias sociales antecedentes de niños, niñas y jóvenes (cf. Musitu, Moreno y Martínez (2005).

Sin embargo, el ingreso a la vida escolar representa un sinnúmero de novedades y descubrimientos tanto para los más pequeños, como también para aquellos que, por cuestiones diversas o adversas, solamente logran ingresar al sistema educativo formal

más tardíamente. Una vez en la escuela, las expectativas que se desarrollan y establecen están, en alguna medida, pautadas por aquello que se espera que cumplan las estudiantes y los estudiantes, en cuanto a sus papeles, responsabilidades y obligaciones, sea en un nivel más amplio, relativo al propio sistema educativo, sea en el escenario más restricto del aula, a partir de contactos más directos y personales.

La escuela es, por tanto, uno de los más importantes contextos de desarrollo y socialización para la mayoría de las niñas y de los niños, compartiendo con la familia la responsabilidad por sus procesos educativos. Un entorno inevitablemente social, un lugar donde la interacción es una necesidad y la mutualidad de expectativas y representaciones una realidad, que tanto determina como expresa su dinámica y organización, uno de los más importantes, entre los grupos que condicionan los aprendizajes, las tendencias motivacionales y el rendimiento, a partir de una serie de factores. El propio clima escolar, el contexto social y cultural en que está inserido el centro educativo, la calidad de la enseñanza, la estructura física, los recursos y materiales didácticos, el currículo, los criterios y procedimientos de evaluación, todo esto, al fin y al cabo, puede tener una repercusión directa o indirecta en los procesos de aprendizaje, incluidos los procesos representacionales y motivacionales (González-Pienda, 1997; Marchesi, 2003).

Al principio de este capítulo se mencionó líneas de investigación sobre la motivación en el contexto del aula, propuestas por Pintrich (2000, 2003). Pues bien, se puede decir que en los cuatro grandes rumbos indicados por el autor se observa la presencia docente, sea como agente o como agencia del contexto del aula; como factor determinante en los cambios de orientaciones de estudiantes; como fundamento a las percepciones y creencias de sus estudiantes; o como modelo constante de estrategias cognitivas y de autorregulación (cf. Huerta, Ardura y Nieto, 2008).

3.2.1. Las interacciones

Entre las diferentes interacciones que tienen lugar en la institución escolar, sin embargo, aquella que acontece entre docentes y estudiantes tiene una importancia perentoria en el enfrentamiento a las demandas escolares. Imágenes recíprocas,

representaciones y expectativas mutuas, alimentadas por diferentes factores, juegan un papel fundamental en los cambios interactivos e inciden sobre los resultados del proceso educativo. El contexto del aula es complejo, plural y lleno de matices. Muchas son la horas, muchos los días, distintas las actividades, distintos los modos de actuaciones (Coll y Solé, 2000; Porlán, 1993, Tápia, 1997). Una plétora de posibilidades de interacción entre estudiantes y docentes. Espacio donde se cruzan discursos, necesidades, deseos y expectativas y donde surgen diferentes modos de pensar y de actuar, con relación a sí mismo y con relación al otro.

A partir de una mirada retrospectiva, Coll y Solé (2000) identifican tres momentos básicos en la historia del estudio de la interacción docente-estudiante, presididos por dos preocupaciones fundamentales: identificar y medir las claves para la eficacia docente y la exigencia de objetividad en la categorización del comportamiento. La primera aproximación enfatiza el impacto de las características personales individuales de profesores y profesoras, identificadas como supuestamente responsables por la eficacia docente (Ryans, 1960). Tales investigaciones asumen que algunas características y prácticas docentes podrían incrementar la satisfacción, persistencia, curiosidad y capacidad de resolución de problemas de estudiantes, a través de su impacto en el clima general del aula (Dunkin y Biddle, 1974). Además, aún dentro de esta primera aproximación, algunos estudios se centran en las cualidades de un buen profesor o una buena profesora, según la percepción de sus estudiantes (Beck, 1967; Weinstein, 1983). En el segundo momento, se observa mayor énfasis en buscar métodos de enseñanza más efectivos (Flanders, 1977). En este caso, las investigaciones comparan resultados de aprendizaje obtenidos por estudiantes expuestos a métodos de enseñanza distintos. Por último, hay un desplazamiento de interés y la mirada se vuelve hacia lo que ocurre efectivamente en el interior del aula. Hay, según los autores, numerosas repercusiones en función de este desplazamiento, entre las cuales enfatizan: la importancia que se concede a las interacciones entre los que protagonizan la situación educativa (profesoras, profesores y estudiantes) y la necesidad de disponer de instrumentos de observación potentes y objetivos. Posteriormente, se atestigua una nueva conceptualización sobre la interacción entre docentes y educandos, cuando la atención se traslada hacia el proceso mismo de interacción y los factores de distintas naturalezas que convergen en él.

3.2.1.1. Representaciones mutuas

Partiendo del principio de que todo y cualquier proceso educativo es un fenómeno interpersonal e interactivo, se reconoce que docentes y estudiantes desarrollan expectativas y representaciones que influyen y repercuten no sólo en las propias relaciones, como en el recorrido del proceso y en sus resultados. En el capítulo anterior, se presentaron evidencias sobre la influencia que las representaciones y expectativas personales, tal como el autoconcepto, tienen sobre la conducta de niñas, niños y jóvenes estudiantes. Pues bien, del mismo modo, la forma como se perciben maestros y estudiantes, también se constituye como uno de los aspectos condicionantes de sus comportamientos. Según evidencian diversos estudios, tales expectativas tienen diferentes orígenes, se mantienen o disipan en función de una serie de factores y se transmiten de diferentes formas. Observemos, a continuación, la exposición de algunas de estas investigaciones.

a) Origen de los estudios

Los estudios sobre las expectativas tienen su origen, según Miras (1996), cuando Merton (1948) define la “profecía del autocumplimiento”. Tal noción parte del presupuesto que el hecho que una persona espere que se cumpla un determinado suceso, modifica la conducta de esta persona, hasta tal punto, que aumenta la probabilidad que este evento se realice efectivamente. En las palabras de Rosenthal (1966, p. 196) “alguien profetiza un evento y la expectativa del evento cambia el comportamiento de quien hizo la profecía, de tal modo que torna la profecía más viable”. En una perspectiva interpersonal, Allport (1950, cf. Rosenthal, 1966) argumenta que la expectativa de una persona con relación a la conducta de otra puede contribuir para que esta otra persona se comporte de acuerdo con aquello que espera la primera. No obstante, aunque esta no es una noción reciente para la psicología, tampoco se puede afirmar que es una cuestión indiscutible y categórica (cf. Brito y Lomônaco, 1983 y Madon, S., Jussim, L., y Eccles, J., 1997).

En el campo educativo, este concepto inspiró un importante número de trabajos. Por ejemplo, Clark (1966) propone que niños y niñas de los guetos americanos son víctimas de las profecías auto cumplidas, una vez que sus profesores y profesoras no creen que puedan aprender. Entre los estudios más conocidos y divulgados sobre el

tema, en el contexto escolar, están varias investigaciones realizadas por Rosenthal y sus colaboradores, a partir de la inducción experimental de las expectativas de docentes con relación a sus estudiantes. Estos estudios revelan que las expectativas de profesores y profesoras pueden llegar a ser un factor determinante del rendimiento de niñas, niños y jóvenes. Los autores denominan tal fenómeno de “efecto Pigmalión” (Rosenthal, 1966; Rosenthal y Jacobson, 1968; cf. Miras, 1996). La idea tiene su origen en el mito griego en el cual el escultor Pigmalión se enamora de una de sus creaciones (Galatea), y la trata como si estuviera viva. Tras un sueño de Pigmalión la escultura cobra vida, por obra de Afrodita, que se apena del escultor. A partir de esta comprensión, investigadores entienden que los resultados de sus estudios son evidencias del cumplimiento de las expectativas docentes con relación a los estudiantes, que obtienen mejores resultados cuando profesores y profesoras esperan que esto ocurra y proyectan en ellos tales expectativas.

Las investigaciones realizadas por Rosenthal y su grupo tuvieron un efecto importante y muchos fueron los estudios llevados a cabo, tras la realización de estos primeros trabajos. No obstante, las tentativas de replicación no siempre fueron exitosas y los resultados encontrados por numerosas investigaciones proporcionaron datos distintos y, algunas veces, discrepantes de los encontrados en los estudios originales. Entre los distintos resultados algunos reiteran los datos anteriores (p. ej. Beez, 1971; Brophy y Good, 1974; Rubovitz, 1971); otros no encuentran diferencias en el rendimiento de estudiantes, tras la inducción experimental de las expectativas de profesores y profesoras (p. ej. Claiborn, 1969; Dusek y Connell, 1973); y otros revelan resultados muy difíciles de interpretar (p. ej. Meichembaum, Bowers y Ross, 1969, cf. Brito y Lomônaco, 1983).

A pesar de las posibles discrepancias entre los diferentes trabajos, Miras (1996) considera innegable la existencia de este fenómeno, resultado de los procesos interactivos que tienen lugar en el contexto del aula. De acuerdo con la autora la tendencia más aceptada, entre los autores que estudian tales influencias en el escenario escolar, revela que las expectativas de profesores y profesoras pueden afectar a la conducta estudiantil, pero no de manera directa, inmediata y generalizada, como proponían los estudios originales de Rosenthal y sus colegas. Para que las expectativas de profesores y profesoras efectivamente se cumplan hay una serie de factores mediadores, que condicionan la formación de expectativas y determinan su impacto en

el rendimiento de estudiantes. Uno de los factores mediadores que surge con fuerza, según Solé (1998), es el autoconcepto.

Además, cabe considerar, a partir de la ponderación de Rogers (1987), que no siempre la representación que tienen profesores y profesoras, respecto a sus estudiantes, son firmes lo suficiente para generar una expectativa clara y permanente sobre el futuro rendimiento de un estudiante o una estudiante en particular. Además, aun en este caso, para que el “efecto Pigmalión” se concretice depende de un conjunto de condiciones y mecanismos complejos que precisan ser observados (cf. Miras, 1996). Si no, véase a continuación.

b) Proceso de formación, selección, y organización de la información

Son diversas las fuentes de información a que recurren docentes y estudiantes al elaborar representaciones y expectativas mutuas. Primero, se puede mencionar la observación inicial de características, actitudes y comportamientos, que tienen lugar en la interacción directa. Además, a partir del propio carácter y organización de las instituciones educativas, debe llevarse en consideración que las informaciones pueden ser obtenidas a partir del testimonio prestado por otras personas y pueden anteceder al propio contacto directo entre docentes y estudiantes. Por último, la observación continuada, que el quehacer cotidiano escolar les concede, podrá confirmar o no las expectativas iniciales (Musitu, Moreno y Martínez, 2005).

Asimismo, el proceso de selección y organización de esta información está sesgado por algunos factores, entre los cuales se pueden mencionar, el concepto que cada uno tiene de su propio rol y del rol los demás; sus personalidades; los estereotipos de varias naturalezas (Dusek y Joseph, 1985); y, por último, la experiencia acumulada que puede llevar a la construcción de una imagen de “profesor ideal” y de “alumno ideal” y que, a su vez, puede condicionar la selección y la interpretación de la conducta del otro (Rogers, 1987).

En cuanto a las expectativas docentes, algunos estudios se centran, prioritariamente, en el análisis del proceso mediante el cual se produce la formación de de estas expectativas. En el contexto escolar, profesores y profesoras desarrollan impresiones específicas sobre cada estudiante en particular (Musitu y Cava, 2001, 2002; Pinto, 1996). Estas impresiones influyen en la percepción de niñas, niños y jóvenes

sobre su realidad escolar y sobre sí mismos, en el tipo de relación que se constituye entre docentes y estudiantes, en el clima social del aula y en el propio funcionamiento de la clase (Guill, 1997). De acuerdo con Guill (1997), profesores y profesoras suelen elaborar sus primeras expectativas respecto a sus estudiantes atendiendo a un orden de cuatro categorías: académicas, psicológicas, sociales y físicas. Pero, como se ha visto, esta influencia no es lineal y su amplitud o funcionamiento depende de mecanismos complejos. Según Rogers (1987), entre los elementos que pueden jugar con las expectativas docentes están las opiniones estereotipadas respecto a edad, sexo, raza, clase social e historial académico; conversaciones formales e informales con colegas; informes escolares escritos; patrón de estudiante ideal que maneja, la experiencia vivida con otros estudiantes o con el propio estudiante (cf. Miras, 1996).

Sobre los aspectos que influyen en la imagen de estudiante ideal que hacen profesores y profesoras, Miras (1996) menciona el grado de adhesión a las normas y cumplimiento a las reglas escolares, que en su dimensión académica se expresa a partir del interés, la atención, la constancia, el esfuerzo y en su dimensión social a partir de la cooperación, la conformidad con la normas de relación, la honestidad (Wentzel, 1991), además del aspecto físico.

Autores como Marchesi y Martín (2002) también discuten la influencia de las expectativas docente en el rendimiento de sus estudiantes y defienden que la valoración que hace el profesor o la profesora estaría, según ellos, mediada por dos variables. Por un lado, la inteligencia de niñas, niños y jóvenes, es decir, a mayor inteligencia mejores resultados y mejor valoración recíproca docente-estudiante. Por otro, el apoyo al estudio prestado por la familia, que al mismo tiempo que genera una expectativa docente positiva, hace con que el estudiante o la estudiante valore mejor su profesor o profesora.

De acuerdo con Cava y Musitu (2000), la percepción selectiva de profesores y profesoras también incide en el proceso de formación de expectativas, revelando el carácter subjetivo de este proceso. Según estos autores la percepción selectiva viene determinada por las características del profesor o de la profesora y por el contexto de interacción. Se observa en el cuadro V las características de que hablan estos autores.

Cuadro V- Características de profesoras y profesores y del contexto de interacción que inciden en la formación de expectativas de los estudiantes

Características de Profesoras y Profesores
- Tendencia a resaltar las diferencias entre estudiantes;
- Forma de elaborar juicio y tomar decisiones;
- Concepción que tiene respecto a la asignatura que enseña y a su grado de complejidad cognitiva;
- El lugar donde desempeña su trabajo;
- El uso de la información sobre la capacidad de aprendizaje de los sujetos según el sexo;
- La consideración de los intereses o motivos que rigen la enseñanza;
- Las creencias en su propia eficacia;
- El modo de interpretar pequeñas muestras de conducta;
- La predisposición a observar signos de éxito o de fracaso; y
- La habilidad para controlar la conducta estudiantil.
Del contexto de interacción
- Complejidad, ambigüedad y rapidez con que se produce la información;
- Variables relativas al aula: amplitud, agrupamiento de estudiantes u organización y estructura de las clases.

Fuente: Musitu y Cava (2000)

Además de los aspectos anteriormente mencionados, hay otro filtro importante que influye en la lectura de las actuaciones que se producen en la situación educativa escolar, además de las expectativas que docentes y estudiantes desarrollan sobre sí propios y de las expectativas mutuas. Como en un “*juego de espejos*”, de la misma forma que profesores y profesoras perciben y representan la información que obtienen de sus estudiantes, estos últimos, al mismo tiempo, también interpretan la información transmitida por sus docentes, sobre todo con relación a lo que piensan y esperan de cada estudiante en particular. Algo así como lo que creo que piensas de mí (Miras, 2001, p. 318). En cuanto a esto, Skinner y Belmont (1993) encuentran evidencias empíricas que confirman que se trata de una situación con secuencia recíproca de interacciones. Por un lado, la conducta docente influye sobre el nivel de implicación afectiva y conductual de los educandos. Por otro, este nivel de implicación, una vez percibido por educadoras y educadores, también influye en las interacciones con sus estudiantes.

Sobre la imagen de profesor ideal, que construyen niñas, niños y jóvenes, se destacan, principalmente los de naturaleza afectiva: la disponibilidad demostrada, el respecto y el afecto transmitido, la simpatía, la atención personal, la cercanía, la capacidad de acogimiento y de demostración de positividad (Gilly, 1980; cf. Miras, 1996). El peso de estos factores será mayor en función del nivel de escolaridad. Tanto

más elemental el grado escolar mayor fuerza asume estos aspectos. De esta forma, en niveles más avanzados tales factores se equilibran con aspectos como el conocimiento y dominio de la materia, claridad en la exposición, capacidad para motivar, fomentar el interés y la participación de estudiantes, además del desempeño ante situaciones conflictivas (Coll y Miras, 1990; Solé, 1998).

c) Manifestación (transmisión) de las expectativas

No obstante, en el aula, estas expectativas se manifiestan y se transmiten de diferentes formas, sea por vía verbal o gestual (Díaz Aguado, 1994; Machargo, 1994); sea a través de las estrategias y prácticas adoptadas como, por ejemplo, la organización del aula, las formas de evaluación, el tipo y la forma de *feedback* prestado; sea a partir de procedimientos y estrategias motivacionales; sea a través de los tipos de interacción que se establecen entre docentes y estudiantes y de la calidad de la relación (cf. Musitu, Moreno y Martínez (2005). Observemos algunos estudios que tratan del tema.

Solé (1998), por su parte, destaca aspectos relativos al tratamiento dispensado por profesores y profesoras a sus estudiantes en función de un conjunto de factores: como las estudiantes y los estudiantes son considerados, la influencia que creen tener sobre ellos y las causas a las que atribuyen sus éxitos y fracasos. De este modo y en función de estos y de otros factores, podrá cambiar el tipo y el grado de ayuda educativa ofrecida; el apoyo emocional y el *feedback* más o menos positivo; los tipos de actividades propuestas; las oportunidades de aprendizaje proporcionadas; y la cantidad y dificultad de materiales ofrecidos como recursos educativos.

Cuando las expectativas son positivas profesores y profesoras suelen tratar a sus estudiantes de modo más agradable, amistoso y entusiasta, preguntando y permitiendo un mayor número de intervenciones; dirigiéndose a ellos y ellas con mayor frecuencia; dándoles más oportunidades y tiempo para que demuestren sus capacidades; dispensándoles mayores elogios cuando responden bien y menores críticas cuando responden mal. Con estas actitudes alimentan en las chicas y los chicos un estilo cognitivo más reflexivo y, consecuentemente, el número de respuestas correctas tiende a ser mayor. Por otra parte, cuando las expectativas generadas son negativas, profesoras y profesores suelen esperar de estos estudiantes peor rendimiento, dispensarles menos elogios y más críticas y ofrecerles menos oportunidades. En contrapartida, los

estudiantes suelen utilizar estrategias cognitivas menos adecuadas y emitir mayor número de respuestas incorrectas (Pinto, 1996; cf. Musitu, Moreno y Martínez, 2005).

A través del proceso de comunicación de expectativas educadoras y educadores pueden ejercer un efecto positivo sobre sus estudiantes, cuando les transmiten que esperan un buen rendimiento y les ofrecen más oportunidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, efectos negativos de las expectativas docentes pueden ser minimizados cuando profesores y profesoras se centran en enseñar el contenido a la clase como un todo; mantienen expectativas hacia los estudiantes y las estudiantes en función de los registros sobre sus progresos actuales; plantean metas a partir de conocimientos mínimos aceptables; acentúan el progreso continuo a través de las comparación con niveles de ejecución anteriores y no en función de comparaciones normativas entre individuos; ofrecen *feedback* informativo y no meramente evaluativo de las situaciones de éxito y fracaso; explican o resumen las tareas, cuando chicos y chicas no las comprenden; estimulan animándoles a lograr todo lo que puedan, en lugar de simplemente protegerles del fracaso o de las dificultades (Musitu, Moreno y Martínez, 2005).

Además, estudios comprueban también que la calidad del manejo de clase contribuye para que la percepción de niños y niñas sea diferente. Docentes que proporcionan un nivel de control adecuado, promueven la autonomía entre estudiantes, fomentan la motivación intrínseca, la orientación adecuada a metas, ayudan a fortalecer el autoconcepto y a desarrollar expectativas positivas, previniendo así la auto-defensión aprendida (p. ej. Boggiano y Katz, 1987; Boggiano et al. 1992; Grolnick y Ryan, 1987; Ryan y Grolnick, 1986, cf. Eccles, Wigfield y Schiefele, 1998).

Las prácticas generales de enseñanza y evaluación son factores que también transmiten las expectativas docentes a estudiantes. De modo que, la opción por la instrucción en grupo o individualizada, la división en grupos en función de habilidades y competencias, *feedbacks* públicos, ya sean negativos o positivos (Rosenholtz y Simpson, 1984) afectan no solo los procesos de aprendizaje y los resultados alcanzados, sino también a las auto-representaciones de niñas, niños y jóvenes. También los familiares son influenciados por los *feedbacks* objetivos, tales como las notas escolares, y los mismos estudiantes suelen utilizar estas informaciones (*feedbacks* y notas) para evaluar sus propias habilidades. De este modo, la forma como son aportadas pueden afectar el uso que hacen de estas informaciones y sus repercusiones se dan

especialmente en lo que se refiere a la representación y valoración que tiene el estudiante sobre sí mismo (p. ej. Ames, 1992; Rosenholtz y Rosenholtz, 1981; Slavin, 1990; cf. Eccles, Wigfield y Schiefele, 1998).

No obstante, en cuanto a la manifestación y transmisión de las expectativas, es preciso ponderar que el estudiante no es una persona que únicamente reacciona ante las expectativas docentes, de modo que para que surtan efecto es necesario considerar la percepción que tiene con relación a sí mismo, la imagen que tiene de profesor ideal y de estudiante ideal, el control que percibe tener sobre su aprendizaje, el dominio que percibe tener de la asignatura en cuestión, el valor que atribuye a las tareas escolares, su autoconcepto, entre otras cosas (Martinelli, 2006).

d) Modelo integrador

En definitiva, sobre el conjunto de condiciones y mecanismos que tratan de las transformaciones que experimentan docentes y estudiantes en las expectativas y representaciones mutuas, se puede decir que los primeros modelos propuestos por Rosenthal y colaboradores fueron importantes. Estos trabajos han dado lugar a otros más complejos, que tratan de analizar el proceso mediante el cual se producen las expectativas, además de las condiciones pasibles de transformar meras expectativas en profecías auto-cumplidas. Entre los que proponen una visión más amplia del proceso de formación, selección y transmisión de las expectativas en el aula, se destaca el modelo integrador de Jussim (1986, 1989). Este modelo incluye los diferentes factores que condicionan los efectos de las expectativas docentes y explica el impacto que las variables cognitivas y conductuales de educadores y educadoras tienen sobre la conducta y el rendimiento de estudiantes. Además de evidenciar los factores que pueden limitar estos efectos.

Según Jussim el profesor o la profesora, a partir de su conducta en el aula, proporciona información sobre lo que espera de cada estudiante en particular. No obstante, las consecuencias que esta información promueve, sobre los estados motivacionales y el rendimiento de estudiantes, están condicionadas por sus propias características personales y motivaciones. Una vez que existe o no el ajuste de las diferentes expectativas, la conducta estudiantil confirmará o no las expectativas docentes, que, a su vez, repercutirá en la motivación y el rendimiento de niñas, niños y

jóvenes. En contrapartida, sus conductas y actitudes, sus estilos cognitivos y afectivos, el esfuerzo que demuestran, la calidad de las interacciones, revertirán en el comportamiento docente (cf. Coll y Miras, 1990; Miras, 1996, 2001).

A partir del modelo que propone Jussim (1986), este proceso se explica a partir de tres fases distintas. En la primera fase, ocurre el establecimiento de las expectativas y su mantención o cambio a lo largo del proceso de interacción. En la segunda, fase el autor dispone las diferencias en los tratamientos educativos que profesores y profesoras dispensan a estudiantes en función de sus expectativas: tipo de actividad, volumen y nivel de dificultad; variación en la conducta interactiva (apoyo, *feedback*, atención individualizada). En esta fase, se destacan los factores psicológicos y de la propia situación que mediatizan la conducta del profesor, o sea: la percepción que tiene de su grado de control sobre el grupo; sus mecanismos de atribución; la tendencia a sentir y expresar grados distintos de afecto, en caso de que sus expectativas sean o no confirmadas por los educandos; el nivel escolar, la cantidad de ocasiones de interacción docente-estudiante. En la tercera fase, se encuentra el efecto de los tratamientos proporcionados y de la reacción de los estudiantes de ajustarse o no a las expectativas de su profesora o profesor. En este caso, hay un conjunto de procesos psicológicos que mediatizan la reacción estudiantil ante los tratamientos educativos, entre los cuales Jussim menciona autoconcepto y autoestima, valor que atribuye a la escuela y patrones atribucionales.

A modo de síntesis, las historias personales, las vivencias familiares y sociales anteriores y actuales, las representaciones sobre sí mismos, las expectativas presentes y futuras, la autoestima, las causas a las que atribuyen sus éxitos y fracasos, los intereses, pueden coincidir o chocar frontalmente con las expectativas y representaciones docentes. De modo que, cuando ocurre que sus conductas coinciden, aumenta la posibilidad que esta expectativa se cumpla, sea ella positiva o negativa.

Evidentemente, la opinión que guardamos sobre determinada persona condiciona las expectativas que tenemos con relación a su comportamiento, como también, nuestra conducta con relación a esta persona. En la situación escolar, esto no es diferente. Sin embargo, cuando un profesor o una profesora entra en un aula carga consigo una visión de estudiante que, indudablemente, influye en lo que les va a proponer, como va a evaluar y, recíprocamente, la percepción que estudiantes tienen de este profesor o de esta profesora los llevará a interpretar lo que les sea propuesto (Solé, 1998). No se trata

de un proceso mecánico y directo. Que se cumplan o no las expectativas depende de múltiples factores, que no sólo enriquecen, sino que vuelven más complejas las interacciones y los consecuentes cambios relacionales que tienen lugar en el aula. No son apenas interacciones inmediatas. Son incontables las posibilidades de mediaciones, resultado del encuentro de diferentes historias. Es un proceso que supone considerar, al mismo tiempo, pluralidad y singularidad. Los encuentros y desencuentros no se explican solamente a partir de las reflexiones sobre las posibles semejanzas y diferencias personales o de roles, sino, sobre todo, a partir de la diversidad, complejidad y riqueza de experiencias de la historia de la que forman parte, individual y colectivamente.

Cada uno de estos roles o papeles no se constituye sin la mirada del otro. En este sentido, se puede decir que escuela y estudiantes se construyen mutuamente. Niñas, niños, jóvenes cuando asisten a la escuela no la frecuentan simplemente, mucho más que eso, se apropian de ella, le conceden un sentido, y son influidos por ella (Abrantes, 2003, p. 120). En este lugar entre la familia y el mundo social, los estudiantes también se constituyen como sujetos. Por ello, es necesario cuidar para que niños, niñas, jóvenes o adultos, puedan enterarse, integrar y fruir plenamente de las posibilidades que promueve la escuela y, principalmente, del legado cultural y simbólico que cabe a esta institución compartir.

MARCO EMPÍRICO

CAPÍTULO IV

OBJETIVOS E HIPÓTESIS

A partir de lo expuesto en los apartados anteriores, hay tres bloques distintos que fundamentan este trabajo: la problemática del fracaso escolar, la importancia de las expectativas personales y la influencia de factores contextuales, entre ellos la familia y la escuela, en la condición escolar de niñas, niños y jóvenes. Parece importante insistir que, más que buscar o subrayar las causas, interesa, principalmente, explorar las relaciones entre diferentes factores que configuran el fenómeno del fracaso escolar, así como su repercusión inmediata en las auto-percepciones de los estudiantes.

Antes de exponer los objetivos del estudio, se hará un pequeño resumen de los aspectos más relevantes que fueron presentados en la fundamentación teórica, con el objetivo de reunir y organizar aquellas informaciones que atienden directa y específicamente a los propósitos del trabajo.

4.1. Síntesis previa

4.1.1. Sobre el fracaso escolar

En el marco teórico, se revisó y reflexionó sobre la problemática del binomio éxito-fracaso escolar, a partir de aspectos de naturaleza personal y contextual. De acuerdo con instituciones y autores mencionados (p. ej. González-Pienda, 1997; Marchesi, 2004; OECD, 1998), y a partir de los diferentes modelos propuestos por estos autores, se confirma la idea del fracaso escolar como un fenómeno complejo, multidimensionado, constituido por una trama de factores que dificultan su afrontamiento. Aunque se observe un importante número de variables de diferentes naturalezas implicadas en este proceso, en algún momento de esta exposición se advierte sobre el hecho que por delante y por detrás de la historia de éxito o de fracaso

escolar hay una estudiante o un estudiante que la disfruta o la sufre (Charlot, 2000; Dubet, 2003; Escudero, 2005; González-Pienda, 1997; Marchesi, 2003; Puig, 2003).

De ahí la necesidad de considerar no solo las causas, sino también su impacto en la historia académica de niñas, niños y jóvenes. Por este motivo, en la presente investigación se opta por analizar algunas relaciones entre diferentes factores Condicionantes del Rendimiento Académico y su repercusión en el Autoconcepto. Más específicamente, se tratará del aprendizaje inicial de la lectura y de la escritura, un área que en la realidad educacional brasileña ha demostrado, a lo largo de los años, ser un importante punto de partida y un desafío constante a la real democratización del sistema de enseñanza en este país. Basta con mirar los datos ofrecidos, anteriormente, sobre el fracaso escolar, o recurrir a los datos de los últimos censos como, por ejemplo, PNAD-IBGE (2009-2010), Prova Brasil (2010), o los datos de organismos internacionales tales como PISA (2010), PREAL (2010) o UNESCO – EPT (2008).

En toda la vasta discusión sobre el tema, hay una preocupación, evidente y permanente, en entender y definir sus causas. Para refrescar un poco las ideas, retomemos, rápidamente, lo que proponen algunos autores. Entre los modelos expuestos, se observan coincidencias importantes: la influencia de la familia, el papel de la escuela y factores personales de niñas, niños y jóvenes son aspectos mencionados por distintos autores, en diferentes modelos. No obstante, una cuestión relevante se refiere tanto a la potencia explicativa de cada factor, como a la disposición de estos factores y las relaciones entre ellos.

De acuerdo con en el informe de la OECD (1998), por ejemplo, incidirían en el fracaso escolar variables de naturaleza psicológica, sociocultural e institucional. Marchesi (2004), por su parte, explica el fracaso escolar a partir de 6 niveles estrechamente relacionados: sociedad, familia, sistema educativo, centro docente, enseñanza en el aula y disposición de los estudiantes y las estudiantes. Al presentar su modelo, el autor sostiene que uno de sus principales defectos es, justamente, su incapacidad para determinar cuáles de los factores tienen una influencia más potente. Además de ello, su propuesta no aporta explicaciones sobre las posibles relaciones entre los diversos ámbitos. Entre los diferentes niveles propuestos por Marchesi (2004), se observarán, prioritariamente en este estudio, indicadores socio-demográficos y expectativas de las familias; indicadores relativos a expectativas en el aula; e

indicadores relativos a la motivación, en especial expectativas y autoconcepto de estudiantes.

Por otra parte, González-Pienda (1997) advierte sobre los diferentes condicionantes del rendimiento académico y afirma que los avances en el área permiten superar tratamientos meramente predictivos, hacia una noción más compleja y explicativa. Para el autor, entre estos condicionantes se encuentran, unos de naturaleza personal y otros de naturaleza contextual. Los condicionantes contextuales se constituyen de variables socio ambientales (que engloban el status social, familiar y económico), institucionales (que conciernen a la escuela como institución educativa) e instruccionales (que incluyen contenidos, métodos, prácticas, evaluación, rendimiento y expectativas de profesores y estudiantes). Los condicionantes personales se constituyen de variables cognitivas y afectivo-motivacionales, que suponen las metas académicas, atribuciones, expectativas de logro y, sobre todo, el autoconcepto que, según González-Pienda, representa un elemento central en el proceso motivacional.

Obviamente, más que simples coincidencias, algunas semejanzas encontradas entre las variables destacadas por los diferentes organismos o autores, revelan acuerdos en cuanto a los factores que constituyen el problema. Aunque pesen las semejanzas, en el caso del presente estudio, se utiliza como referencia el modelo propuesto por González-Pienda (1997), por una cuestión fundamental: a diferencia de otros modelos mencionados, se observa una preocupación con la condición de interdependencia e interacción entre las variables y la combinación de influencias entre variables de un mismo condicionante. Además de su viabilidad teórica, hay también una viabilidad de comprobación empírica.

Sin embargo, una limitación del modelo propuesto tiene relación con la ausencia de combinación e interdependencia entre los condicionantes de naturaleza personal y de naturaleza contextual. En función de su amplitud, se entiende la dificultad de examinarlo en toda su extensión. No obstante, se constata la necesidad de trabajos que consideren, además de la relación entre las variables que integran un mismo condicionante, la relación entre las variables de los dos condicionantes generales, propuestos por el autor.

Aunque no se tenga la intención de determinar cuál de estos factores es el más potente, conforme plantea Marchesi (2004), se entiende la posibilidad de aportar explicaciones sobre ciertas relaciones, aunque, en este caso, de forma exploratoria. Con

base en lo expuesto, las variables utilizadas en el presente trabajo fueron tomadas del modelo formulado por González-Pienda (1997). Sin embargo, no se pretende testar el modelo en su totalidad. La idea es explorar relaciones entre algunas variables y, además, el efecto de estas variables en el Rendimiento y en la Repetición escolar y el efecto de estos factores, directamente, sobre el Autoconcepto Académico Verbal. Para ello, se tomaron dos variables que componen los Condicionantes Contextuales y dos variables de los Condicionantes Personales. Además, en el estudio el autoconcepto entra no como variable intermediaria o de presagio, sino como variable de producto. Véase a continuación, más específicamente, cuáles de los factores, planteados por González-Pienda (1997), ayudan a componer este trabajo.

4.1.2. Sobre los factores condicionantes

4.1.2.1 Los condicionantes contextuales

- De las variables socio ambientales: el status o la condición laboral de la familia (padres, madres o responsables), el ambiente de lectura y la ayuda con las tareas escolares.
- De las variables instruccionales: la condición escolar, más específicamente, la Historia de Repetición y el Rendimiento de niñas, niños y jóvenes; y la Evaluación de la Profesora, en tres diferentes aspectos (Conductas Normativas, de Compromiso y Expectativas de Rendimiento).

a) Las variables socio-ambientales

La decisión de considerar la inclusión de variables socio-ambientales tiene que ver con tres cuestiones fundamentales. Primero, porque, como se vio anteriormente, no son pocos los estudios que demuestran la importancia de la relación entre los llamados factores antecedentes y el rendimiento y logro escolar. Segundo, porque, conforme a lo ya planteado, se reitera la necesidad de estudios que busquen comprender mejor las relaciones entre diferentes factores de diferentes condicionantes. Y, tercero, porque se cree que es este un aspecto imprescindible para lo que aquí se quiere investigar, con la población que se quiere investigar.

Desde hace mucho, autores defienden que el fomento a la motivación y a la orientación al logro surge como resultado de la combinación de diferentes variables (Katkovsky, Crandall y Preston, 1964). En cuanto a los antecedentes familiares hay quienes los consideran como el condicionante de mayor peso en el rendimiento académico (Schiefelbein y Simonns, 1975). En el caso del presente trabajo, fueron priorizadas algunas características de la familia, que según apuntan investigaciones anteriores, influyen en el proceso motivacional y en el rendimiento escolar, tales como el nivel educativo y la condición laboral de padres y madres o responsables (p. ej. Alexander y Entwisle, 1988; Laosa, 1984). Fueron contempladas, además, cuestiones relacionadas con la disparidad de género, a partir de lo que demuestra un importante número de estudios sobre el tema (p. ej. Bellamy, 2009; Carvalho, 2003). Conjuntamente, se consideró el Ambiente de Lectura y la Ayuda con las tareas escolares, con base en estudios que demuestran la importancia de la convivencia con estos materiales y del estímulo al hábito de lectura (Entwisle y Alexander, 1993; Wigfield y Asher, 1984) y que evidencian, también, la importancia de la ayuda prestada por familiares ante las exigencias de las tareas escolares (González-Pienda et al. 2002a).

b) Las variables instruccionales

Entre las diversas variables instruccionales, listadas por González-Pienda (1997), se priorizaron para este estudio dos factores que parecen muy obvios, considerando los propósitos del trabajo, a saber: la Historia de Repetición de curso y el Rendimiento en el área verbal.

Con relación al rendimiento, tradicionalmente, la mayoría de las investigaciones utiliza dos tipos de medidas, las pruebas objetivas y la evaluación docente. En los dos casos, el objetivo principal es el de verificar si un determinado conjunto de conocimientos incluidos en el currículo académico ha sido adquirido o no por estudiantes. En el caso de pruebas objetivas, como las pruebas de rendimiento, el propósito es el de medir un conjunto de conocimientos a partir de una medida controlada, con un mínimo de influencias subjetivas. En las calificaciones docentes, hay un conjunto de factores que conllevan un importante riesgo de subjetivismo. Se trabaja, por tanto, entre dos polos objetividad – subjetividad. Algunos estudios han demostrado que en los juicios docentes influyen otros tipos de variables, que únicamente la apreciación de la adquisición de determinado contenido por parte de sus estudiantes,

como, por ejemplo, la motivación, habilidades básicas y capacidad de razonamiento (p. ej. Carr y Kurts, 1992; McMillan, Myran y Workman, 2002; Omar, 2004). Las pruebas objetivas no consideran, directamente, variables importantes, implicadas en el rendimiento académico, que pueden ser obtenidas cuando se consideran las calificaciones docentes, aunque jueguen, en este caso, factores idiosincrásicos.

Evidencias empíricas revelan que las evaluaciones de las profesoras y de los profesores son un criterio suficientemente válido y fiable del rendimiento de estudiantes. Marsh y Parker (1984) y Marsh, Smith y Barnes (1985) demuestran que los coeficientes de correlación entre rendimiento y autoconcepto son semejantes en matemáticas y lenguaje, tanto si la medida del rendimiento es derivada de un test estandarizado de rendimiento, como si proviene de las evaluaciones de profesoras y profesores, aunque la mejor medida resulte de la combinación de las dos fuentes. Altos coeficientes de consistencia entre distintas evaluaciones, en diferentes momentos, fueron encontrados por Skaalvik y Hagtvet (1990), en cuanto a la utilización de las evaluaciones docentes como criterio del rendimiento escolar. Aunque las calificaciones de profesoras y profesores carezcan del control y de la objetividad que ofrecen las pruebas estandarizadas, constituyen un método de evaluación absolutamente legítimo del rendimiento académico. Además, considerando que la historia de éxito o de fracaso escolar de niñas, niños y jóvenes está condicionada, de forma decisiva, por las evaluaciones docentes, se entiende, por tanto, que es este un método adecuado de estimación del rendimiento académico, a partir de los propósitos del presente estudio.

En cuanto a los factores instruccionales, se dijo, en el capítulo anterior, que estudiantes suelen utilizar los *feedbacks* y las notas para evaluar sus propias habilidades y que la evaluación de la profesora puede tener un impacto importante, sobre todo en la representación y en la valoración que tienen de sí mismos y sobre sí mismos. Por ello, se ponderó sobre la necesidad de considerar la Evaluación de la Profesora como un factor condicionante, con base en las evidencias apuntadas por innumerables investigaciones, que confirman su repercusión, tanto en las autorrepresentaciones, como en el propio rendimiento de niñas, niños y jóvenes (p. ej. Ames, 1992; Musitu y Cava, 2001, 2002; Pinto, 1996; Slavin, 1990).

4.1.2.2. Los condicionantes personales

En este caso, interesan, particularmente, las variables afectivo-motivacionales, más específicamente, dos aspectos fundamentales:

- El primero de ellos el Autoconcepto, una dimensión muy investigada, por su importancia nuclear, sea en la constitución de la personalidad, en el proceso motivacional o en el proceso de aprendizaje (González-Pienda, 1997; González- Pienda et al. 1997; Núñez et al. 1998, Núñez y González-Pumariega, 1996; Pintrich, 1994).
- El segundo tiene relación con un aspecto bien menos evidenciado en estudios anteriores, pero muy destacado en las discusiones teóricas sobre la influencia de los factores contextuales. Se tratan de las Expectativas de niñas, niños y jóvenes con relación a sus percepciones sobre lo que piensan sus Familiares y Profesoras a su respecto, en cuanto a capacidad para aprender, habilidad en lectura y escritura, rendimiento y probabilidad de aprobación o repetición del curso escolar.

a) *El autoconcepto*

En cuanto al autoconcepto, se llevaron en consideración dos aspectos primordiales. Primero, por ser una dimensión afectivo-motivacional ampliamente estudiada, con su constitución, dimensiones y características plenamente consolidadas. Segundo, por ser uno de los principales aspectos de la cognición humana y de la integración de la personalidad, un elemento fundamental para el estudio y la comprensión de los modos de actuar y de pensar de la persona (González-Pienda et al., 1997, 2002, 2006; Pintrich, 1994).

Sin embargo, en un significativo número de trabajos, el autoconcepto surge como una importante variable en este proceso. En buena parte de estas investigaciones es estudiado como una variable mediadora. Aunque no reste duda sobre el papel mediador que desempeña, tras las evidencias reveladas por varios trabajos, hay que considerar que, en alguna medida y en un momento dado de la historia de la persona, el autoconcepto surge como producto de una determinada vivencia o experiencia.

Son muchos los estudios que confirman la relación significativa positiva entre, rendimiento, logro escolar y autoconcepto. Por un lado, hay aquellos que defienden el autoconcepto como el mejor predictor del rendimiento escolar (Díaz-Aguado, Martínez y Barajas, 1992; Machargo, 1989; Marsh, 1990) y, por otro, existen los que revelan que son justamente las experiencias de logro escolar que determinan el autoconcepto (Chapman y Lambourne, 1990). Además, muchos estudios comprueban que cuando ocurren problemas en el logro escolar, la estrecha relación entre rendimiento y autoconcepto se hace aun más evidente (Carneiro, Martineli y Sisto, 2003; Chapman, 1988; Cunha, Sisto y Machado, 2006; Estévão y Almeida, 1999; Jesús y Gama, 1991; Seco, 1983). Sin embargo, esta es una cuestión controvertida. Por una parte, autores encuentran el autoconcepto más negativo en sus dimensiones general, social y académica en estudiantes con bajo rendimiento (González-Pienda et al., 2000, González-Pumariega y Núñez, 1995; Martini y Boruchovitch, 2000; Núñez, 1992; Stevanato, 2003), por otra parte, estudios revelan un autoconcepto positivo en estudiantes con bajo rendimiento (Martins, 1997; Souza, 1996; Silva y Fleith 2005).

b) Las expectativas personales

En cuanto a la opción por considerar las Expectativas de niñas, niños y jóvenes en relación a lo que creen que piensan sobre ellos sus Familiares y su Profesora, ésta opción se pautó en las ideas primeras, que defienden la importancia de los otros y de las interacciones sociales para la constitución del autoconcepto (Cooley, 1902 y Mead, 1934) y en la idea de la metáfora del espejo (lo que pienso que piensas de mí), conforme mencionado por Miras (1996, 2001) y evidenciado empíricamente por otros estudios (p. ej. Skinner y Belmont, 1993). Además, está reflejada también en la noción de otros significativos y otros más significativos, conforme fue planteada originariamente por Sullivan (1953) y ampliamente utilizada en estudios y discusiones posteriores (p. ej. Núñez et al. 1998). Según se ha afirmado anteriormente, el *feedback* de otros significativos representa uno de los más importantes tipos de información que recibe la persona. Por tanto, se entiende que tanto familiares como profesoras representan, para niñas, niños y jóvenes, un otro muy significativo (Núñez y González- Pienda, 1996).

En el marco teórico, se expusieron algunas creencias parentales específicas capaces de influir en la motivación, en el autoconcepto y en la autoconfianza, entre otros aspectos (Marchesi y Martín, 2002). Entre estas creencias se encuentran la

expectativa de éxito y la confianza de los padres en la capacidad de hijas e hijos (Alexander y Entwisle, 1988; Eccles, 1983; Miller, Manhal y Mee 1991; Pallas, Entwisle, Alexander y Stluka, 1994). Además, como destacado por González-Pienda et al. (2002), las expectativas de los familiares, relativas al rendimiento, capacidad, interés con relación a los trabajos y obligaciones escolares, grado de satisfacción e insatisfacción con los resultados, ayuda con las tareas y conductas de soporte, apoyo y asistencia, influyen significativamente sobre el rendimiento de sus hijas e hijos.

Con respecto a las expectativas docentes, se sabe que profesoras y profesores desarrollan impresiones específicas sobre cada estudiante y que tales expectativas influyen en sus percepciones sobre la realidad escolar y sobre sí mismos (Musitu y Cava, 2001, 2002; Pinto, 1996). Se vio, además, que a partir de su conducta en el aula, la profesora proporciona información sobre qué espera de cada estudiante en particular y esta información promueve consecuencias sobre los estados motivacionales y sobre el rendimiento de niñas, niños y jóvenes (Jussim, 1986).

En definitiva, las variables que configuran el estudio pueden ser agrupadas del modo siguiente:

1- Condicionantes Contextuales

- a) Variables Socio-ambientales
 - Situación Laboral de los familiares
 - Ambiente de Lectura
 - Ayuda Percibida

- b) Variables Instruccionales
 - Rendimiento
 - Historia de Repetición
 - Evaluación de la Profesora

2- Condicionantes Personales

- a) Autoconcepto Académico Verbal
- b) Expectativas Percibidas:
 - Sobre la Familia
 - Sobre la Profesora

4.2. Objetivos

A partir de lo que se distingue en los modelos mencionados y estudios revisados y considerando la realidad concerniente al aprendizaje de la lectura y de la escritura, en los niveles iniciales de enseñanza en escuelas públicas de Brasil, se pretende, por tanto, conocer, de forma más detenida, algunas de las posibles relaciones entre factores contextuales y factores personales, que puedan influir en la trayectoria escolar de niñas, niños y jóvenes y en su autoconcepto académico⁷. Más específicamente, y desde una perspectiva meramente exploratoria, este trabajo busca la obtención de evidencias empíricas referentes a dos cuestiones fundamentales:

- a) *¿Niñas, niños y jóvenes con Historia de Repetición y bajo Rendimiento, presentan resultados más negativos que sus pares sin Repetición y con alto Rendimiento, en cuanto a los Factores Contextuales y Personales objeto de esta investigación?*
- b) *¿Hay relaciones entre los Factores Contextuales y los Factores Personales, Condicionantes del Rendimiento Académico, planteados en este estudio?*
 - *A partir del modelo teórico de referencia.*
 - *A partir de un modelo hipotético explicativo a contrastar.*

126

De este modo, la primera cuestión propuesta corresponde al primer centro de interés de este trabajo. Como se observó en la revisión teórica, las investigaciones en el campo presentan resultados muy diversos y a veces contradictorios. Además de las cuestiones relativas a la forma de entender el problema, uno de los inconvenientes, en este caso, se refiere a la dificultad de encontrar un instrumento viable al estudio y al grupo de estudiantes en cuestión. Muchos de los instrumentos existentes se muestran demasiado largos, complejos y difíciles para niñas, niños y jóvenes con un dominio limitado del código escrito y muchos de ellos con histórico escolar marcado por un ir y venir constante, fruto de abandonos, ausencias recurrentes y repeticiones continuas. Hay, además, cuestiones relativas a aspectos de interés de este estudio, demandadas por

⁷ Las variables que constituyen cada uno de estos factores serán debidamente descriptas y explicadas con más detalle en el capítulo referente al Método.

la propia realidad implicada, que no son tratadas en instrumentos ya existentes (como por ejemplo el ambiente de lectura, el nivel de dominio de lectura y escritura de padres y madres, acceso a material de lectura, entre otros).

¿Cómo atender, entonces, los objetivos propuestos y, a la vez, utilizar medidas representativas de la muestra participante del estudio? La primera cuestión que inspira este trabajo (expuesta en la página anterior) genera dos bloques de objetivos distintos, uno relativo al desarrollo de instrumentos para medir lo que se propone y el otro relativo al estudio de las relaciones entre éxito y fracaso escolar, en función de factores personales y contextuales, que pueden ser observados a partir de la utilización de las escalas elaboradas.

Así, la primera parte de la investigación se destina a:

- I- Desarrollar una medida específica que atienda a la población investigada y a los objetivos del trabajo. Proponer un conjunto de escalas, sencillo, objetivo y conciso, capaz de medir y expresar algunos de los aspectos centrales de esta investigación (Autoconcepto Académico Verbal, Expectativas de niñas y niños, influencias de Factores Familiares e Instruccionales), que cumplan las exigencias psicométricas de validez de constructo y fiabilidad por consistencia interna. Se reconoce la dificultad de la tarea y se previene que el propósito de organización y elaboración de estas escalas está circunscrito a la necesidad de este estudio, que tiene pretensiones primordialmente exploratorias. Por tanto, más que un objeto de partida de validación de un instrumento, esta es una necesidad que se presenta, principalmente, en función del centro de interés de la investigación, de las características del fenómeno como él se presenta en la realidad estudiada y de la ausencia de instrumentos con las características deseadas.

Una vez confirmada la viabilidad de las escalas formuladas, se propone un segundo bloque de objetivos relativos a esta primera parte, con la intención de conocer si:

- II- Niñas, niños y jóvenes con peor Rendimiento, Autoconcepto Académico Verbal más negativo y con Historia de Repetición escolar presentan resultados más negativos en cuanto a los Factores Contextuales (Familiar e Instruccional) y los Factores Personales, que sus pares sin Historia de Repetición, con alto Rendimiento y con el Autoconcepto más positivo,

tal y como apuntan algunos estudios revisados en el marco teórico o si, por el contrario, las relaciones demostradas no confirman estas evidencias.

El segundo centro de interés del trabajo, que corresponde a la segunda cuestión planteada, tiene que ver con las relaciones entre variables de los diferentes Condicionantes, a partir del modelo teórico de referencia (González-Pienda, 1997), y con el poder explicativo de algunos factores sobre otros, específicamente, de los Factores Contextuales e Instruccionales sobre la Historia de Repetición y el Rendimiento y de estos últimos sobre el Autoconcepto Académico de niñas, niños y jóvenes estudiantes. En este sentido la segunda parte del presente estudio pretende:

- I- Conocer si los Condicionantes Contextuales y Personales, conforme propuesto por González-Pienda (1997), a partir de las variables seleccionadas para el presente estudio, se relacionan entre sí.

Y, además, se pretende examinar un modelo hipotético explicativo causal con la intención de saber si:

- II- El Contexto Familiar, el Contexto Instruccional y las Expectativas sobre la Familia y sobre las Profesoras explican, directamente, el Rendimiento, la Historia de Repetición y éstos, a su vez inciden directamente sobre el Autoconcepto Académico Verbal de niñas, niños y jóvenes.

En definitiva, y utilizando un recurso ilustrativo para facilitar la comprensión, las relaciones que se pretenden examinar, a partir del modelo hipotético planteado, son:

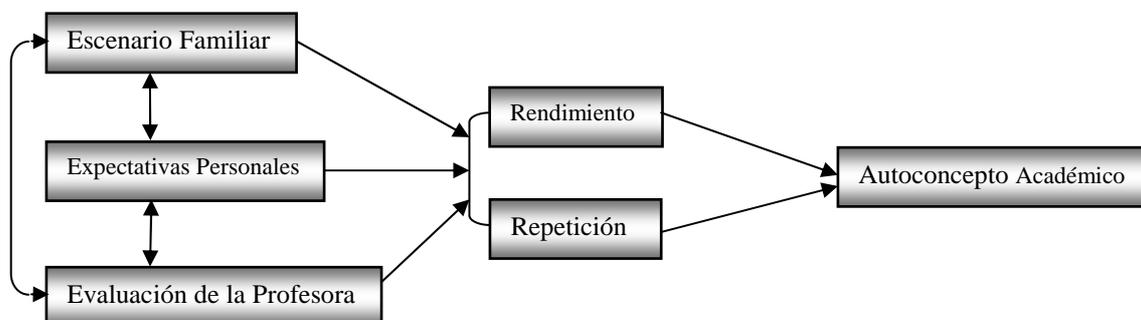


Figura V- Relaciones a ser examinadas en el modelo hipotético propuesto

4.3. Formulación de hipótesis

Considerando, por tanto, el primero centro de interés del estudio, se espera:

H1- Que las escalas propuestas cumplan los criterios psicométricos de validez de constructo y fiabilidad por consistencia interna.

H2- La posibilidad de evaluación de diferentes Condicionantes del Rendimiento Académico, ya sean Contextuales o Personales, a través de la utilización de escalas psicométricas elaboradas y adecuadas a la realidad objeto de estudio.

Para atender al segundo centro de interés de este estudio se plantea un conjunto de hipótesis, relativo a cada grupo de variables expuestos anteriormente, a partir de los objetivos propuestos y teniendo en cuenta los resultados de las investigaciones revisadas en el marco teórico.

Condicionantes Contextuales

Género

Manifiestamente, este no es el foco del presente estudio. No obstante, debido a la relevancia de las evidencias sobre distintos patrones de conducta y de roles de género que, como demuestran algunos estudios y datos institucionales, impactan de forma importante en los resultados escolares, se supone:

H3- Que las niñas presenten resultados más positivos que los niños en cuanto a Rendimiento, Historia de Repeticiones y Autoconcepto Académico.

Contexto Familiar

Condición Laboral

Algunos de los estudios revisados en la fundamentación teórica consideran los antecedentes familiares como un importante Condicionante del Rendimiento Académico (Schiefelbein y Simonns, 1975) y apuntan, entre algunas de las características de las familias, la condición laboral y la ocupación de padres y madres, entre aquellas que

pueden representar alguna influencia sobre el logro escolar de sus hijas e hijos (Alexander y Entwisle, 1988; Beber, 1995; Laosa, 1984). Aunque se entienda la importancia de la situación laboral de los familiares como importante factor antecedente y todo que ello implica en términos de condiciones de acceso a bienes culturales a niñas, niños y jóvenes, se supone no existe una relación directa entre tal variable y el logro escolar y el Autoconcepto Académico de estudiantes. Por este motivo se anticipa:

H4- No encontrar diferencias significativas entre la Condición Laboral de los familiares y el Rendimiento, la Historia de Repetición y el Autoconcepto Académico, de niñas, niños y jóvenes.

Ambiente de Lectura y Ayuda Percibida

Además de la Condición Laboral, se seleccionaron otras dos variables del contexto familiar que, según demuestran algunos de los estudios revisados (Entwisle y Alexander, 1993; González-Pienda et al. 2002a), pueden presentar un impacto importante en la trayectoria escolar de niñas, niños y jóvenes. Por tanto, en este caso, se anticipa:

H5- Una relación positiva entre los factores socio-ambientales (Ambiente de Lectura (a) y Ayuda Percibida (b)) y el Rendimiento (alto y bajo rendimiento).

H6- Una relación negativa entre los factores socio-ambientales (Ambiente de Lectura (a) y Ayuda Percibida (b)) y la Historia de Repetición escolar (con repetición y sin repetición).

H7- Una relación positiva entre los factores socio-ambientales (Ambiente de Lectura (a) y Ayuda Percibida (b)) y el Autoconcepto Académico.

Factores Instruccionales

Evaluación de la profesora

A partir de la revisión presentada sobre la relación entre expectativas docentes y el rendimiento de sus estudiantes, se plantea:

H8- Una relación positiva entre la Evaluación de la Profesora en las tres dimensiones planteadas (Conductas Normativas (a), Conductas de

Compromiso (b) y Expectativas de Rendimiento(c)) y el Rendimiento (alto y bajo).

H9- Una relación negativa entre la Evaluación de la Profesora en las tres dimensiones planteadas (Conductas Normativas (a), Conductas de Compromiso (b) y Expectativas de Rendimiento(c)) y la Historia de Repetición escolar (con repetición y sin repetición).

H10- Una relación positiva entre la Evaluación de la Profesora en las tres dimensiones planteadas (Conductas Normativas (a), Conductas de Compromiso (b) y Expectativas de Rendimiento(c)) y el Autoconcepto Académico.

Factores Personales

Expectativas personales sobre la familia y la profesora

En relación a lo que perciben las niñas, niños y jóvenes sobre las expectativas de sus familiares y de su profesora con relación a sí mismos, se prevé encontrar:

H11- Una relación positiva entre las Expectativas Personales sobre los Familiares (a) y sobre la Profesora (b) y el Rendimiento (alto y bajo).

H12- Una relación negativa entre las Expectativas Personales sobre los Familiares (a) y sobre la Profesora (b) y la Historia de Repetición escolar (con y sin repetición).

H13- Una relación positiva entre las Expectativas Personales sobre los Familiares (a) y sobre la Profesora (b) y el Autoconcepto Académico.

131

El autoconcepto

De acuerdo con los resultados de un importante número de estudios que tratan el tema, se espera evidenciar:

H14- Una relación positiva entre el Autoconcepto Académico y el Rendimiento (alto y bajo).

H15- Una relación negativa entre el Autoconcepto Académico y la Historia de Repetición escolar (con y sin repetición).

La tercera fase de esta investigación tiene que ver con dos momentos diferentes: el primero trata de las relaciones entre variables de diferentes Condicionantes del Rendimiento Académico, a partir del modelo originariamente formulado por González-Pienda (1997). El segundo examina la viabilidad de un modelo hipotético causal, con la intención de conocer el poder de explicación de los Condicionantes Contextuales y Personales, sobre el Rendimiento, el Histórico de Repeticiones y el Autoconcepto Académico.

En cuanto a las relaciones entre los diferentes Condicionantes del Rendimiento Académico, se espera encontrar:

H16- Relaciones entre los Condicionantes Contextuales (Contexto Familiar y Contexto Instruccional) y los Condicionantes Personales (Expectativas Personales de niñas y niños) del Rendimiento Académico, es decir:

- a- Entre las variables que componen un mismo factor.
- b- Entre los factores de un mismo Condicionante.
- c- Entre los dos Condicionantes del Rendimiento Académico.

En cuanto al modelo hipotético a contrastar se postula que:

H17- Las variables del Contexto Familiar (a) (Ambiente de Lectura y Ayuda Percibida) y del Contexto Instruccional (b) (Evaluación de la Profesora) explican positivamente el Rendimiento y negativamente la Historia de Repetición.

H18- Las Expectativas Personales de niñas, niños y jóvenes, sobre que esperan de ellos sus Familias (a) y su Profesora (b), inciden positivamente en su Rendimiento y negativamente en su Historia de Repetición.

H19- El Rendimiento (a) y la Historia de Repetición (b) explican directamente el Autoconcepto Académico.

Así, se espera que el modelo hipotético se ajuste a los datos y demuestre relaciones entre los diferentes condicionantes y la condición escolar de niñas, niños y jóvenes. En definitiva, se supone que:

Hay una influencia directa de los Condicionantes Contextuales (Familiares e Instruccionales) y de los Personales (Expectativas sobre la Familia y sobre la Profesora) sobre el Rendimiento y la Historia de Repetición y de estos últimos sobre el Autoconcepto Académico.

CAPÍTULO V. MÉDODO

“El Camino”

*“Caminante, son tus huellas el camino, y nada más;
caminante, no hay camino, se hace camino al andar
Al andar se hace camino, y al volver la vista atrás se
ve la senda que nunca se ha de volver a pisar.
Caminante, no hay camino, sino estelas en la mar.”*

Antonio Machado

En la presentación de los objetivos, se expusieron los dos centros de interés de este estudio. Estos dos centros de interés implican fases distintas. La primera trata de la validación de las escalas propuestas y utilizadas en la investigación. La segunda pretende conocer las relaciones entre Rendimiento, Historia de Repetición y Autoconcepto Académico con todas las demás variables planteadas. La tercera está destinada a conocer posibles relaciones entre las variables, a partir de lo que supone el modelo teórico de referencia. Por último, se examina la viabilidad de un modelo hipotético causal.

134

Al objeto de mantener la coherencia interna y, además, facilitar la lectura, la descripción de las variables será organizada y presentada en función de las fases anteriormente mencionadas. Este capítulo se refiere, por tanto, a la descripción de las variables, a la descripción del contexto de investigación (las escuelas) y de los participantes (estudiantes), a la descripción de los instrumentos y procedimientos de validación utilizados y a las estrategias y técnicas de análisis de datos.

5.1. Descripción de las variables

El capítulo anterior evidenció los motivos que justifican la selección de cada una de las variables que componen la investigación, con una preocupación más orientada a justificativas de naturaleza teórica. Pues bien, cabe ahora disponer de la descripción de las variables a partir del sentido que asumen y a partir de la forma cómo constituyen, metodológicamente, el estudio. Por tanto, de acuerdo con el planteamiento teórico adoptado y a modo de atender los objetivos propuestos, serán consideradas las variables descriptas a continuación:

5.1.1. Los condicionantes contextuales

5.1.1.1. *Contexto familiar*

Será contemplado a partir de las siguientes variables:

- a) *Condición Laboral de los familiares* (con ocupación o sin ocupación) - Se solicitó a niñas y niños que informasen sobre las condiciones laborales de sus responsables, por entender que estas son informaciones importantes para la comprensión de las condiciones de vida y de acceso a bien culturales de estas familias.
- b) *Ambiente de Lectura* (descripta a continuación, en la descripción de la escala).
- c) *Ayuda Percibida* (descripta a continuación, en la descripción de la escala).

Interesa, por tanto, conocer cómo niñas, niños y jóvenes, perciben aspectos de su realidad familiar y la importancia que este contexto puede estar representando en su aproximación o alejamiento a la lectura y a la escritura, como marcas o referencias que se constituyen en el conjunto de relaciones que la familia establece con la escuela, el aprendizaje y la lengua escrita. En suma, se entiende que la forma como interpretan este escenario impacta de manera importante en la forma con que enfrentarán los desafíos que la escuela y el aprendizaje escolar ofrecen.

5.1.1.2. Contexto instruccional

El contexto instruccional será contemplado a partir de las siguientes variables:

- a) *Evaluación de la Profesora* - relativa a Conductas Normativas, Conductas de Compromiso y Expectativa de Rendimiento de sus estudiantes. Se advierte que esta variable no trata de la evaluación a partir de la perspectiva formal, es decir notas o conceptos que la profesora atribuye a cada estudiante en el transcurso del año lectivo. Se tratan, más específicamente, de expectativas de la profesora con relación a cada estudiante, sobre su rendimiento y sobre sus conductas. Pero, para evitar ambigüedad y no confundir con las expectativas de los estudiantes con relación a sus profesoras, se denominará a esta variable “Evaluación de la Profesora”.
- b) *Condición o Situación Escolar:*
- i- Historia de Repetición - Trayectoria escolar de niñas, niños y jóvenes, con relación al número de repeticiones sufridas o, al revés, por la ausencia de repeticiones en sus vidas escolares.
 - ii- Rendimiento escolar en el dominio específico de la lengua escrita (lectura y escritura). En este caso, se tratan de las notas o conceptos atribuidos por las profesoras a sus estudiantes, en las cuatro unidades que constituyen el año lectivo en escuelas brasileñas.

5.1.2. Los condicionantes personales

- *Expectativas Percibidas sobre la Familia:* que perciben niñas, niños y jóvenes sobre lo que piensan sus familiares en cuanto a su inteligencia, habilidad en lectura y escritura, rendimiento y probabilidad de aprobación del curso escolar.

- *Expectativas Percibidas sobre la Profesora:* que perciben niñas, niños y jóvenes sobre lo que piensa su profesora en cuanto a su capacidad para aprender, habilidad en lectura y escritura, rendimiento general y en el área verbal y probabilidad de aprobación del curso escolar.

- *Autoconcepto Académico Verbal:* que revelan niñas, niños y jóvenes con relación a su Autoconcepto Académico general, verbal y, específicamente, en la lectura y en la escritura.

5.2. Contexto y participantes

5.2.1. Contexto Escolar

El presente estudio fue realizado en 4 escuelas públicas, situadas en la Región Metropolitana de la ciudad de Recife, Estado de Pernambuco, Nordeste de Brasil. Entre los criterios de selección de los centros escolares se consideró, primero, tratar con escuelas públicas que concentran grupos similares en términos socio-económico y, segundo, el índice de fracaso escolar en 3º y 4º de primaria en estos centros. Para ello, se recurrió a datos de la Secretaria de Educación del Estado de Pernambuco y de la Secretaria de Educación de la Ciudad de Recife que evidenciasen un indicativo importante del punto de vista del histórico de repetición y de problemas de rendimiento, por parte de estudiantes en diferentes escuelas. A partir de esta información, se consideró también la disponibilidad de los centros para participaren de la investigación, además de su anuencia para la realización del estudio⁸. Véase, a continuación, una breve caracterización de las escuelas participantes.

La “Escola Municipal Elizabete Menezes”, situada en una región semiurbana, funciona en los 3 turnos (matutino, vespertino y nocturno) y atiende a niñas, niños y jóvenes oriundos de una comunidad de clase baja, ubicada en el entorno de la escuela. En los turnos de la mañana y de la tarde, asisten estudiantes de la educación infantil y primaria. En el turno nocturno, asisten estudiantes de la educación de jóvenes y adultos. Se trata de un edificio muy pequeño, una casita con solo 5 habitaciones, entre las cuales una pequeña terraza, todas adaptadas y funcionando como aulas. Un espacio muy reducido, sin condiciones de circulación para profesoras y estudiantes; las mesas y bancos escolares organizados de modo muy concentrado. Así, cuando un estudiante necesita levantarse, tienen que salir todos los otros. A pesar de la pobreza evidente, las condiciones físicas de limpieza y organización denotan cuidado y celo, con posibilidad de ser observados, por ejemplo, en las cortinas de papel crepón adornando los armarios y ventanas y en los trabajos y tareas de niñas y niños exhibidos en las paredes.

⁸ Todas las informaciones sobre los centros educativos y las obtenidas en las Secretarías de los Centros se refieren al período en que fueron recogidos los datos.



Foto 1. Aula de 3° de primaria de la “Escola Municipal Elizabeth Menezes”

La “Escola Estadual Professora Gabriela Mistral”, también ubicada en una región semiurbana, atiende a una comunidad de clase baja y con altos índices de violencia. Se trata de una gran escuela, que funciona en 4 turnos (matutino, intermediario, vespertino y nocturno) y responde a un número importante de estudiantes, de educación primaria, secundaria y de jóvenes y adultos. Cuenta con una gran estructura física, con dos pisos, sala de informática, biblioteca y un amplio patio interno. Pero, se observa importantes problemas de conservación y organización, tales como bancos y mesas rotas, paredes sucias, falta de material, etc. Además, conforme relata la directora, la escuela suele ser invadida y saqueada, con una cierta frecuencia. No obstante, no se observó, en el momento de la realización de la recogida de datos, problemas de naturaleza estructural en la condición física del edificio.⁹

La “Escola Municipal Paulino Menelau”, localizada en un barrio de clase media, atiende, principalmente, a niñas, niños y jóvenes de una favela vecina. Recibe un gran número de estudiantes, funciona en 4 turnos (matutino, intermediario,

⁹ No se dispone de fotos de la Escola Estadual Professora Gabriela Mistral.

vespertino y nocturno). En los tres primeros turnos, asisten niñas y niños de la educación primaria y secundaria. En el turno nocturno, asisten jóvenes y adultos de la educación primaria y secundaria. Las condiciones físicas de la escuela, en el periodo de recogida de los datos, eran muy precarias. Mesas y sillas rotas, tejado con infiltración, paredes sucias y sin pintura, falta de material. A pesar de tratarse de un centro escolar amplio, ventilado y espacioso, los problemas de conservación del espacio físico claramente comprometen las condiciones de trabajo y estudio. En días de lluvia fuerte, por ejemplo, algunos estudiantes no podían asistir a las clases, porque goteras enormes en el tejado inundaban las aulas.



Foto 2. Aula de 3º de primaria de la “Escola Municipal Paulino Menelau”

Por último, la “Escola Municipal Antônio Tibúrcio”, localizada en un barrio de clase baja en la ciudad de Recife, atiende a niñas y niños de la propia comunidad, que tienen que subir a pie la ladera donde queda ubicada la escuela. Funciona en los turnos de la mañana y de la tarde con grupos de educación primaria y por la noche con grupos de educación de jóvenes y adultos. Se trata de un edificio pequeño y, a pesar del calor

típico de la región, en algunas aulas no hay ventanas. Son, por tanto, oscuras y sin ninguna ventilación. En las clases el material utilizado era muy restricto, prácticamente los libros y carpetas distribuidos por el ayuntamiento. Las paredes, a pesar de estar pintadas, no presentaban ningún estímulo a los estudiantes. El patio destinado a la recreación es un área de albanaría y sin sombra.



Foto 3. Aula de 4º de primaria de la “Escola Municipal Antônio Tibúrcio”

5.2.2. Participantes

Para participar en el estudio fueron seleccionados 249 estudiantes (Tabla IV), 130 del sexo masculino, que representa el 52,2% del total de sujetos, y 119 del sexo femenino, que representa el 47,8%. Entre los varones, 50 no presentan Repetición escolar y 80 sí la presentan. Entre las mujeres 64 no presentan Repetición y 55 presentan Repetición. Así que, del total de varones el 61,5% presenta Historia de

Repetición y del total de mujeres el 46,2% presenta historia de Repetición escolar. Se observa, en este caso, que la totalidad de estudiantes con Repetición de curso representa el 54,2% de la muestra participante del estudio.

En cuanto a la variable edad (Tabla IV), del total de la muestra se contó con 5 estudiantes con 8 años (2,0%), todos sin Repetición; 48 estudiantes con 9 años (19,3%), 6 con Repetición; 71 estudiantes con 10 años (28,5%), 23 con Repetición; 34 con 11 años (13,7%), 26 con Repetición; 36 con 12 años (14,5%), 30 con Repetición; 23 con 13 años (9,2%), 21 con Repetición; 22 con 14 años (8,8%), 19 con Repetición; y 10 estudiantes con 15 años (4,0%), todos con Repetición.

Por tanto, la mayor frecuencia de Repetición escolar está entre niños (varones), el 59,3% del total de estudiantes con Repetición y el 32,1% del total de la muestra. Además, como parece obvio, a medida que aumenta la edad de los participantes aumenta también el índice de Repeticiones presentadas, de modo que para los estudiantes con 15 años este índice alcanza los 100%. Se observa, también, que la mayor incidencia de niñas y niños (189; 75,9%) está en una franja de edad que varía de los 9 a los 12 años, con una mayor concentración en la edad de los 10 años, 71 (28,5%) estudiantes, 23 con repetición. Entre niñas y niños con una edad mayor de 11 años, se observa que el porcentual de repetición está siempre por encima del 70%.

Tabla IV- Datos de la muestra según las variables sexo, edad, con repetición y sin repetición.

	SEXO		EDAD								TOTAL
	H	M	8	9	10	11	12	13	14	15	
Sin R.	50	64	5	42	48	8	6	2	3	-	114
Con R.	80	55	-	6	23	26	30	21	19	10	135
TOTAL	130	119	5	48	71	34	36	23	22	10	249

En cuanto a la distribución de la muestra por centro educativo, se observa en la Tabla V que 39 estudiantes (15,7%) asisten a la escuela 1 (Elizabete Menezes), de los cuales 20 niños y 19 niñas; 61 (24,5%) asisten a la escuela 2 (Gabriela Mistral), 35 niños y 26 niñas; 126 estudiantes (50,6%) frecuentan la escuela 3 (Paulino Menelau), de

los cuales, 65 niños y 61 niñas; y 23 estudiantes (9,2%) frecuentan a la escuela 4 (Antônio Tibúrcio), siendo 10 niños y 13 niñas.

Tabla V - Datos de la muestra según la variable escuela.

	Niños		Niñas		Total	
	Frecuencia	Porcentual	Frecuencia	Porcentual	Frecuencia	Porcentual
Escuela 1 Eliz. Menezes	20	15,4	19	16,0	39	15,7
Escuela 2 Gab. Mistral	35	26,9	26	21,8	61	24,5
Escuela 3 Paul. Menelau	65	50,0	61	51,3	126	50,6
Escuela 4 Ant. Tibúrcio	10	7,7	13	10,9	23	9,2
TOTAL	130	100,0	119	100,0	249	100,0

Se eligió, para la realización del estudio, los dos últimos grados de enseñanza primaria (Ensino Fundamental I), aunque la problemática del fracaso escolar aparece desde del 1º, porque en 3º y 4º de primaria niñas y niños presentan más experiencias en la escuela, sean positivas o negativas, lo que aporta una mejor condición de análisis de los casos de fracaso. Además, se entiende que estos estudiantes presentan un mayor nivel de madurez académica y, en principio, un mayor dominio de la lectura y de la escritura, lo que, en cierta medida, garantiza una mejor condición de repuestas a las escalas propuestas. En este caso, se cuenta con 149 estudiantes (59,8%) en 3º de primaria y 100 estudiantes (40,2%) en 4º de primaria.

5.3. Procedimientos y estrategias de análisis

Los resultados de una investigación, y las conclusiones a las puedan llevar los resultados, dependen, claramente, de las técnicas y estrategias de análisis a las que se recurre. Tanto la elección como la utilización de estas estrategias y técnicas constituyen un aspecto determinante en la configuración de cualquier investigación. Para Figueiredo

y Silva (2009), son como lentes que el investigador utiliza para la interpretación y explicación de los temas de su interés. Por este motivo, los próximos párrafos se destinarán a describir los procedimientos metodológicos utilizados para el análisis de los resultados de este trabajo.

A partir de los objetivos descriptos, primero, se trató de la validez factorial y de la consistencia interna de las medidas adoptadas. El análisis factorial se encarga de observar patrones de relación entre grupos de variables. Cuando estos grupos de variables presentan alta correlación entre sí forman un factor. El factor es concebido, entonces, como una variable latente, es decir, aquellas que no pueden ser observadas de forma directa, cuyos efectos pueden aparecer en variables manifiestas. El objetivo del análisis de factores es, por tanto, expresar un determinado número de variables en términos de un número mínimo de factores. Entre los diferentes tipos de análisis de factores se destacan el Análisis de los Componentes Principales (ACP) y el análisis de factores. Tanto una como la otra reduce un gran número de variables a un número menor, llamados, respectivamente, componentes o factores (Dancey y Reidy, 2006).

De acuerdo con Dancey y Reidy (2006), la ACP es una técnica exploratoria, ejecutada solamente cuando se quiere reducir un conjunto de datos a otro conjunto más manejable y que el análisis factorial es una técnica confirmatoria, utilizada para testar hipótesis. Pero, según los autores, en la práctica, investigadores utilizan tanto la ACP como el análisis factorial, como forma de explorar los datos y confirmar hipótesis. Y que, aunque no sean equivalentes, las diferencias entre las dos técnicas no son importantes, principalmente cuando se tiene un gran conjunto de datos y un gran número de participantes.

Con relación a este estudio se optó por proceder el Análisis de los Componentes Principales (ACP) con el objetivo de conocer la validez factorial de las escalas propuestas. De acuerdo con Fleck y Bourdel (1998) las ventajas de estas técnicas se basan en un principio simple: al no correlacionar los datos, se elimina parte de la información redundante en cada dimensión. Tiene por objetivo encontrar una transformación más representativa y generalmente más compacta de las observaciones. De una manera general, grande parte de la varianza de los datos es explicada por un número reducido de componentes, siendo posible descartar las restantes sin grandes pérdidas de información.

Veamos algunos de los beneficios del Análisis de los Componentes Principales, conforme plantean Fleck y Bourdel, (1998): los datos pueden ser descritos de forma más condensada; ciertas características escondidas de los datos pueden venir a la luz después de transformadas; y la distribución de los datos puede ser representada, aproximadamente, por las densidades individuales de cada dimensión. No obstante, uno de los principales problemas que aparece en la ACP es el criterio de selección del número de componentes a mantener. Existen algunos métodos que ayudan a orientar esta decisión. En este caso se consideró el *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) y el *Test de esfericidad de Bartlett*.

El KMO testa si las correlaciones parciales, entre las variables, son pequeñas. Mide la adecuación de la muestra que debe ser superior a 0,5, para un análisis factorial satisfactoria. Es un índice para comparar la magnitud de los coeficientes de correlación observados, con las magnitudes de los coeficientes de correlación parcial. Grandes valores de KMO indican que el análisis factorial de las variables es una buena medida.

El Test de Esfericidad de Bartlett verifica si la matriz de correlación es una matriz de identidad, que revelaría que el modelo de factor es inadecuado. Un nivel de significancia de 0,000 indica que es posible rechazar la hipótesis nula. Donde se concluye que la relación entre las variables es fuerte y que se debe proceder el análisis factorial de los datos.

Para el cálculo de la consistencia interna del factor encontrado se utilizó la técnica de *Alfa de Conbrach*, que, según Pasquali (2010), mide la consistencia interna o la fiabilidad de un test psicométrico, a partir de una pregunta básica: ¿Hasta qué punto los ítems miden la misma cosa? Según Freitas et al. (2000) y Litwin (1995) la validez y la fiabilidad son requisitos esenciales a cualquier medida. Al testar el desempeño del instrumento en una dada población, evitase el agrupamiento de cuestiones aparentemente relevantes. Algunos autores exigen la fiabilidad de 0,70 antes de usar el instrumento. No obstante, el grado adecuado de fiabilidad depende de las intenciones de utilización del instrumento. Por ejemplo, un instrumento concebido para ser utilizado como parte de una batería de testes puede ser proyectado, intencionalmente, para ser lo más corto posible, por tanto un poco menos fiable. A grandes rasgos, el Alfa Conbrach mide la homogeneidad de las preguntas, promediando todas las correlaciones entre todos los ítems para ver si, efectivamente, se parecen.

A continuación, se expone los estadísticos descriptivos aplicados, a partir de la utilización de las medidas, precedentemente, planteadas. Primeramente, se utilizó el Test t , una prueba paramétrica, que testa la diferencia entre valores a partir de la comparación de la diferencia de media entre dos grupos. La “ t ” es una prueba que ayuda a estimar los valores poblacionales a partir de los datos de la muestra. Ayuda a pronosticar la probabilidad que los promedios pertenezcan a una misma población (en el caso que las diferencias no sean significativas) o que provengan de distintas poblaciones (en el caso de que las diferencias de promedios sean significativas) (Dancey y Reidy, 2006). Particularmente, se utilizó en este estudio el test t para muestras independientes, con el objetivo de verificar la diferencia entre los valores medios de los grupos, en función de Género y de la Condición Laboral de los familiares (con trabajo y sin trabajo).

Se aplicó, además, el Coeficiente de Correlación r , para conocer el grado de correlación entre los constructos estudiados. Se trata de una técnica básica de estadística descriptiva e inferencial. Según Garson (2009) es una medida de la fuerza de relacionamiento entre dos variables, a partir de la varianza compartida entre estas variables. Cuando los valores de una variable mudan y los valores de la otra variable también mudan, de forma previsible, se dice que estas variables están correlacionadas. Por tanto, la correlación (r) exige una distribución lineal de la varianza. No obstante, vale matizar que el coeficiente de correlación (r) no diferencia entre variables dependientes e independientes. Es decir, por medio de r difícilmente se puede afirmar quien varía en función de quien. Lo máximo que se puede decir es que hay semejanzas entre la distribución de los valores de las variables.

En cuanto al último bloque de objetivos, se optó por examinar los modelos alternativos a partir de un análisis de estructura de covarianza. Este análisis se utiliza para conocer la viabilidad de ciertas relaciones en una muestra de datos empíricos. Al depender de la naturaleza de las relaciones que se establezcan en el modelo examinado, se utiliza o bien un análisis factorial confirmatorio, cuando la relación es entre variables objetivas y latentes, o bien un análisis factorial exploratorio, cuando las relaciones se establecen entre variables latentes. En este caso particular, se opta por el uso del análisis factorial exploratorio por tratar de relaciones entre variables latentes.

El análisis de ecuaciones estructurales examina, empíricamente, un conjunto de relaciones de dependencia a través de un modelo que hace operativa la teoría. El

propósito del modelo es proporcionar una representación de los relacionamientos a ser explorados, formalizados a partir de un diagrama de caminos o un conjunto de ecuaciones estructurales (Medeiros, 2003). Es decir, el principal objetivo de este procedimiento estadístico es el “determinar la plausibilidad o adecuación de un modelo propuesto teóricamente, sobre la naturaleza de la relación entre un conjunto de variables. Este conjunto de variables generalmente contiene variables observadas o aquellas que son medidas empíricamente y variables no observadas o latentes” (González-Pumariega, 1995, p. 176). Cada ecuación es un sumario del impacto de todas las otras variables relevantes en el modelo, en una variable específica. Cada variable que posee por lo menos una flecha apuntada en su dirección registra la suma de todas las influencias de cada una de esas variables dependientes (Lemke, 2005).

5.4. Instrumentos de medida

Los instrumentos de medida utilizados en este estudio se constituyen de 8 escalas, relativas a la evaluación de las variables anteriormente descriptas. De modo que, hay dos escalas responsables para evaluar el contexto familiar, denominadas *Ayuda Percibida* y *Ambiente de Lectura*, tres escalas responsables por evaluar la Evaluación de las Profesoras relativas a sus estudiantes, denominadas *Conductas de Compromiso*, *Conductas Normativas* y *Expectativas de Rendimiento*, y tres escalas responsables para evaluar las Expectativas Personales de niñas y niños, a saber, *Expectativas sobre la Profesora*, *Expectativas sobre la Familia* y *Autoconcepto Académico*.

5.4.1. Validación de las escalas para evaluar factores contextuales y personales condicionantes del rendimiento académico

Uno de los aspectos destacados en los argumentos planteados en la exposición de los objetivos, tiene relación con la necesidad de desarrollar medidas capaces de

evaluar los factores analizados, considerando, sobre todo, las características de la muestra y de la realidad en cuestión. No obstante, no se puede dejar de señalar que hay en la literatura un importante número de instrumentos examinados y validados, destinados a medir algunos de los aspectos que se propone investigar el presente trabajo.

Hoy día, por ejemplo, se encuentra un substancial aporte de instrumentos destinados a medir la motivación académica y sus componentes, entre ellos el autoconcepto. Pero, tanto en un caso como en el otro, son pocas las medidas dedicadas a evaluar dominios específicos, como la lectura y la escritura. En los últimos años, se percibe un mayor movimiento en esta dirección, a medida que se consolida la investigación de la dinámica motivacional en el contexto del aula. Así, vemos, actualmente, algunas medidas dirigidas a la evaluación de distintas dimensiones de la motivación académica, interesadas, específicamente, en la lectura o la escritura. Algunas, de carácter más específico, buscan verificar bien la motivación hacia la lectura (Gambrell, Palmer, Codling y Mazzoni, 1996; Henk y Melnick, 1995; Kear y MacKenna, 1990), o bien la motivación hacia la escritura (de Caso, 2003), o aún las dos cosas (Wigfield y Guthrie, 1997). Hay, además, instrumentos que distinguen diferentes dimensiones del autoconcepto, entre ellas el autoconcepto académico verbal (Nuñez et al., 1999; De Caso 2003), algunos de los cuales desarrollados para medir, exclusivamente, el autoconcepto verbal de niñas y niños (Henk y Melnick, 1995).

Lo que no se encuentra con la misma abundancia son instrumentos dedicados a evaluar, además de los condicionantes de naturaleza afectivo-motivacional (metas, atribuciones, expectativas y autoconcepto), condicionantes contextuales, ya sean socioambientales o instruccionales (González-Pienda, 1997). A partir de esta realidad, para examinar las hipótesis 1 y 2, lo que se hizo fue proponer un conjunto de diferentes escalas, cada una de ellas referente al condicionante que se quiere investigar, a partir del marco teórico de partida.

5.4.1.1. *Descripción de los instrumentos*

Los criterios utilizados en la elaboración de escalas propuestas por diversos autores sirvieron como referencia a la hora de la selección y adaptación de las escalas que constituyen este estudio. Uno de los criterios tomados en consideración fue tener un amplio marco teórico de referencia (Dancey y Reidy, 2006, Kear y Mackenna, 1990,

Pasquali, 2003). Así, para la selección de las variables se partió de un modelo teórico central, formulado por González-Pienda (1997). A ello se suma la revisión de un importante número de estudios e instrumentos, que contribuyeron en la organización y elaboración de las medidas utilizadas.

Por tanto, además del criterio anteriormente mencionado se consideró, también como criterios, a la hora de seleccionar los ítems que componen cada escala: (a) claridad en reflejar la dimensión que se quiere investigar (Gambrell, Palmer, Codling y Mazzoni, 1996); (b) comprensión de un conjunto de ítems seleccionados con base en propiedades psicométricas (Kear y Mackenna, 1990); (c) comprensión de un número de posibilidades de respuestas razonable para la edad y madurez académica de los participantes del estudio. En este caso, se optó por una escala tipo *Likert*. A pesar de la polémica sobre el número ideal de alternativas de respuestas - sea entre 5 y 7 puntos, como proponen algunos autores (González y Tourón, 1994; Pasquali, 2003), sea de 0 a 100, que según otros estudiosos proporciona mejores resultados a la hora de realizar una predicción más ajustada (cf. De Caso, 2003) - en el presente estudio el grado de acuerdo o desacuerdo con los ítems propuestos será contestado en una escala de 4 puntos, para evitar una categoría neutra central, la cual puede ser preferida por niñas y niños, por ser una opción más confortable, aún cuando tienen opiniones claras respecto de las proposiciones presentadas (Kear y McKenna, 1990). Además, como algunos estudios sugieren que las niñas y los niños tienen dificultad a la hora de discriminar cuando hay más de cinco ítems discretos simultáneamente (Case y Khanna, 1981; Chi, 1978; Chi y Klahr, 1975), se entendió que, en este caso, lo más cauteloso sería utilizar cuatro alternativas de respuestas¹⁰; (d) utilización de un orden de presentación de las opciones de respuestas siempre en un mismo sentido (del más positivo al más negativo o del más negativo al más positivo), de modo que se pueda mantener una apropiada expectativa por parte de los que responden al cuestionario; (e) simplicidad y objetividad a la hora de proponer los ítems; (f) un formato que mantenga la atención y a la vez facilite la ejecución, junto a niñas, niños y jóvenes de 3º y 4º de primaria, de Escuelas Públicas de Brasil, mucho de los cuales sin el dominio de la lectura y de la escritura totalmente consolidado; y (g) contemplar las características particulares a la realidad de estos niños y niñas, en términos culturales, familiares y escolares (como, por ejemplo, el uso de

¹⁰ Aunque la muestra no esté compuesta, en su totalidad, por niñas y niños necesariamente muy jóvenes, se consideró, en este caso, la historia académica de la mayoría de los participantes.

términos que respeten expresiones familiares y regionales, o la presencia de ítems que atiendan a sus configuraciones y dinámicas familiar y escolar, etc.).

Por estos motivos, se optó por utilizar escalas cortas y muy específicas, para facilitar su aplicación y no sólo asegurar la condición de respuestas a todas y todos los participantes, como también asegurar la atención, por parte de niñas, niños y jóvenes, a las cuestiones propuestas. Para la adaptación y elaboración de estas escalas se utilizó como referencia otras medidas ya debidamente validadas. Así, algunas son adaptaciones de instrumentos anteriores y otras fueron elaboradas, específicamente, para componer la estructura final del conjunto de escalas aquí utilizado. Además, se considera importante informar que las 8 escalas descritas fueron desarrolladas con versiones diferenciadas para mujeres y varones, tanto en lo que tiene relación con las orientaciones generales, como en cuanto a los ítems propuestos, preservando íntegramente el contenido de cada ítem.

De este modo, tras la realización de un estudio piloto, llevado a cabo con un total de 20 niñas y niños, de tercero y cuarto de la educación primaria de la “Escola Professora Inalda Spinnelli”, de la “Rede Pública de Ensino do Estado de Pernambuco”, se llegó, finalmente, a la composición de las medidas que ahora se presentan. La realización del estudio piloto contribuyó en varios sentidos. Primero se verificó la inteligibilidad de los ítems para la muestra y se procedió el ajuste semántico, tanto en el sentido de minorar las dificultades de comprensión, como en el sentido de expresar el componente que se pretendía evaluar. El estudio piloto permitió aún el ajuste en términos de tamaño (número de ítems) de las escalas propuestas, una vez que niñas y niños manifestaron visiblemente fatiga y aburrimiento, a la hora de contestar escalas más largas. Otro aspecto facilitado por el estudio piloto tiene que ver con el ajuste de la orientación general inicial, relativa a los objetivos del trabajo.

De acuerdo con lo que se expuso, anteriormente, cada una de las escalas adoptadas refleja bien las dimensiones relativas a los Condicionantes Personales, o bien las relativas a los Condicionantes Contextuales (González-Pienda, 1997; González-Pienda et al. 2002), que se detallará a continuación.

5.4.1.2. Descripción del significado psicológico que evalúan

a) Condicionantes Personales

En cuanto a los factores personales estudiados, se estructuraran 3 escalas compuestas por un total de 14 cuestiones, de las cuales 9 destinadas a la evaluación del autoconcepto, 4 destinadas a la evaluación de la expectativa percibida sobre los familiares y 5 destinadas a evaluación de la expectativa percibida sobre la profesora, conforme se describe a continuación:

El Autoconcepto: considerando las restricciones que puede implicar un instrumento muy denso y con muchas cuestiones, por motivos ya explicitados, y considerando también la necesidad y el interés de abordar aspectos poco evidenciados en otros instrumentos, se optó por investigar solo la dimensión específica para el interés del presente estudio, es decir, el Autoconcepto Académico verbal. Tal decisión tomó como cuestión ampliamente comprobada su multidimensionalidad y estructura jerárquica (Shavelson et al., 1976; Marsh y Shavelson, 1985; Marsh, 1987, 1990; Hattie, 1992), ya que, tal como quedó claramente demostrado en el marco teórico, un gran número de trabajos confirman empíricamente el modelo propuesto por Shavelson et al. (1976), del cual se destacan algunos aspectos de interés para esta investigación, a saber, las distintas dimensiones, física, académica, social, artística, etc. (Byrne, 1996; Byrne y Shavelson, 1996; Vispoel, 1995;) y su sensibilidad a las diferencias culturales (González-Pienda, 1997), entre otras.

Se trata, por tanto, de una escala constituida de 9 ítems relacionados con diferentes dimensiones del autoconcepto académico: autoconcepto académico general (04 ítems), académico verbal (02 ítems), académico en lectura (2 ítems) académico en escritura (1 ítem) a los que se debe responder según una escala de cuatro puntos: “*Tenho certeza que sim*”, “*Acho que sim*”, “*Acho que não*” y “*Tenho certeza que não*”, a proposiciones del tipo “*Eu leio muito bem*”. Se trata de una adaptación a partir de los trabajos de Nuñez, J. C., González-Pienda, J.A., González-Pumariega, S., Alvarez, L., Rocas, C., García, M. y González, P. (1999). Además, sirvieran también como fuente de referencia el “*Motivation to Read Profile (MRP)*”, elaborado por Gambrell, Palmer, Codling y Mazzoni (1996), la “*Reader Self-Perception Scale (RSPS)*”, elaborada por Henk y

Melnick (1995) y el “Cuestionário de Motivación hacia la Escritura I y II (MOES I y MOES, II)”, elaborados por De Caso (2003).

Expectativa Percibida sobre los Familiares – Esta escala tiene por objetivo evaluar lo que piensan niñas, niños y jóvenes acerca de las expectativas que puede tener su familia sobre ellos mismos, en relación a 4 aspectos de naturaleza académica: habilidad en lectura, habilidad en escritura, inteligencia y aprobación al final de curso. Como en el caso anterior, a cada proposición del tipo “*Meus pais acham que eu sou inteligente*”, se debe seleccionar una, entre 4 opciones de respuesta: “*Tenho certeza que sim*”, “*Acho que sim*”, “*Acho que não*” y “*Tenho certeza que não*”. Esta escala se basó en algunas de las cuestiones propuestas por la “Escala de implicación familiar” de Martínez-Pons (1996), adaptada al contexto español por González-Pienda et al., (2002) y en el “Cuestionario sobre el ambiente familiar” utilizado por González-Pumariega, (1995).

Expectativa Percibida sobre la Profesora - Esta escala tiene por objetivo evaluar lo que piensan niñas, niños y jóvenes acerca de las expectativas que puede tener su profesora sobre ellos, comprende 5 aspectos de naturaleza académica: expectativa sobre su rendimiento general; expectativa sobre su rendimiento en el área verbal; expectativa sobre su capacidad para aprender; expectativa sobre su capacidad para la lectura y expectativa sobre su capacidad para la escritura. También en este caso, a cada proposición del tipo “*Minha professora acha que eu vou passar de ano*”, niñas, niños y jóvenes deben seleccionar una, entre cuatro opciones de respuesta: “*Tenho certeza que sim*”, “*Acho que sim*”, “*Acho que não*” y “*Tenho certeza que não*”. En el caso de esta escala, los enunciados propuestos fueron inspirados en los instrumentos mencionados en la escala anterior, ya que no se contó con ningún instrumento específico que abordara las cuestiones pretendidas.

Además de estas variables personales, que comprobadamente representan un impacto importante en la conducta académica, se considera también otros aspectos menos explorados en la mayoría de los instrumentos revisados. Por tanto, se contará también con escalas destinadas a evaluar factores de naturaleza contextual que, como se ha expuesto anteriormente, también representan una indiscutible influencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

b) Factores contextuales

I. Factores familiares

Estos factores describen cómo niñas, niños y jóvenes perciben su realidad familiar en lo que concierne a la lectura y a la escritura y fueron considerados a partir de dos variables: el Ambiente de Lectura Percibido y la Ayuda Percibida.

Ambiente Percibido de Lectura - Esta escala pretende medir tanto el dominio como los hábitos de lectura y escritura, presentados por los familiares, a partir de la percepción de niñas, niños y jóvenes, y consta de 8 ítems: dominio de lectura y escritura de la madre y del padre; gusto por la lectura de la madre y del padre; frecuencia de lectura de la madre y del padre; incentivo a la lectura, madre y padre; y materiales de lectura que perciben tener en sus casas.

Ayuda Percibida- Esta escala pretende medir la percepción que tienen niñas, niños y jóvenes en cuanto a la ayuda que reciben de sus familiares con relación al cumplimiento de las obligaciones escolares, así como el estímulo o fomento prestado por estos familiares a la lectura y a la escritura. Para tanto, se consideró 4 ítems: observación (acompañamiento sistemático) de las tareas de casa; ayuda con las tareas escolares cuando necesario; preparación para los exámenes; y estímulo a la lectura y a la escritura.

En las dos escalas anteriores, niñas, niños y jóvenes tienen que seleccionar una, entre 4 opciones de respuesta, que varían desde “*Totalmente verdadeiro*” hasta “*Totalmente falso*”, para contestar a ítems del tipo “*Minha mãe gosta muito de ler*” o de “*Sempre*” hasta “*Nunca*”, o para contestar a ítems del tipo “*Meus pais estudam comigo antes das avaliações*”.

II. Factores instruccionales

En este caso, se consideró las expectativas de las profesoras sobre sus estudiantes, con relación a tres aspectos: Conductas de Compromiso, Conductas Normativas y Expectativas de Rendimiento. Como ya se explicitó, a este factor se denominó “Evaluación de la Profesora” para evitar posibles equivocaciones con las expectativas de niñas, niños y jóvenes. Por tanto, se solicitó a las docentes que, considerando las exigencias relativas al nivel educativo que enseña y al rendimiento esperado, clasificara sus estudiantes, en relación a los ítems indicados, seleccionando una, entre 4 opciones de respuestas donde el 1 representa el peor rendimiento y actitudes menos adecuadas y

el 4 representa el mejor rendimiento y actitudes más adecuadas. Esta escala fue elaborada a partir de algunos de los aspectos planteados en la revisión teórica sobre el tema, y sintetizados en el capítulo de los objetivos, como también a partir las revisiones de algunos de los instrumentos anteriormente mencionados (González-Pienda et al. 2002; González-Pumariega 1995).

Conductas de Compromiso- Esta escala supone 5 ítems para ser evaluados por la profesora, en relación a sus estudiantes: iniciativa, autonomía, responsabilidad con las tareas e implicación con los colegas.

Conductas Normativas – Esta escala está compuesta por 3 ítems para ser evaluados por la profesora, en relación a sus estudiantes: participación en las actividades propuestas en el aula, cumplimiento de las tareas y asistencia a las clases.

Expectativa de Rendimiento – Esta escala está compuesta por 6 ítems para ser evaluados por la profesora, en relación a sus estudiantes: comprensión lectora, automatismo y fluencia en lectura, comprensión y dominio del sistema de escritura, expresión escrita, rendimiento general y rendimiento en matemáticas.

Véase en el Cuadro VI algunos detalles de las escalas anteriormente descritas.

Cuadro VI- Descripción de los ítems que componen las escalas de evaluación de factores contextuales y personales implicados en el rendimiento académico

Condicionante	Factor	Ítems	Aspecto Observado	Referencias Básicas
Contexto Familiar	Ayuda Percibida	"Meus pais olham minhas tarefas de casa" "Quando eu não consigo fazer uma tarefa sozinho, meus pais me ajudam" "Meus pais estudam comigo antes das avaliações" "Meus pais me dizem que eu preciso ler muitos livros"	<i>Observación de las tareas de casa</i> <i>Ayuda con las tareas cuando es necesario</i> <i>Preparación para los exámenes</i> <i>Orientación y Estímulo a la Lectura</i>	Martinez-Pons (1996) - González-Piendia et al. (2002) González-Pumariiega (1995)
	Ambiente de Lectura	"Meu pai sabe ler" "Minha mãe sabe ler" "Meu pai gosta muito de ler" "Minha mãe gosta muito de ler" "Meu pai sempre lê livros, revistas e jornais" "Minha mãe sempre lê livros, revistas e jornais" "Meus pais sempre leem comigo" "Na minha casa tem muitos livros e revistas"	<i>Nivel de lectura</i> <i>Gusto por la lectura</i> <i>Hábito - Ejemplo de lectura</i> <i>Estímulo – Incentivo a la lectura</i> <i>Acceso a material de lectura</i>	
Expectativas Personales	Expectativa Percibida Profesora	"Minha professora acha que eu vou passar de ano" "Minha professora acha que eu vou tirar uma nota alta na avaliação de linguagem" "Minha professora acha que eu sou capaz de ler tudo que eu quiser" "Minha professora acha que eu sou capaz de aprender tudo que ela ensina" "Minha professora acha que eu sou capaz de escrever tudo que eu quiser"	<i>Expectativa de rendimiento</i> <i>Expectativa de rendimiento en el área verbal</i> <i>Expectativa de capacidad para la lectura</i> <i>Expectativa de capacidad para aprender</i> <i>Expectativa de capacidad para la escritura</i>	Martinez-Pons (1996) - González-Piendia et al. (2002) González-Pumariiega (1995)
	Expectativa Percibida Familia	"Meus pais acham que eu sei ler muito bem" "Meus pais acham que eu sei escrever muito bem" "Meus pais têm certeza que eu vou passar de ano" "Meus pais acham que eu sou inteligente"	<i>Expectativa de habilidad en lectura</i> <i>Expectativa de habilidad en escritura</i> <i>Expectativa de aprobar</i> <i>Expectativa sobre la inteligencia</i>	Martinez-Pons (1996) - González-Piendia et al. (2002) González-Pumariiega (1995)
	Autoconcepto Académico	"Sou bom em todas as tarefas que eu faço" "Sempre tiro notas altas" "Sou bom aluno" "Aprendo as coisas que a professora ensina muito rápido e com facilidade" "As tarefas de linguagem são muito fáceis pra mim" "Sou um dos primeiros a terminar minhas tarefas de linguagem" "Sou um dos melhores de minha classe em leitura" "Eu leio muito bem" "Eu escrevo muito bem"	<i>Autoconcepto académico general</i> <i>Autoconcepto académico verbal</i> <i>Autoconcepto académico en lectura</i> <i>Autoconcepto académico escritura</i>	Marsh (1988) Núñez et al. (1999) Gambrell et al. (1996) Henk y Melnick (1995) de Caso (2003)
Contexto Instruccional	Evaluación de la Profesora	"Iniciativa" "Autonomia" "Interesse" "Responsabilidade" "Entrosamento com os colegas" "Participação nas atividades de classe" "Presença às aulas" "Cumprimento das tarefas" "Rendimento geral" "Compreensão e dominio do sistema alfabético de escrita" "Automatismo e fluência em leitura" "Compreensão leitora" "Expressão escrita" "Rendimento em matemática"	<i>Conductas de Compromiso</i> <i>Conductas Normativas</i> <i>Expectativa de Rendimiento</i>	

5.4.1.3. *Procedimientos de aplicación*

Se sabe que una de las cuestiones importantes en el sentido de garantizar la calidad de los resultados de los instrumentos utilizados tiene que ver con las condiciones de aplicación (Pasquali, 2003). En el presente caso, se intentó al garantizar al máximo estas condiciones, con la conciencia clara de que sería una tarea como mínimo delicada, sobre todo, en cuanto a las características del ambiente físico de aplicación.

Se percibe claramente, tras la descripción de las escuelas que integraron el estudio, que se tratan de ambientes, en algunos casos, muy precarios. Además, ante la imposibilidad de trasladar niñas y niños a otro ambiente más apropiado, por todo lo que ello implicaría en términos de coste, tiempo, organización e incluso seguridad, se tomó la opción - consciente de los riesgos implicados - de hacer la recogida de los datos en las propias escuelas, garantizando, por lo menos, un ambiente familiar a niñas y niños, así como las mínimas condiciones de silencio, ausencia de interrupciones, una examinadora con experiencia y debidamente orientada y familiarizada con el material a ser aplicado. Se buscó, por tanto, dentro de las posibilidades, garantizar al máximo unos ambientes físico y psicológico adecuados.

155

Los cuestionarios fueron aplicados colectivamente, a pequeños grupos compuestos de 4 o 5 estudiantes por grupo, siempre por la misma persona. Para ello se contó con una profesora con varios años de experiencia en la enseñanza primaria. Esta misma profesora fue responsable por la aplicación de los cuestionarios en el estudio piloto y ayudó, efectivamente, en la elaboración y adaptación de las escalas, a partir de discusiones y sugerencias, basadas en su experiencia profesional como, por ejemplo, determinados términos académicos, utilizados en la enseñanza primaria y familiares a los estudiantes. Tras la realización del estudio piloto su contribución fue fundamental en el sentido de recoger informaciones sobre la reacción de niñas, niños y jóvenes a los instrumentos aplicados, tanto en cuanto a posibles dificultades en cuestiones específicas, como en relación a la organización de la escala, o también en relación a las orientaciones e instrucciones llevadas a cabo antes de la aplicación. Esto concedió a la examinadora un conocimiento adecuado y seguridad en relación a la utilización del material.

Para la participación de niñas, niños y jóvenes se solicitó, a los responsables, el debido consentimiento libre y esclarecido. Además, se contó, también, con el consentimiento de la propia escuela y de la profesora de cada uno de los grupos participantes (Anexo B).

En función de las condiciones físicas de las escuelas, los ambientes utilizados para la aplicación del material fueron aulas que en aquel momento no estaban siendo utilizadas. Así, se buscó un recinto dentro del aula en el cual se pusieron las carteras escolares, de modo que fuera posible a la examinadora atender y observar a todos, niñas y niños. Como uno de los efectos negativos más importantes revelados por el estudio piloto fue la fatiga y el aburrimiento, ante la extensión de las escalas presentadas, las aplicaciones fueron realizadas en dos sesiones, cumplimentadas en el transcurso de una misma semana, dentro de un mismo mes para todas las escuelas. En la primera sesión, se aplicó las escalas referentes a la evaluación del contexto familiar y, en la segunda sesión, se aplicó las escalas relativas a las expectativas personales.

El procedimiento de aplicación empleado siguió las orientaciones propuestas en los instrumentos utilizados como referencia. Antes de cada aplicación se procedió una orientación cuidadosa, a partir de los propósitos de cada escala. A cada participante se entregó las hojas con los ítems a ser contestados y las instrucciones, estas últimas fueron leídas y explicadas por la examinadora. Se cuidó que niñas, niños y jóvenes estuviesen seguros en cuanto a la realización de cada tarea propuesta. Considerando la dificultad en lectura, de algunos de los participantes, cada una de las cuestiones fue leída en voz alta por la examinadora y acompañada por niñas y niños que, posteriormente, marcaban su opción de respuesta. Véase a continuación un ejemplo de la orientación sugerida antes de la aplicación de una escala, que en este caso atiende a la versión dirigida a los varones:

*“Isto não é uma prova, não existem respostas certas ou erradas. São apenas algumas perguntas sobre o que você pensa sobre você mesmo. Cada um de nós é diferente dos outros. E isto não significa ser melhor ou pior. Por isso, procure responder o que você realmente pensa. Para responder você tem quatro opções: Quando você tiver certeza absoluta do que diz a frase marque o primeiro quadrinho (**Tenho certeza que sim**), quando tiver certeza, mas não absoluta, marque o segundo quadrinho (**Acho que sim**), quando você não tiver certeza marque o terceiro quadrinho (**Acho que não**) e quando você tiver certeza absoluta que a*

afirmação não é verdadeira marque o último quadrinho (Tenho certeza que não). É muito importante que você responda exatamente o que você pensa e o que você sente. Não tenha pressa, responda com calma e leve o tempo que você precisar. Suas respostas são muito importantes. Lembre-se você só pode escolher uma resposta para cada pergunta.”

En cuanto a las profesoras (8 en total) se les entregó el número de cuestionarios suficientes, correspondientes al número de estudiantes bajo la responsabilidad de cada una de ellas y se orientó como deberían proceder para contestarlos. Como a cada profesora tenía que rellenar muchos cuestionarios se le dio un plazo de dos semanas para que pudieran responder sin prisa. Se solicitó, además, a la directora de cada escuela que autorizara a las profesoras a disponer de las notas de sus estudiantes, específicamente, en “Língua Portuguesa”, en las cuatro unidades que constituyen el año lectivo.

5.4.2. Procedimiento de validación de las escalas

157

Considerando que uno de los objetivos que se plantea es el de constituir un conjunto de escalas, destinadas a medir los diferentes constructos de interés restringidos al estudio, se expondrán a continuación la descripción y el análisis de los criterios psicométricos de validez de constructo y consistencia interna de estas escalas.

Según Pasquali (2003), hay dos técnicas de demostración de la adecuación de la representación del constructo para el test, el análisis factorial y la consistencia interna. Así que, por medio de SPSS (versión 18), se buscó evaluar la validez factorial y la consistencia interna de las medidas utilizadas en este estudio. Se verificó la validez factorial de la matriz de correlaciones de los ítems de las escalas, por medio del *Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)* y del *Test de Esfericidad de Bartlett* – medidas que verifican la adecuación de los datos, para ser entonces sometidos al Análisis Factorial Exploratoria, determinada para la extracción de un factor, en el que se evaluó la unidimensionalidad de los constructos estudiados. Tras esta etapa, se realizó el cálculo de la consistencia interna del factor encontrado, por medio de la técnica de Alfa de *Cronbach*. Se trata de un análisis estadístico de los datos, de una única aplicación, de un test de una muestra representativa de individuos; verifica la congruencia que cada ítem tiene con el restante

de los ítems del mismo test (Pasquali, 2003). Es una medida que varía de 0 a 1, siendo el valor de 0,60 considerado el límite inferior de aceptabilidad (Hair, Anderson, Tatham y Black, 2006).

La presentación de las medidas propuestas se hará a partir de 3 bloques diferentes. El primer de ellos expondrá la validación de las escalas que tratan de los factores contextuales familiares (ambiente de lectura y escritura y ayuda con las tareas y actividades escolares, a partir de cómo lo perciben las niñas y los niños). El segundo traerá la validación de las escalas que miden los factores personales (expectativa percibida y autoconcepto académico de niñas, niños y jóvenes). Y, por último, se presentará la validación de las escalas que miden la evaluación de las profesoras sobre las Conductas Normativas, las Conductas de Compromiso y el rendimiento de los estudiantes y las estudiantes.

5.4.2.1. Factores contextuales familiares

a) Escala de Ayuda Percibida: validez factorial y consistencia interna

158

Se procedió un análisis de los Componentes Principales fijado en un factor. Los estadísticos iniciales *Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)* = 0,71 y el *Test de Esfericidad de Bartlett*, $\chi^2(6) = 173,06$; $p = 0,000$, ambos satisfactorios, evidenciaron validez factorial de la matriz de correlación entre los ítems de la escala. Fue posible verificar la viabilidad de un componente, considerándose el criterio de Kaiser (Laros, 2005) – valor propio (*eigenvalue*) igual o superior a 1 (Figura VI). Los valores encontrados fueron 2,12; 0,82; 0,58 y 0,46. De acuerdo con la distribución gráfica (scree plot) de los valores propios (Figura VI), criterio de Catell (Laros, 2005), se verificó la viabilidad de la retención de un componente por encima de la recta intermitente. Los resultados de este análisis son presentados en la Tabla VI.

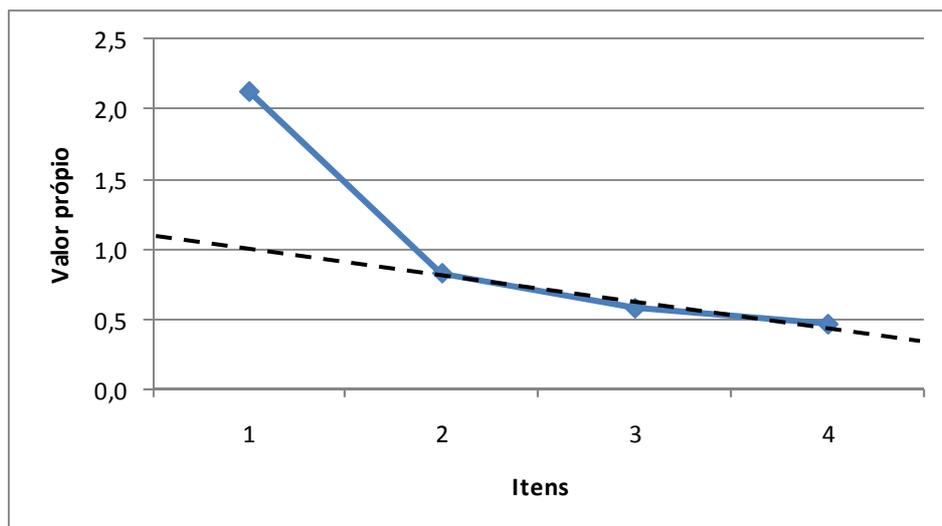


Figura VI. Distribución gráfica de los valores propios de la Escala de Ayuda Percibida

Tabla VI- Estructura factorial de la Escala de Ayuda Percibida

Descripción de los ítems	Componente	h^2
Observación de las tareas de casa	0,82	0,68
Ayuda con las tareas cuando es necesario	0,77	0,60
Preparación para los exámenes	0,70	0,49
Orientación y estímulo a la lectura	0,58	0,34
Número de ítems	4	
Varianza explicada	53,08	
Alfa de Cronbach	0,70	

Se observa, en la Tabla VI, que el componente explica 53,08% de la varianza total y las cargas factoriales varían de 0,58 a 0,82, de modo que el ítem que presentó menor carga factorial fue “Orientación y estímulo a la lectura – *Meus pais dizem que eu preciso ler muitos livros*” y el que presentó mayor carga factorial fue “Observación de las tareas de casa – *Meus pais sempre olham minhas tarefas de casa*”. El componente fue interpretado a partir de sus 4 ítems. Presentó una consistencia interna (Alfa de Cronbach) de 0,70, siendo denominado de *Ayuda Percibida*.

b) *Escala Ambiente de Lectura: validez factorial y consistencia interna*

Se realizó un análisis de los Componentes Principales fijado en un factor. Los estadísticos iniciales, *Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)* = 0,72 y *Test de Esfericidad de Bartlett*, $\chi^2(28) = 643,47$; $p = 0,000$, ambos satisfactorios, evidenciaron la validez de la matriz de correlación entre los ítems de la escala. Fue posible verificar la viabilidad de tres componentes, considerándose el criterio de Kaiser (Laros, 2005) - valor propio (*eigenvalue*) igual o superior a 1 (Figura VII). Los valores encontrados fueron 3,54; 1,12; 1,01; 0,74; 0,64; 0,42; 0,30 y 0,19. De acuerdo con la distribución gráfica (scree plot) de los valores propios (Figura VII), criterio de Catell (Laros, 2005), se verificó la viabilidad de la retención de un componente por encima de la recta intermitente. Los resultados de este análisis son presentados en la Tabla VII.

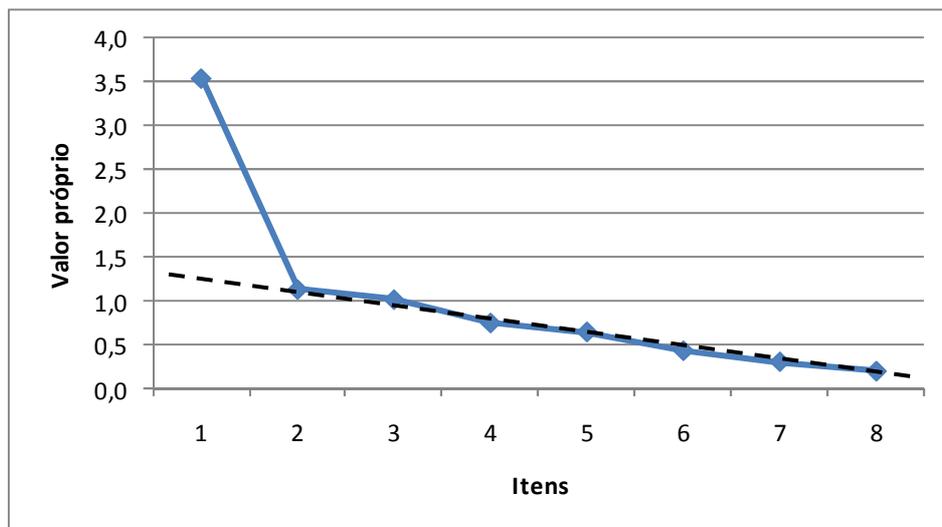


Figura VII.- Distribución gráfica de los valores propios de la *Escala Ambiente de Lectura*

Tabla VII - Estructura factorial de la Escala Ambiente de Lectura

Descripción de los ítems	Componente	h^2
fpa16 - Gusto por la lectura de la madre	0,79	0,63
fpa15 - Gusto por la lectura del padre	0,72	0,52
fpa18 - Siempre lee la madre	0,71	0,51
fpa17 - Siempre lee el padre	0,69	0,48
fpa13 - Nivel lectura del padre	0,67	0,44
fpa14 - Nivel de lectura de la madre	0,65	0,43
fpa21 - Mis padres siempre leen conmigo	0,58	0,33
fpa24 - Mi casa tiene periódicos y revistas	0,40	0,16
Número de ítems	8	
Varianza explicada	44,29	
Alfa de Cronbach	0,81	

Se observa, en la Tabla VII, que el componente explica 44,29% de la varianza total y las cargas factoriales varían de 0,40 a 0,79. De modo que el ítem que presentó menor carga factorial fue “*Na minha casa tem muitos livros e revistas*” y el ítem que presentó mayor carga factorial fue “*Gusto de la madre por la lectura – Minha mãe gosta muito de ler*”. El componente fue interpretado a partir de sus 8 ítems. Presentó consistencia interna (Alfa de Cronbach) de 0,81, siendo denominado de *Ambiente de Lectura*.

5.4.2.2. Factores personales

a) Escala de Expectativa Percibida – Familia: validez factorial y consistencia interna

Se realizó un análisis de los Componentes Principales fijado en un factor. Los estadísticos iniciales, *Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)* = 0,62 y *Test de Esfericidad de Bartlett*, $\chi^2(6) = 67,34$; $p = 0,000$, ambos satisfactorios, evidenciaron la validez factorial de la matriz de correlación entre los ítems de la escala. Fue posible verificar la

viabilidad de un componente, considerándose el criterio Kaiser (Laros, 2005) - valor propio (*eigenvalue*) igual o superior a 1 (Figura VIII). Los valores encontrados fueron 1,66; 0,97; 0,71 y 0,64. De acuerdo con la distribución gráfica (scree plot) de los valores propios (Figura VIII), criterio de Catell (Laros, 2005), se verificó la viabilidad de la retención de un componente por encima de la recta intermitente. Los resultados de este análisis son presentados en la Tabla VIII.

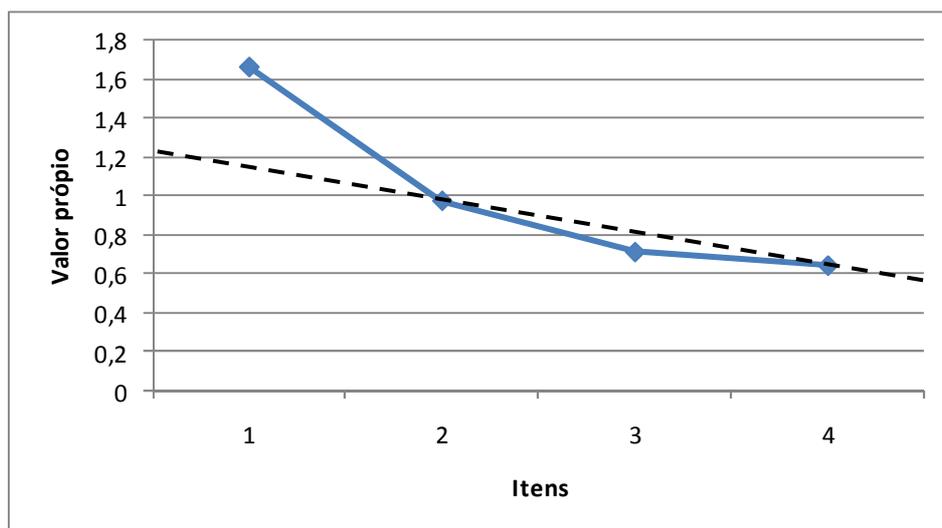


Figura VIII - Distribución gráfica de los valores propios de la Escala de Expectativa Percibida - Familia

Tabla VIII - Estructura factorial de la Escala de Expectativa Percibida - Familia

Descripción de los ítems	Componente	h^2
Expectativa sobre la habilidad en lectura	0,74	0,55
Expectativa de aprobar o no	0,65	0,43
Expectativa sobre la inteligencia	0,64	0,42
Expectativa sobre la habilidad en escritura	0,50	0,25
Número de ítems	4	
Varianza explicada	41,55	
Alfa de Cronbach	0,51	

Se observa, en la Tabla VIII, que el componente explica 41,55% de la varianza total y las cargas factoriales varían de 0,50 a 0,74. De modo que el ítem que presentó menor carga factorial fue “Expectativa sobre la habilidad en escritura – *Meus pais acham que eu sei escrever muito bem*” y el ítem que presentó mayor carga factorial fue

“Expectativa sobre la Habilidad en Lectura – *Meus pais acham que eu sei ler muito bem*”. El componente fue interpretado a partir de sus 4 ítems. Presentó consistencia interna (Alfa de *Cronbach*) de 0,51, siendo denominado de *Expectativa Percibida - Familia*.

b) *Escala Expectativa Percibida – Profesora: validez factorial y consistencia interna*

Se realizó un análisis de los Componentes Principales fijado en un factor. Los estadísticos iniciales, *Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)* = 0,63 y *Test de Esfericidade de Bartlett*, $\chi^2 (10) = 224,95$; $p = 0,000$, ambos satisfactorios, evidenciaron la validez de la matriz de correlación entre los ítems de la escala. Fue posible verificar la viabilidad de dos componentes, considerándose el criterio Kaiser (Laros, 2005) - valor propio (*eigenvalue*) igual o superior a 1 (Figura IX). Los valores encontrados fueron 2,13; 1,29; 0,62; 0,51 y 0,42. De acuerdo con la distribución gráfica (scree plot) de los valores propios (Figura IX), criterio de Catell (Laros, 2005), se verificó la viabilidad de la retención de un componente por encima de la recta intermitente. Los resultados de este análisis son presentados en la Tabla IX.

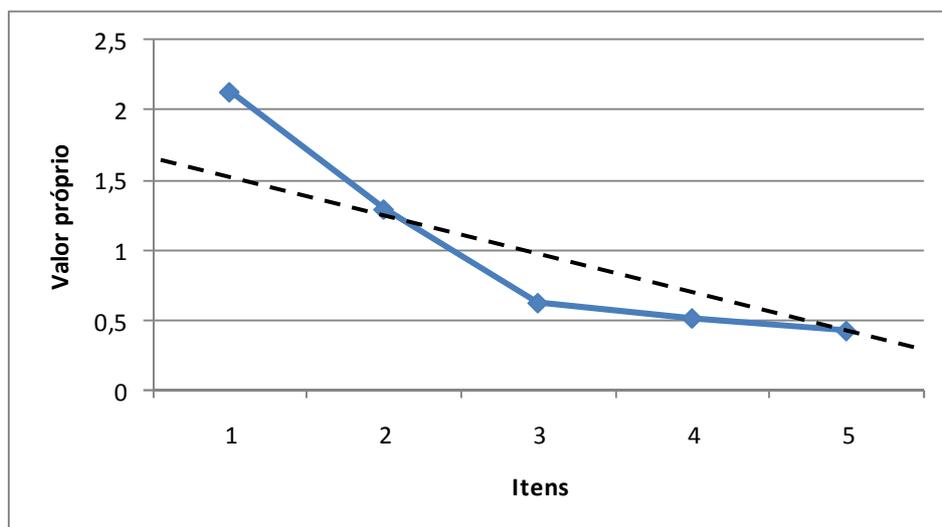


Figura IX - Distribución gráfica de los valores propios de la *Escala Expectativa Percibida – Profesora*

Tabla IX - Estructura factorial de la Escala Expectativa Percibida - Profesora

Descripción de los ítems	Componente	h^2
Expectativa de rendimiento	0,73	0,53
Expectativa de rendimiento en el área verbal	0,71	0,51
Expectativa de capacidad para la lectura	0,67	0,44
Expectativa de capacidad para aprender	0,57	0,33
Expectativa de capacidad para la escritura	0,55	0,30
Número de ítems	5	
Varianza explicada	42,76	
Alfa de Cronbach	0,65	

Se observa, en la Tabla IX, que el componente explica 42,76% de la varianza total y las cargas factoriales varían de 0,55 a 0,73. De modo que el ítem que presentó menor carga factorial fue “Expectativa de capacidad para la escritura – *Minha professora acha que eu sou capaz de escrever tudo o que eu quiser*” y el ítem que presentó mayor carga factorial fue “Expectativa de rendimiento – *Minha professora acha que eu vou passar de ano*”. El componente fue interpretado a partir de sus 5 ítems. Presentó consistencia interna (Alfa de Cronbach) de 0,65, siendo denominado de *Expectativa Percibida - Profesora*.

164

c) *Escala de Autoconcepto Académico: validez factorial y consistencia interna*

Se realizó un análisis de los Componentes Principales fijado en un factor. Los estadísticos iniciales, *Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)* = 0,87 y *Test de Esfericidad de Bartlett*, $\chi^2(36) = 707,41$; $p = 0,000$, ambos satisfactorios, evidenciaron la validez factorial de la matriz de correlación entre los ítems de la escala. Fue posible verificar la viabilidad de un componente, considerándose el criterio Kaiser (Laros, 2005) - valor propio (*eigenvalue*) igual o superior a 1 (Figura X). Los valores encontrados fueron 4,13; 0,97; 0,77; 0,74; 0,57; 0,51; 0,50; 0,44 y 0,33. De acuerdo con la distribución gráfica (scree plot) de los valores propios (Figura X), criterio de Catell (Laros, 2005), se verificó la viabilidad de la retención de un componente por encima de la recta intermitente. Los resultados de este análisis son presentados en la Tabla X.

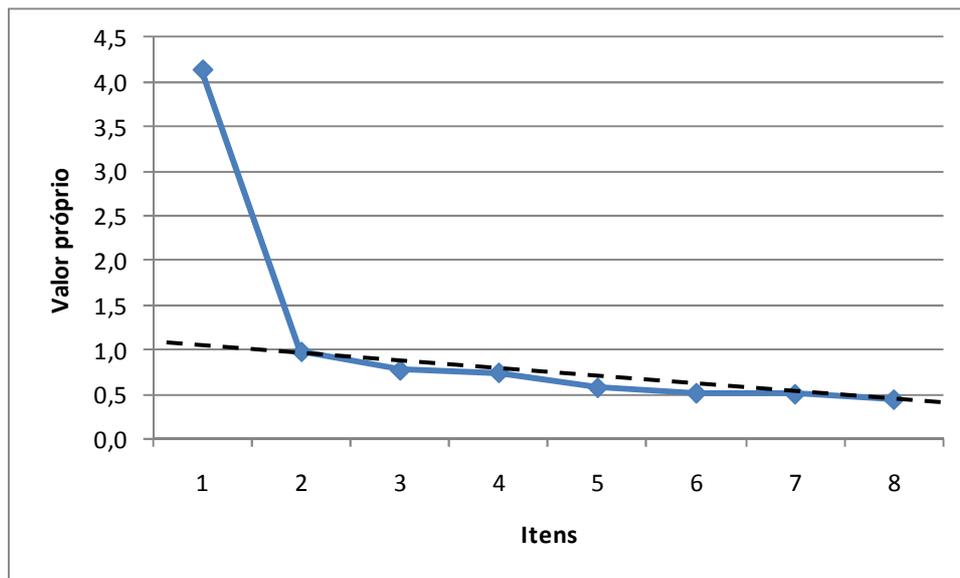


Figura X - Distribución gráfica de los valores propios de la *Escala de Autoconcepto Académico*

Tabla X - Estructura factorial de la *Escala de Autoconcepto Académico*

Descripción de los ítems	Componente	h^2
ede14- Académico General	0,75	0,56
ede12- Académico Lectura	0,72	0,52
ede15- Académico General	0,71	0,51
ede09- Académico Verbal	0,70	0,49
ede16- Académico Verbal	0,67	0,45
ede02- Académico General	0,64	0,41
ede04- Académico Lectura	0,64	0,41
ede08- Académico Escritura	0,63	0,39
ede06- Académico General	0,58	0,34
Número de ítems	9	
Varianza explicada	45,89	
Alfa de Cronbach	0,85	

Se observa, en la Tabla X, que el componente explica 45,89% de la varianza total y las cargas factoriales varían de 0,58 a 0,75. De modo que tanto el ítem que presentó menor carga factorial fue “Autoconcepto Académico General – *Eu aprendo as coisas muito rápido e com facilidade*” y el ítem que presentó mayor carga factorial fue “Autoconcepto Académico General – *Sou muito bom em todas as tarefas que eu faço*”. El componente fue interpretado a partir de sus 9 ítems. Presentó consistencia interna (Alfa de Cronbach) de 0,85, siendo denominado de *Autoconcepto Académico*.

5.4.2.3. Evaluación de la profesora

a) Escala de Conductas de Compromiso: validez factorial y consistencia interna

Se realizó un análisis de los Componentes Principales fijado en un factor. Los estadísticos iniciales, *Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)* = 0,80 y *Test de Esfericidad de Bartlett*, χ^2 (10) = 1362,19; $p = 0,000$, ambos satisfactorios, evidenciaron validez de la matriz de correlación entre los ítems de la escala. Fue posible verificar la viabilidad de un componente, considerándose el criterio Kaiser (Laros, 2005) - valor propio (*eigenvalue*) igual o superior a 1 (Figura XI). Los valores encontrados fueron 3,98, 0,57, 0,30, 0,06 y 0,06. De acuerdo con la distribución gráfica (scree plot) de los valores propios (Figura XI), criterio de Catell (Laros, 2005), se verificó la viabilidad de la retención de un componente por encima de la recta intermitente. Los resultados de este análisis son presentados en la Tabla XI.

166

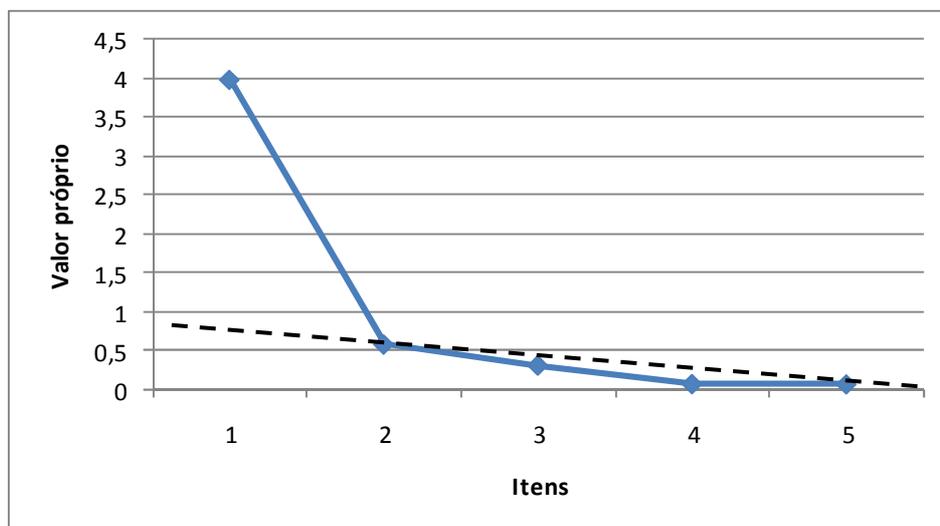


Figura XI - Distribución gráfica de los valores propios de la Escala de Conductas de Compromiso

Tabla XI - Estructura factorial de la Escala de Conductas de Compromiso

Descripción de los ítems	Componente	h^2
qpp10- Iniciativa	0,94	0,88
qpp11- Autonomía	0,93	0,87
qpp08- Interés	0,92	0,86
qpp09- Responsabilidad	0,89	0,80
qpp12- Implicación con los colegas	0,74	0,55
Número de ítems	5	
Varianza explicada	79,70	
Alfa de Cronbach	0,93	

Se observa, en la Tabla XI, que el componente explica 79,70% de la varianza total y las cargas factoriales varían de 0,74 a 0,94. De modo que el ítem que presentó menor carga factorial fue ‘*Implicación con los colegas*’ y el que presentó mayor carga factorial fue ‘*Iniciativa*’. El componente fue interpretado a partir de sus 5 ítems. Presentó consistencia interna (Alfa de Cronbach) de 0,93, siendo denominado de *Conductas de Compromiso*.

b) *Escala de Conductas Normativas: validez factorial y consistencia interna*

Se realizó un análisis de los Componentes Principales fijado en un factor. Los estadísticos iniciales, *Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)* = 0,70 y *Test de Esfericidad de Bartlett*, $\chi^2(3) = 586,83$; $p = 0,000$, ambos satisfactorios, evidenciaron validez factorial de la matriz de correlación entre los ítems de la escala. Fue posible verificar la viabilidad de un componente, considerándose el criterio Kaiser (Laros, 2005) - valor propio (*eigenvalue*) igual o superior a 1 (Figura XII). Los valores encontrados fueron 2,55, 0,36 e 0,09. De acuerdo con la distribución gráfica (scree plot) de los valores propios (Figura XII), criterio de Catell (Laros, 2005), se verificó la viabilidad de la retención de un componente por encima de la recta intermitente. Los resultados de este análisis son presentados en la Tabla XII.

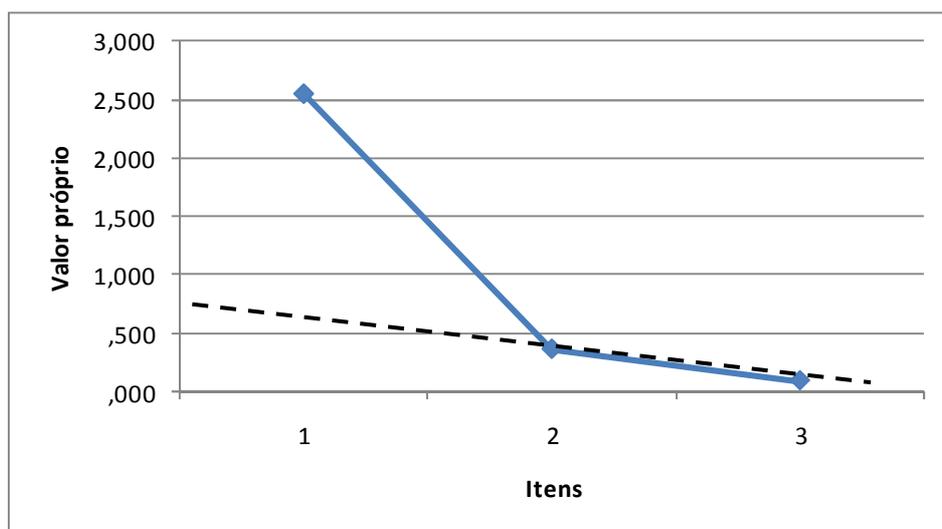


Figura XII. Distribución gráfica de los valores propios de la Escala de Conductas Normativas

Tabla XII. Estructura factorial de la Escala de Conductas Normativas

Descripción de los ítems	Componente	h^2
qpp14 – Participación en las actividades	0,95	0,91
qpp13- Cumplimiento de las tareas	0,94	0,89
qpp15- Asistencia a las clases	0,86	0,74
Número de ítems	3	
Varianza explicada	85,01	
Alfa de Cronbach	0,91	

Se observa, en la Tabla XII, que el componente explica 85,01% de la varianza total y las cargas factoriales varían de 0,86 a 0,95. De modo que el ítem que presentó menor carga factorial fue “Asistencia a la clases” y el que presentó mayor carga factorial fue “Participación en las actividades”. El componente fue interpretado a partir de sus 3 ítems. Presentó consistencia interna (Alfa de Cronbach) de 0,91, siendo denominado de *Actitudes de Normativas*.

c) *Escala de Expectativa de Rendimiento: validez factorial y consistencia interna*

Se realizó un análisis de los Componentes Principales fijado en un factor. Los estadísticos iniciales, *Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)* = 0,90 y *Test de Esfericidad de*

Bartlett, $\chi^2 (15) = 1735,12$; $p = 0,000$, ambos satisfactorios, evidenciaron la validez factorial de la matriz de correlación entre los ítems de la escala. Fue posible verificar la viabilidad de un componente, considerándose el criterio Kaiser (Laros, 2005) - valor propio (*eigenvalue*) igual o superior a 1 (Figura XIII). Los valores encontrados fueron 4,95, 0,51, 0,18, 0,16, 0,12 e 0,06. De acuerdo con la distribución gráfica (scree plot) de los valores propios (Figura XIII), criterio de Catell (Laros, 2005), se verificó la viabilidad de la retención de un componente por encima de la recta intermitente. Los resultados de este análisis son presentados en la Tabla XIII.

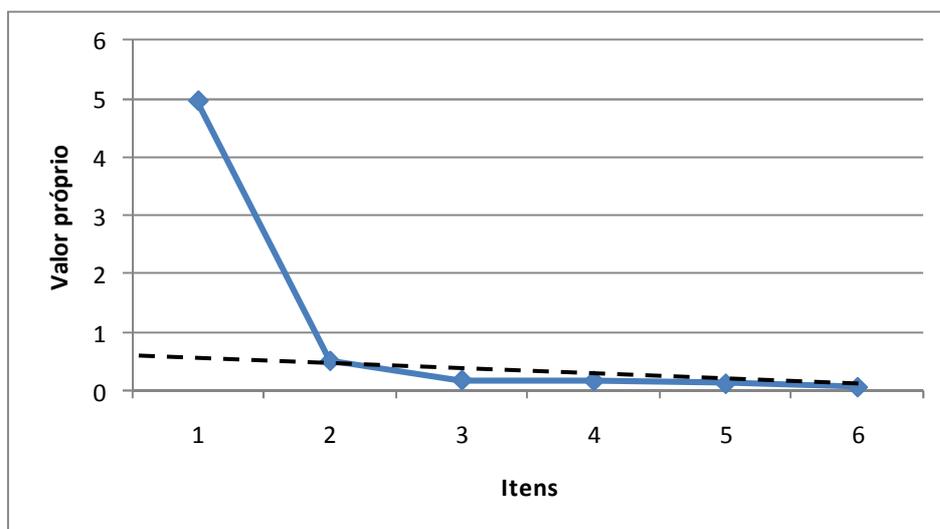


Figura XIII. Distribución gráfica de los valores propios de la Escala de Expectativa de Rendimiento

Tabla XIII. Estructura factorial de la Escala de Expectativa de Rendimiento

Descripción de los ítems	Componente	h^2
qpp05- Comprensión Lectora	0,94	0,89
qpp04- Automatismo y fluencia en lectura	0,93	0,88
qpp03- Comprensión y dominio del sistema de escritura	0,93	0,87
qpp06- Expresión en escritura	0,92	0,86
qpp02- Rendimiento general	0,91	0,83
qpp07- Rendimiento en matemáticas	0,78	0,61
Número de ítems	6	
Varianza explicada	82,53	

Alfa de Cronbach	0,95
-------------------------	-------------

Se observa, en la Tabla XIII, que el componente explica 82,53% de la varianza total y las cargas factoriales varían de 0,78 a 0,94. De modo que el ítem que presentó menor carga factorial fue “*Rendimiento en matemáticas*” y el ítem que presentó mayor carga factorial fue “*Comprensión Lectora*”. El componente fue interpretado a partir de sus 6 ítems. Presentó consistencia interna (Alfa de Cronbach) de 0,95, siendo denominado de *Expectativa de Rendimiento*.

5.4.3. Síntesis de la validación de las escalas

A partir de los resultados expuestos anteriormente, se expondrá en la Tabla XIV una síntesis de los datos relativos a la fiabilidad por consistencia interna de todas las escalas, a modo de posibilitar una visión integrada de estos datos.

Tabla XIV- Síntesis de la validación de las escalas

Factores	Escala	Varianza Explicada	Alfa de Cronbach
	Ayuda Percibida	53,08	0,70
Contexto familiar	Ambiente Lectura	44,29	0,81
	Expectativa Familia	41,55	0,51
Expectativas personales	Expectativa Profesora	42,76	0,65
	Autoconcepto	45,89	0,85
	Conductas de Compromiso	79,70	0,93
Evaluación de la profesora	Conductas Normativas	85,01	0,91
	Expectativa Rendimiento	82,53	0,95

Considerando los dos ámbitos objeto de estudio, a saber, los Condicionantes Personal (expectativas sobre la familia y las profesoras y el autoconcepto académico) y

los Condicionantes Contextuales (familia y escuela), se observa que la mayor fiabilidad por consistencia interna (Alfa de *Conbrach*) la proporcionan, en conjunto, las escalas relativas al Contexto Escolar, más específicamente, la Evaluación de las Profesoras en relación a sus estudiantes (0,93, 0,91, 0,95). Entre ellas, la que presentó menor consistencia interna fue la de *Conductas Normativas* y la que presentó mayor consistencia interna fue la de *Expectativa de Rendimiento*. Se advierte, en este caso, que las tres escalas presentan valores de Alfa de *Conbrach* por encima de los 0,90. En cuanto al Contexto Familiar, la escala que presentó menor consistencia interna fue *Ayuda Percibida* (0,70) y la que presentó mayor consistencia interna fue *Ambiente de Lectura* (0,81).

Por otra parte, están entre las escalas que evalúan las Expectativas Personales las que presentaron menor índice de fiabilidad por consistencia interna: *Expectativas Personales* de niñas, niños y jóvenes en relación a sus *Familias* (0,51) y *Expectativas Personales* de niñas, niños y jóvenes en relación a sus *Profesoras* (0,65). La mayor fiabilidad por consistencia interna entre las escalas que evalúan las Expectativas Personales la presentó aquella que trata sobre el *Autoconcepto Académico* (0,85).

5.4.4. Conclusiones sobre la validación de las escalas

A partir de los datos expuestos anteriormente, se considera que todas las escalas propuestas cumplen los criterios psicométricos relativos a validez de constructo y fiabilidad por consistencia interna. Se percibe que dos de las escalas (*Expectativas Personales - Familia* y *Expectativa Personales – Profesora*) presentan bajos valores de Alfa de *Conbrach*, (0,51 y 0,65) a partir del límite inferior de aceptabilidad, según los autores de referencia, Hair, Anderson, Tatham y Black, 2006.

No obstante, algunas cuestiones que se cree pertinente observar. Primero, la importancia de las decisiones de naturaleza teórica, y no tanto estadística, a la hora de considerar los constructos analizados. Según Anastasi (1986), el proceso de validación de un ítem tiene inicio mucho antes de los procedimientos de test estadístico, cuando de la definición del constructo derivada de la teoría psicológica, de la investigación anterior y de la observación sistemática. Además, como afirman Dancey y Reidy (2006), todos los criterios necesitan tenerse en consideración, tanto los de naturaleza

teórica, como los de naturaleza estadística, a la hora de mantener un determinado factor o constructo. Conjuntamente, hay dos aspectos importantes, referentes a las características de estas escalas, que se necesita considerar. El primero de ellos se refiere al número de ítems que constituyen las escalas (4 y 5 respectivamente) o sea muy cerca del límite mínimo admitido (3). Se sabe que la extensión del test es uno de los factores que afectan su fiabilidad, porque cuanto mayor el número de ítems mayor serán sus índices de precisión, según el teorema de Bernoulli (cf. Pasquali, 2003, p. 222). Otro aspecto que puede explicar un bajo valor de Alfa de *Conbrach* tiene que ver con la semántica de los ítems. Como se puede ver en las Tablas VIII y IX, los ítems que componen estas dos escalas tratan de expectativas académicas, pero relativas a cuestiones específicas (habilidad en lectura, habilidad en escritura, rendimiento, inteligencia, etc.). De modo que, en estos dos casos, hay pocos ítems y con cargas semánticas distintas, aunque traten de un mismo factor. Se entiende, por tanto, que el valor de alfa encontrado, en estos dos casos, coincide con la variabilidad del constructo testado, basta con observar sus cargas factoriales, que quedan entre 0,74 y 0,50 en el primer caso y 0,73 y 0,55 en el segundo.

Estos son riesgos que se asume cuando de la decisión de presentar instrumentos cortos y objetivos y con una preocupación de fondo, la de constituir enunciados claros y con posibilidad de ser entendidos por niñas, niños y jóvenes, con dominio limitado de la lectura y de la escritura. De toda forma, las decisiones tomadas están pautadas en los fundamentos de la psicometría (Pasquali, 2003). En base a los argumentos planteados arriba, se consideran satisfactorios los valores relativos a la consistencia interna alcanzados por estas dos escalas, en la medida que se considera también su consistencia interna teórica y no tanto estadística.

No obstante, algunas de las escalas presentan índices mucho más consistentes. Primero se destaca la escala responsable por evaluar el autoconcepto académico. Esta medida presentó índice de consistencia interna bastante satisfactorio (0,85), corroborando los resultados de estudios anteriores que confirman, reiteradamente, la viabilidad psicológica del constructo, además de su multidimensionalidad y su organización jerárquica (Hattie, 1992; Marsh, 1987, 1990; Marsh y Shavelson, 1985; Shavelson et al., 1976). Considérese que, en este caso, los ítems que constituyen la escala fueron elaborados teniendo como referencia instrumentos examinados

anteriormente, por otros investigadores tales como González-Pienda (2002), Marsh (1988), Núñez (1995).

Por supuesto, en el caso de la escala relativa al ambiente de lectura percibido y de las tres escalas relativas a la evaluación de la profesora (Conductas Normativas, Conductas de Compromiso y Expectativa de Rendimiento) los índices encontrados fueron muy satisfactorios tratándose de un primer instrumento y que asume, claramente, un carácter exploratorio, con posibilidad de una validación confirmatoria posterior

Por tanto, con base en los resultados expuestos, se confirman la hipótesis 1, que plantea que se cumplan los criterios psicométricos de validez de constructo y fiabilidad por consistencia interna y la hipótesis 2 que supone la posibilidad de evaluación de diferentes Condicionantes del Rendimiento Académico, a través de la utilización de las escalas elaboradas, adecuadas a la realidad objeto de estudio.

En definitiva, estas son las escalas utilizadas a la hora de medir los factores propuestos:

- a- En cuanto a la evaluación de la percepción de niñas, niños y jóvenes, sobre las prácticas parentales y el ambiente de lectura y escritura percibido y sobre la ayuda con las tareas escolares, se utilizaron, respectivamente, la *Escala Ambiente de Lectura* y la *Escala de Ayuda Percibida*.
- b- En cuanto a evaluación de las expectativas de niñas, niños y jóvenes, sobre lo que piensan sobre ellos sus familiares y su profesora, se utilizó la *Escala Expectativa Percibida Familiares* y la *Escala Expectativa Percibida Profesora*.
- c- En cuanto a la evaluación del autoconcepto académico de los participantes del estudio se utilizó la *Escala de Autoconcepto Académico*.
- d- Y, en cuanto a la evaluación de las expectativas de la profesora con relación a sus estudiantes se utilizó la *Escala de Conductas Normativas*, la *Escala de Conductas de Compromiso* y la *Escala de Expectativa de Rendimiento*.

Concretamente, se ha organizado y elaborado un total de 8 escalas, referentes a cada uno de los factores condicionantes del rendimiento académico, anteriormente mencionados.

CAPÍTULO VI

RESULTADOS, DISCUSION Y CONCLUSIONES

La voz de los “culpables”

*“De tudo houve um começo e tudo errou,
Ai a dor de ser quase, dor sem fim,
Eu falhei-me entre os mais, falhei-me em mim,
Asa que se lançou, mas não voou.”*

Mário de Sá Carneiro

Se dijo anteriormente en reiteradas ocasiones que una de las más importantes conclusiones a que llegan las principales investigaciones y la buena parte de la literatura que discute el fracaso escolar es que se trata de un fenómeno dinámico, complejo y multideterminado. Esta forma de concebir sus causas desnaturaliza el problema y, a la vez, dirige la mirada a otros factores, que van más allá de los aspectos de la subjetividad de las personas implicadas, ya sean estudiantes, docentes o familiares. Hay que tener presente que el fracaso escolar no comporta sólo causas, sino que también efectos, que sí afectan la experiencia subjetiva de los estudiantes, su modo de autoconcebirse y sus afectos. Es decir, hay una persona por detrás de la condición de éxito o fracaso y una u otra condición repercutirá, distintamente, en la forma de encararse a la escuela y de enfrentarse al aprendizaje. Es preciso considerar, también, que algunos factores parecen sufrir una importante influencia de esta condición. A partir de la literatura revisada, se entiende y se supone que uno de estos factores es el autoconcepto académico, que puede estar influenciado por el rendimiento y por la historia escolar, sea de éxito o fracaso, vivida por niñas, niños y jóvenes. Una variable que guarda una esencia eminentemente subjetiva, ya que que las informaciones procesadas están matizadas por aspectos afectivos que les otorgan un valor positivo o negativo. Por ello,

se entiende que para comprender plenamente el fenómeno del fracaso escolar hay que tener presente lo que piensan las personas directamente implicadas. Es decir, no se puede componer completamente este escenario sin oír y sacar partido a las informaciones que nos prestan algunos de estos protagonistas. Es hora, por tanto, de dar voz a “los culpables”.

6. Descripción y análisis de los resultados

Los resultados de la presente investigación serán descritos y discutidos a partir de los apartados que se distinguen en función de los objetivos principales. Primeramente, se procederá a un análisis descriptivo de las correlaciones entre las diferentes variables, además de la descripción y análisis de posibles diferencias entre grupos. Después, se realizarán la descripción y el análisis del modelo hipotético causal sobre la relación entre las variables. En definitiva, y como es de esperar, los resultados de cada una de las partes presentadas contribuirán a la interpretación y comprensión de las partes subsiguientes.

175

Como próximo paso y con el fin de realizar otros análisis, se obtuvieron los estadísticos descriptivos de las medidas utilizadas en este estudio, para cada una de las variables estudiadas, conforme se recogen en la Tabla XIV. A partir de estos datos, se procedió el análisis descriptivo y multivariado: el test t para verificar la diferencia entre los valores medios de los grupos, el coeficiente de correlación (r) para reconocer el grado de relación de los constructos y, por último, el modelo hipotético teórico explicativo.

Tabla XV - Media, desviaciones típicas, error típico e IC de 95%

Variab les	Media	Dt	Error típico	IC de 95%	Mín – Máx
Rendimiento	6,44	2,11	0,13	6,18 – 6,71	1 – 10
Repetición	0,92	1,03	0,06	0,79 – 1,05	0 – 3
Ambiente de lectura	1,90	0,66	0,04	1,82 – 1,98	0,25 – 3
Ayuda percibida	2,11	0,78	0,04	2,02 – 2,21	0 – 3
Expectativa familiares	2,16	0,55	0,03	2,09 – 2,23	0,50 – 3
Expectativa Profesora	2,27	0,58	0,03	2,19 – 2,34	0,40 – 3
Autoconcepto académico	3,03	0,54	0,03	2,97 – 3,10	1,33 – 4,00
Actitudes	3,29	0,46	0,02	3,23 – 3,35	1,62 – 4,00
Actitud compromiso	3,11	0,82	0,05	3,01 – 3,21	1 – 5
Actitud normativa	3,18	0,90	0,05	3,06 – 3,29	1 – 5
Expectativa rendimiento	3,01	0,84	0,05	2,91 – 3,12	1 – 5

6.1. Diferencias entre grupos

Específicamente, este apartado se destina a verificar las diferencias en los valores medios de las medidas adoptadas en función del sexo y de la situación ocupacional de los familiares (padres, madres, o responsables), conforme a lo planteado en la hipótesis 3 y 4. Para ello se utilizó el test *t* de *student*, tal como se presenta en las tablas a continuación (Tablas XVI y XVII).

a) Diferencias en cuanto al género

Se exponen, primeramente, las diferencias entre grupos en función del género. En las hipótesis, se planteó la existencia de diferencias significativas en el Rendimiento,

en el Historial de Repeticiones, en el Autoconcepto Académico y en la Evaluación de la Profesora (Conductas Normativas, Conductas de Compromiso y Expectativas de Rendimiento) a favor de las niñas (hipótesis 3). Es decir, se espera que las niñas presenten mejor Rendimiento, menor índice de Repeticiones, Autoconcepto Académico más positivo y mejor Evaluación de la Profesora en cuanto a sus Actitudes y a su Rendimiento (Tabla XVI).

Tabla XVI - Media, desviaciones típicas, test *t* y valores de probabilidad en función del sexo

VARIABLES	SEXO	Media	Dt	Test <i>t</i> de student
Rendimiento	Niña	7,12	1,69	5,16 (0,000)
	Niño	5,81	2,26	
Repetición	Niña	0,74	0,97	-2,71 (0,007)
	Niño	1,09	1,06	
Ambiente de lectura	Niña	1,94	0,62	0,94 (0,346)
	Niño	1,86	0,69	
Ayuda percibida	Niña	2,18	0,84	1,30 (0,193)
	Niño	2,05	0,71	
Expectativa familiares	Niña	2,21	0,56	1,43 (0,153)
	Niño	2,11	0,53	
Expectativa profesora	Niña	2,33	0,54	1,57 (0,117)
	Niño	2,21	0,61	
Autoconcepto académico	Niña	3,12	0,52	2,50 (0,013)
	Niño	2,95	0,55	
Actitud compromiso	Niña	3,32	0,83	3,92 (0,000)
	Niño	2,92	0,76	
Actitud normativa	Niña	3,44	0,87	4,59 (0,000)
	Niño	2,93	0,86	
Expectativa rendimiento	Niña	3,18	0,87	2,95 (0,003)
	Niño	2,86	0,79	

Nota: Entre paréntesis (nivel de significación).

Como se puede observar en la Tabla XVI, estas niñas no sólo tienen mejor Rendimiento ($t= 5,16$; $p=0,000$) y menor número de Repeticiones ($t=-2,71$; $p=0,007$), sino que también presentan una percepción de sí mismas en nivel académico más positiva que los niños ($t=2,50$; $p=0,013$). Además, en cuanto a la Evaluación de la Profesora respecto a las Actitudes y al Rendimiento, los datos también evidencian una Evaluación docente más favorable a las niñas que a los niños, en las tres dimensiones analizadas: Conductas Normativas ($t=4,59$; $p=0,000$;), Conductas de Compromiso ($t=3,92$; $p=0,000$) y Expectativas de Rendimiento ($t=2,95$; $p=0,003$).

Sin embargo, es importante señalar que, aunque no hay diferencias significativas entre los demás valores medios registrados, se puede percibir que en todos los casos los resultados son favorables a las niñas. Es decir, las estudiantes perciben el Ambiente de Lectura y la Ayuda recibida por padres y madres de forma más favorable que los estudiantes. Además, las niñas también presentan Expectativas más positivas que los niños, sobre sus Familiares y sus Profesoras. Concretamente, aunque no en todos los casos se encuentre diferencias significativas entre los resultados, sí en todos los casos el cuadro se revela más favorable a ellas que a ellos.

En definitiva, los resultados relativos a las diferencias entre niñas y niños confirman aquello que se había planteado en la hipótesis 3. Se trata, por tanto, de un importante resultado, aunque no represente uno de los objetivos principales de este trabajo. Además, este es un dato que corrobora conclusiones de diferentes estudios actuales - sobre este expresivo e intrigante fenómeno - que constatan resultados mejores para las niñas (p. ej. Barbosa, 1999; Carvalho 2003, 2004; Unicef 2003). El informe de Unicef (2003), por ejemplo, indica que el fenómeno del fracaso escolar más frecuente entre los niños (varones), hasta poco tiempo considerado un problema típico de países industrializados, es actualmente una característica de la mayoría de los países latinoamericanos y de Caribe (Bellamy, 2009; cf. Carvalho, 2004) y constituye una importante problemática a ser tratada por las instituciones educacionales de estos países.

Sobre esta cuestión, estudios brasileños revelan que el escenario no siempre fue así. En la década de 60 los índices de escolarización en Brasil muestran que, mientras los varones alcanzaban menos de 3 años, las mujeres alcanzaban menos de 2 años de estudios. No obstante, a lo largo de los últimos 50 años hubo una importante ampliación del acceso a la escuela. Durante la década de 90 la media nacional alcanzó los 6 años de escolarización y en la actualidad la media nacional alcanza los 7,2 años (IBGE-PNAD,

2009). Pero, diferente de los primeros índices, actualmente se observa una inversión de estos valores en función de género, que revelan mejores índices de escolarización para las mujeres (Carvalho, 2004).

Además, sobre esta cuestión, al analizar cuestionarios de lenguaje y matemáticas, aplicados a estudiantes de 4º de primaria en Rio de Janeiro, Barbosa (1999) concluyó que las variables más significativas en la explicación de las diferencias de desempeño fueron, en este orden, el sexo (pesando a favor de las niñas, principalmente en el test de lenguaje), la escolarización de la madre, los años de pre-escuela frecuentados y la existencia de seguridad social en la familia (cf. Carvalho, 2004).

En Brasil, buena parte de los resultados encontrados en tests estandarizados (p. ej. SAEB, 1999) constata una pequeña diferencia a favor de las niñas en Lengua Portuguesa y cierta igualdad en Matemáticas, que se transforma en diferencia a favor de los niños cuando se asciende en el sistema escolar.

Concretamente, con base en los datos expuestos anteriormente, se puede afirmar que se cumple la hipótesis de número 3, que plantea un resultado favorable a las niñas en Rendimiento, Historial de Repetición y Autoconcepto Académico.

b) Diferencias en cuanto a la condición laboral de los familiares

Otra de las hipótesis planteadas (H4) trata de diferencias en función de la situación laboral de los familiares en cuanto al Rendimiento, al Histórico de Repeticiones, a la percepción de niñas y niños sobre el Ambiente de Lectura, Ayuda Percibida, Expectativas Personales, Autoconcepto Académico y Evaluación de la Profesora en cuanto a los tres factores investigados (Tabla XVII).

Tabla XVII - Media, desviaciones típicas, test *t* y valores de probabilidad en función de la situación ocupacional

Variables	Situación ocupacional	Media	Dt	Teste <i>t</i> de student
Rendimiento	Con trabajo	6,60	2,05	1,45 (0,146)
	Sin trabajo	6,13	2,22	
Repetición	Con trabajo	0,75	0,96	-3,16 (0,002)
	Sin trabajo	1,29	1,15	
Ambiente de Lectura	Con trabajo	1,96	0,62	1,65 (0,101)
	Sin trabajo	1,77	0,81	
Ayuda Percibida	Con trabajo	2,13	0,79	0,38 (0,698)
	Sin trabajo	2,09	0,82	
Expectativa Familiares	Con trabajo	2,21	0,53	0,96 (0,338)
	Sin trabajo	2,13	0,54	
Expectativa Profesora	Con trabajo	2,32	0,57	1,06 (0,287)
	Sin trabajo	2,23	0,59	
Autoconcepto Académico	Con trabajo	3,04	0,56	-0,02 (0,983)
	Sin trabajo	3,04	0,53	
Actitud Compromiso	Con trabajo	3,17	0,87	1,30 (0,193)
	Sin trabajo	3,00	0,76	
Actitud Normativa	Con trabajo	3,23	0,93	1,34 (0,180)
	Sin trabajo	3,04	0,87	
Expectativa Rendimiento	Con trabajo	3,08	0,86	1,56 (0,120)
	Sin trabajo	2,88	0,83	

Nota: Entre paréntesis (nivel de significancia).

En la Tabla XVII, se puede observar que solamente el índice de Repetición presenta diferencia significativa en función de la situación laboral de los familiares ($t=-3,16$, $p=0,002$), siendo mayor para aquellos que declaran tener familiares sin ocupación que para aquellos que declaran tener familiares ocupados. Este resultado representa un dato revelador, aunque que no sorprendente.

Igualmente, al observar los demás datos expuestos se constata que en casi todos los casos hay más resultados favorables a niñas, niños y jóvenes que tienen sus padres empleados, aunque estas diferencias no sean estadísticamente significativas. Considerando estos resultados, se puede decir que los estudiantes que perciben sus familiares en situación de empleo, tienen más alto Rendimiento, menor índice de Repeticiones, perciben más positivamente el Ambiente de Lectura y la Ayuda recibida, se perciben a sí mismos de forma más favorable en cuanto a lo que creen que piensan sus Familiares y Profesora. Además, niñas, niños y jóvenes que perciben a sus padres ocupados presentan una Evaluación más favorable por parte de la Profesora en relación a sus Conductas y a su Rendimiento. No obstante, los datos no indican ninguna diferencia en cuanto a la relación entre la situación de Ocupación de los Familiares y el Autoconcepto Académico de niñas, niños y jóvenes.

Sin embargo, los estudios revisados y los datos que se presenta a partir del marco teórico son más generales, relativos a la condición socioeconómica de la familia. Aunque no se disponga de datos relativos, que puedan contrastar los resultados encontrados, aún así, parece que se tiene en manos una información relevante y de interés, sobre todo, en lo concerniente a la relación entre la percepción que guardan niñas y niños sobre la situación ocupacional de sus padres o responsables y el Historial de Repeticiones y la consecuente condición de éxito y fracaso escolar, de estos estudiantes. De toda forma, estos resultados coinciden con algunos estudios evidenciados anteriormente, que consideran los antecedentes familiares como un condicionante muy importante del rendimiento académico. Entre algunas características de las familias, enfatizadas por estos autores, se encuentran la condición laboral y la ocupación de padres, madres o responsables (Alexander y Entwisle, 1988; Laosa, 1984).

No obstante, considerando la hipótesis planteada en el presente estudio (H 4), se puede afirmar que este dato coincide con lo que se anticipó en cuanto a las relaciones entre Condición Laboral de los familiares y el Rendimiento y el Autoconcepto Académico, pero difiere de lo que se supuso en cuanto al Historial de Repetición. Por tanto, sobre este resultado, se asevera que la hipótesis 4 se cumple de modo parcial.

6.1.2. Relaciones entre los constructos investigados

Conforme se anunció en el inicio de la parte que trata con los resultados, además de la diferencia entre grupos, se pretende también verificar la relación entre algunas variables estudiadas. Para tanto, se utilizará el índice de correlación r de *Pearson* (Tabla 13). Aunque los datos proporcionados por los coeficientes de correlación no permitan por sí solos interpretaciones categóricas, tampoco expresen causalidad. Aún así, hay algunas informaciones sobre los patrones de relación entre las variables de la configuración teórica utilizada, que pueden ser muy útiles a la hora de comprender los resultados, tanto los que serán discutidos en este apartado, como los que serán presentados en el apartado siguiente. Estos datos que ofrecen varias posibilidades de asociaciones entre las variables, pueden, además, ayudarnos a conocer, identificar y comprender un poco más la compleja red de relaciones que constituye el fenómeno estudiado.

En la exposición de la metodología y a partir de los objetivos principales del estudio, se dispusieron las hipótesis en 5 apartados distintos. El primer relativo a la validación de las escalas. El segundo relativo a la comparación entre grupos. El tercero relativo a las relaciones entre Rendimiento, Historia de Repetición y Autoconcepto Académico y las demás variables. El cuarto relativo a las relaciones entre factores y condicionantes del Rendimiento Académico, basadas en el modelo propuesto por González-Pienda (1997) y, por tanto, el poder de explicación de los Condicionantes Contextuales y Personales sobre el Rendimiento y la Historia de Repetición y de estos últimos sobre el Autoconcepto Académico.

Los resultados que ahora se presentan tienen como objetivo atender a los apartados tercero, cuarto y quinto de las hipótesis. Es decir, tratar las relaciones entre Rendimiento, Historial de Repetición y Autoconcepto Académico y las demás variables examinadas (hipótesis 5 a 15). Explorar las posibles relaciones entre las diferentes dimensiones que constituyen la composición del modelo de Condicionantes del Rendimiento Académico, a partir de las variables empleadas en este estudio (hipótesis 16 a, b, c,) y, por tanto, examinar las relaciones explicativas entre las variables que componen estos Condicionantes (hipótesis 17 a 19).

Nótese, en la matriz de datos, que de las 45 relaciones demostradas sólo 8 no correlacionan de forma significativa. No obstante y esto es claramente observable, la fuerza de las relaciones evidenciadas varía entre alta, moderada y baja (Dancey y Reidy, 2006).

Tabla XVIII - Escores de Correlación *r* de Pearson

Repetición	-0,36 (0,000)																	
Ambiente Lectura	0,14 (0,025)	-0,20 (0,001)																
Ayuda Percibida	0,09 (0,139)	-0,11 (0,075)	0,28 (0,000)															
Expectativa Familiares	0,33 (0,000)	-0,25 (0,000)	0,30 (0,000)	0,38 (0,000)														
Expectativa Profesora	0,29 (0,000)	-0,19 (0,002)	0,28 (0,000)	0,48 (0,000)	0,67 (0,000)													
Autoconcepto Académico	0,22 (0,000)	-0,09 (0,131)	0,22 (0,000)	0,37 (0,000)	0,45 (0,000)	0,48 (0,000)												
Actitudes Compromiso	0,61 (0,000)	-0,39 (0,000)	0,09 (0,152)	0,10 (0,105)	0,31 (0,000)	0,30 (0,000)	0,25 (0,000)											
Conductas Normativas	0,64 (0,000)	-0,40 (0,000)	0,05 (0,414)	0,15 (0,015)	0,27 (0,000)	0,30 (0,000)	0,22 (0,001)	0,89 (0,000)										
Expectativa Rendimiento	0,68 (0,000)	-0,38 (0,000)	0,12 (0,065)	0,11 (0,082)	0,34 (0,000)	0,33 (0,000)	0,25 (0,000)	0,86 (0,000)	0,79 (0,000)									
	Rendimiento	Repetición	Ambiente Lectura	Ayuda Percibida	Expectativa Familiares	Expectativa Profesora	Autoconcepto Académico	Actitudes Compromiso	Conductas Normativas									

Nota. Entre paréntesis (nivel de significancia).

Como se puede apreciar, las correlaciones más fuertes fueron encontradas entre las variables Conductas de Compromiso y Conductas Normativas ($r=0,89$, $p<0,001$); Conductas de Compromiso y Expectativas de Rendimiento ($r=0,86$, $p<0,001$) y

Conductas Normativas y Expectativas de Rendimiento ($r=0,79$, $p<0,001$). Y las correlaciones más bajas se encontraron entre las variables Ambiente de Lectura y Rendimiento ($r=0,14$, $p<0,025$), Ambiente de Lectura y Repetición ($r=-0,20$, $p<0,001$) y Expectativas Personales sobre la Profesora y Repetición ($r=-0,19$, $p<0,002$). No obstante, todas ellas estadísticamente significativas. Se observan, además, de moderados a fuertes índices de correlación entre el Rendimiento y los 3 factores que representan la Evaluación de la Profesora, Rendimiento y Conductas de Compromiso ($r=0,61$, $p<0,001$); Rendimiento y Conductas Normativas ($r=0,64$, $p<0,001$); y Rendimiento y Expectativas de Rendimiento ($r=0,68$, $p<0,001$).

Concretamente, se percibe que las correlaciones más elevadas se dan entre los tres factores que constituyen la Evaluación de la Profesora y correlaciones fuertes y moderadas entre el Rendimiento y las variables relativas a la Evaluación de Profesora. Sólo las relacionadas con la variable Repetición, como estaba previsto, las correlaciones son negativas (valores moderados y bajos), pero la mayoría de ellas también significativas.

- *Relación entre Rendimiento, Historia de Repetición, Autoconcepto Académico y las demás variables examinadas*

Conforme ya se expuso en párrafos precedentes, se describirán a continuación las relaciones del Rendimiento, del Historial de Repetición y del Autoconcepto Académico con las otras variables que constituyen el presente trabajo. Tales relaciones fueron planteadas a partir de aquello que revelan diferentes estudios revisados en el marco teórico.

Contexto Familiar

Sobre las variables del Contexto Familiar y su relación con Rendimiento, Historia de Repetición y Autoconcepto Académico se observa que, como se esperaba, el Ambiente de Lectura correlaciona positivamente con Rendimiento ($r=0,14$; $p<0,025$) y con Autoconcepto Académico ($r=0,22$; $p<0,001$) y negativamente con el Historial de Repetición ($r= -0,20$; $p<0,001$). Además, de acuerdo con lo que se previó en las

hipótesis, Ayuda Percibida correlaciona positivamente con Autoconcepto Académico ($r=0,37$; $p<0,001$), pero, diferentemente del supuesto, no correlaciona con Rendimiento ($r=0,09$; $p<0,139$), ni con el Historial de Repetición ($r= -0,11$; $p<0,075$).

Evaluación de la Profesora

A partir de lo que se anticipó en las hipótesis, la Evaluación de la Profesora correlaciona positivamente con Rendimiento en los tres factores analizados: Conductas de Compromiso ($r=0,61$; $p<0,001$), Conductas Normativas ($r=0,64$; $p<0,001$) y Expectativas de Rendimiento ($r=0,68$; $p<0,001$). Correlaciona, negativamente, con Historia de Repetición en los tres factores analizados: Conductas de Compromiso ($r=-0,39$; $p<0,001$), Conductas Normativas ($r=-0,40$; $p<0,001$) y Expectativas de Rendimiento ($r=-0,38$; $p<0,001$). Y, por último, también correlaciona positivamente con Autoconcepto Académico en los tres factores analizados: Conductas de Compromiso ($r=0,25$; $p<0,001$), Conductas Normativas ($r=0,22$; $p<0,001$) y Expectativas de Rendimiento ($r=0,25$; $p<0,001$).

185

Factores Personales

El Autoconcepto Académico, como supuesto, correlaciona positivamente con Rendimiento ($r=0,22$; $p<0,001$), pero, contrariando la hipótesis planteada, no correlaciona con el Historial de Repetición ($r= -0,09$; $p<0,131$).

Las Expectativas Personales sobre la Familia, conforme a lo planteado, correlacionan positivamente con Rendimiento ($r=0,33$; $p<0,001$) y con Autoconcepto Académico ($r=0,45$; $p<0,001$) y negativamente con el Historial de Repetición ($r=-0,25$; $p<0,001$). Las Expectativas Personales sobre la Profesora, también como esperado, correlacionan positivamente con Rendimiento ($r=0,29$; $p<0,001$) y con Autoconcepto Académico ($r=0,48$; $p<0,001$) y negativamente con el Historial de Repetición ($r= -0,19$; $p<0,002$).

En síntesis

En relación al Contexto Familiar, se puede afirmar que niñas, niños y jóvenes con mejor Rendimiento, mejor Autoconcepto Académico y sin Repetición escolar

presentan una percepción más positiva de su Ambiente de Lectura. Conjuntamente, las niñas, niños y jóvenes que tienen una percepción más positiva sobre la Ayuda que reciben de sus familiares, en la realización de las tareas escolares, presentan también un Autoconcepto Académico más positivo.

En cuanto al Contexto Instruccional, estudiantes que obtuvieron mejor Evaluación por parte de su Profesora en los tres aspectos investigados, presentan también mejor Rendimiento, un Autoconcepto Académico más positivo y una trayectoria escolar sin Repeticiones.

Sobre los Condicionantes Personales, se observa que estudiantes que tienen un Autoconcepto Académico más positivo, presentan también un mejor Rendimiento. Además, estudiantes que presentan Expectativas más positivas sobre sus Familiares y sobre sus Profesoras presentan también un Autoconcepto Académico más positivo, mejor Rendimiento y una Historia escolar sin Repeticiones.

Por tanto, de todas las relaciones supuestas, apenas tres no presentan los resultados esperados, a saber: Ayuda Percibida no correlaciona ni con Rendimiento, ni con el Historial de Repetición y el Autoconcepto Académico no correlaciona con el Historial de Repetición.

6.2. Discusión de los resultados referentes a las relaciones entre todas las variables seleccionadas.

En esta sección, se discutirán los resultados presentados en los párrafos anteriores, que atienden al grupo de hipótesis, desde la 5 hasta la 15, y que anticipan relaciones entre todas las variables seleccionadas. Tales hipótesis fueron planteadas a partir de aquello que sugiere un importante número de investigaciones revisadas en la fundamentación teórica.

a) Contexto Familiar - Ambiente de Lectura y Ayuda Percibida

Como se pudo observar en la descripción del proceso de validación de las escalas y más específicamente en el Cuadro V, que describe la composición de los ítems de cada escala, el Ambiente de Lectura se refiere al nivel, al gusto, al hábito y al ejemplo de lectura prestado por los familiares, además de la presencia de materiales de

lectura en sus propias casas. Así pues, se supone que la forma en que niñas, niños y jóvenes interpretan este escenario repercute en el enfrentamiento a los desafíos impuestos por la escuela y por el aprendizaje formal.

La otra variable del Contexto Familiar trata de la percepción de niñas, niños y jóvenes sobre la Ayuda que reciben de sus Familiares con relación al cumplimiento de las obligaciones escolares, así como con la orientación y el estímulo prestado por estos familiares a la lectura y a la escritura. Este es otro aspecto del escenario familiar que puede afectar de manera importante no sólo al cumplimiento de las obligaciones escolares, sino también al propio rendimiento.

En estos casos, en la presentación de las hipótesis, se partió de los siguientes supuestos:

- (H5) Una relación positiva entre los factores socio-ambientales ((a) Ambiente de Lectura y (b) Ayuda Percibida) y el Rendimiento (alto y bajo rendimiento).
- (H6) Una relación negativa entre los factores socio-ambientales ((a) Ambiente de Lectura y (b) Ayuda Percibida) y la Historia de Repetición escolar (con repetición y sin repetición).
- (H7) Una relación positiva entre los factores socio-ambientales ((a) Ambiente de Lectura y (b) Ayuda Percibida) y el Autoconcepto Académico.

Retomando, sucintamente, los principales resultados en cuanto a las relaciones entre estas variables, de una manera general, se observa que el Ambiente de Lectura correlaciona en la dirección esperada con el Rendimiento, con el Historial de Repetición y con el Autoconcepto Académico y que Ayuda Percibida, no correlaciona con el Rendimiento, ni con el Historial de Repetición, contrariando las hipótesis planteadas. No obstante, se observa una correlación positiva entre el Autoconcepto Académico y la Ayuda Percibida.

Estos resultados coinciden con algunos estudios anteriores que demuestran la importancia de la convivencia con materiales de lectura y del estímulo al hábito de lectura (Pallas, Entwisle y Alexander, 1993; González-Pienda et al. 2000a, 2002). Coinciden también con estudios que apuntan algunas características de la familia, como por ejemplo el nivel educativo de los padres, como importantes variables del proceso motivacional y del rendimiento académico de niñas, niños y jóvenes (p. ej. Alexander y Entwisle, 1988).

Todavía, diferentemente de lo que sugieren algunos estudios, que tratan de la importancia de la ayuda prestada por familiares para el logro escolar de niñas, niños y jóvenes (p. ej. González-Pienda et al. 2002a), Ayuda Percibida no correlaciona con Rendimiento, tampoco con Historia de Repetición. No obstante, correlaciona con Autoconcepto Académico. En este sentido, se evidencia una relación entre la percepción de niñas y niños acerca de la Ayuda que reciben de sus familiares y este importante componente de la motivación de logro, que es el Autoconcepto Académico.

Por tanto, en tratándose de las variables del Contexto Familiar, tanto el Ambiente de Lectura como la Ayuda Percibida correlacionan con el Autoconcepto Académico.

b) Evaluación de la Profesora

Sobre la Evaluación de la Profesora - y los tres factores examinados - se consideró su impacto en la representación y en la valoración de niñas, niños y jóvenes sobre sí mismos, a partir de estudios que presentan la evaluación docente como uno de los factores implicados, tanto en el autoconcepto como en el rendimiento de estudiantes (Marchesi y Martín, 2002; Musitu y Cava, 2000, 2001, 2002; Musitu, Moreno y Martínez, 2005; Pinto, 1996). En este caso, como se describió en la metodología, la Evaluación de la Profesora se refiere a expectativas docentes relacionadas con el Rendimiento, pero también con las Conductas de los estudiantes, sean de naturaleza Normativa o de Compromiso.

Véase, brevemente, lo que se anticipó al formular las hipótesis, con base en los resultados de los estudios mencionados:

- (H8) Una relación positiva entre la Evaluación de la Profesora en los tres factores examinados ((a) Conductas Normativas, (b) Conductas de Compromiso y (c) Expectativas de Rendimiento) y el Rendimiento.
- (H9) Una relación negativa entre la Evaluación de la Profesora en los tres factores examinados ((a) Conductas Normativas, (b) Conductas de Compromiso y (c) Expectativas de Rendimiento) y la Historia de Repetición escolar (con repetición y sin repetición).

- (H10) Una relación positiva entre la Evaluación de la Profesora en los tres factores examinados ((a) Conductas Normativas, (b) Conductas de Compromiso y (c) Rendimiento) y el Autoconcepto Académico.

En cuanto a los principales resultados, relativos a este condicionante, se observa que los tres factores se relacionan en la dirección esperada con el Rendimiento y con la Historia de Repetición de niñas, niños y jóvenes y que los tres factores presentan una relación positiva con el Autoconcepto Académico. Estos resultados coinciden con lo que sugieren algunas investigaciones (Marchesi y Martín, 2002; Musitu y Cava, 2001, 2002; Musitu, Moreno y Martínez, 2005; Pinto, 1996) en cuanto a las expectativas y creencias docentes y el rendimiento, el autoconcepto y el éxito escolar de niñas, niños y jóvenes.

Hay, en este caso, algunos aspectos a comentar. Estas docentes desarrollan expectativas distintas también sobre las conductas de sus estudiantes y no sólo sobre su rendimiento. Esto coincide con la idea de la idiosincrasia de la evaluación docente, mencionada anteriormente. Según algunos autores, influyen en las valoraciones de los profesores otro tipo de variables, además de la apreciación del logro relacionado con un determinado contenido, como por ejemplo, la motivación, diferentes habilidades, etc. (Carr y Kurts, 1992; McMillan, Myran y Workman, 2002). Hay otros que atestiguan sobre la importancia de ciertas características estudiantiles que interfieren en las evaluaciones docentes, tales como el grado de adhesión y cumplimiento de las normas escolares, el interés, la atención, la constancia, el esfuerzo, la cooperación, la conformidad con las normas establecidas, la honestidad (p. ej. Miras, 1996; Wentzel, 1991). De este modo, como era de esperar, las Evaluaciones docentes guardan relaciones directas con el propio Rendimiento y con el logro final de sus estudiantes.

Además de la relación con el Rendimiento y la Repetición, la Evaluación de la Profesora correlaciona también con el Autoconcepto Académico. Es decir, a mejor Evaluación de la Profesora, en cualquier de los 3 aspectos investigados, más positivo el Autoconcepto Académico de niñas, niños y jóvenes. Estos resultados coinciden con diferentes estudios revisados (p. ej. Ames, 1992; Musitu y Cava 2001, 2002, Pinto, 1996), que constatan las relaciones entre las autorrepresentaciones de estudiantes y la evaluación de la profesora.

Conjuntamente, se puede plantear también que, además de las informaciones que recibe la profesora de los escolares en función de su rendimiento inmediato, hay una

fuerza de información importante, que también parece influir en su evaluación: la historia escolar de estos estudiantes. Según lo que afirman Musitu, Moreno y Martínez, (2005), hay diferentes fuentes de información a las que recurren docentes y estudiantes al elaborar sus representaciones y expectativas, entre las cuales se encuentran la observación inicial de las características, actitudes y comportamientos, que puede anteceder el propio contacto directo y la propia observación continuada que el quehacer cotidiano escolar facilita. En el presente caso, tener o no tener repeticiones escolares implica repercusiones en las expectativas y en la evaluación de estas profesoras sobre este grupo de estudiantes.

c) Expectativas Personales sobre la Familia y la Profesora y Autoconcepto Académico

Al presentar los objetivos del estudio se dijo que la opción de considerar las expectativas de niñas, niños y jóvenes, sobre qué piensan sobre ellos sus familiares y su profesora, se centró en la noción de la importancia de los otros y de las interacciones sociales para la constitución del autoconcepto, en la metáfora del espejo y en la noción de otros significativos y otros más significativos, entendiendo que el *feedback* que reciben de estos otros representan uno de los tipos más importantes de información autorreferente que obtiene la persona en el curso de su vida (p. ej. Skinner y Belmont, 1993; Sullivan, 1953).

Retomemos, brevemente, lo que estaba previsto encontrar, en base a la revisión teórica realizada, en cuanto a las Expectativas Personales:

- (H11) Una relación positiva entre el Autoconcepto Académico y el Rendimiento (alto y bajo rendimiento).
- (H12) Una relación negativa entre el Autoconcepto Académico y el Historial de Repetición (con repetición y sin repetición).
- (H13) Una relación positiva entre las Expectativas Personales relativas a sus Familiares (a) y a su Profesora (b) y el Rendimiento (alto y bajo rendimiento).
- (H14) Una relación negativa entre las Expectativas Personales relativas a sus Familiares (a) y a su Profesora (b) y el Historial de Repetición (con repetición y sin repetición).

- (H15) Una relación positiva entre las Expectativas Personales relativas a sus Familiares (a) y a su Profesora (b) y el Autoconcepto Académico.

A partir de los datos obtenidos, se confirma una correlación positiva entre el Autoconcepto Académico y el Rendimiento, coincidiendo con algunos estudios mencionados (p. ej. Carneiro, Martineli y Sisto, 2003; Cunha, Sisto y Machado, 2007; González-Pienda et al. 2000; Martini y Boruchovitch, 2000; Núñez, 1992; Stevanato et al. 2003). Pero, en contra de lo previsto, no se observa correlación entre el Autoconcepto Académico y el Historial de Repetición.

En relación a las Expectativas Personales de niñas, niños y jóvenes, sobre qué perciben sobre ellos sus Familiares y sus Profesoras, en cuanto a inteligencia, habilidad en lectura, habilidad en escritura, rendimiento y probabilidad de aprobar al final de curso, se confirma la previsión de encontrar relaciones positivas con el Rendimiento y con el Autoconcepto y relaciones negativas con el Historial de Repetición, tanto para las expectativas sobre la Familia como para las Expectativas sobre la Profesora. Esto coincide con lo que sugieren algunos de los estudios mencionados y que inspiraron la selección de estas variables (p. ej. Ames, 1992; González-Pienda et al., 2002; Gottfried, 1991, Marchesi y Martín, 2002; Pallas, Entwisle, Alexander y Stluka, 1994; Rosenholtz y Rosenholtz, 1981; Slavin, 1990).

Observemos algunos puntos de interés que estos resultados suscitan. El primer de ellos está relacionado con la importancia de la información autorreferente, a partir de la percepción de las niñas, niños y jóvenes participantes del estudio y su relación con el logro escolar, sea en relación con el Rendimiento inmediato, sea en relación con el Historial escolar. Además, estos resultados revelan también una importante relación entre las Expectativas Personales sobre Familiares y Profesoras y el propio Autoconcepto. Aunque las Expectativa Personales, tal como están consideradas en esta investigación, se refieran a aquello que creen que piensan sobre ellos sus familiares y su profesora y el Autoconcepto exprese sus autorrepresentaciones, en los tres casos se está hablando de expectativas personales sobre su historia académica. Se entiende, pues, que esta relación entre los 3 factores de las Expectativas Personales fortalece la idea de unidad o afinidad teórico-empírica entre tales variables.

Por tanto, los datos relativos a las Expectativas llevan a la constatación de un patrón de relaciones entre las variables examinadas, que revelan que niñas, niños y jóvenes con Expectativas más positivas sobre su Familia y su Profesora, presentan

también mejor Rendimiento y mejor Historial Escolar, es decir, una historia escolar sin repeticiones. Estos resultados se suman al de otros estudios que demuestran esta tendencia de relación entre las Expectativas Personales, el Rendimiento y la Historia Escolar de niñas, niños y jóvenes (p. ej. Ames, 1992, Cunha, Sisto y Machado, 2007; González-Pienda et al., 2000, 2002; González-Pumariega, 1995; Gottfried, 1991; Pallas, Entwisle, Alexander y Stluka, 1994; Slavin, 1990).

6.3. Conclusiones

En relación a los resultados relativos a las relaciones entre Rendimiento, Historia de Repetición, Autoconcepto Académico y las demás variables examinadas, se llega a las siguientes conclusiones:

- I- De acuerdo con los resultados presentados en la letra *a*, sobre el contexto familiar, se concluye que coinciden con las hipótesis (5a, 6a y 7a) que plantean relaciones entre el Ambiente de Lectura, el Rendimiento, la Historia de Repetición y el Autoconcepto Académico. Y con la hipótesis (7b) que plantea correlación entre la Ayuda Percibida y el Autoconcepto Académico, pero no con las hipótesis (5b y 6b) que anticipan relaciones entre la Ayuda Percibida, el Rendimiento y la Repetición.
- II- Sobre los resultados presentados en la letra *b*, se confirman las hipótesis 8, 9 y 10 que anuncian relaciones positivas entre la Evaluación de la Profesora - en los tres factores propuestos - con el Rendimiento, el Autoconcepto Académico y la Historia de Repetición. Con relación a esto se puede afirmar que estudiantes que presentan un Autoconcepto Académico más positivo también obtienen mejor evaluación docente. Además, se evidencia que la Evaluación de las Profesoras no correlaciona sólo con Rendimiento y Repetición, pero también con el Autoconcepto Académico.
- III- En cuanto a los resultados presentados en la letra *c*, se confirman las relaciones positivas entre Autoconcepto y Rendimiento y Expectativas Personales sobre Familiares y Profesora, con el Rendimiento y con el Autoconcepto Académico, planteadas en las hipótesis 11, 13 e 15. Se confirma también una relación negativa entre Expectativas Personales de

niñas y niños y el Historial de Repetición (H 14). No obstante, diferentemente del esperado, no se confirma la relación entre el Historial de Repetición y el Autoconcepto Académico (H12).

Por tanto, todos los resultados presentados en este apartado coinciden con la mayoría de las hipótesis planteadas en la presente investigación (5a, 6a, 7a, 7b, 8a, 8b, 8c, 9a, 9b, 9c, 10a, 10b, 10c, 11, 13a, 13b, 14a, 14b y 15a y 15b), como corroboran una serie de estudios anteriores que tratan con algunas de estas relaciones y que también apuntan las tendencias evidenciadas arriba (p. ej. Carneiro, Martineli y Sisto, 2003; Cunha, Sisto y Machado, 2006; Palas, Entwisle y Alexander, 1993; González-Pienda, 1997; González-Pienda et al. 2002a; González- Pumariega, 1995; Martini y Boruchovich, 2000; Musitu y Cava, 2001; Núñez, 1992; Pinto, 1996). Sobre las demás hipótesis desarrolladas, no se confirman las 5b, 6b y 12.

6.4. Relación entre las variables que constituyen el modelo teórico de referencia

En cuanto a las relaciones entre las dimensiones que constituyen la configuración teórica utilizada, primero se describirán los resultados de las correlaciones entre las variables relativas a un mismo factor, ya que se espera que correlacionen de manera significativa, es decir, los Factores Familiares entre sí (Ambiente de Lectura y Ayuda Percibida), los Factores Instruccionales entre sí (Rendimiento, Historial de Repetición y Evaluación de la Profesora), las Expectativas Personales entre sí (Expectativas sobre la Familia y sobre la Profesora). Posteriormente, se describirán las correlaciones entre las variables que constituyen un mismo condicionante, es decir, todos los factores relativos a los Condicionantes Contextuales entre sí y todos los factores relativos a los Condicionantes Personales entre sí. Y, por último, se describirán los resultados relativos a las relaciones entre las variables de estos dos Condicionantes del Rendimiento Académico (el Contextual y el Personal).

Dado el elevado número de relaciones a considerar, se hace necesario usar un recurso ilustrativo de la estructura de relaciones entre las variables y sus condicionantes, con el objetivo de facilitar la comprensión de las mismas en la descripción de los resultados expuestos más adelante. Por este motivo, se desarrolló la figura que se

presenta a continuación y que será dilucidada en la exposición relativa a cada grupo de relación examinada.

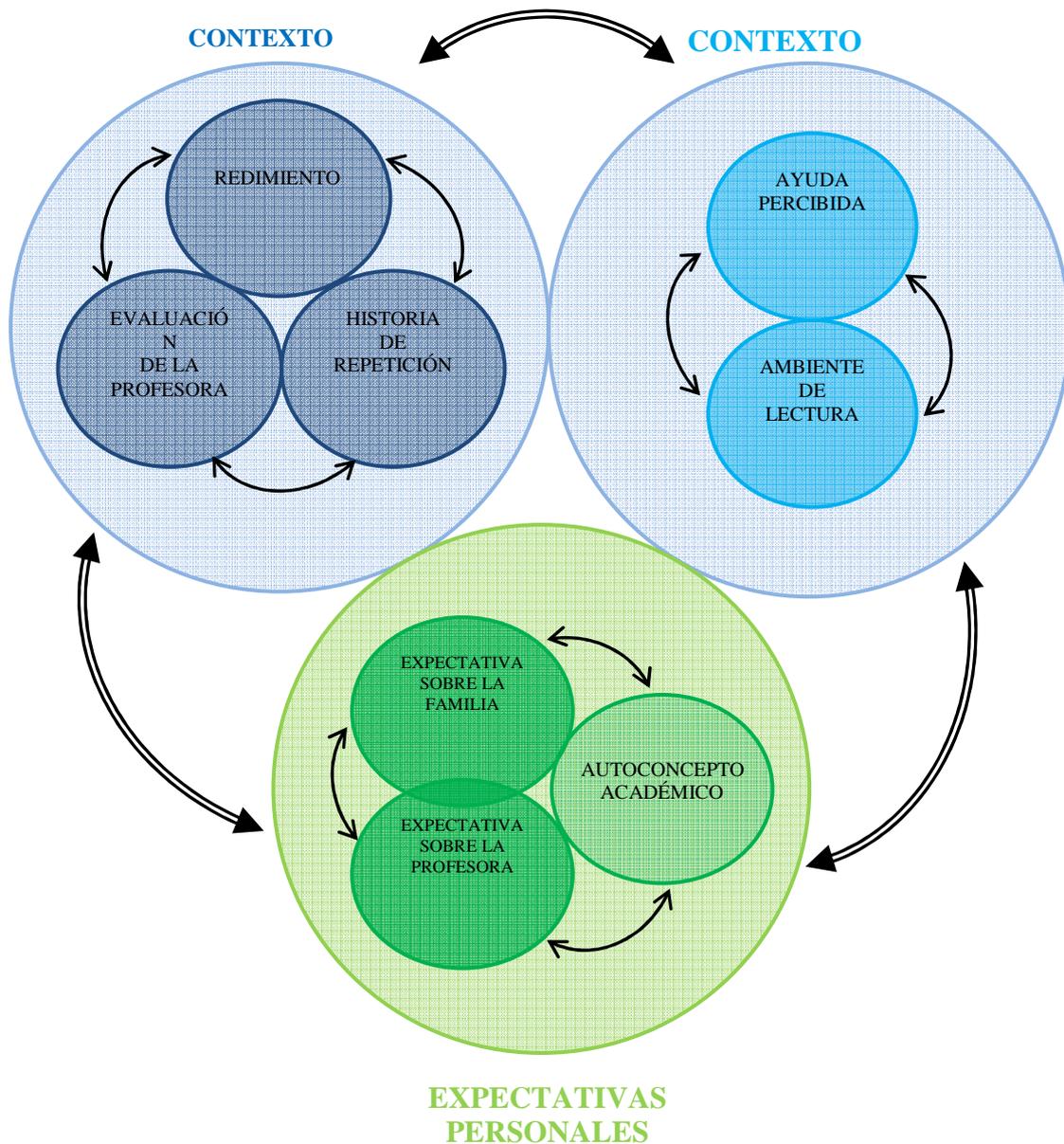


Figura. XIV - Condicionantes del Rendimiento Académico

Una vez que las variables expuestas en la figura anterior ya fueron exhaustivamente descritas en diferentes apartados anteriores, se entiende que, para evitar repeticiones excesivas, a partir de aquí, no hay necesidad de explicar tales variables otra vez, por ello se opta por pasar directo a la descripción de los resultados.

a) Variables que componen un mismo factor

Contexto familiar

En cuanto a la correlación entre las variables que tratan con la percepción de niñas y niños sobre factores del Contexto Familiar:

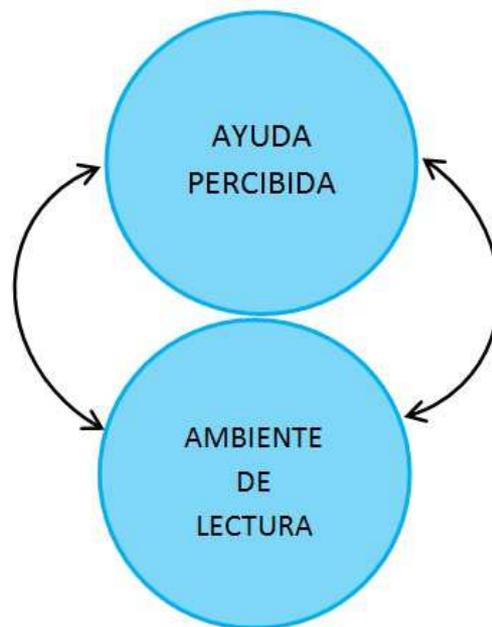


Figura XV - Contexto Familiar

Se observa que el Ambiente de Lectura correlaciona positiva y significativamente con Ayuda Percibida ($r=0,28$; $p<0,001$). Por tanto, los dos factores que constituyen el Contexto Familiar correlacionan entre sí. Se puede afirmar que cuanto más positiva es la percepción que tienen niñas, niños y jóvenes sobre el

Ambiente de Lectura que encuentran en sus propias casas, también es más positiva la percepción sobre la Ayuda que reciben de sus familiares para realizar las tareas escolares.

Contexto Instruccional

Entre las variables que constituyen el Contexto Instruccional, se distinguirán las correlaciones expuestas a continuación:

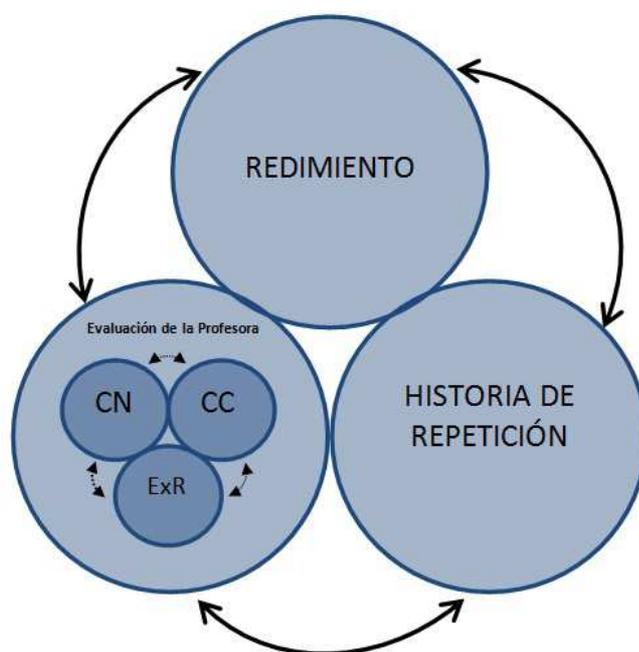


Figura XVI - Contexto Instruccional

En este caso, se observa, primeramente, que la Repetición ($r=-0,36$; $p<0,001$) correlaciona negativa y significativamente con el Rendimiento. Además, todos los factores relativos a la Evaluación de la Profesora correlacionan entre sí. En cuanto las relaciones dentro del Contexto Instruccional se encuentra que la Repetición correlaciona negativa y significativamente con los tres factores relativos a la Evaluación de la Profesora ($r=-0,39$; $p<0,001$), ($r=-0,40$; $p<0,001$), ($r=-0,38$; $p<0,001$) y el Rendimiento correlaciona positiva y significativamente con esos tres factores ($r=0,61$; $p<0,001$), ($r=0,64$; $p<0,001$), ($r=0,68$; $p<0,001$). Por tanto, todas las variables del Contexto Instruccional se correlacionan entre sí.

Además de corroborar las relaciones entre todos los factores del Contexto Instruccional, y de evidenciar otros resultados ya descritos en el apartado anterior, estos datos revelan la misma tendencia relacional encontrada anteriormente, es decir, cuanto más positiva es la Evaluación de la Profesora relativa al Rendimiento, más positiva es también la Evaluación sobre Conductas Normativas y de Compromiso de este grupo de estudiantes. Y, cuanto más positiva es la Evaluación sobre las Conductas Normativas, también más positiva es la Evaluación sobre Conductas de Compromiso.

Expectativas Personales

En cuanto a las relaciones entre las Expectativas de niñas y niños y jóvenes:

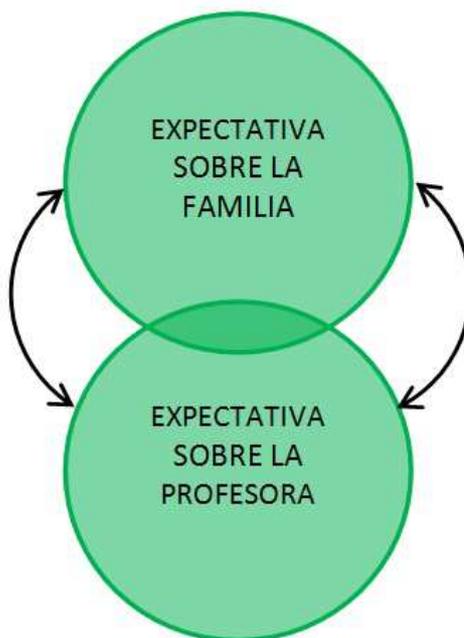


Figura XVII - Expectativas Personales

Se observa que las Expectativas en relación a sus Familiares correlacionan positiva y significativamente con las Expectativas sobre su Profesora ($r=0,67$; $p<0,001$). Por tanto, las dos variables relativas a las Expectativas Personales correlacionan entre sí. Además, se puede deducir de estos datos que cuanto más positivas son las Expectativas sobre la Familia, también más positivas son las Expectativas sobre la Profesora.

b) Relaciones entre variables de un mismo condicionante

Además de contrastar las correlaciones entre las variables referentes a un mismo factor se pretende también observar posibles correlaciones entre las variables de diferentes factores, dentro de un mismo Condicionante. Más específicamente, las correlaciones entre Factores Familiares y Factores Instruccionales y entre Expectativas Personales sobre los Familiares y sobre la Profesora y el Autoconcepto Académico.

Condicionantes Contextuales

Correlaciones entre las variables de los Condicionantes Contextuales, es decir, el Contexto Familiar y el Contexto Instrucciona:

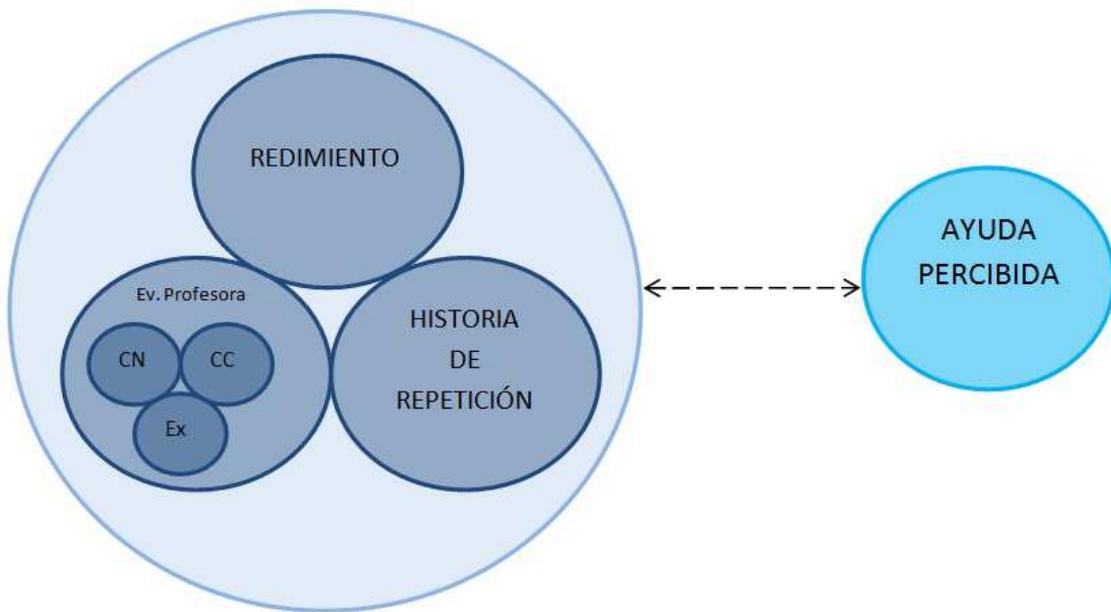


Figura XVIII - Condicionantes Contextuales I

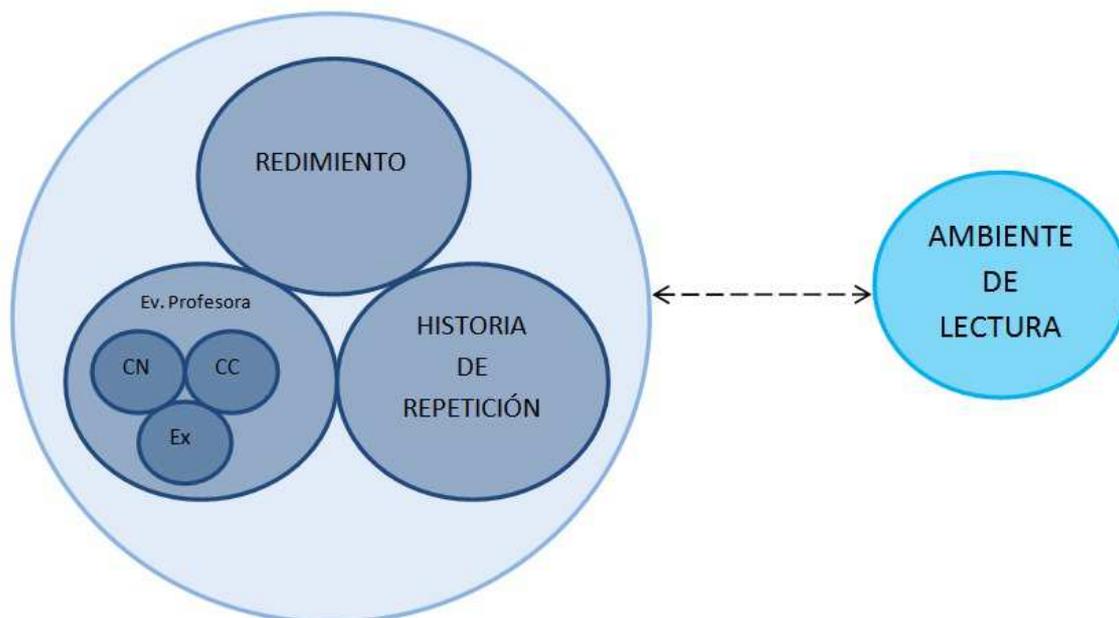


Figura XIX - Condicionantes Contextuales II

Se observa que el Ambiente de Lectura correlaciona significativa y positivamente con Rendimiento ($r= 0,14$; $p<0,025$), negativa y significativamente con Repetición ($r=-0,20$; $p<0,001$). No obstante no correlaciona con la Evaluación de la Profesora en ninguno de los 3 aspectos examinados. Además, LA Ayuda Percibida no correlaciona con Rendimiento ($r= 0,09$; $p<0,139$), con la Repetición ($r= -0,11$; $p<0,075$), con las Expectativas de Rendimiento ($r= 0,11$; $p<0,082$), ni con las Conductas de Compromiso ($r= 0,10$; $p<0,105$). Sólo correlaciona positiva y significativamente con las Conductas Normativas ($r=0,15$; $p<0,05$).

Aunque ni todas las relaciones entre las variables de los Condicionantes Contextuales se evidencien, aun así estos resultados demuestran que las niñas, niños y jóvenes que tienen mejor percepción acerca de su Ambiente de Lectura presentan mejor Rendimiento y una Historia escolar sin Repeticiones, como ya se ha descrito y discutido en el apartado anterior. Además, estos resultados revelan también que las niñas, niños y jóvenes que perciben más positivamente la Ayuda recibida de sus familiares, a la hora de realizar las tareas escolares, logran mejor Evaluación por parte de la Profesora en relación a sus Conductas Normativas.

Condicionantes Personales

En cuanto a las correlaciones entre los factores que constituyen los Condicionantes Personales:

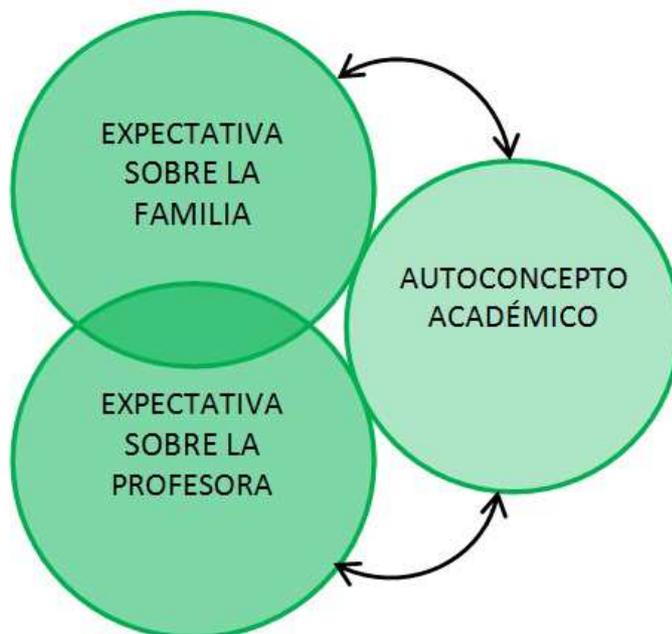


Figura XX - Condicionantes Personales

En este caso, se observa que las Expectativas tanto en relación a sus Familiares como en relación a su Profesora, correlacionan significativa y positivamente con el Autoconcepto Académico ($r=0,45$; $p<0,001$ y $r=0,48$; $p<0,001$, respectivamente). De modo que las variables relativas a los Condicionantes Personales correlacionan entre sí.

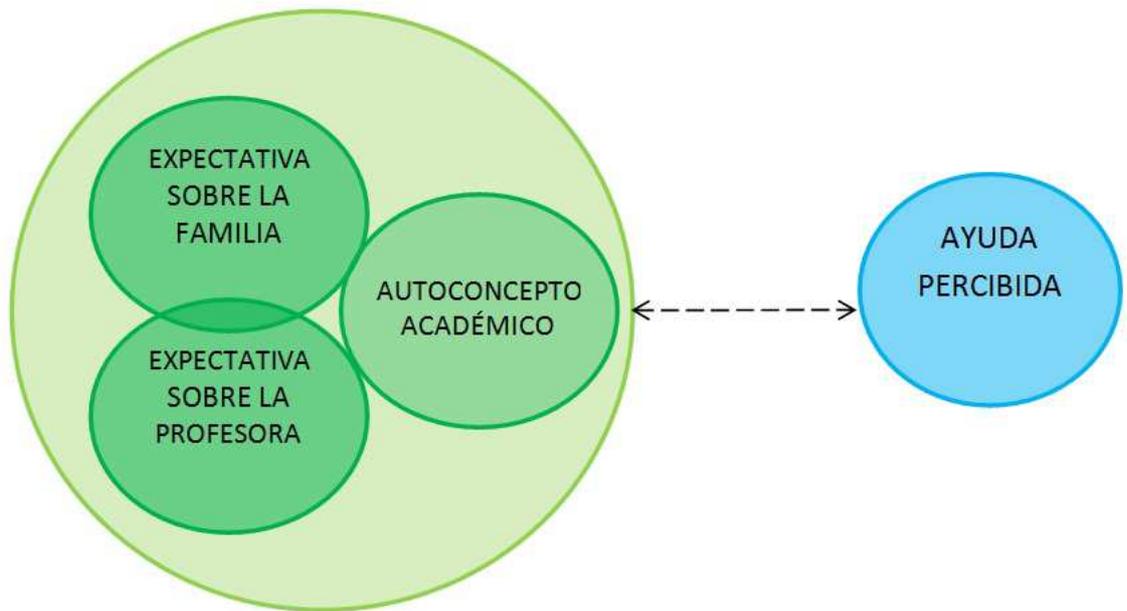
c) Relaciones entre las variables de los dos condicionantes – Contextuales y Personales

En este apartado, se trata de analizar las correlaciones entre las variables de los dos Condicionantes del Rendimiento Académico, conforme al modelo propuesto por González-Pianda et al. (1997), a saber, Condicionantes Contextuales, representados en este trabajo por el Contexto Familiar (Ambiente de Lectura y Ayuda Percibida) y por el Contexto Instruccional (Rendimiento, Repetición y Evaluación de la Profesora) y

Condicionantes Personales representados por las variables Autoconcepto Académico y Expectativas sobre la Familia y sobre la Profesora.

Contexto Familiar y Condicionantes Personales

Observemos, inicialmente, las relaciones entre las variables del Condicionante Contextual relativas al Contexto Familiar y su relación con las variables del Condicionante Personal.



1

Figura XXI - Contexto Familiar y Condicionantes Personales I

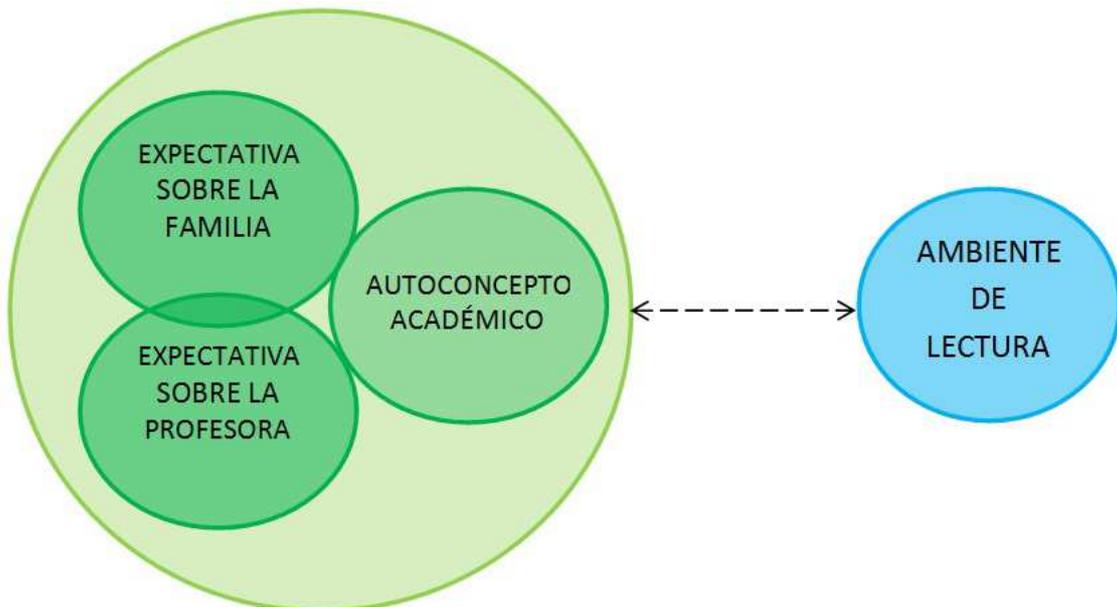


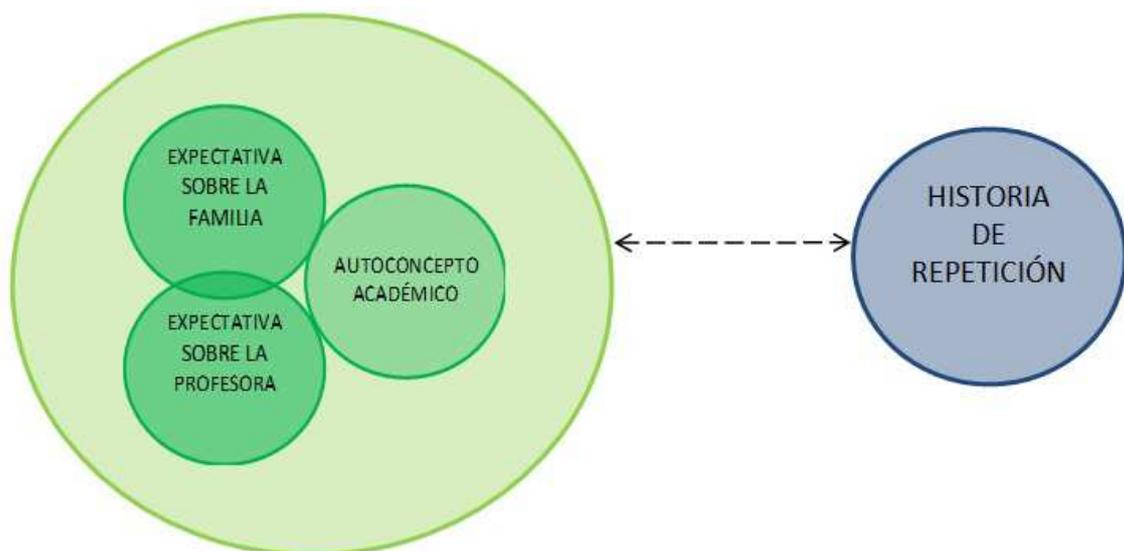
Figura XXII - Contexto Familiar y Condicionantes Personales II

En este caso, se puede percibir que Ambiente de Lectura correlaciona positiva y significativamente con Expectativas sobre la Familia, sobre la Profesora y con el Autoconcepto Académico ($r=0,30$; $p<0,001$), ($r=0,28$; $p<0,001$), ($r=0,22$; $p<0,001$), respectivamente. En cuanto a Ayuda Percibida, también en este caso hay correlaciones positivas significativas con las tres variables del Condicionante Personal ($r=0,38$; $p<0,001$), ($r=0,48$; $p<0,001$), ($r=0,37$; $p<0,001$). Señalase, por tanto, que las dos variables del Contexto Familiar se correlacionan positiva y significativamente con las tres variables del Condicionante Personal.

Estos resultados añaden a los demás que cuanto más positiva es la percepción de niñas, niños y jóvenes sobre su Ambiente de Lectura, también más positivas son sus Expectativas sobre su Familia y sobre su Profesora y más positivo el Autoconcepto Académico. Y cuanto más positiva es la percepción que tienen sobre la Ayuda que reciben en sus casas, de sus familiares, más positivas son las Expectativas sobre sus Familiares y sobre su Profesora y más positivo el Autoconcepto Académico.

Contexto Instruccional y Condicionantes Personales

Obsérvense, ahora, las relaciones entre las variables del Contexto Instruccional (Rendimiento, Repetición y Evaluación de la Profesora) y las variables del Condicionante Personal (Expectativas y Autoconcepto).



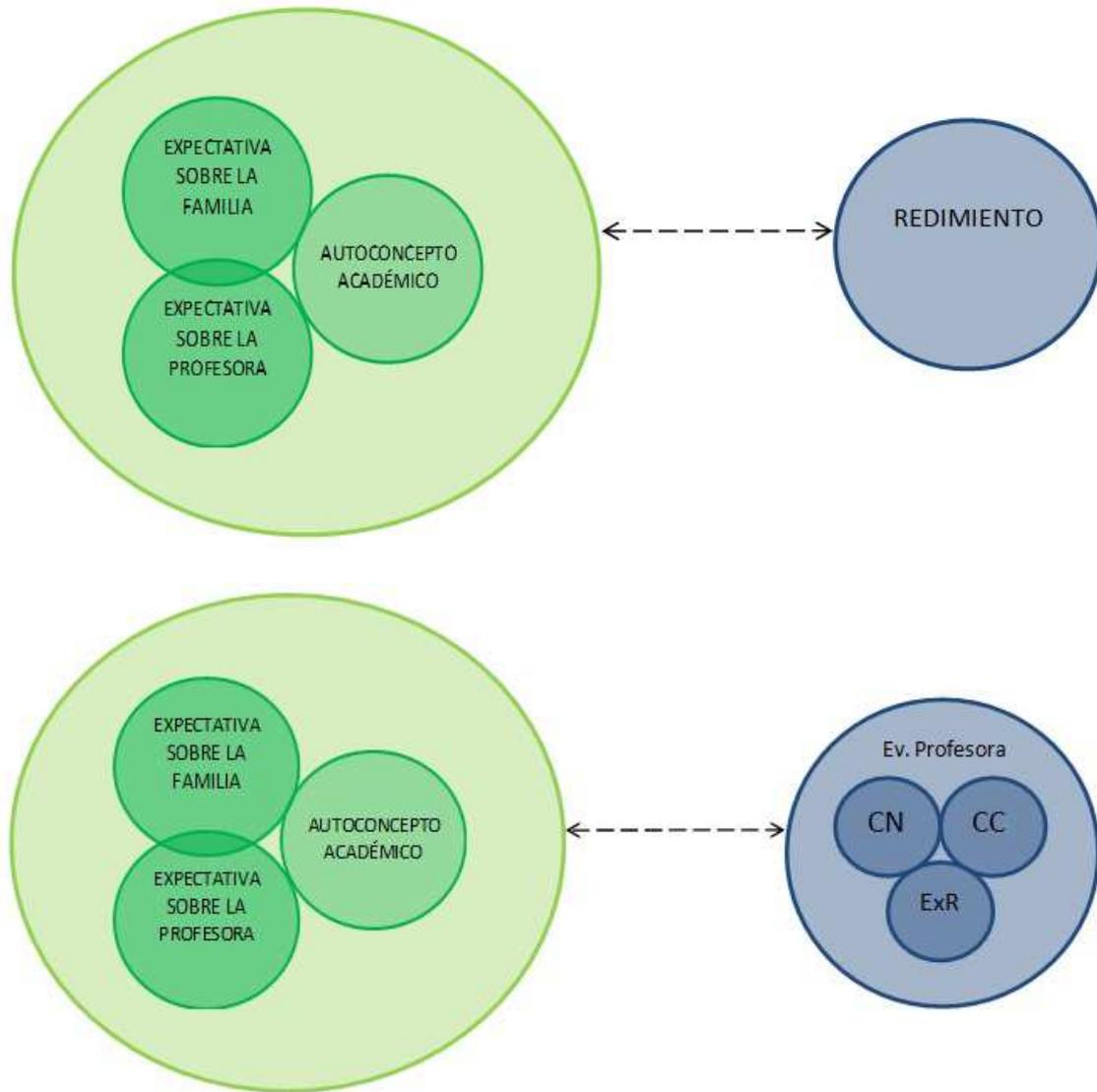


Figura XXIII - Contexto Instruccional y Condicionantes Personales

En este caso, el Rendimiento correlaciona positiva y significativamente con Expectativas sobre la Familia, sobre la Profesora y con el Autoconcepto Académico ($r=0,33$; $p<0,001$), ($r=0,29$; $p<0,001$), ($r=0,22$; $p<0,001$). La Repetición correlaciona negativa y significativamente con las Expectativas sobre la Familia y sobre la Profesora ($r=-0,25$; $p<0,001$), ($r=-0,19$; $p<0,002$). Pero no correlaciona con el Autoconcepto ($r=-0,09$; $p<0,131$). En cuanto a la Evaluación de la Profesora correlaciona en sus tres dimensiones (Actitudes Normativa, de Compromiso y Expectativa de Rendimiento) con el Autoconcepto Académico ($r=0,25$; $p<0,001$), ($r=0,22$; $p<0,001$), ($r=0,25$; $p<0,001$). Correlaciona, además, con las Expectativas sobre la Familia ($r=0,31$; $p<0,001$), ($r=0,27$;

$p < 0,001$), ($r = 0,34$; $p < 0,001$) y con las Expectativas sobre la Profesora ($r = 0,30$; $p < 0,001$), ($r = 0,30$; $p < 0,001$), ($r = 0,33$; $p < 0,001$).

Además, estos datos amplían todos los demás cuando evidencian una relación, aun no descrita anteriormente, que indica que cuanto más positivas son las Evaluaciones realizadas por la Profesora, en los tres aspectos estudiados, más positivas son también las Expectativas relacionadas con los Familiares y con la Profesora y más positivo es el Autoconcepto Académico.

6.5. *Discusión*

a) *Sobre las relaciones entre las variables del modelo de referencia*

Los resultados anteriormente presentados, relativos a las correlaciones entre las variables tratadas, aportan evidencias sobre dos aspectos fundamentales. El primero informa de las posibles asociaciones entre las variables que constituyen la estructura establecida a priori, inspirada en el modelo teórico propuesto por González-Pienda (1997). En este caso, en la exposición de estos objetivos, se recogía la necesidad de considerar algunas relaciones entre diferentes factores que integran el fenómeno en cuestión. En aquella sección, así como en parte de la revisión teórica, se describe el Fracaso Escolar como un suceso multidimensionado. La decisión de partir de la perspectiva planteada por aquél autor, para el estudio de las relaciones entre los diferentes condicionantes del rendimiento académico, se justificaba en el hecho de que el modelo elaborado, diferentemente de otros modelos revisados, implica una interdependencia y unas combinaciones entre las distintas variables, además de ser empíricamente viable. El segundo aspecto se refiere a las evidencias sobre relaciones todavía no descritas y que muestran otro tipo de correlaciones, no planteadas en la formulación de las hipótesis, pero que pueden contribuir para una mejor comprensión de lo que se investiga.

A partir de tales consideraciones, en la descripción de las hipótesis se hacía las siguientes afirmaciones:

(H16) Existencia de relaciones entre los Condicionantes Contextuales y los Condicionantes Personales del Rendimiento Académico, a saber:

- a. Entre las variables que componen un mismo factor.
- b. Entre los factores de un mismo Condicionante.
- c. Entre los dos Condicionantes del Rendimiento Académico.

b) Sobre las principales correlaciones evidenciadas

En cuanto al primero aspecto mencionado en el párrafo anterior, a partir de la exposición de los resultados, se constata que la mayoría de las relaciones entre las variables del modelo se consolidan y sustentan. Entre las más consistentes están las relaciones entre las variables que constituyen un mismo factor, entre los tres aspectos que constituyen la Evaluación de la Profesora y entre las tres variables del Condicionante Personal. No obstante, hay otras relaciones que no se evidencian o lo hacen de forma débil. Las correlaciones más frágiles se encuentran entre las variables del Contexto Familiar con el Contexto Instruccional (en algunos casos ni siquiera hubo correlaciones), y entre las variables del Condicionante Contextual Familiar con las variables del Condicionante Personal. A lo mejor, la mayor sorpresa la proporcionó la ausencia de correlación entre la Historia de Repetición y el Autoconcepto Académico.

205

c) Relaciones entre las variables que constituyen un mismo factor

Se parte de las relaciones entre las variables que constituyen un mismo factor. Sucintamente, en cuanto a los resultados presentados arriba, se puede afirmar:

- 1- Los dos factores relativos al Contexto Familiar (Ambiente de Lectura y Ayuda Percibida) se correlacionan.
- 2- Los dos factores que constituyen las Expectativas de niñas y niños (Expectativas sobre Familiares, Expectativas sobre la Profesora) se correlacionan.
- 3- Todas las variables del Contexto Instruccional se correlacionan.
 - a. Los tres factores que componen la Evaluación de la Profesora se correlacionan.
 - b. Rendimiento y Repetición se correlacionan.
 - c. Rendimiento y Repetición correlacionan con los tres factores que constituyen la Evaluación de la Profesora.

I- Otras evidencias

Al mismo tiempo, estos resultados también evidencian otras cuestiones aún no discutidas:

- 1- Cuanto más positiva es la percepción sobre el Ambiente de Lectura, más positiva es también la percepción sobre la Ayuda Percibida.
- 2- Cuanto más positiva es la Expectativa sobre la Familia, más positiva es la Expectativa sobre la Profesora.
- 3- Cuanto más positiva es la Historia Escolar (sin Repeticiones), mejor el Rendimiento Académico.
- 4- Cuanto más positiva la Evaluación de la Profesora sobre el Rendimiento de sus estudiantes, más positivas también son las Evaluación sobre las Actitudes Normativas y sobre las Conductas de Compromiso. Y cuanto más positiva es la Evaluación sobre las Conductas Normativas, más positiva es también la Evaluación sobre las Conductas de Compromiso.

d) *Relaciones entre variables de un mismo condicionante*

En cuanto a las relaciones entre variables de un mismo condicionante los principales resultados pueden ser sintetizados del modo siguiente:

- 1- Sobre las relaciones entre las variables de los Condicionantes Contextuales, en este estudio el Contexto Familiar y el Contexto Instruccional:
 - a. El Ambiente de Lectura correlaciona con Rendimiento y con Repetición, pero no correlaciona con ninguno de los tres factores relacionados con la Evaluación de la Profesora.
 - b. La Ayuda Percibida no correlaciona ni con Rendimiento, ni con Repetición. No correlaciona, además, con la Evaluación de la Profesora en cuanto a Expectativas de Rendimiento y Conductas de Compromiso.
 - c. Ayuda Percibida correlaciona con Conductas Normativas.

- 2- Sobre las relaciones entre las variables de los Condicionantes Personales, se observa que el Autoconcepto Académico correlaciona con las Expectativas sobre la Familia y sobre la Profesora.

De una manera general, se puede afirmar que la mayor parte de las relaciones previstas entre las variables de los dos Condicionantes Contextuales no se confirma, a excepción del Ambiente de Lectura con el Rendimiento y la Repetición y la Ayuda Percibida con Conductas Normativas. En contrapartida, todas las variables de los Condicionantes Personales se correlacionan.

Como algunos de estos resultados ya fueron analizados en el apartado anterior, se destacarán ahora sólo las cuestiones aún no discutidas. Primero, parece razonable que la Ayuda Percibida correlacione exactamente con el factor de la Evaluación de la Profesora que trata de esta cuestión. En la descripción de las variables y en el Cuadro VI, se estableció que tal variable trata sobre la observación (acompañamiento sistemático) y ayuda con las tareas cuando es necesario, la ayuda con la preparación para los exámenes y la orientación y el estímulo a la lectura y a la escritura, prestada por los familiares responsables a sus hijas e hijos. Por otro lado, la Evaluación de las Conductas Normativas por parte de la profesora se refiere, justamente, a la participación en las actividades del aula, presencia en las aulas y cumplimiento de las tareas. Por tanto, cuánto más positivamente las niñas, niños y jóvenes perciben la ayuda que reciben de sus familiares, más positivamente les evalúa la profesora en cuanto a este aspecto en particular.

Además, se destacan, también, las relaciones encontradas entre Expectativas sobre la Familia y sobre la Profesora y el Autoconcepto Académico. Estos resultados demuestran que cuanto más positivas son las Expectativas sobre la Familia y sobre la Profesora, más positivo es también el Autoconcepto Académico, reforzando la idea de un patrón relacional, ya demostrado también en resultados expuestos en apartados anteriores. Conjuntamente, hay que considerar que, de acuerdo con la revisión teórica presentada, el autoconcepto está fuertemente influenciado por informaciones autorreferentes (Castejón, Navas y Sampascual, 1993; Cole, 1991; Cunha, Sisto y Machado, 2006; Machargo, 1991; Valle y Núñez, 1989).

No obstante, no se puede dejar de comentar que algunas importantes relaciones entre variables de los Condicionantes Contextuales no se confirman. El ambiente de Lectura no correlaciona con la Evaluación de la Profesora en ninguno de los tres

factores. Además la Ayuda Percibida no correlaciona con el Rendimiento, con la Historia Repetición, con las Expectativas de Rendimiento ni tampoco con las Conductas de Compromiso.

e) Relaciones entre variables de los dos condicionantes

En cuanto a las relaciones entre las variables de los dos Condicionantes (el Contextual y el Personal), los principales resultados son:

- 1- Las dos variables del Condicionante Contextual Familiar (Ambiente de Lectura y Ayuda Percibida) correlacionan con las tres variables del Condicionante Personal (Expectativas Personales sobre los Familiares y sobre la Profesora y Autoconcepto Académico).
- 2- La variable del Contexto Instruccional (Rendimiento) correlaciona con las 3 variables del Condicionante Personal (Expectativas Personales sobre los Familiares y sobre la Profesora y Autoconcepto Académico).
- 3- La variable del Contexto Instruccional (Historia de Repetición) correlaciona con 2 variables del Condicionante Personal (Expectativas Personales sobre los Familiares y sobre la Profesora).
- 4- No se evidencia correlación entre la variable del Contexto Instruccional (Historia de Repetición) con la variable del Condicionante Personal (Autoconcepto Académico).
- 5- La variable del Contexto Instruccional (Evaluación de la Profesora) correlaciona con las 3 variables del Condicionante Personal (Expectativas Personales sobre los Familiares y sobre la Profesora y Autoconcepto Académico).

Sobre los resultados que revelan correlaciones entre los dos factores relativos al condicionante del Contexto Familiar (Ambiente de Lectura y Ayuda Percibida) con los tres factores relativos a los Condicionantes Personales (Expectativas sobre la Familia y sobre la Profesora y el Autoconcepto Académico), se observa que las niñas y niños que perciben más positivamente su Ambiente de Lectura y la Ayuda que reciben de sus Familiares también presentan Expectativas más positivas en cuanto a sus Familiares y su Profesora. Nótese que en todos estos casos estamos tratando con la percepción de las niñas, niños y jóvenes. No entra en estas relaciones nada más que sus expectativas e

impresiones y parece muy razonable, por tanto, que tales variables se encuentren relacionadas. Así, una vez más los resultados reflejan la idea de variables vinculadas y respaldan las relaciones planteadas. Conjuntamente, denotan el mismo patrón de relaciones, anteriormente mencionado y reafirman la idea de un determinado modelo de conducta del grupo de estudiantes participante en el estudio.

Estos resultados revelan, también, que dos de las Variables del Contexto Instruccional, Rendimiento y Evaluación de la Profesora, en sus tres dimensiones (Conductas Normativas, de Compromiso y Expectativas de Rendimiento), correlacionan positiva y significativamente con las tres variables del Condicionante Personal (Autoconcepto Académico y Expectativa sobre Familiares y Profesora). Por su parte, la Repetición correlaciona negativa y significativamente con las Expectativas sobre la Familia y sobre la Profesora, pero no correlaciona con el Autoconcepto.

Sobre la relación del Rendimiento y de la Evaluación de la Profesora (en sus tres aspectos) con las tres variables del Condicionante Personal, se entiende en este caso, como en todos los demás relaciones planteadas, que estos resultados apoyan uno de los principales objetivos de este estudio, es decir, explorar la posibilidad de asociaciones entre las variables seleccionadas. Por tanto, descubrir que el Rendimiento de este grupo de estudiantes se encuentra correlacionado con sus Expectativas sobre la Familia y sobre la Profesora y con su Autoconcepto Académico, además de coincidir con resultados de un importante número de estudios (p. ej. Carneiro, Martineli y Sisto, 2003; González-Pienda et al. 2000; González-Pumariiega, 1995; Martini y Boruchovitch, 2000; Núñez, 1992; Stevanato, 2003), confiere más consistencia a las relaciones planteadas. Al mismo tiempo, se observa que cuanto más positiva es la Evaluación de la Profesora en sus tres aspectos, más positivas son las Expectativas y el Autoconcepto Académico de tales estudiantes. Parece importante considerar este nexo entre lo que piensan las niñas, niños y jóvenes en cuanto a sus capacidades, habilidades, inteligencia y rendimiento académico y la Evaluación de la Profesora sobre estos mismos aspectos. Este dato nos remite a la coherencia entre las expectativas personales de estudiantes y la evaluación de sus profesoras, además de la reciprocidad de expectativas entre unos y otros, como apuntan algunos estudios presentados en la revisión teórica (p. ej. Ames, 1993; Musitu y Cava, 2001, 2002; Pinto, 1996, Slavin, 1990).

No obstante, la no evidencia de relación entre la Historia de Repetición y el Autoconcepto Académico contradice la hipótesis planteada, que a su vez se basó en un

importante número de estudios. Sin embargo, se cree que este es un hallazgo relevante, porque supone que el Rendimiento y la Repetición se relacionan de manera distinta con el Autoconcepto Académico, por lo menos, para este grupo de estudiantes.

En cuanto a los resultados expuestos anteriormente, otro aspecto digno de destacar revela que las dos variables relativas a las Expectativas de las niñas, niños y jóvenes correlacionan en la dirección (sentido) esperada con todas las demás variables estudiadas, a saber: el Rendimiento, la Historia de Repetición, el Autoconcepto, la Ayuda Percibida y el Ambiente de Lectura y la Evaluación de la Profesora en sus tres factores, Conductas Normativas y de Compromiso y Expectativas de Rendimiento. Esto remite a un dato importante sobre esta característica de las Expectativas Personales – *que creo que piensas de mí*. En la revisión teórica y también en la disposición de los objetivos de este trabajo, se expuso sobre un aspecto menos evidenciado en estudios anteriores, pero muy destacado en las discusiones sobre la influencia de los factores contextuales. Sobre este aspecto, se explicó que la opción por investigar estas variables está centrada en las ideas sobre la importancia de las interacciones sociales para la constitución del autoconcepto (Cooley, 1902 y Mead, 1934), sobre la idea de la metáfora del espejo (*lo que pienso que piensas de mí*) (Skinner y Belmont, 1993) y sobre la noción de otros significativos y más significativos (Sullivan, 1953). Además, se planteó también que el *feedback* de otros significativos representa una de las más importantes entre las informaciones autorreferentes que recibe la persona.

6.5. Conclusiones

Sobre las relaciones entre las variables que constituyen el modelo teórico de referencia se concluye que :

- IV- Todas las variables relativas a un mismo factor correlacionan entre sí. Estos resultados confirman la hipótesis 16a y refuerzan la suposición que las variables seleccionadas reflejan de modo adecuado las nociones que representan, además de corroborar los datos obtenidos en la validación de las escalas. Conjuntamente, estos resultados respaldan también los supuestos acerca de la relación teórico-empírica entre variables que

componen el modelo teórico utilizado, por lo menos en cuanto a las que representan el mismo factor.

- V- En cuanto a las demás evidencias demostradas, se reitera la idea de un patrón de relaciones que se suma a los demás y apunta a un determinado modelo de conducta, de las niñas, niños y jóvenes participantes en el estudio. De modo que los que tienen percepciones más positivas sobre el Ambiente de Lectura en sus casas, también perciben más positivamente la Ayuda que reciben de sus Familiares a la hora de cumplir las exigencias escolares. Además, los que perciben más positivamente las informaciones autorreferentes que les transmiten los familiares también perciben más positivamente las informaciones autorreferentes que les transmiten las profesoras. Estudiantes que son mejor evaluados en un aspecto por su profesora también lo son en los otros dos aspectos. Conjuntamente, estudiantes que presentan una Historia Escolar sin Repeticiones también presentan mejor Rendimiento.
- VI- Sobre las relaciones entre las variables de un mismo Condicionante, se puede afirmar que la mayor parte de las relaciones previstas entre las variables de los dos Condicionantes Contextuales no se cumple. No obstante, todas las variables de los Condicionantes Personales se correlacionan. Así que, en este caso, la hipótesis planteada (16b) se cumple sólo parcialmente.
- VII- De todas las relaciones supuestas entre los dos Condicionantes del Rendimiento Académico (Contexto Personal y Contexto Instruccional) la única que no se evidencia es aquella relativa a la variable Historia de Repetición (Contexto Instruccional) con la variable Autoconcepto Académico (Contexto Personal). En este caso, también se cumple parcialmente la hipótesis 16c.

6.7. Test de Modelos Alternativos

Se anunció, en ocasiones anteriores, que uno de los objetivos de este estudio es el de proponer un modelo que posibilite explicación sobre las relaciones entre las variables Contextuales, Personales, el Rendimiento, la Historia de Repeticiones y el Autoconcepto Académico. Con este fin fueron examinados modelos alternativos por medio de los modelos de ecuaciones estructurales.

Una de las características fundamentales del sistema de modelos de ecuaciones estructurales es que se puede examinar una relación de orden causal entre un conjunto de variables (Klem, 1995). Los modelos de ecuaciones estructurales examinan empíricamente un conjunto de relaciones de dependencia, a través de un modelo que operativiza la teoría. Su objetivo es proporcionar una representación de las relaciones entre las variables, a través de un diagrama de caminos (*path*) o de un conjunto de ecuaciones estructurales (Medeiros, 2003). Además, los modelos de ecuaciones estructurales tienen la ventaja de posibilitar una estimación de los errores de los parámetros, a diferencia de otras técnicas alternativas. Permiten al investigador la posibilidad de averiguar en que medida las variables predictoras explican la variable dependiente y cuál de ellas tiene mayor poder explicativo (Maruyama, 1998). Además de permitir al investigador fijar una variable en el modelo teóricamente viable.

Por tanto, los modelos hipotéticos alternativos fueron evaluados por medio de los modelos de las ecuaciones estructurales (se utilizó el *software* AMOS 7 - *Analysis of Moment Structures*), considerándose la matriz de covarianza y adoptando el método de estimación de ML (*Maximum Likelihood*). A continuación, se exponen algunos de los indicadores de bondad de ajuste del modelo:

- El Chi-cuadrado (χ^2) comprueba la probabilidad del modelo de ajustarse a los datos. Un valor del χ^2 estadísticamente significativo indica discrepancias entre los datos y el modelo teórico que está siendo testado, está influenciado por el tamaño de la muestra y asume la multinormalidad del conjunto de variables.
- El índice de Calidad del Ajuste (*Goodness-of-Fit Index*, GFI) y el índice de Calidad del Ajuste Ponderado (*Adjusted Goodness-of-Fit Index*, AGFI) consideran los grados de libertad con respecto al número de las variables

- consideradas. Son recomendados valores del GFI y del AGFI superiores o próximos a 0,95 y 0,90, respectivamente (Garson, 2003; Hu y Bentler, 1999).
- El índice de Ajuste Comparativo (*Comparative Fit Index*, CFI) es un índice comparativo adicional, de ajuste al modelo, con los valores próximos a 1,0 indicando mejor ajuste, con 0,90 siendo la referencia para la aceptación del modelo.
 - Razón χ^2/gl es considerada una cualidad de ajuste subjetiva (Byrne, 2001). Un valor inferior a 5,00 puede ser interpretado como indicador de adecuación del modelo teórico para describir los datos.
 - Raíz Cuadrada Media Residual (*Root Mean Square Residual*, RMR). Se basa en los residuales, siendo que un valor próximo a cero significa que el modelo se ajusta a los datos, indicando que todos los residuales se presentan más cerca de este valor. Se considerará la RMR estandarizada. Un valor en torno a 0,05 es considerada una prueba de adecuación al modelo (Saris y Stronkhorst, 1984).
 - Raíz Cuadrada Media del Error de Aproximación (*Root Mean Square Error of Approximation*, RMSEA). Con relación a los valores de RMSEA, recomendase aquellos próximos a 0,08 (Hu y Bentler, 1999), con su valor ajustado de confianza de 90% (IC90%); interpretase los valores altos como indicación de un modelo no ajustado. O CAIC (*Consistent Akeike Information Criterion*) es considerada una información relativa a la calidad de ajuste del modelo teórico al test empírico (medidas). Este índice es utilizado para comparar diferentes modelos alternativos y el valor más pequeño indica mejor calidad del modelo (Burnham y Anderson, 1998).
- *Análisis de los resultados de los modelos propuestos*

Distintamente del análisis llevado a cabo en el bloque anterior, en este apartado se examinan relaciones entre variables con el objetivo de buscar evidencias predictivas o explicativas de una variable sobre la otra. No obstante, aunque se mantengan las mismas variables dentro de los mismos Condicionantes, en este punto se alteran algunas de las relaciones del modelo originalmente diseñado por González-Pienda (1997).

De un modo general, lo que se pretende con el modelo hipotético que se plantea es examinar la influencia directa de los Condicionantes Contextuales (Familiares e Instrucionales) y de los Condicionantes Personales (Expectativas sobre la Familia y sobre la Profesora) sobre el Rendimiento y la Historia de Repetición. En este caso, se quiere contrastar en qué medida la percepción de estudiantes sobre las prácticas parentales, sus expectativas personales y la evaluación docente explican o influyen en aquellas dos variables. Se pretende, además, verificar si el Autoconcepto Académico es directamente explicado por el Rendimiento y por la Historia de Repetición. Por tanto, primero, se investiga la influencia de los Condicionantes Contextuales y de los Condicionantes Personales sobre el Rendimiento y la Repetición Escolar. Luego, se busca comprobar si hay una influencia directa del Rendimiento y de la Historia de Repetición en el Autoconcepto Académico de niñas y niños. En este punto, se llega, definitivamente, a los efectos y consecuencias del fracaso escolar, postulados desde el inicio de este trabajo.

El análisis del modelo propuesto se hará en base a dos perspectivas o criterios: a) análisis del grado de ajuste de los modelos alternativos a la matriz de los datos empíricos o, lo que es lo mismo, medida en que los modelos alternativos reproducen adecuadamente las relaciones que existen en la matriz de los datos; b) estimación y examen de valores de los parámetros de relación entre las variables del modelo y su adecuación a las hipótesis de partida. En cuanto al primer criterio de análisis, se realiza mediante el estudio de una serie de indicadores estadísticos que destacan índices de bondad de ajuste de los datos empíricos al modelo hipotético (Tabla XIX). A modo de evitar repeticiones innecesarias, se discutirá de forma más detallada solamente el modelo que, bajo los criterios propuestos, presenta mejor ajuste.

Tabla XIX - Calidad de ajuste de modelos alternativos

Modelos	χ^2	gl	p	χ^2 /gl	RMR	GFI	AGFI	CFI	RMSEA (90%CI)	CAIC
Modelo 1	138,9	27	0,000	5,14	0,04	0,90	0,81	0,91	0,12 (0,10 – 0,15)	321,39
Modelo 2	139,8	29	0,000	4,82	0,04	0,90	0,82	0,91	0,12 (0,10 – 0,14)	309,32
Modelo 3	139,9	30	0,000	4,66	0,04	0,90	0,82	0,91	0,12 (0,10 – 0,14)	302,87
Modelo 4	143,32	31	0,000	4,62	0,05	0,90	0,83	0,91	0,12 (0,10 – 0,14)	299,74

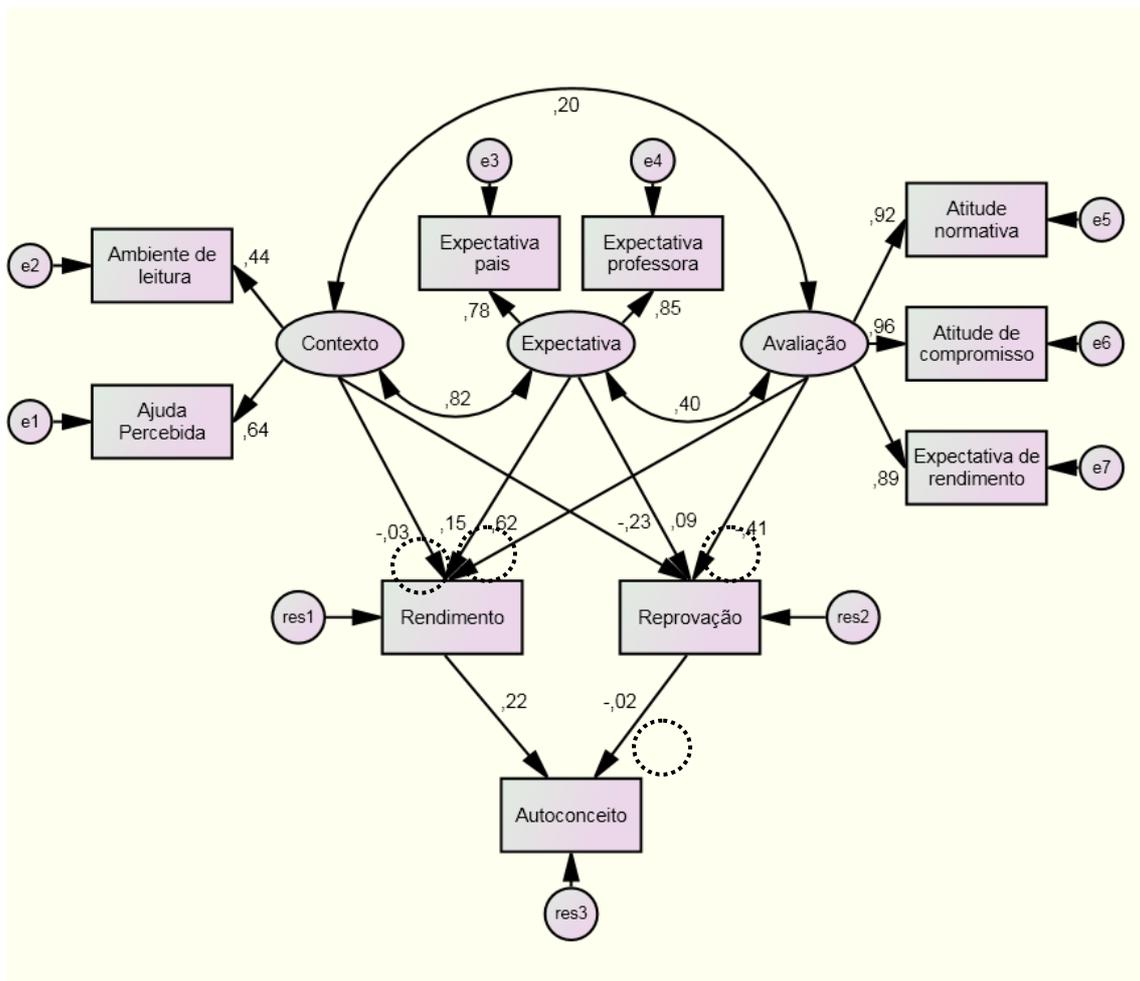


Figura XXIV - Estrutura del Modelo 1

Sometido el primer modelo a examen y como se puede observar en la Tabla VIII, los indicadores de bondad de ajuste no son de los más satisfactorios [$\chi^2 = 138,9$, g.l. = 27, $p = 0,000$, χ^2 /gl = 5,14, RMR = 0,04, GFI = 0,90, AGFI = 0,81, CFI = 0,91,

RMSEA (90%CI) = 0,12 (0,10 – 0,15), CAIC = 321,39]. Además, en la Figura XXIV, se observan estimaciones (pesos de regresión) estadísticamente no-significativas ($p > 0,05$), más específicamente, aquellas indicadas con un círculo intermitente. Todos las demás son estadísticamente significativas ($p < 0,05$). Por este motivo, se optó por un modelo más parsimonioso, el modelo 2. En este caso, se eliminaron los *paths* que expresan las relaciones hipotetizadas entre la variable latente, las Expectativas Personales y las variables observadas, el Rendimiento y la Repetición.

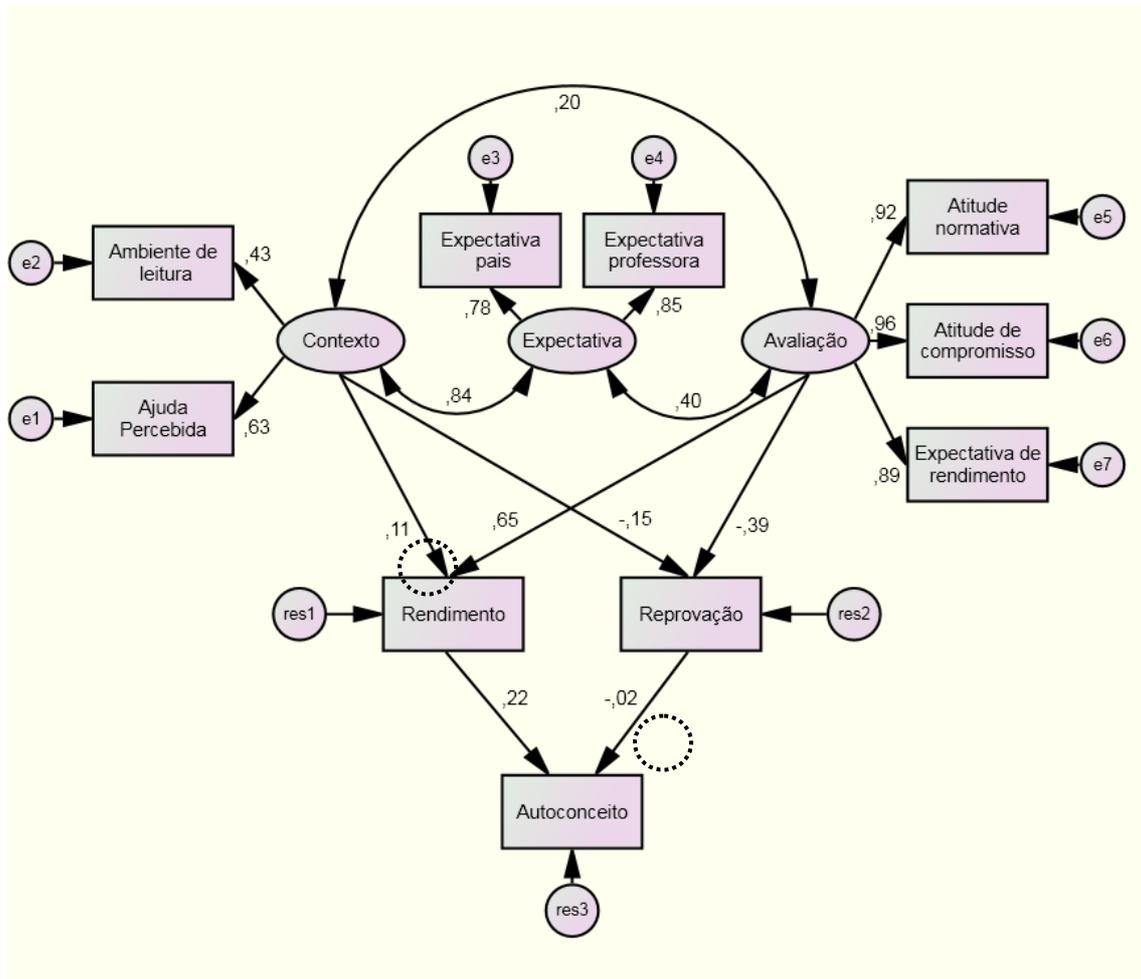


Figura XXV - Estrutura do Modelo 2

A pesar de las modificaciones mencionadas anteriormente y como se puede observar en la Figura XXV, los pesos de regresión indicados con círculos intermitentes apuntan valores estadísticamente no significativos ($p > 0,05$). Todos los otros son estadísticamente significativos ($p < 0,05$). Además, los indicadores de bondad de ajuste

no son satisfactorios para este modelo [$\chi^2 = 139,8$, g.l. = 29, $p = 0,000$, $\chi^2 / \text{gl} = 4,82$, RMR = 0,04, GFI = 0,90, AGFI = 0,82, CFI = 0,91, RMSEA (90%CI) = 0,12 (0,10 – 0,14), CAIC = 309,32]. Con ello, se optó por elaborar un modelo alternativo aún más parsimonioso, el modelo 3. En este caso, se eliminó el *path* que expresa la relación hipotetizada entre la variable observada Repetición y la variable observada Autoconcepto Académico.

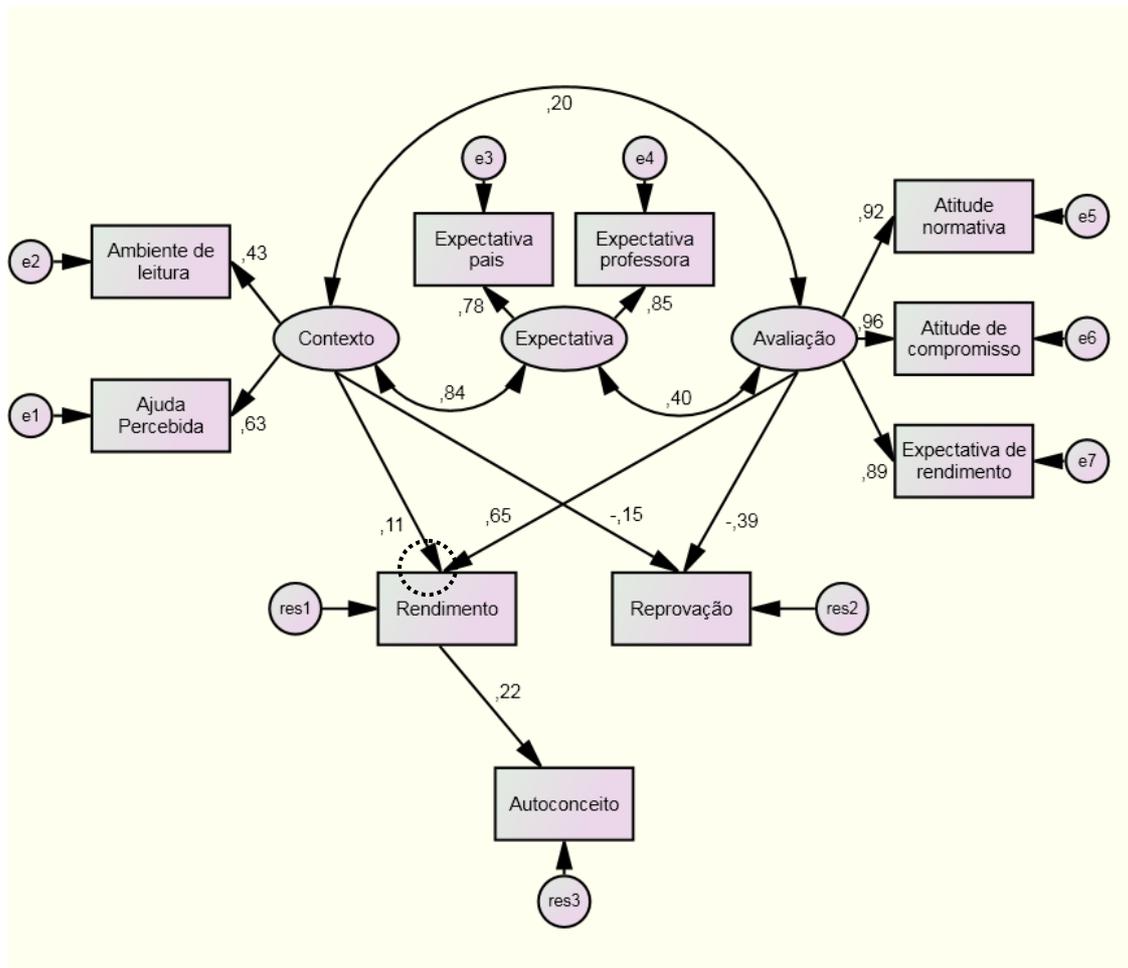


Figura XXVI - Estrutura do Modelo 3

Como se puede observar en la Figura XXVI, a pesar de las modificaciones a que fue sometido el modelo hipotético anterior, aun se encuentra un estimador (peso de regresión) estadísticamente no-significativo ($p > 0,05$), indicado con un círculo intermitente. Los demás valores son todos estadísticamente significativos ($p < 0,05$). No obstante, los indicadores de calidad de ajuste son más satisfactorios que los anteriores para este modelo [$\chi^2 = 139,9$, g.l. = 30, $p = 0,000$, $\chi^2 / \text{gl} = 4,66$, RMR = 0,04, GFI =

0,90, AGFI = 0,82, CFI = 0,91, RMSEA (90%CI) = 0,12 (0,10 – 0,14), CAIC = 302,87]. Con ello se optó por elaborar un último modelo alternativo. Así, se eliminó el *path* que expresa la relación hipotetizada entre la variable observada Contexto y la variable observada Autoconcepto Académico. De este modo se obtuvo el modelo 4, que se presenta a continuación.

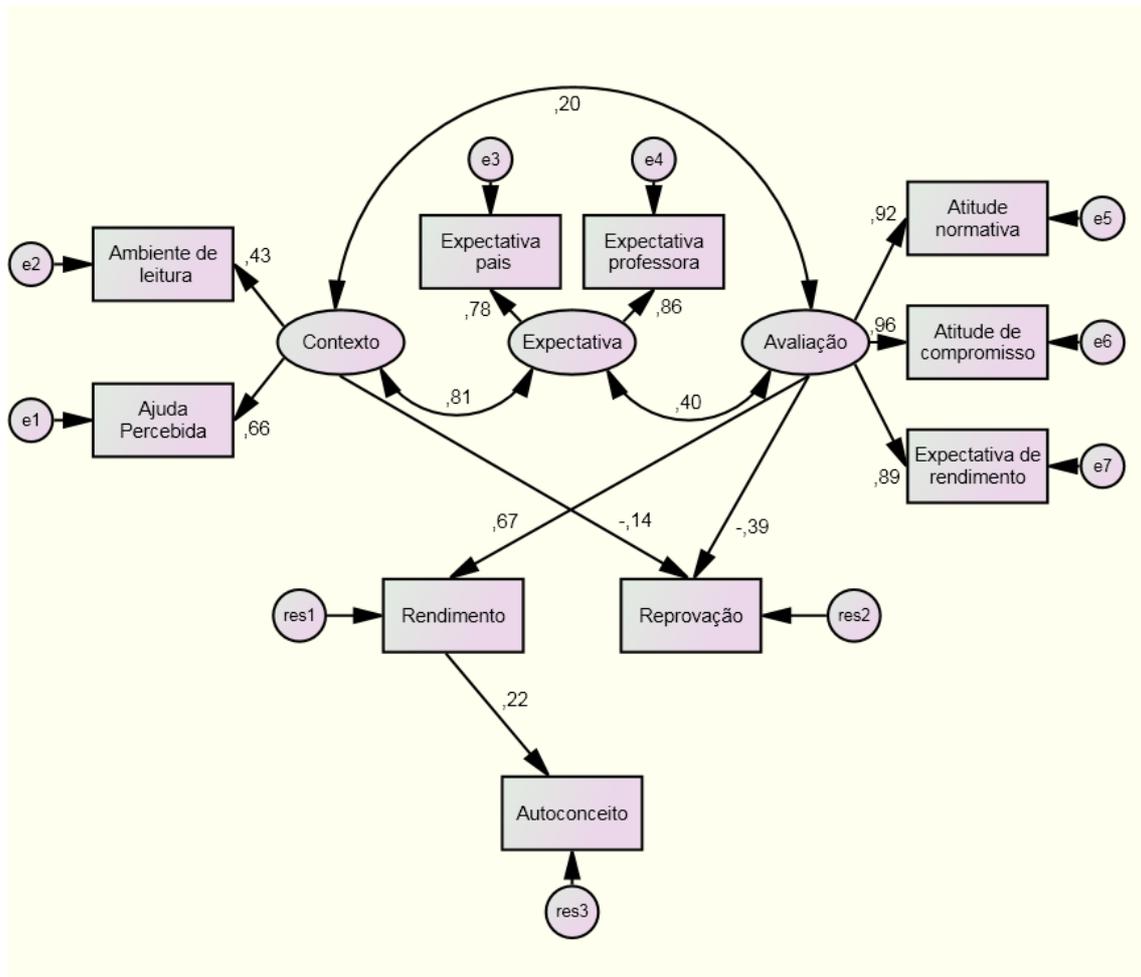


Figura XXVII - Estructura do Modelo 4

Considerando que, entre los modelos propuestos este es el que presenta mejor índices de ajuste, se tratará de comentarlo más detenidamente. En la Figura XXVII, se observa que todos los estimadores, pesos de regresión, son estadísticamente significativos ($p < 0,05$). En cuanto a los valores observados en la Tabla 14, a partir del primer criterio, se observa que el modelo ofrece un buen ajuste a los datos empíricos ($X^2/gl=4,62$).

En cuanto al RMR (*Root Mean Square Residual*), otro indicador de bondad de ajuste, presenta un valor adecuado (0,05) para que se considere un modelo ajustado a los

datos. Además de los estadísticos anteriormente mencionados, se recurrió a otros indicadores de ajuste entre el modelo hipotético y los datos empíricos. En este caso hay dos indicadores, el GFI (*Goodness-of-Fit Index*) y el AGFI (*Adjusted Goodness-of-Fit Index*) que aportan información sobre la cantidad de varianza del modelo explicado. En general se considera que son indicadores de ajuste aceptables cuando alcanzan valores superiores o próximos a 0,95 y 0,90, respectivamente. En cuanto al presente modelo, se puede notar que sus valores (0,90 y 0,83, respectivamente) están abajo del valor indicativo de buen ajuste. No obstante, vale la pena observar que estos son criterios susceptibles al tamaño de la muestra, una vez que el AGFI tiende a ser mayor, conforme el aumento del tamaño de la muestra y el GFI puede subestimar el ajuste, en el caso de muestras pequeñas (Garson, 1998).

Los datos aportados por el CFI (*Comparative Fit Index*), que tiene en cuenta la influencia de diferentes variables como, por ejemplo, el tamaño de la muestra, ofrece un valor (0,91) que apoya la aceptación del modelo hipotético postulado. En cuanto al estadístico RMSEA, reconocido como uno de los criterios más informativos con relación al modelo de estructuras de covarianza. En este caso, presentó un valor por encima del recomendable, para el ajuste adecuado del modelo a los datos. No obstante, hay que considerar, también en este caso, la susceptibilidad del criterio al tamaño de la muestra.

Y como último índice de ajuste del modelo hipotético a los datos empíricos consideremos el CAIC (*Consistent Akeike Information Criterion*). Como se dijo con anterioridad este indicador se utiliza para comparar diferentes modelos alternativos y el valor más pequeño es el que indica mejor ajuste. Por lo que se puede observar en la Tabla 14, entre los cuatro modelos analizados, el menor valor de CAIC (299,74) fue obtenido en el último modelo examinado (4).

En suma, aunque algunos de los indicadores de ajuste del modelo hipotético propuesto no ofrezcan una excelente condición explicativa, aún así, tomado en conjunto, el modelo hipotético se ajusta a los datos empíricos, conforme está planteado al final de la parte relativa a las hipótesis del estudio.

Tras proceder al análisis de los parámetros que definen y confirman el ajuste del modelo se tratará de analizar las relaciones entre sus variables a partir de la evaluación de los parámetros estimados. De un modo general, conforme se advirtió anteriormente, todos los valores de los pesos de regresión encontrados fueron significativos.

Considerando que en el modelo se puede percibir tres niveles distintos de relaciones, se describirá, primero, el nivel que trata de las relaciones entre las variables no observadas, luego se describirán las relaciones entre variables observadas y no observadas y, por ende, aquellas que tratan de las relaciones entre variables observadas.

- *Relación entre variables no observadas*

Entre las relaciones evidenciadas en el modelo hipotético propuesto, hay un grupo de variables que revela importantes correlaciones que, aunque no providencien correspondencias predictivas o explicativas, impactan sobre el conjunto total de las combinaciones examinadas. Se trata del grupo de variables que constituye toda la parte superior del modelo. Primeramente, se advierte una correlación entre las variables no observadas del Condicionante Contextual, es decir, el Contexto Familiar y la Evaluación de la Profesora (0,20). También se observa una importante correlación entre las variables no observadas Contexto Familiar y Expectativas Personales (0,81) y entre la Evaluación de la Profesora y las Expectativas Personales (0,40).

- *Relaciones entre variables observadas y no observadas*

Además de las relaciones enunciadas anteriormente, se percibe otro grupo de variables que no aportan un poder explicativo directamente sobre el Rendimiento y el Histórico de Repetición, pero que dejan ver importantes particularidades acerca de las relaciones investigadas. En cuanto a las variables que representan un mismo factor, primero, se puede observar que los estimadores (pesos de regresión) correspondientes a la variable no observada Contexto denotan poder explicativo sobre las variables observadas Ambiente de Lectura (0,43) y Ayuda Percibida (0,66). Conjuntamente, se percibe que los estimadores de la variable no observada Evaluación de la Profesora presentan fuerte poder explicativo sobre las variables observadas Conductas Normativas (0,92), Conductas de Compromiso (0,96) y Expectativa de Rendimiento (0,89). En cuanto a la variable no observada Expectativas Personales, igualmente explica, con valores importantes, las variables observadas Expectativa sobre Familiares (0,78) y Expectativa sobre la Profesora (0,86).

En cuanto a la relación entre variables del Contexto Instruccional se percibe que la variable no observada Evaluación de la Profesora incide, directamente, sobre la

variable observada Rendimiento, con un importante valor predictivo (0,67), y sobre la variable observada Repetición (-0,39). Aunque en este último caso el valor explicativo es moderado.

Sobre la relación entre variables de Contexto Familiar con Rendimiento y Historia de Repetición, diferentemente del supuesto, el Contexto Familiar, a través de sus prácticas parentales de lectura y escritura y de ayuda con las tareas escolares, no predice el Rendimiento, sólo predice la Historia de Repetición, pero con un valor poco expresivo (-0,14). Aun así, en este último caso, se trata de una relación directa, significativa negativa y, por tanto, explicativa.

- *Relación entre variables observadas*

Por último, se quiere subrayar que el Rendimiento presenta un impacto directo sobre el Autoconcepto Académico de los estudiantes (0,22). Pero, la Historia de Repetición no predice el Autoconcepto Académico.

6.8. Discusión

Se afirma, insistentemente, a lo largo de este trabajo, sobre la preocupación de distintos estudiosos por las causas del Fracaso Escolar, suceso que afecta a un importante número de estudiantes. En algunos de los apartados expuestos anteriormente, a partir de la revisión de estudios sobre el tema (p. ej. González-Pienda, 1997; Marchesi, 2003, 2004), se argumenta sobre la necesidad de providenciar investigaciones que consideren las diversas posibilidades de relaciones entre distintos factores que constituyen el problema. Pero, se advierte, también, sobre la necesidad de estudios que consideren el impacto que este fenómeno puede provocar en la historia académica y personal de niñas, niños y jóvenes.

A partir de estos planteamientos, se propone un modelo hipotético explicativo causal que supone que:

- (H17a) La percepción de niñas, niños y jóvenes sobre el Contexto familiar (Ambiente de Lectura y Ayuda Percibida) explica significativa y positivamente el Rendimiento y significativa y negativamente la Historia de Repetición.

- (H17b) La Evaluación de la Profesora, sobre las Conductas Normativas, las Conductas de Compromiso y el Rendimiento de niñas, niños y jóvenes explica significativa y positivamente el Rendimiento y significativa y negativamente la Historia de Repetición.
- (H18) Las Expectativas Personales de niñas, niños y jóvenes sobre que piensan a su respecto sus Familiares y su Profesora explican significativa y positivamente su Rendimiento y significativa y negativamente su Historia de Repetición.
- (H19a) El Rendimiento explica significativa y positivamente el Autoconcepto Académico.
- (H19b) La Repetición explica significativa y negativamente el Autoconcepto Académico.

a) Sobre las relaciones entre variables no observadas

Nótese que, como se señaló anteriormente, las relaciones entre variables no observadas discutidas aquí no suponen causalidad o predicción, más bien revelan solamente correlaciones. En cuanto a esto, se evidencian, aunque con un valor moderado, relaciones entre Contexto Familiar y Evaluación de la Profesora. Además, los datos demuestran consistentes correlaciones entre Contexto Familiar y Expectativas Personales y entre Evaluación de la Profesora y Expectativas Personales. O sea, de la forma en que están dispuestas las variables, Contexto Familiar, Expectativas Personales y Evaluación de la Profesora se correlacionan.

Por otra parte, se pueden comparar estas evidencias con algunos resultados encontrados en el apartado anterior, que tratan de las relaciones a partir del modelo teórico de referencia. En aquel caso, se observa que las dos variables del Contexto Familiar (Ambiente de Lectura y Ayuda Percibida) correlacionan con las dos variables del Condicionante Personal (Expectativas sobre la Familia y Expectativas sobre la Profesor). Hecho que coincide con los datos revelados en el Modelo 4. No obstante, distintamente de lo que se encuentra en este Modelo, Ambiente de Lectura no

correlaciona con ninguno de los 3 factores de la Evaluación de la Profesora, y Ayuda Percibida sólo correlaciona con Conductas de Compromiso.

Así que, al contrastar estos dos grupos de resultado, es decir, el de la sección anterior, que trata de las relaciones a partir de la configuración teórica utilizada, y éste, que busca evidencias de naturaleza causal en las relaciones entre las variables examinadas, lo que se constata es que, aunque Ambiente de Lectura y Ayuda Percibida, cada una de ellas aisladamente, no correlaciona con los tres factores de la Evaluación de la Profesora (a excepción de Ayuda Percibida con Conductas Normativas), la variable no observada Contexto Familiar, sí, correlaciona con la variable no observada Evaluación de la Profesora. Por tanto, en este caso, cuando se examinan las variables en conjunto estas relaciones se potencializan.

b) Sobre las relaciones entre variables observadas y no observadas

Sobre las relaciones entre variables que constituyen un mismo factor, en el Modelo 4 tales relaciones se presentan con valores muy contundentes. Esto sugiere que las variables no observadas “Contexto”, “Evaluación” y “Expectativa” representan, respectivamente, las variables observadas “Ambiente de Lectura y Ayuda Percibida”, “Conductas Normativas, Conductas de Compromiso y Expectativa de Rendimiento” y, por último, “Expectativas sobre la Familia y sobre la Profesora”.

Además, aun considerando la relación entre variables observadas y no observadas, pero ahora entre variables del Contexto Instruccional, las relaciones evidenciadas en el modelo hipotético propuesto demuestran que el Rendimiento y la Historia de Repetición aparecen fuertemente explicados por la Evaluación de las Profesoras.

Una vez más la Evaluación de la Profesora se presenta como una importante variable entre todas aquellas consideradas en este estudio. Aunque se trate de un estudio que asume un carácter esencialmente exploratorio, se hace cada vez más evidente la relación entre la Evaluación de la Profesora con el Rendimiento y la Repetición, aún cuando se considera las dimensiones que evalúan las conductas de niñas, niños y jóvenes, más que apenas su rendimiento. Esta es, por tanto, una variable que visiblemente se distingue dentro de las posibilidades de relaciones planteadas en el presente trabajo y ahora, más específicamente, como un posible factor explicativo.

Sin embargo, lo que no se evidencia es la relación entre el Contexto Familiar y el Rendimiento. Sobre este dato, la percepción de niñas y niños sobre su Contexto Familiar, en cuanto a Ambiente de Lectura y Ayuda con las tareas escolares, no explica causalmente el Rendimiento y apenas explica la Historia de Repetición. Por tanto, la hipótesis 17a, que prevé relaciones entre estas variables, se cumple sólo parcialmente.

Estos resultados, en parte, coinciden con los expuestos en el apartado anterior. En aquél caso hubo correlación del Ambiente de Lectura con Rendimiento y con Repetición, pero no entre Ayuda Percibida con Rendimiento y Repetición. No obstante, se alerta que, en el caso del Modelo 4, las relaciones planteadas son relativas a la variable no observada Contexto.

Sobre las relaciones entre la variable no observada Expectativa Personal con las variables observadas Rendimiento e Historia de Repetición también en este caso se puede decir que no hubo explicación de la primera sobre las dos últimas. Este es otro dato que contrasta con los resultados encontrados en el apartado anterior. En aquél caso, cuando tomadas en separado, tanto Expectativa sobre la Familia cuanto Expectativa sobre la Profesora, correlacionan con Rendimiento y con Repetición.

c) Sobre las relaciones entre variables observadas

Y, por último, el Autoconcepto Académico aparece explicado positivamente por el Rendimiento, confirmando la hipótesis inicial (H19a). Pero, por otra parte, la Historia de Repetición no explica el Autoconcepto Académico, contrariando lo que se planteó en la hipótesis 19b. Por entender que esta es una cuestión muy relevante en la configuración del presente estudio, se dedicarán algunas líneas más para discutirla.

Sin embargo, este es un importante y, en cierta medida, sorprendente resultado, para lo cual se anticipan cuestiones de naturaleza práctica y cuestiones de naturaleza teórica, implicadas. Desde el punto de vista de la teoría del autoconcepto hay algunas posibilidades de ponderaciones que tal vez quepa considerar, sea a partir de su conceptualización, sea a partir del examen de algunas características de sus dimensiones de análisis, mucho más en el sentido de intentar comprender el dato, que mismo de explicarlo. Por tanto, cabe prevenir que no se procura, necesariamente, justificar tal resultado. Más bien, se tiene intención de especular sobre la cuestión, ejercitar la

capacidad reflexiva y contribuir en el entendimiento y enfrentamiento del evento del cual se ocupa este trabajo, a partir del cuerpo teórico de referencia.

La primera cuestión tiene que ver con el autoconcepto. Este aparece - en muchos de los estudios que buscan explicaciones causales - como una variable de proceso, es decir, como una variable mediadora entre las influencias contextuales y el rendimiento final (p. ej. González-Pienda et al., 2002; González-Pumariega, 1995). Aunque la tendencia de la mayor parte de las investigaciones es la de aceptar, principalmente, que rendimiento y autoconcepto académico se afectan mutuamente (Byrne, 1986; Chapman et al., 1981; Marsh, 1988). De acuerdo con lo que se advirtió anteriormente, se trata de una dimensión estructuradora entre el social y el individual, entre el cognitivo, el afectivo y el relacional, que interviene en la formación de la persona y en su modo de actuar y de pensar. Por tanto, un mecanismo integrador de la personalidad (González-Pienda et al., 1997, 2002, 2006; Pintrich, 1994).

No obstante, sin refutar las comprensiones anteriores, en el estudio actual, más específicamente en el modelo hipotético planteado, se parte del supuesto de que el Rendimiento y la Historia de Repetición tienen una influencia directa e inmediata, sobre todo en a la dimensión académica del autoconcepto, inspirada en las ponderaciones de algunos autores mencionados en la revisión teórica (González-Pienda, 1993; González-Pienda, Núñez y Valle, 1992 y Núñez, 1992). Tales autores argumentan que si unas de las principales fuentes de información, sobre la constitución del autoconcepto, son la conducta de los otros significativos y la propia conducta hacia uno mismo, entonces, es legítimo suponer que los resultados del aprendizaje escolar repercutirán, necesariamente, en el autoconcepto de las niñas, niños y jóvenes. No obstante, tal supuesto no se confirma integralmente en este trabajo. Esto remite casi irremediabilmente a la pregunta ¿Por qué el Rendimiento tiene una implicación directa sobre el Autoconcepto y la Historia de Repetición no?

Una explicación más objetiva tiene que ver con la naturaleza de las propias variables. Es decir, la variable Rendimiento considera exactamente el desempeño de las niñas, niños y jóvenes, en las cuatro unidades lectivas, específicamente en el área verbal, la misma dimensión del Autoconcepto Académico de que trata el estudio. No obstante, la Historia de Repetición es una variable que considera toda la historia escolar del grupo de estudiantes participantes de la investigación. Por tanto, no se centra solamente en el área verbal, como las dos variables anteriormente mencionadas.

Pero, corriendo el riesgo de plantear algunas suposiciones algo menos objetivas, si tomamos la noción que propuso Cooley (1902) de que el autoconcepto es una especie de reflejo de las percepciones que tiene el individuo acerca de su imagen ante los otros y si ser sujeto y objeto para sí, sólo es posible en el contexto de la interacciones sociales, como advierte Mead (1934), entonces se pueda entender mejor el impacto del Rendimiento sobre el Autoconcepto Académico, pero no de la Historia de Repetición. Es decir, a lo mejor, la imagen que queda más abalada ante los otros es la que tiene que ver con el Rendimiento, porque es la que torna más evidentes las diferencias entre los estudiantes, en el día a día del aula. En este caso específico, la Historia de Repetición es un cuadro del cual la mayoría toma parte. No es algo excepcional a punto de evidenciar un estudiante en particular. Conjuntamente, si es punto pacífico el impacto y la repercusión que tienen las interacciones sociales en la configuración del autoconcepto del individuo, entonces, a lo mejor las interacciones con otros significativos y más significativos (Sullivan, 1953), que se establecen en el contexto del aula y en el contexto familiar, no amenazan el concepto de sí mismo de este grupo de estudiantes. Es decir, no hay riesgo, por tanto, no hay conflicto.

Otra cuestión de naturaleza teórica tiene que ver con la noción de estabilidad entre las diferentes dimensiones que constituyen el autoconcepto a partir de las aportaciones de Shavelson et al. (1976), y, sobre todo, con la noción de autoconcepto operativo (Markus, Smith y Moreland, 1985). En este caso en particular, como queda evidente desde la presentación de la metodología del estudio, se hizo la opción por tratar con el Autoconcepto Académico Verbal, es decir, una dimensión muy específica y por tanto mucho más inestable que el autoconcepto general, por qué está sujeta a las informaciones más inmediatas. Al mismo tiempo, la variable Rendimiento, manejada en este trabajo, parece tener también la característica de ser algo más inmediatamente evidente para este grupo de niñas, niños y jóvenes, sobre todo, se comparada con la Historia de Repetición. Como se afirmó anteriormente, la repetición escolar es algo compartido por la mayoría de estos estudiantes. Tal vez ello no les obligue a una comparación constante y sistemática con sus pares, principalmente cuando consideramos las comparaciones cotidianas, comunes en el ámbito del aula, sea por parte de la propia profesora o por sus colegas de clase.

Desde el punto de vista práctico, es decir, en el sentido de las implicaciones que pueda representar para la vida académica y personal de las niñas, niños y jóvenes, hay

por lo menos dos cuestiones a ponderar. La primera remite a una interpretación más positiva de este resultado, pero la segunda revela una comprensión, sin embargo, más bien sombría, aunque no se tenga la mínima intención de pintar un cuadro gris. Por una parte, se puede pensar que, a lo mejor, la Historia de Repetición no afecta el Autoconcepto Académico de este grupo de niñas, niños y jóvenes, por el mismo motivo tantas veces mencionado. Es decir, la mayoría de estos estudiantes tiene la misma historia y, por tanto, no hay porqué sentirse diferente del grupo, lo que podría ser algo positivo del punto de vista del autoconcepto y de la propia autoestima. Por otra parte, se puede pensar en la normalización o naturalización de este suceso tan negativo y lesivo a todas las personas que lo sufren y a la propia sociedad por el impacto que representa. Puede que este sentido de normalidad ya lo tengamos asumido todos, el sistema educacional, la escuela, los maestros, los familiares y los propios estudiantes.

6.9 Conclusiones

En cuanto al test de los modelos alternativos propuestos, a partir de los resultados presentados anteriormente, se llega a las siguientes conclusiones:

- VIII- A partir de los resultados expuestos relativos a la letra *a*, tomados en conjunto, se refleja que todas las variables no observadas se correlacionan. Este es un dato muy importante porque refuerza las interrelaciones entre variables planteadas para este estudio. De modo que, además de corroborar los constructos planteados, reiteran las relaciones propuestas.
- IX- Sobre las relaciones entre variables observadas y no observadas (letra *b*), en cuanto a las variables relativas a un mismo factor, los resultados no sólo reiteran los encontrados en el apartado anterior, que revelan que todas ellas se correlacionan (H16a), sino que también fortalecen el hecho de que tales variables representan adecuadamente las nociones propuestas y soportan la relación teórico-empírica entre ellas.
- X- Sobre las relaciones entre variables observadas y no observadas (letra *b*) entre las variables del Contexto Instruccional, los datos confirman la hipótesis (H17b) que anticipa que la Evaluación de la Profesora influye en el Rendimiento y en la Historia de Repetición. Conjuntamente, se

observa, también, que la Evaluación docente explica el Autoconcepto Académico, indirectamente, a través de su influencia sobre el Rendimiento. También en este caso, los resultados refuerzan los encontrados anteriormente, que exponen que la Evaluación de la Profesora, en sus tres factores, correlaciona en la dirección esperada con el Rendimiento y con la Historia de Repetición.

- XI- Sobre las relaciones entre variables observadas y no observadas (letra *b*), en cuanto a la relación entre el Contexto Familiar con el Rendimiento y con la Historia de Repetición, se puede afirmar que el Contexto Familiar (que representa tanto el Ambiente de Lectura como la Ayuda percibida) explica causalmente la Historia de Repetición, pero no presenta un papel predictivo sobre el Rendimiento. Por tanto, la hipótesis 17a se cumple apenas parcialmente.
- XII- Sobre las relaciones entre la variable no observada, Expectativa Personal, con las variables observadas, Rendimiento e Historia de Repetición (letra *b*), se puede afirmar que no se cumple la hipótesis 18, que supone una relación explicativa entre las Expectativas Personales sobre la Familia y sobre la Profesora con el Rendimiento y con la Historia de Repetición.
- XIII- Sobre las relaciones entre las variables observadas se concluye que el Rendimiento explica el Autoconcepto Académico, conforme previsto en la hipótesis 19a, pero la Historia de Repetición no explica el Autoconcepto Académico, refutando la hipótesis 19b.

En definitiva, como se puede percibir, el análisis de las relaciones del modelo hipotético confirma algunas de las principales hipótesis (H16a, H17b, H19a y parcialmente la H17a) y objetivos de este trabajo. No obstante, no se confirman las hipótesis 18, 19b y, parcialmente, la hipótesis 17a.

CAPÍTULO VII

CONSIDERACIONES FINALES

¿FRACASADOS A LOS DIEZ AÑOS?

“(…) Significa reconhecer que somos seres condicionados, mas não determinados. Reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro, permita-se me reiterar, é problemático e não inexorável.”

Paulo Freire

Para la elaboración del presente estudio, se tomó la decisión de observar el fenómeno planteado a partir de un supuesto que se considera básico - mucho más en el sentido de principios que precisan tenerse en consideración, que por la pretensión de abordar la cuestión en toda su amplitud y complejidad - a saber: la realización de un estudio de esta naturaleza implica el reconocimiento de modos y condiciones de vida de los educandos. Percibir a las niñas y los niños como sujetos sociales, tangibles y concretos, que se constituyen y desarrollan en el interior de las relaciones sociales. Su forma de ser, sus esquemas comportamentales, sus esquemas cognitivos, sus emociones y afectos - y, por tanto, también las conductas y los resultados escolares - serán mejor comprendidos cuando se considera las redes de coexistencia entre estos personajes, los otros y las diversas tramas sociales que les envuelven. En este escenario, la familia y la escuela asumen, evidentemente, papeles de gran importancia. Se tratan de contextos nucleares de interrelaciones y referencias, en los que sentidos, significados y valores se construyen y consolidan.

Así que, en un intento de conocer las percepciones de niñas, niños y jóvenes sobre su realidad familiar y escolar se planteó un conjunto de cuestiones que apuntan a aspectos de sus vidas, a su historia personal y a su ambiente familiar y escolar, así como al escenario de lectura y escritura en que están envueltos, de modo a garantizar un

mínimo de inmersión en la realidad investigada y así establecer un perfil más coherente de la muestra estudiada.

Según lo indicado en la descripción del contexto de investigación, todos los participantes del estudio son estudiantes de escuelas públicas que atienden a comunidades de clase socio-económica baja. Conjuntamente, se señala que, en todo el cuerpo de este estudio, la mayor parte de las informaciones incluidas expresan el punto de vista de las niñas, niños y jóvenes. Ello porque, prioritariamente, interesa comprender cómo estos aprendices perciben su entorno, familiar y escolar. Cómo perciben la importancia que estos contextos pueden representar en su aproximación o alejamiento de la lectura y de la escritura, como marcas o referencias que se constituyen en el conjunto de relaciones que establecen con sus familias, con la escuela y con la lengua escrita, sea a partir de sus propias experiencias personales, o a partir de las expectativas de otros significativos, que se desarrollan en medio a estas dos instituciones sociales.

Además, se admite que hay otros aspectos, tratados a lo largo de todo el estudio, que posibilitan algunas consideraciones o quizás algunas conclusiones, aunque no se extraigan directamente de los resultados en sí, sobre todo, aquellas relacionadas con alguna evidencia teórica o metodológica o aún aquellas que permiten evidencias de naturaleza práctica o aplicada.

Está claro que este es un campo complejo y exigente, por eso las pretensiones en este apartado están más en el ámbito de las reflexiones y consideraciones. Por supuesto, no se quiere negar que el estudio posibilite algunas conclusiones. No obstante, están limitadas a las hipótesis y a los objetivos planteados, sin la menor pretensión de generalizaciones. Por tanto, parafraseando Bruner (2000, p.62), mucho más como posdata que como conclusión general se exponen aquí unas últimas reflexiones.

7.1. Los resultados principales

Durante toda la extensa exposición anterior, desde el enmarque teórico hasta los resultados, se deja claro que hay 3 grandes categorías teórico-conceptuales que fundamentan el presente estudio: el fracaso escolar, la influencia de la familia y de la escuela y la importancia de las expectativas personales en la condición escolar de las

niñas, niños y jóvenes. Más específicamente, en la presentación de los objetivos, se exterioriza que, desde una perspectiva esencialmente exploratoria, este trabajo busca evidencias empíricas relacionadas a dos cuestiones fundamentales:

- I- *¿Niñas, niños y jóvenes con una Historia de Repetición y bajo Rendimiento, presentan resultados más negativos que sus pares sin Repetición y con alto Rendimiento, en cuanto a los Factores Contextuales y Personales objetos de esta investigación?*
- II- *¿Hay relaciones entre los Factores Contextuales y los Factores Personales, Condicionantes del Rendimiento Académico, planteados en este estudio?*
 - *A partir del modelo teórico de referencia.*
 - *A partir de un modelo hipotético explicativo a contrastar.*

En cuanto a la primera cuestión planteada, se advirtió, previamente, que genera dos bloques de objetivos distintos. El primero relativo a la elaboración de medidas específicas, capaces de evaluar los aspectos centrales de la investigación, y el segundo relativo al estudio de las relaciones entre Éxito y Fracaso Escolar y los Factores Personales y Contextuales, a partir de que lo miden las escalas desarrolladas.

231

En cuanto a la segunda cuestión, atañe más específicamente a las relaciones entre los diferentes Condicionantes del Rendimiento Académico, a partir de la estructura teórica de referencia (González-Pienda, 1997). Conciérne, además, al poder de explicación de algunas de las variables sobre las otras. Concretamente, de los Factores Contextuales e Instruccionales sobre la Historia de Repetición y el Rendimiento y de estos últimos sobre el Autoconcepto Académico.

Observemos, pues, primeramente, las principales conclusiones relacionadas con la primera cuestión que orienta el trabajo. Y, a continuación, las principales conclusiones relativas a la segunda cuestión formulada.

a) Sobre las escalas utilizadas

En la presentación del método y de la descripción de las medidas planteadas, se esclareció que más que un objeto de partida del propio estudio, ésta fue una necesidad

que se presentó en función del centro de interés de la investigación, de las particularidades de la muestra y de la ausencia de instrumentos con las características deseadas. Se comentó, en aquella ocasión, del sustancial aporte de instrumentos destinados a medir distintas dimensiones de la motivación académica, entre las cuales se encuentran las expectativas y, más específicamente, el autoconcepto. Pero, también se argumentó sobre la ausencia - o por lo menos la baja incidencia - de instrumentos destinados a evaluar Condicionantes Contextuales, ya sea de naturaleza Familiar o Instruccional. En base en ello, se planteó la necesidad de desarrollar medidas capaces de evaluar los factores pretendidos, considerando las características de la realidad en cuestión.

A partir de los resultados expuestos en el apartado referente a la validación de las escalas, se puede concluir que todas ellas cumplen los criterios de validez de constructo y fiabilidad por consistencia interna. Aunque dos de las escalas (Expectativas Personales sobre la Familia y sobre la Profesora) presenten valores por abajo del esperado, las otras 6 escalas presentan resultados satisfactorios o muy satisfactorios (Autoconcepto Académico, Ambiente de Lectura y Ayuda Percibida), aun considerando aquellas que son examinadas por primera vez (Conductas Normativas, Conductas de Compromiso y Expectativas de Rendimiento). Además, se argumenta, en la discusión de estos resultados, sobre la importancia de observar decisiones de naturaleza teórica, y no apenas estadística, a la hora de analizar los constructos investigados (Dancey y Reidy, 2006). Conjuntamente, se plantea la necesidad de reconocer que el proceso de validación de un ítem empieza desde la definición del constructo, basada en la teoría psicológica, en la investigación anterior y en la observación sistemática (Anastasi, 1986). Otro aspecto relacionado con los valores encontrados tienen que ver con el bajo número de ítems que constituyen algunas de las escalas planteadas (Expectativas sobre la Familia y sobre la Profesora). Conforme se argumentó anteriormente, la utilización de un reducido número de ítems está pautada, principalmente, en la necesidad de constituir medidas sencillas, cortas y objetivas, viables al grupo de estudiantes participantes del estudio.

Este es, por tanto, un resultado útil, puesto que refuerza la posibilidad de medir o examinar diferentes aspectos Condicionantes del Rendimiento Académico, ya sean los de naturaleza Contextual o los de naturaleza Personal, aún a partir de las exigencias psicométricas. No obstante, se advierte que estos son sólo algunos pasos dentro del

proceso de validación, ya que las medidas propuestas carecen de validación confirmatoria.

Retomando la síntesis presentada en la sección concerniente a la validación de las escalas, estas son las medidas utilizadas en la evaluación de los factores propuestos:

- a- En cuanto a la evaluación de la percepción de las niñas, niños y jóvenes, sobre las prácticas parentales y el ambiente de lectura y escritura percibido y sobre la ayuda con las tareas escolares, se utilizaron, respectivamente, la *Escala Ambiente de Lectura* y la *Escala de Ayuda Percibida*.
- b- En cuanto a la evaluación de las expectativas de niñas, niños y jóvenes, sobre lo que piensan de ellos sus familiares y su profesora, se utilizaron la *Escala Expectativa Percibida sobre Familiares* y la *Escala Expectativa Percibida sobre la Profesora*.
- c- En cuanto a la evaluación del Autoconcepto Académico de los participantes del estudio se utilizó la *Escala de Autoconcepto Académico Verbal*.
- d- Y, en cuanto a la evaluación de las expectativas de la profesora con relación a sus estudiantes se utilizaron la *Escala de Conductas Normativas*, la *Escala de Conductas de Compromiso* y la *Escala de Expectativa de Rendimiento*.

Por tanto, objetivamente, se organizó y elaboró un total de 8 escalas, referentes a cada uno de los factores Condicionantes del Rendimiento Académico, que permitieron la realización de este estudio en los moldes en que fue planteado.

- *Características importantes de las medidas utilizadas*

A lo mejor, la primera y más importante característica de las medidas examinadas sea exactamente la búsqueda de un patrón que atienda a peculiaridades de la muestra y de la realidad local, entre las cuales se resaltan las propias condiciones de aplicación, el dominio restringido del código escrito y la historia escolar de la mayor parte de estos niñas, niños y jóvenes. Por este motivo, se propuso un material viable a la

contestación por parte de este grupo de estudiantes. Esto, de alguna manera, atiende a cuestiones de naturaleza práctica, en cuanto a la facilidad y posibilidad de aplicación a distintos grupos de estudiantes. Por supuesto, atiende, también, a patrones teóricos, una vez que todas las decisiones relativas a las variables empíricas fueron tomadas a partir de estudios anteriores, algunos de naturaleza estrictamente teórica y otros relativos al desarrollo y validación de instrumentos psicométricos.

Se advierte, además, que algunas de las escalas examinadas son medidas para las cuales no se encontró, en la literatura, instrumentos anteriores que pudieran ser adaptados o servir de parámetro. Entre estas escalas están las Expectativas Personales sobre la Familia y sobre la Profesora, que más que evaluar lo que creen las niñas, niños y jóvenes sobre sí mismos, miden aquello que creen que piensan los otros significativos sobre ellos. Entre estas escalas están también aquellas que miden los tres factores de la Evaluación de la Profesora. Por tanto, otra de las características de estas medidas es que consideran aspectos no evidenciados en estudios o instrumentos anteriores.

En definitiva, a partir de las escalas propuestas se puede obtener datos que constituyan un punto de partida para otros estudios, como también para la reestructuración y consolidación de los aspectos tratados en el material examinado. De cualquier forma, hay que tener en cuenta que, por sus propias características, se trata de una validación exploratoria, con una muestra pequeña, que exige, por tanto, la realización de nuevos estudios, con muestras más representativas y con la participación de un mayor número de centros educativos.

Tal vez, la más importante contribución de estos resultados esté, justamente, en el hecho que las escalas puedan sufrir alteraciones en el sentido de tornarlas más consistentes, sobre todo aquellas que tratan de cuestiones (factores) poco abordadas en instrumentos y estudios anteriores o aquellas que presentan valores por abajo del esperado.

Por tanto, se sugiere prudencia en cuanto al uso de este material, indicando su utilización, principalmente, para fines de test del propio material. Se tratan de medidas desarrolladas con el objetivo primero de atender a las necesidades específicas de un único estudio, sin una pretensión inicial de generalización. Sin embargo, los resultados apuntan a la posibilidad de continuar trabajando en la dirección de un Análisis Factorial Confirmatorio.

En las páginas anteriores, se discurió sobre las principales conclusiones relativas al primero bloque de objetivos pertinentes a la primera cuestión planteada.

b) Sobre las diferencias entre grupos

Las diferencias entre grupos relativas al género y a la condición laboral de los familiares no representan el foco central de este trabajo, aunque se reconozca la relevancia de estos aspectos en el ámbito de la problemática tratada. No obstante, algunos de los resultados evidenciados en el apartado que trata de estas diferencias parecen muy importantes y, en algunos casos, sorprendentes.

- Diferencias de género

Es tema recurrente en la actualidad, cuando se aborda la cuestión del fracaso escolar, discutir las diferencias existentes entre los rendimientos presentados por las niñas y aquel presentado por los niños. Estas diferencias se muestran, a veces, de forma tan expresiva que, actualmente, se puede contar con un importante número de investigaciones académicas o aún institucionales, en niveles nacionales o internacionales, que abordan la cuestión de la disparidad de género (p. ej. Bellamy, 2009; Carvalho, 2003, 2004, IBGE -PNAD, 2009; UNESCO, 2005, 2008; Unicef, 2003).

De acuerdo con el “Relatório de Monitoramento Global- RMG” de UNESCO (2008), por ejemplo, se evidencia que la disparidad de género es un problema que se revela, en Brasil, de diferentes maneras. Esto puede ser observado a partir de la tasa neta de matrícula en primaria o secundaria, con un valor que crece favorable a las mujeres. Pero esta disparidad aparece también en la tasa de alfabetización de jóvenes de 15 a 24 años, con una pequeña ventaja para las chicas, reflejo de su mayor y mejor participación en el sistema educativo del país. No obstante, esta disparidad se vuelve, aún más favorable a las mujeres, en el nivel superior de enseñanza. En este último caso, los datos revelan que ellas aparecen sub-representadas en algunas carreras, tales como ingeniería, arquitectura y ciencias y súper-representadas en áreas de educación y salud, por

ejemplo. De acuerdo con este documento, el aumento de la disparidad a favor de las mujeres, a lo largo de las etapas escolares, resulta del hecho que después que ingresan a la escuela ellas tienden a avanzar más rápidamente y a terminar más cursos.

Obviamente, los resultados del presente estudio no son tan amplios, ni van tan lejos. De toda forma, como los datos mencionados arriba, son indicios importantes de una realidad que no logra garantizar la igualdad de oportunidades, de tratamiento y de condiciones a todos los estudiantes. Como es posible observar, en el caso particular de este estudio, tal disparidad se evidenció en el Rendimiento, en la Historia de Repetición, en el Autoconcepto Académico Verbal y en la Evaluación de la Profesora en sus tres dimensiones. Pero también en todas las demás relaciones observadas, aunque no se encuentren diferencias estadísticamente significativas. Es decir, las niñas no sólo presentaron mejores resultados y una historia escolar más positiva, como evidencian los datos oficiales. Ellas también se auto-perciben más positivamente, tienen expectativas más positivas con relación a sí mismas y son mejor evaluadas por las profesoras, inclusive en lo que se refiere a sus conductas y no solamente con relación a su rendimiento.

Sin embargo, ésta es una temática actual, que merece ser tratada con atención, cuidado y prontitud, desde ámbitos más circunscritos del aula o de la investigación académica, al ámbito más general de las políticas educativas, entre los que se incluye el currículo, el material didáctico y la formación de profesores.

- *Condición laboral*

Los resultados encontrados en el apartado que trata con esta cuestión revelan, contrariamente a la hipótesis planteada, una relación significativa entre la Condición Laboral de los familiares y la Historia de Repetición de niñas, niños y jóvenes. Pero, por otra parte, coincide con lo que se anticipó en cuanto a las relaciones entre la Condición Laboral de los familiares y el Rendimiento y el Autoconcepto Académico.

Sobre esta cuestión, se dijo en la discusión de los resultados que, aunque no se disponga de otros datos con los que se puedan contrastar, hay alguna coincidencia con estudios anteriores que consideran algunas características de la familia, entre ellas la condición laboral y la ocupación de padres y madres, como factores que pueden influir

en el rendimiento escolar de niñas niños y jóvenes (p. ej. Alexander y Entwisle, 1988; Laosa, 1984).

Además sobre esta misma cuestión, de acuerdo con el RMG – UNESCO (2008), los datos de diferentes países muestran que tienen mejor rendimiento estudiantes con condición socioeconómica más favorable en términos de educación de los padres, confort en el hogar, acceso a materiales de lectura, más tiempo dedicado a los estudios escolares en el hogar, además de la disponibilidad de recursos instruccionales básicos e infraestructura adecuada de las escuelas. Este documento revela, además, que la disponibilidad y el uso de libros pueden ayudar a aumentar el rendimiento académico.

Anteriormente, se defendió la idea del fracaso escolar como un fenómeno con múltiples causas, reconociendo, entre algunos de los factores que contribuyen para la consolidación del mismo, aspectos de naturaleza socioeconómica. En este sentido, se previene que este es más un dato que merece ser observado con precaución. Se entiende que hay una red compleja de relaciones, que necesitan ser consideradas a la hora de comprender estos resultados. Por ahora se considera que la principal conclusión, en este caso, tiene que ver con el hecho que la percepción sobre la situación ocupacional de padres y madres parece tener una relación importante con la Historia de Repetición Escolar de las niñas, niños y jóvenes participantes del estudio. Obviamente, este es apenas un dato aislado, que no debe ser interpretado sin ponderaciones. Además, como se sabe, la condición de paro laboral está asociada a otras cuestiones socioeconómicas, que no se puede desechar a la hora de analizar la relación entre una cosa y otra.

237

A lo mejor la actitud más adecuada, en este momento, sea la de concluir, a partir de este resultado, la necesidad de ampliar las cuestiones que posibiliten entender más profundamente este tipo de relación. Por ejemplo: ¿De qué manera ocurre esta relación o influencia? o ¿Cómo la condición laboral de los familiares afecta a estos estudiantes? O dicho de otra forma, ¿Hay, de hecho, una relación directa entre una cosa y otra? Es decir, ¿La situación de desempleo de papás y mamás llega a afectar directamente el rendimiento de niñas, niños y jóvenes? o ¿Son, estrictamente, las consecuencias materiales impuestas por esta condición, conforme expone el documento de UNESCO (2008) mencionado arriba, que influye en el rendimiento de los educandos?

c) Sobre las relaciones entre los constructos investigados

Precedentemente, al exponer los objetivos, se externalizó la necesidad de plantearse estudios que viabilicen la comprensión sobre ciertas relaciones entre diferentes variables Condicionantes del Rendimiento Académico. En base en esto y en otras cuestiones suscitadas, se expuso la intención de examinar 3 diferentes modelos de relaciones entre las variables que constituyen la presente investigación. Primeramente, fueron analizadas las relaciones entre el Rendimiento, la Historia de Repetición y el Autoconcepto Académico Verbal con las demás variables que componen el estudio. La idea de examinar estas relaciones se basó en el importante número de trabajos que tratan del tema y que demuestran correspondencias importantes entre esas variables. Consecuentemente, fueron analizadas las relaciones entre los factores Condicionantes del Rendimiento Académico, a partir del modelo teórico de referencia (González-Pienda, 1997). Y, por último, se propuso un modelo teórico-hipotético-causal que explora relaciones explicativas entre los Condicionantes Contextuales y Personales sobre el Rendimiento y la Historia de Repetición y de estos últimos sobre el Autoconcepto Académico Verbal.

238

Por tanto, se presentarán, a continuación, las conclusiones suscitadas a partir de los resultados concernientes a cada uno de los 3 modelos de relaciones expuestos en el párrafo anterior.

- *Relación entre Rendimiento, Historia de Repetición, Autoconcepto Académico Verbal con todas las demás variables examinadas*

En este apartado, se buscó examinar las relaciones entre el Rendimiento, la Historia de Repetición y el Autoconcepto Académico Verbal con las otras variables estudiadas, con el propósito de contrastar los resultados del presente estudio con los resultados de investigaciones anteriores, sobre todo aquellas que evidencian importantes relaciones entre el logro escolar y los Condicionantes Contextuales y Personales, y que aseguran resultados más positivos para estudiantes con mejor rendimiento.

En cuanto a las relaciones mencionadas, se puede afirmar que, de todas aquellas planteadas en esta sección, apenas tres no presentan resultados esperados, a saber: no se

encontró relación entre Ayuda Percibida con Rendimiento y con Historia de Repetición, y no se encontró relación del Autoconcepto Académico Verbal con la Historia de Repetición.

Retomemos, pues, los principales resultados presentados en el capítulo anterior.

- a. En cuanto a la relación entre Rendimiento, Autoconcepto Académico Verbal e Historia de Repetición con las variables del Contexto Familiar (Ambiente de Lectura y Ayuda Percibida) se puede afirmar que un mejor Rendimiento, un Autoconcepto Académico Verbal más positivo y una Historia escolar sin Repeticiones coinciden con una percepción más positiva sobre el Ambiente de Lectura. Y que un mejor Autoconcepto Académico Verbal coincide con una percepción más positiva sobre la Ayuda que reciben de los familiares.
- b. En cuanto a las relaciones de las variables del Contexto Instruccional con el Rendimiento, el Autoconcepto Académico Verbal y la Historia de Repetición se puede afirmar que estudiantes mejor evaluados por la profesora en los tres factores investigados presentan también mejor Rendimiento, mejor Autoconcepto Académico Verbal y una Historia escolar sin Repeticiones.
- c. En cuanto a las relaciones de las variables de los Condicionantes Personales con Rendimiento, Autoconcepto Académico Verbal e Historia de Repetición se puede afirmar que Expectativas más positivas sobre la Familia y sobre la Profesora, coinciden con un mejor Rendimiento, mejor Autoconcepto Académico Verbal y una Historia escolar sin Repeticiones. Además, un Autoconcepto Académico Verbal más positivo coincide con un mejor Rendimiento.

Por tanto, a partir de estas informaciones se puede concluir que, de una manera general, estos resultados llevan a constatación de un patrón de relaciones entre las variables examinadas que revelan que las niñas, niños y jóvenes con mejor Rendimiento, mejor Autoconcepto Académico Verbal y sin Repetición escolar presentan una percepción más positiva de su Ambiente de Lectura, son mejor Evaluados por las Profesoras en los tres factores examinados, y presentan Expectativas más positivas sobre la Familia y sobre la Profesora. Además, estudiantes que presentan un Autoconcepto más positivo presentan también mejor Rendimiento.

En base a lo expuesto, se constata que, por lo menos para este grupo de estudiantes, el Ambiente de Lectura, que perciben tener en sus propias casas, representa un aspecto importante tanto en cuanto a su Rendimiento y trayectoria escolar, como en cuanto a su Autoconcepto Académico. Asimismo, parecen coherentes también los resultados que muestran relación entre el Autoconcepto Académico Verbal y la Ayuda que perciben recibir de sus familiares, a la hora de cumplir con sus tareas académicas. A lo mejor, el hecho de saber que tienen el estímulo, la supervisión y el apoyo de los adultos de su familia para el estudio, para la realización de sus tareas y para los exámenes escolares, fomenta, en este grupo de estudiantes, un sentimiento de autoconfianza y un sentido más positivo de sí mismo, relacionados con las exigencias académicas. Esto refuerza la comprensión, expuesta en los objetivos, sobre el hecho que la forma como niñas y niños interpretan el escenario familiar puede impactar de manera importante en el enfrentamiento a los desafíos que el aprendizaje escolar ofrece, y, más particularmente en este caso, en la aproximación o el alejamiento al aprendizaje de la lectura y de la escritura, que tiene lugar en el contexto escolar.

Además, parecen muy coherentes también los resultados que apuntan relaciones entre la Evaluación de la Profesora, en sus tres factores, y el Rendimiento, la Historia de Repetición y el Autoconcepto Académico Verbal de niñas, niños y jóvenes. Este es un resultado que visto así, apresuradamente, puede parecer evidente o aún obvio. No obstante, hay algunas ponderaciones importantes en este caso. Primero, se resalta que en la Evaluación de la Profesora también se examinaron factores que se relacionan con otras conductas y no solo con el rendimiento. Algunas de las cuales son valoradas en el contexto académico y mencionadas en estudios que tratan el tema (p. ej. Carr y Kurts, 1992; McMillan, Myran y Workman, 2002; Wentzel, 1991), tales como iniciativa, autonomía, interés, responsabilidad, participación en el aula, cumplimiento de las tareas, etc. Por tanto, la Evaluación de la Profesora en cuanto a Conductas Normativas y de Compromiso, y no solo en cuanto a Expectativas de Rendimiento, también se relaciona con el Rendimiento y la Historia de Repetición, así como con el Autoconcepto Académico Verbal de niñas, niños y jóvenes.

Esto de alguna manera ratifica la comprensión que las evaluaciones docentes no están apenas basadas en aspectos estrictamente relacionados con el logro o aprendizaje de los contenidos relacionados con las materias enseñadas. A lo mejor estos otros factores integran la evaluación docente porque también integran la propia dinámica del aula, las

idiosincrasias presentes en los cambios interpersonales y los pactos tácitos o explícitos que ahí se constituyen. Pero, además, estos resultados dejan ver, también, que estas expectativas no se constituyen aisladas e independientes del rendimiento, al contrario se encuentran fuertemente relacionadas. Otra cuestión importante es esta relación que se evidencia entre los tres factores de la Evaluación de la Profesora y el Autoconcepto Académico.

Conjuntamente, los resultados relacionados con los Condicionantes Personales nos permiten reforzar la suposición que para este grupo de niñas, niños y jóvenes las Expectativas sobre sus Familiares y sus Profesoras están relacionadas, sí, con su logro escolar, es decir, con su Rendimiento y Historia de Repetición, pero también con su Autoconcepto Académico. Esto permite por lo menos tres importantes constataciones, en términos de los objetivos planteados en el estudio. Primero, se consolidan las suposiciones acerca de las relaciones entre las Expectativas Personales y el logro escolar. Segundo, se refuerza la importancia de la información autorreferente para el logro escolar. Y, tercero, se fortalece la idea de unidad teórico-empírica entre las tres variables seleccionadas para el estudio, relacionadas a los Condicionantes Personales.

Por supuesto, no se puede dejar de hacer mención a algunos resultados que no se confirman. No se confirma, por tanto, la relación entre la Ayuda Percibida y el Rendimiento y la Historia de Repetición y no se confirma la relación entre el Autoconcepto Académico Verbal y la Historia de Repetición. Como este es un resultado que aparecerá otras veces a lo largo de este capítulo, se tratará de comentarlo más adelante.

- *Relaciones entre condicionantes del rendimiento académico.*

Conforme anunciado en las primeras páginas de este apartado, a partir de este punto se presentarán las principales conclusiones relacionadas con la segunda cuestión que orienta el estudio.

- *Relación entre las variables que constituyen el modelo teórico de referencia*

Retomando, rápidamente, la estructura expositiva de estos resultados, primero fueron analizadas las relaciones entre variables relativas a un mismo factor, luego

fueron descritas las relaciones entre variables de un mismo Condicionante y, por último, las relaciones entre variables de los dos Condicionantes, el Contextual y el Personal, a partir de una organización de relación entre variables, basada en el modelo teórico sugerido por González-Pienda (1997). En este caso se pretendió conocer si hay evidencias empíricas que soporten el planteamiento de relaciones entre estos Condicionantes.

De una manera general, se puede afirmar que la mayoría de las relaciones supuestas, entre las variables del modelo examinado, se ratifican y sostienen. Entre las más importantes encontradas, se destacan aquellas entre las variables que constituyen un mismo factor, entre los tres factores que constituyen la Evaluación de la Profesora y entre las variables del Condicionante Personal (Expectativas sobre la Familia y sobre la Profesora y Autoconcepto Académico). No obstante, algunas de las relaciones esperadas no se evidenciaron, o lo hicieron débilmente. Efectivamente, las relaciones más débiles se dan entre variables de los dos Condicionantes Contextuales (Familiar e Instruccional) y entre variables de diferentes Condicionantes (más específicamente el Contexto Familiar y las Expectativas Personales). Se refuerza, además, la ausencia de relación entre la Historia de Repetición y el Autoconcepto Académico, indicada en el apartado anterior.

Revisemos, por tanto, los principales resultados analizados en capítulo antecedente.

- a. Sobre las relaciones entre las variables que componen un mismo factor de una manera general, se puede asegurar que todas se relacionan.
- b. Sobre las relaciones entre variables de un mismo Condicionante, en cuanto a las variables de los Condicionantes Contextuales se puede afirmar que sólo fueron encontradas relaciones entre el Ambiente de Lectura con el Rendimiento y con la Repetición y la Ayuda Percibida con Conductas Normativas. Por tanto, no se evidenciaron relaciones de Ambiente de Lectura con ninguno de los tres factores de la Evaluación de la Profesora, de Ayuda Percibida con el Rendimiento, la Repetición, con las Expectativas de Rendimiento y con las Conductas de Compromiso. En cuanto a las variables de los Condicionantes Personales, Autoconcepto Académico Verbal se relaciona tanto con las Expectativas sobre la Familia como con las Expectativas sobre la Profesora.

- c. Sobre las relaciones entre variables de los dos Condicionantes (el Contextual y el Personal), es posible afirmar que todas se interrelacionan, a excepción del Autoconcepto y la Historia de Repetición.
- d. Sobre las demás relaciones evidenciadas, se consolida la idea de un patrón de relaciones que anuncian cierto modelo de conducta, materializado en las respuestas dadas por los participantes del estudio a las cuestiones propuestas.

En definitiva, se puede concluir que algunas de las relaciones exploradas demuestran ser consistentes y se consolidan, poco a poco, a lo largo de los análisis. Pero otras relaciones no se revelan tan evidentes. De este modo, se puede contestar de forma positiva a las relaciones entre todas las variables que constituyen un mismo factor, entre todas las variables de los Condicionantes Personales y entre la mayoría de los factores de los dos Condicionantes, a excepción de la Repetición y el Autoconcepto Académico. Estos resultados refuerzan las evidencias acerca de la posibilidad o viabilidad de algunas de las relaciones planteadas entre las variables utilizadas en este estudio y basadas en el modelo originalmente propuesto por González-Pienda (1997). No obstante, se entiende que la ausencia de relación empírica, encontrada entre algunas combinaciones supuestas, tales como la Historia de Repetición y el Autoconcepto y entre algunas variables del Contexto Familiar con el Contexto Instruccional, no invalida, necesariamente, las suposiciones del estudio, ya que se puede contar con justificaciones teóricas consistentes, que sustentan las relaciones esbozadas. Aún así, es obligado considerar y reflexionar sobre las causas de tales resultados.

I- En cuanto a las relaciones entre las variables que representan un mismo factor, se puede afirmar que se muestran muy consistentes. Estos resultados apoyan en un grado importante dos de los objetivos de este trabajo. Primero, porque ratifican los resultados encontrados en el proceso de validación de las escalas. Segundo, porque refuerzan la suposición de que tales variables describen adecuadamente las nociones que representan y respaldan los supuestos acerca de la relación teórico-empírica entre aquellas variables que componen el modelo teórico utilizado.

II- Sobre las relaciones entre variables de un mismo condicionante, diferentemente de lo supuesto, muchas de ellas no se concretizan. Sin embargo, estos resultados debilitan, en parte, la idea de asociaciones entre algunas de las variables examinadas. Pero, por otro lado, corroboran otras de estas relaciones.

II (a) - En cuanto a las relaciones que se concretizan, una de ellas parece muy sugestiva. Ayuda Percibida, no correlaciona con dos de los factores de la Evaluación de la Profesora, pero correlaciona con Conductas Normativas. Este dato, además de refrendar las informaciones prestadas por las niñas, niños y jóvenes a la hora de contestar las cuestiones sugeridas, refrenda también la importancia de este papel que cumplen los padres, que es el de asistencia y apoyo a hijas e hijos en sus actividades y tareas escolares. Importancia ésta que se evidencia a partir de la coincidencia de las respuestas, de las niñas, niños y jóvenes, con la evaluación que hace la profesora sobre esta misma cuestión.

II (b) - Otra de las relaciones que se concretizan es aquella encontrada entre el Autoconcepto Académico Verbal con las demás Expectativas Personales. Este también es un resultado muy importante para los intereses del presente trabajo, porque, una vez más, fortalece la idea de variables relacionadas, respalda las relaciones propuestas y ayuda a afianzar la estructura utilizada.

Se dijo en la revisión teórica que las auto-percepciones están impregnadas de informaciones sobre uno mismo, a partir de la mirada del otro, este otro significativo que ayuda a constituir el sentido del yo (Sullivan, 1953). Si, de hecho, el autoconcepto es una especie de reflejo de las percepciones que tiene el individuo ante los otros y de la importancia de las interacciones sociales para este individuo, entonces quedan teóricamente justificados estos resultados que adjudican relaciones entre estas variables (Cooley, 1902; Mead, 1934; Sullivan, 1953). Sin embargo, es preciso considerar que no se trata apenas de cómo esta información es transmitida, pero también de la forma cómo es recibida y procesada. Probablemente, una misma información tendrá repercusiones distintas, en función de una serie de cuestiones. Sea por la importancia que el otro que transmite dicha información tiene para la persona que la recibe, sea por el valor atribuido a la dimensión o al factor en cuestión, sea por la forma como esta misma persona se percibe a sí misma, con relación a esta dimensión o factor, etc. (p. ej. González-Pienda et al., 1997; González-Pienda et al., 2002; Markus y Kitayama, 1991).

II (c) – En cuanto a la relación encontrada entre el Rendimiento y la Historia de Repetición, por más que parezca un resultado obvio, hay algunas ponderaciones que el sentido de responsabilidad nos obliga a exponer. Puede parecer evidente

que estudiantes con repeticiones presenten peor rendimiento que uno sin repeticiones en su vida académica. Pero, esta relación no tiene porque ser necesaria u obligatoria. De una manera general, hay una comprensión comprobada de que la repetición escolar no, necesariamente, revierte en mejor rendimiento en cursos posteriores (p. ej. Fine, 1990; Kelly, 1995; Noddings, 1992; Rumberger, 1987, 1995; Wehlage et al., 1989; cf. Soler, 2003). Hay incluso, entre estos autores, quienes apuntan una relación directa entre la repetición escolar y el bajo rendimiento siguiente, siendo la propia repetición la causa del bajo rendimiento y del abandono en cursos posteriores. Sin duda, este es un dato importantísimo en orden a combatir la práctica de la suspensión escolar y no se pretende con ello cuestionarlo, en absoluto. No obstante, por una cuestión de honestidad con estas niñas y estos niños y jóvenes, tampoco se puede esperar que, necesariamente, esta suspensión revierta en un cuadro de peor rendimiento en los cursos posteriores. ¿Están niñas, niños y jóvenes con historia de repeticiones escolares forzados al bajo rendimiento y a nuevas repeticiones? ¿Influye la historia de repetición, necesaria y directamente, en el bajo rendimiento posterior? ¿Qué otros factores intervienen en esta relación? ¿Cómo tratar, entonces, con estas niñas y estos niños que ya tienen este sello en su histórico escolar?

II (d) - Efectivamente, hay algunas de las relaciones entre variables del mismo condicionante que no se cumplen. Como no se encuentran explicaciones plausibles y seguras para tales resultados, se puede especular sobre algunos posibles porqués. Sobre la ausencia de relación entre el Ambiente de Lectura con los tres factores de la Evaluación de la Profesora, de la Ayuda Percibida con el Rendimiento, la Repetición, las Conductas de Compromiso y las Expectativas de Rendimiento, así de inmediato, se observa una coincidencia que no puede dejar de ser mencionada. Éstas son relaciones entre variables que expresan, exclusivamente, las percepciones de las niñas, niños y jóvenes, con otras variables, que no representan exclusivamente sus percepciones, ya sea el Rendimiento o la Historia de Repetición, o la Evaluación de la Profesora, expresada en sus tres factores. Obviamente, esto no justifica categóricamente este resultado, pero se entiende que es una reflexión legítima, a cerca del planteamiento metodológico adoptado, que los datos exhibidos facilitan.

III- Considerando las relaciones entre variables de los dos Condicionantes, como se pudo ver, la mayor parte de ellas se evidencia. Con relación a estos datos de una manera general se puede afirmar que, una vez más, ellos expresan la idea de variables vinculadas y respaldan las relaciones planteadas. A lo mejor, el resultado más significativo, en este caso, esté justamente en la ausencia de relación entre el Autoconcepto Académico Verbal y la Historia de Repetición.

IV- Sobre las relaciones evidenciadas entre los dos factores del Contexto Familiar (Ambiente de Lectura y Ayuda Percibida) con los tres Condicionantes Personales (Expectativas sobre la Familia, sobre la Profesora y Autoconcepto Académico) este es un resultado que también se muestra muy conveniente a los intereses del presente estudio, es decir, se confirman relaciones entre variables de Condicionantes distintos. En cuanto a esto, es importante advertir que todas estas variables mencionadas exponen exclusivamente la perspectiva de las niñas, niños y jóvenes y, por tanto, parece muy pertinente que aparezcan relacionadas.

V- En cuanto a las relaciones del Rendimiento y de la Evaluación de las Profesoras con los tres factores de las Expectativas Personales se observa un nexo entre lo que piensan niñas, niños y jóvenes en cuanto a sus capacidades, habilidades, inteligencia y rendimiento académico, con aquello que evalúa la profesora sobre estos mismos aspectos. Sobre esto hay dos cuestiones más evidentes. Primero, se asegura la legitimidad de los auto-informes prestados por las niñas, niños y jóvenes. Segundo, se atestigua la capacidad para percibir su propia realidad académica y esto lleva a reflexionar sobre el impacto que representa esta percepción sobre su autoconcepto académico y sobre el rendimiento y logro escolar. En base a esto, se puede afirmar, una vez más, que estos resultados ayudan a comprender la complejidad del problema estudiado y posibilitan la consideración de la relevancia de las variables contempladas.

VI- Del mismo modo, los resultados que evidencian una relación de las Expectativas Personales sobre la Familia y sobre la Profesora con todas las demás variables examinadas, no sólo refuerzan la importancia que representan tales expectativas en la propia constitución psicológica y en los desafíos que consecuentemente enfrentarán niñas, niños y jóvenes en sus vidas escolares, como, además, se manifiestan como importantes variables dentro de la estructura utilizada y para la propia comprensión del fenómeno contemplado.

VII- En efecto, como es posible observar el Autoconcepto se evidencia, una vez más, como una importante variable implicada en el Rendimiento, pero, sorprendentemente, no se relaciona con la Historia de Repetición. Este es un dato relevante, y a la vez intrigante, que merece ser considerado con cuidado y atención. Se entiende conveniente especular, admitiendo el riesgo de una cierta osadía, que las dos variables (Rendimiento y Repetición), aunque tan íntimamente asociadas, tienen diferentes implicaciones para los participantes de esta investigación. Para estos estudiantes una cosa es el rendimiento inmediato, relativo al que viven en el momento presente de sus vidas académicas y de curso vigente, y otra cosa parecen ser sus historias escolares y los fracasos vividos en su transcurso. Aunque se haya previsto una relación significativa negativa entre estas variables, los resultados presentados parecen legítimos, coherentes y no de todo inauditos, porque coinciden con otros estudios mencionados (p. ej. Martins, 1997; Prout y Prout, 1996; Silva y Fleith, 2005; Souza, 1996). Éste es un dato importante, desde la perspectiva de la investigación académica y, sobre todo, en cuanto a su repercusión para las vidas de las niñas, niños y jóvenes. Frente a un grupo en el que la gran mayoría presenta repeticiones en su historia académica, repetir curso no parece no ser algo que diferencie a estos estudiantes, a la hora de afectar a sus auto-representaciones. No obstante, el rendimiento, aquello que queda más evidente en el día a día del aula, las notas, las evaluaciones, las expectativas de la profesora y colegas, demostradas cada día, esto sí parece ser un diferencial frente al restante del grupo.

VIII- Sobre las demás evidencias reveladas, se subraya el mismo patrón de relaciones, que se manifiesta y fortalece a lo largo del análisis de los resultados, que refuerza algunos estudios revisados y algunas de las hipótesis del presente trabajo. Tal patrón relacional, guardando algunas excepciones, demuestra que niñas, niños y jóvenes que presentan percepciones más positivas sea en cuanto al Ambiente de Lectura, a la Ayuda Percibida, a las Expectativas sobre los Familiares y sobre la Profesora, son también mejor evaluados por las profesoras y, de un modo general, también presentan mejor Rendimiento, una Historia escolar sin Repeticiones y un Autoconcepto Académico Verbal más positivo. Además, tal patrón también se evidencia cuando se considera las variables relacionadas entre sí, y no solamente con el Rendimiento, Repetición y el Autoconcepto. De modo que, estudiantes que perciben más adecuadamente su Ambiente de Lectura también perciben más adecuadamente la Ayuda

con las tareas escolares prestada por sus familiares. Igualmente, las niñas y niños que tienen Expectativas más positivas sobre la Familia también las tienen más positivas sobre la Profesora. Del mismo modo que las niñas y niños que presentan una Historia escolar sin Repeticiones son también los que tienen mejor Rendimiento.

De acuerdo con lo expuesto, en este apartado se buscan evidencias empíricas que soporten el planteamiento de relaciones entre las variables Condicionantes del Rendimiento Académico, a partir del modelo teórico referencia (González-Pienda, 1997). Definitivamente, se puede concluir que no se tratan de relaciones espurias. Primeramente, porque se puede argumentar sobre toda una base teórica que soporta la decisión de ubicarlas como propuesto en este estudio, además de las propias constataciones, que la observación sistemática de la realidad objetiva permiten y, segundo, porque la mayor parte de las relaciones supuestas se evidencian. A pesar de las relaciones que no se confirman, aun así, se entiende que estos datos robustecen la idea inicial sobre la necesidad de considerar y ofrecer explicaciones sobre las relaciones entre factores personales y contextuales y los resultados del éxito y fracaso escolar, es decir, de los Condicionantes del Rendimiento Académico.

- Sobre el modelo hipotético explicativo causal

Sin embargo, los argumentos que se exponen a continuación en gran medida refuerzan muchas de las conclusiones presentadas en los párrafos precedentes. Evidentemente, hay contribuciones circunscritas a los modelos relacionales específicamente abordados en la presente sección. El último de los objetivos de este estudio propone examinar un modelo hipotético explicativo con la intención de conocer si los Contextos Familiar e Instruccional y las Expectativas sobre la Familia y sobre la Profesora explican directa y causalmente el Rendimiento y la Historia de Repetición y si éstos, por su parte, explican el Autoconcepto Académico Verbal de niñas, niños y jóvenes. Conforme se ha expuesto anteriormente, en este bloque desvanecen algunas combinaciones de vínculos entre las variables examinadas, de modo a hacer viable el análisis del impacto del fracaso escolar sobre el Autoconcepto Académico Verbal. Por tanto, en este punto se investigan evidencias predictivas o explicativas de unas variables

sobre las otras y se llega, por fin, a los efectos del fracaso escolar sobre el Autoconcepto de este grupo de estudiantes.

Queda evidentemente claro, a partir de la exposición y análisis de los resultados, que el modelo teórico, tal como fue planteado, exigió algunos cambios entre las relaciones supuestas, hasta se llegar a un modelo final, mínimamente viable. No obstante, aunque algunos de los indicadores de ajuste no proporcionen excelente poder explicativo, se puede concluir que, tomado en conjunto, el Modelo 4 se ajusta a los datos empíricos. Al considerar que, en el caso de las ecuaciones estructurales, cada ecuación representa un sumario del impacto de todas las otras variables relevantes en el modelo (Lemke, 2005), entonces se afirma que buena parte de las explicaciones esperadas fueron confirmadas, aunque de forma indirecta. Aun así, se percibe que en todo el modelo hay algunas relaciones entre variables que ofrecen mejor explicación que otras, lo que también es de esperar. Pero, además de las nuevas informaciones que se puede extraer de las combinaciones demostradas en ese modelo, hay relaciones evidenciadas que refuerzan algunos de los resultados expuestos precedentemente.

En cuanto a las nuevas combinaciones relacionales demostradas, primero se señalan, específicamente, las correlaciones entre las variables no observadas (Contexto Familiar, Expectativas Personales y Evaluación de la Profesora) con las variables observadas (Ambiente de Lectura y Ayuda Percibida, Expectativas sobre la Familia y sobre la Profesora y Conductas Normativas, de Compromiso y Expectativas de Rendimiento), respectivamente. Por tanto, además de confirmar las relaciones entre variables que constituyen un mismo factor y corroborar, una vez más, los diferentes factores que componen las escalas validadas, estos resultados permiten entender que las variables no observadas, mencionadas arriba, representan adecuadamente las variables observadas correspondientes.

Conjuntamente, se identifican importantes relaciones entre las tres variables no observadas que representan los diferentes Condicionantes, Contexto Familiar, Contexto Instruccional y Expectativas Personales. Aunque que estos resultados no revelen relaciones explicativas, este es un dato importante porque fortalece la idea que tales variables representan apropiadamente las nociones propuestas, como, además, dan sustentación a la relación teórico-empírica entre variables de un mismo Condicionante y entre variables de diferentes Condicionantes, examinadas en el presente trabajo.

Aún sobre las relaciones entre variables de diferentes Condicionantes, parece coherente que el Contexto Familiar correlacione de forma consistente con las Expectativas Personales. Primero porque en los dos casos se está tratando, exclusivamente, con percepciones de las niñas, niños y jóvenes, pero estas evidencias también ponen de manifiesto una importante coincidencia de impresiones de los mismos estudiantes, en cuanto al entorno de aprendizaje que la familia representa (entorno este materializado en sus percepciones sobre el Ambiente de Lectura y sobre la Ayuda Percibida) y en cuanto a sus Expectativas sobre que creen que piensan sobre ellos los Familiares y la Profesora. No obstante, más sorprendente es que el Contexto Familiar correlacione con la Evaluación de la Profesora y que las Expectativas Personales presenten correlaciones consistentes con la Evaluación de la Profesora. Es decir, las impresiones de las niñas, niños y jóvenes no sólo coinciden con sus propias impresiones, ellas coinciden de forma importante con la Evaluación que realizan sus Profesoras. Esto confiere, a las relaciones propuestas, la idea de combinación de influencias planteada por Marchesi (2009), teorizada por González-Pienda (1997) y examinada, exploratoriamente, en el presente estudio, refrendando un mecanismo complejo de interrelaciones planteado por estos y otros autores.

Sobre las relaciones mencionadas en el párrafo precedente, algunas de ellas corroboran resultados encontrados en estudios anteriores, como por ejemplo la Evaluación de la Profesora con las Expectativas Personales, las cuales se puede ubicar en las discusiones acerca de la influencia de expectativas mutuas sobre las autorrepresentaciones de estudiantes y en su rendimiento y logro escolar (Ames, 1992; Guill, 1997; Musitu y Cava, 2001, 2002; Pinto 1996; Slavin, 1990). No obstante, hay otras relaciones planteadas para las cuales se desconoce, objetivamente, comparaciones o contrastaciones equivalentes, como es el caso de las percepciones acerca del Contexto Familiar con la Evaluación de la Profesora y con las Expectativas Personales. Se trata, por tanto, de otra importante contribución que este estudio viabiliza.

Dando continuidad, se puede afirmar también que el Contexto Familiar, caracterizado por el Ambiente de Lectura y por la Ayuda Percibida, presenta una relación explicativa directa solamente sobre la Historia de Repetición Escolar de las niñas, niños y jóvenes, pero no sobre el Rendimiento. Esta es una cuestión que merece ponderación y reflexión, es decir, ¿por qué la participación de los familiares en la vida académica de las hijas e hijos y sus prácticas parentales de lectura y escritura, a partir de

cómo las observan las niñas, niños y jóvenes, no presentan poder explicativo directo sobre su Rendimiento? En este sentido, se pueden considerar algunas reflexiones.

Primero, es necesario profundizar las hipótesis de partida porque, como señalan algunos autores, los impactos del Contexto Familiar frecuentemente están mediados por otros factores no considerados en el presente estudio, tales como metas, atribuciones, estrategias, etc. (p. ej. González-Pienda et al., 2002; González-Pienda et al., 2003). Segundo, hay que profundizar también sobre la propia variable o los factores que la constituyen, o también las cuestiones que aborda. En suma, este resultado puede ser un importante indicativo de la necesidad de revisión o ajuste de alguno de los aspectos mencionados. Tercero, a lo mejor un estudio comparativo entre estudiantes de escuelas públicas y privadas pueda, sí, revelar diferencias o traer más evidencias en cuanto a estos aspectos.

Sin embargo, tal como está planteada esta investigación, los principales resultados expuestos en el presente apartado, más específicamente los datos expuestos en el modelo hipotético utilizado, indican que la variable que mejor explica el Rendimiento y la Historia de Repetición, de este grupo de estudiantes, es la Evaluación de la Profesora, en sus tres factores. Nótese que, este es uno de aquellos datos que se consolida, poco a poco, a medida que se considera cada nuevo arreglo de comparaciones entre variables. Esto permite concluir sobre la importancia que representa la Evaluación de la Profesora, en las tres dimensiones evaluadas, para el problema estudiado. Pero, ahora, con una evidencia que suscita una relación predictiva de esta variable sobre el Rendimiento y la Historia de Repetición.

Otra de las evidencias más importante, ya debidamente señalada en apartados anteriores, y reafirmada en el modelo hipotético contrastado, revela que el Autoconcepto Académico Verbal aparece explicado sólo por el Rendimiento. Además de posibilitar algunas inferencias acerca de las relaciones entre una y otra variable, ya anunciadas y discutidas anteriormente, este dato indica también, la necesidad de comprender y considerar que para este grupo de estudiantes hay un impacto distinto del Rendimiento y de la Historia de Repetición en su Autoconcepto Académico Verbal. Esta es, sin duda, más una importante constatación que el presente estudio posibilita.

Se ha argumentado, en la presentación del marco teórico, que por detrás de cada historia de fracaso hay una persona que la sufre. El Rendimiento parece tener un impacto directo en el Autoconcepto Académico del grupo estudiado, más que la

Repetición. Tal vez, la inmediatez de la información repercute más directamente sobre la auto-representación académica de estos estudiantes. A lo mejor, la Historia de Reprobación de estas niñas y estos niños y jóvenes quede diluida, porque es compartida por muchos. Por supuesto, esto tiene una implicación de orden práctica y directa sobre cuestiones de naturaleza educativa en la escuela.

Si como tantas veces ya comprobado el autoconcepto interfiere en las estrategias cognitivas y en el proceso de aprendizaje y, consecuentemente, en el rendimiento, en el presente caso se percibe que el autoconcepto se ve indirectamente explicado por condiciones del contexto tal como la Evaluación de la Profesora y directamente por el Rendimiento. Pero, además, si, como se dijo en el marco teórico, las funciones del autoconcepto son principalmente dos, una estabilizadora y la otra de crecimiento, que en un nivel más concreto se materializan en contextualizar, integrar la nueva información, regular los estados afectivos y modular la conducta futura, entonces puede que esto explique las diferencias de resultados encontradas entre la incidencia del Rendimiento sobre el Autoconcepto Académico, pero no de la Historia de Repetición.

7.2. Síntesis general de las conclusiones relativas a los principales resultados

252

Algunas de las conclusiones presentadas anteriormente, pueden ser entendidas como consecuencias directas de aquello que demuestran los resultados de la investigación. No obstante, hay algunas cuestiones que la realización de un trabajo de esta naturaleza y amplitud sugieren que, si bien no pueden ser tratadas como conclusiones, son ponderaciones autorizadas, como resultado de las reflexiones que la búsqueda en sí mismo genera y que, por este motivo, merecen ser compartidas.

I- Hay, de hecho, algunas incongruencias que se revelan a lo largo de toda la exposición de los resultados. Tales incongruencias pueden ser debidas a las diferentes formas de análisis utilizadas, o inherentes a las propias variables seleccionadas, o aún relacionadas con la organización metodológica planteada. Aun así, hay otros resultados que ganan solidez a medida que se avanza en el análisis, porque se repiten de forma muy consistente. Cuando se mira, advertidamente, lo que se tiene es una coherencia que se construye poco a poco, a medida que cada análisis es descrito y comparado con los anteriores. Aunque no se pueda tratar estos

datos como definitivos, tampoco se puede dejar de considerar que son indicativos importantes y, tal vez, una advertencia o una referencia para investigaciones futuras. A lo mejor, tales hallazgos refuerzan, más que nada, la necesidad de realización de nuevos y diferentes estudios que puedan ayudar a afinar, revalidar y ampliar los presentes resultados.

II- Sobre las escalas examinadas, las principales conclusiones a que se puede llegar es que todas ellas cumplen los criterios de validez de constructo y fiabilidad por consistencia interna, evidenciando la posibilidad de medición de diferentes factores Condicionantes del Rendimiento Académico, a partir de un patrón que atiende a las características de la realidad investigada. Un material corto, objetivo y sencillo, viable a la contestación por parte de diferentes grupos de estudiantes. Por tanto, una versión inicial, lista para otras etapas del proceso de validación. Aun así, considerando los pasos seguidos, se puede contar con medidas psicométricamente adecuadas, que permiten cubrir una laguna literaria en Brasil. En cuanto a esto, se considera que pocas son las escalas que se proponen para medir factores contextuales. Obviamente, esto puede ser un avance o un límite. Se quiere creer, en este caso, que pese la conciencia de los límites se intenta perfeccionar la consecución de estos instrumentos, y ello supone un paso importante en la dirección de la elaboración de nuevos instrumentos que se ocupen en considerar y atender diferencias entre los Condicionantes del Rendimiento Académico. Es decir un instrumento que no necesariamente tenga su uso generalizado o universalizado, como correcta y legítimamente ambiciona la psicometría, pero que sea representativo de la muestra que se propone evaluar, a partir de las exigencias de la propia ciencia psicológica, pero de forma más ubicada y circunscrita.

III- Además, sobre la comparación entre grupos, fueron evidenciadas importantes diferencias de género en todas las relaciones observadas. Aunque no en todos los casos se encuentren diferencias significativas, sí en todos los casos los resultados fueron favorables a las niñas. Diferentemente de los resultados de estudios que tratan el tema y que limitan esta disparidad a favor de las niñas a algunos aspectos, en este trabajo las estudiantes presentan mejor Rendimiento, menos Repeticiones, se Auto-conciben más positivamente, tienen Expectativas más positivas sobre la Familia y sobre la Profesora y son mejor Evaluadas por la Profesora en los 3 aspectos. ¿A qué pueden ser debidas las diferencias entre estos resultados y los de

las demás investigaciones en general? Se admite que pueden ser debidas a un límite en el propio procedimiento del estudio. Por ejemplo, al examinar solamente el área verbal, en todas las dimensiones tratadas, puede que ello haya favorecido más a las niñas que a los niños, ya que muchas investigaciones revelan mejores resultados para ellas en esta área específica. De toda forma, sería necesario un estudio comparativo para contrastar estos resultados.

- IV- Otra diferencia importante, revelada por la comparación entre grupos, tiene que ver con la Condición Laboral de los familiares. Efectivamente, en este caso, se confirma una relación significativa entre la situación laboral de los padres y la Historia de Repetición de los estudiantes. Pero, además, en la mayoría de los casos, hay más resultados favorables a niñas, niños y jóvenes que perciben sus familiares empleados. Por tanto, al que parece, esta percepción guarda importantes relaciones con la Historia de Repetición, pero también con el Rendimiento académico y con los demás aspectos observados en este estudio.
- V- Sobre las relaciones entre el Rendimiento, la Historia de Repetición, el Autoconcepto Académico y las demás variables examinadas, de manera general los resultados llevan a la constatación de un patrón de relaciones que revelan que las niñas, niños y jóvenes con mejor Rendimiento, mejor Autoconcepto Académico y sin Historia de Repetición presentan una percepción más positiva de su Ambiente de Lectura, son mejor Evaluados por la Profesora en los 3 factores, presentan Expectativas más positivas sobre la Familia y sobre la Profesora. Conjuntamente, aquellos con un Autoconcepto más positivo presentan también mejor Rendimiento. Por tanto, estos resultados corroboran los resultados de un importante número de estudios sobre el tema. Con todo, entre todas las relaciones supuestas sólo tres no se confirman: la Ayuda Percibida con el Rendimiento y con la Historia de Repetición y el Autoconcepto Académico Verbal con la Historia de Repetición.
- VI- En cuanto a las relaciones entre variables que constituyen el modelo teórico de referencia, las evidencias empíricas soportan el planteamiento de relaciones entre Condicionantes del Rendimiento Académico, a partir de una organización de variables basada en el modelo teórico sugerido por González-Pienda (1997). En este caso, la mayoría de las relaciones previstas se ratifican y sostienen, aunque algunas de las relaciones hipotetizadas no se hayan concretizado. Tales resultados confirman aquellos encontrados en el proceso de validación de las medidas

utilizadas, conceden sustentación empírica a la propia selección y organización de las variables, fortalecen y respaldan las relaciones propuestas y ayudan a afianzar la estructura utilizada. Aunque no se cumplan todas las relaciones planteadas, aún así, lo más importante es que los resultados robustecen la idea inicial sobre la necesidad de considerar y providenciar explicaciones sobre las relaciones entre factores personales y contextuales y la condición de éxito y fracaso escolar.

VII- Se confirman, además, importantes relaciones a partir del modelo hipotético explicativo. Todas las variables no observadas (Contexto Familiar, Expectativas Personales, y Evaluación de la Profesora) explican las variables observadas correspondientes. Los tres grupos de variables no observadas, que representan los diferentes condicionantes, presentan importantes relaciones, aunque que no explicativas. La variable que mejor explica el Rendimiento y la Historia de Repetición es la Evaluación de la Profesora. Y, por último, hay un impacto distinto del Rendimiento y de la Historia de Repetición sobre el Autoconcepto Académico Verbal. Por tanto, mirado en conjunto, el modelo propuesto es viable, confirma muchas de las relaciones supuestas, al mismo tiempo que revela otras relaciones no previstas.

255

VIII- Un aspecto de gran importancia tiene que ver con la Evaluación de la Profesora. En este caso lo más interesante es que las relaciones más contundentes, entre todas las variables del estudio, están relacionadas con estas variables, sea entre los mismos tres factores que la constituyen, sea de estos tres factores con las demás variables. Lo que no se puede negar, tras estos resultados, es que la Evaluación de la Profesora se configura como un importante factor, necesario para la comprensión del problema planteado, y se reafirma como uno de los Condicionantes del Rendimiento Académico. Primero, porque, obviamente, tiene una repercusión directa en la historia escolar y en el rendimiento de estos estudiantes y, segundo, porque se confirma la idea que, además de evaluar al rendimiento, las docentes evalúan las conductas de sus estudiantes y, lo que es más importante, ellas parecen influenciar la una a la otra.

IX- Además, uno de los importantes aspectos no anticipado tiene relación con el propio procedimiento de investigación. Tratar en separado los dos factores, Rendimiento y Repetición, ayudó a revelar repercusiones distintas, para este grupo de niñas, niños y jóvenes, sobre todo, en cuanto a las relaciones de esas dos variables con el

Autoconcepto Académico Verbal. No se podría cerrar este trabajo sin hacer algún comentario sobre esta evidencia. En el transcurrir de los resultados y en las consideraciones finales se ponderó diferentes formas de entender y explicar este resultado. Sea a partir de una perspectiva basada en diferentes planteamientos teóricos, a partir de suposiciones fundadas en la observación sistemática de realidad o, aún, en estudios empíricos anteriores, con la intención de buscar nuevas reflexiones sobre el fenómeno, que se puedan sumar a las ya existentes y ayudar a ampliar las posibilidades de comprensión y enfrentamiento. Además de todas las posibilidades de suposiciones planteadas anteriormente, en este punto se quiere dar un poco más de énfasis a la idea de naturalización del fracaso escolar. Entender que los diferentes ámbitos implicados están impregnados por este sentido de normalidad, lléva a pensar en las implicaciones y repercusiones sociales que esto puede constituir. Aunque que estos resultados no representen, por sí sólo, la expresión de una perennidad subyacente al problema, por lo menos posibilitan la oportunidad de considerar la idea de naturalización del fracaso escolar como una realidad ponderable.

7.3. Otras evidencias

Se dijo, en el transcurrir de este capítulo, que un estudio de esta naturaleza evidencia resultados circunscritos a aquello que se plantea como objetivos, pero también trae evidencias acerca de otras cuestiones no previstas o anticipadas. En este sentido, hay algunas ponderaciones o reflexiones que no tienen que ver, necesariamente, con los resultados del estudio, pero que se cree importante externalizar y compartir.

Cuando de la exposición del marco metodológico del trabajo se tomó el cuidado de hacer una explicación, aunque breve, sobre las condiciones físicas y materiales de los centros escolares, incluyendo en el texto algunas fotografías, principalmente con la preocupación de posibilitar un testimonio visual de tales condiciones. Esta decisión se basó en la comprensión que la adecuación de los recursos materiales y de la propia estructura física de la escuela pueden representar un impacto importante, no sólo en el rendimiento final, como en toda la historia escolar de estos estudiantes. Como se pudo ver, tanto en la descripción de las características de los establecimientos, como en las

propias fotografías, algunos de los centros escolares que ayudaron a componer el estudio presentaban, en el momento de la recogida de los datos, condiciones muy precarias de funcionamiento. No se pretende, en absoluto, trazar una discusión amplia y profunda sobre el tema, porque ello implicaría nuevo estudio. Pero, se entiende que ésta es una información que no podría pasar inadvertida, considerando el tema investigado.

Nos es raro encontrar, en la actualidad, investigaciones que apunten relaciones entre la infraestructura de la escuela y el aprendizaje. Algunos estudios y encuestas, sobre todo de organismos internacionales que tratan con la cuestión de las desigualdades sociales y la educación (p. ej. UNESCO - EPT, 2008; PREAL, BRAZIL, 2010), indican la importancia del acceso a materiales de lectura, de la disponibilidad de recursos instruccionales básicos y de una infraestructura adecuada, tanto para el efectivo aprendizaje de las niñas, niños y jóvenes como para la garantía de la equidad y de una educación de calidad. Entre algunas de las evidencias apuntadas por estos estudios se encuentran el impacto en la permanencia y problemas con el aprendizaje, cuando muchachas y muchachos son forzados a acudir a escuelas con edificaciones deterioradas, clases atestadas, insuficientemente equipadas, mal iluminadas y mal ventiladas (Watkins, 2000, cf. UNICEF, 2007). Aunque se pueda cuestionar sobre los patrones que definen una infraestructura escolar adecuada, lo que no se puede cuestionar es la necesidad de garantizar la mínima condición de trabajo para profesoras y de estudio para las niñas y los niños y jóvenes que recurren a estas escuelas.

Algunos de los autores mencionados, insistentemente, a lo largo de este trabajo (p. ej. González-Pienda, 1997; Marchesi, 2003, 2004), al presentar sus modelos teóricos, consideran el fracaso escolar como producto de la interacción entre diferentes variables, pertenecientes a diferentes planos. Aunque no mencionen objetiva y específicamente factores relacionados con la infraestructura de los centros educativos, estos autores parecen reconocer la importancia de este aspecto, cuando mencionan el gasto público, el propio centro escolar, el nivel sociocultural y la organización del centro, o aún el clima escolar. Evidentemente, no se puede restringir los aspectos mencionados como exclusivamente relacionados a la estructura física, pero se osa inferir que, al plantear de esta manera, ellos también reconozcan, aunque de forma indirecta, la estructura física de los establecimientos escolares como una variable, dentro del conjunto de variables a ser considerada en la discusión sobre el fracaso escolar o, para decirlo de otra manera, como uno de los factores que componen los condicionantes del rendimiento académico.

A partir de los argumentos presentados en los párrafos anteriores, se puede concluir que este es un aspecto que tiene repercusión (importante o sutil) en este complejo de relaciones que representa el fenómeno del fracaso en la escuela. Obviamente, como se pudo notar, la consideración de las características físicas no representó una preocupación en el presente estudio, por lo menos no como una variable de análisis. Por tanto, se entiende que éste es más uno, entre los límites a ser considerados. Tal vez, una alternativa interesante sea la de comparar diferentes escuelas con diferentes características de organización interna y de infraestructura, además de los otros factores examinados.

Conjuntamente, se quiere también tejer unas observaciones sobre la importancia de los entornos de aprendizaje escolar. Los mismos documentos mencionados anteriormente (UNESCO – EPT, 2008), hacen hincapié en contextos alfabetizados como escenarios que facilitan la adquisición y la mejora de las competencias básicas en lectura, escritura y aritmética elemental. Tales entornos alfabetizados pueden ser encontrados tanto en la esfera pública como en la esfera privada, sea en el hogar, en la escuela, en la comunidad local, en los entornos laborales, etc. Estos contextos estarían caracterizados por la profusión de materiales impresos, de medios de información (electrónicos y audiovisuales) y de tecnologías de la información y de la comunicación, que, según estos documentos, fomentan la adquisición de competencias básicas en alfabetización y la cultura de la lectura, robustecen los conocimientos adquiridos en lectura, escritura y aritmética y facilitan el acceso a la información.

Además, muchas evaluaciones nacionales e internacionales ponen de manifiesto que el hecho de disponer de libros y otros materiales impresos está relacionado con la obtención de mejores resultados escolares en lengua (p. ej. Heyneman, 2006; Mullis et al., 2003; cf. UNESCO-EPT, 2008). Según estos documentos, la disponibilidad y la utilización de libros textos e informaciones suministradas por internet constituyen indicadores importantes de los entornos alfabetizados en la escuela. Tales evaluaciones evidencian, además, mejor rendimiento para estudiantes con condición socioeconómica más favorable, en términos de educación de los padres y confort en el hogar, para los que tienen acceso a materiales de lectura y más tiempo dedicado a los estudios, sea en la casa o en la escuela. Estos documentos afirman, también, que la disponibilidad y el uso de los libros aumentan el desempeño académico (UNESCO - EPT, 2008).

Muchos de los argumentos expuestos anteriormente remiten a cuestiones de extrema importancia en lo que respecta a la relación entre diferentes factores, el rendimiento y el aprendizaje de la lengua escrita. Condiciones y modos de vida, formas de organización familiar, formas y condiciones de acceso y contacto con la lectura y la escritura. Evidentemente, este es un debate que, si bien puesto desde hace mucho, está lejos de terminar, porque, aunque extensamente examinada y discutida, se trata de una cuestión delicada y polémica y que merece algunas ponderaciones.

Algunos estudiosos, además de los organismos y autores anteriormente mencionados (p. ej. Lahire, 1997; Soares, 1999) también abordan la importancia que la familiaridad con la lengua escrita representa, sobre todo en el proceso de adquisición y construcción de este bien cultural. Según Lahire, (1997), por ejemplo, la práctica doméstica de uso del texto escrito presenta un impacto indirecto, pero poderoso. Algo más allá del puro ejemplo. El hecho de ver los adultos responsables de la familia recurrir cotidiana y sistemáticamente al material escrito desempeña un importante papel en el sentido que niñas y niños atribuirán a la lengua escrita en sus vidas. No obstante, la familiaridad no se construye apenas a partir de una incorporación pasiva de los ejemplos demostrados por padres, madres o adultos responsables. Situaciones cotidianas vividas en el seno familiar están plenas de sentidos que, más que copiados, son interpretados, re-significados, adquiriendo un sentido personal.

Con todo, para que la cultura escrita se desarrolle en el corazón de la familia, de modo a que integre desde situaciones las más sencillas a las más elaboradas y complejas, es necesario antes que sea vital a estas personas, habitando la superficie y la profundidad de sus acciones cotidianas. Percibimos, sin embargo, que todo esto compone un cuadro que precisa ser entendido en su plenitud. A muchas de estas familias les faltó la oportunidad de acceso a este importante instrumento social. El legado que pueden dejar a sus hijas e hijos se encuentra delimitado por sus condiciones de vida y familiar, como en cualquier familia.

Sin embargo, es patente que madres y padres no escolarizados o analfabetos atribuyen importante sentido y valor a las experiencias escolares de sus hijas e hijos (Costa, 1993; Lahire, 1997; Patto, 1991, 1999). A partir de sus comportamientos cotidianos - cuando manifiestan una escucha atenta, o demuestran interés por lo que hacen los críos en la escuela, o piden ayuda a hijas e hijos para realizar tareas que exijan lectura y escritura – los familiares reconocen la importante función familiar ocupada por

la niña o el niño y legitiman el papel del aprendizaje escolar, de la lectura y de la escritura y de la propia escuela (Lahire 1997). De esta manera, se reitera que, aunque mamás y papás, o adultos responsables, no transmitan esta imagen de práctica natural de lectura y escritura, ellos pueden, sí, intermediar la relación entre la cultura escrita y sus hijas e hijos instaurando una función familiar de importancia para ellos, que ganan reconocimiento y legitimidad en el seno de la unidad familiar.

Además, a pesar y a despecho de sus condiciones de vida, y del analfabetismo, según nos alerta Lahire (1997, p. 334) se trata de una “profunda injusticia interpretativa” hablar de negligencia u omisión de estos familiares respecto a la vida escolar y al desempeño de los hijos. Sobre esto, varios autores (Lahire; 1997; Patto, 1991, 1999; y Costa, 1993) revelan que la mayoría de los adultos responsables, independientemente de la situación académica de los críos, demuestran un sentimiento que la escuela es algo muy importante para ellos. Sobre este tema, Patto (1999) afirma que las familias no sólo valorizan la escolarización, como se esfuerzan fuertemente para mantener niñas, niños y jóvenes en la escuela. Esta lucha es diaria y se expresa a través de acciones que, muchas veces, moviliza toda la familia: los mayores trabajan para que los más pequeños estudien, los adultos ahorran el sueldo para comprar libros, las madres se arreglan de las más variadas formas para dar cuenta de los materiales escolares. Seguramente, y de acuerdo con Lahire, hay casos en que las condiciones socio-económicas y familiares son tan difíciles que limitan las disposiciones y las condiciones culturales y físicas para que puedan ayudar sus hijas e hijos a tener éxito.

Dando continuidad a las evidencias no previstas o anticipadas, hay un dato muy rico e ilustrativo que no fue presentado hasta este momento, pero que evidencia más uno de aquellos aspectos que se cree importante compartir. Se trata de una pregunta simple pero muy representativa de deseos y esperanzas de niñas, niños y jóvenes con relación a su futuro, independientemente de su condición de éxito o fracaso escolar, y que dice algo más que simplemente los resultados evidenciados por las medidas utilizadas: *‘que quiero ser cuando crecer’*.

Muchos de los estudios utilizados como cuerpo teórico de esta investigación tratan de la importancia de las expectativas como elementos afectivos y motivacionales primordiales en la constitución de la personalidad y enfrentamiento a los desafíos impuestos por la realidad. Naturalmente, estas expectativas se van constituyendo a través de la infancia a partir de la socialización y de la identificación con otros

significativos y a partir de la mediación de pautas culturales. Por tanto, para conocer y comprender el individuo es necesario comprender también sus deseos e intereses. Deseos que no se encuentran previamente inscritos pero que se constituyen a partir de esta coexistencia con el otro y que se van fijando paulatina y continuamente, de acuerdo con el curso que determina su vida (Lahire, 1997).

Puede parecer insólito que se presenten datos nuevos en el apartado destinado a las conclusiones, pero se entiende que la cuestión propuesta - *‘que quiero ser cuando crezca’* – desvela aspectos valiosos, por reflejar proyectos de vida, ilusiones y deseos de niños y niñas en relación a su porvenir. Interesa, en este caso, justamente en el cerrar de puertas del presente estudio, poner de manifiesto que estas niñas y estos niños y jóvenes se proyectan en el futuro de forma positiva, independientemente de su condición social, económica o escolar, como expresión de un sentido de dignidad que se aspira. Al mismo tiempo, se entiende que el destino escolar de los estudiantes no sólo depende de esta capacidad de proyectarse en el futuro, pero también la afecta.

Así que, de los 249 participantes del estudio están niñas y niños que quieren ser profesores (29), policías (27), médicos (18), veterinarios (11), conductores (10), modelos (9), bomberos (8), bailarinas (8), abogados (8), cantores (7). Además de otros futuros vaqueros (4), enfermeras (4), jugadores de fútbol (4), ingenieros (3), pedreros (2), albañiles (2), mecánicos (2), secretarías (2), empresarios (2), carteros (1), arquitectos (1), etc. Deseos sencillos y honestos de niñas, niños y jóvenes que, como tal, no perdieron las ganas de soñar.

Se percibe pues que la representación que hacen de sí mismos en cuanto a sus aspiraciones futuras está mediada por su existencia concreta y por los significados inscritos en las prácticas culturales en las cuales se encuentran envueltos. Asimismo, aún delante de una realidad adversa, y independientemente de su condición familiar y escolar, la mayoría anhela un futuro digno. Sea a partir de proyectos sencillos (vigilante, celador, encargado, pintor, albañil), como expresión pujante de las fronteras impuestas por la sociedad a la población pobre. Sea a partir de aspiraciones que en su escenario de existencia representan respeto y poder (policía, bombero, soldado, profesor). Sea a partir de la inocente expresión de deseos (médicos, abogados, arquitectos, ingenieros, empresarios, veterinarios, jueces, artistas plásticos, bailarinas) de niñas y niños, que no sucumbieron – felizmente aún no – a la contundente realidad.

Hay, aún, algunas palabras más que se quiere decir sobre la principal cuestión que invade todo el estudio, a más de lo que simplemente permitirían los resultados encontrados. Al inaugurar la organización expositiva del presente trabajo, se propone como primero capítulo una revisión teórica sobre el fracaso escolar. Claramente, no se trata de pura casualidad. Ello explicita la principal preocupación de esta investigación, es decir la de examinar aspectos relacionados con el fracaso escolar y, principalmente, con las personas por detrás de este fenómeno. En cuanto a ello, hay algunas conclusiones que la propia revisión teórica, por sí, nos permite llegar.

Tras considerar diferentes autores que tratan el tema del fracaso escolar, una conclusión importante es que a pesar de todas las semejanzas, apuntadas sobre todo por los organismos internacionales (UNESCO, OECD , PREAL, etc.), este es un problema que se materializa de forma distinta en diferentes contextos. A partir de lo que plantean diversos autores, primero, no se puede afrontar el problema sin considerar toda su complejidad. Tampoco se puede afrontar el problema sin contextualizarlo social, cultural y económicamente (p. ej. Escudero, 2005; González-Pienda, 1997; Marchesi, (2003, 2004)). De acuerdo con Escudero (2005), hay que reconocer que el fracaso escolar tiene muchas caras y muchos orígenes y que no hay como combatirlo sin considerar todos estos niveles. Hay un sinfín de factores y dinámicas de relaciones interactivas en su intrincada trama. Sin duda, algunas de estas relaciones son más favorables a que los riesgos de fracaso incidan más sobre determinados escenarios (económicos, sociales y culturales), y sobre los individuos o colectivos, menos aparejados para neutralizar o afrontar sus consecuencias. Por ello, plantea el autor, es imprescindible contar con modelos ecológicos para su estudio, comprensión y combate.

No obstante, otra importante conclusión que la revisión teórica posibilita es que el fracaso escolar no es solo un problema sistémico y objetivo. Para Marchesi (2003), por ejemplo, se trata de un fenómeno con enorme repercusiones individuales. Charlot (2000) y Dubet (2003) nos hablan de una experiencia subjetiva que el estudiante vive e interpreta. Y para González-Pienda (1997) la situación de fracaso provoca una serie de problemas y tensiones emocionales que pueden repercutir en el desarrollo personal o aún llevar a una desintegración social. Por eso, una vez más hay que insistir, con la intención mismo de asumir una posición, que en el seno de la cuestión hay una persona, que más que protagonista del fracaso es su víctima.

Tal vez, dice Bruner (2000), “la única cosa más universal sobre la experiencia humana es el fenómeno del “yo” y sabemos que la educación es crucial para su formación. Por tanto, la educación debería conducirse teniendo en cuenta este hecho” (p. 53). Según este autor, éxito y el fracaso son nutrientes fundamentales en el desarrollo de la persona y tal vez sea justamente en los centros educativos donde niñas y niños precozmente se encuentran con estos criterios, definidos culturalmente. La institución escolar juzga sus rendimientos y ellas y ellos, por su parte, responden autoevaluándose. Para Bruner “no es un secreto que la escuela es a menudo dura con la autoestima de niñas y niños” (56). Territorio privilegiado de aprendizaje, idealmente, afirma Bruner, se supone que la escuela tiene que ofrecer un contexto en que el rendimiento tenga menos consecuencias para que no intimiden o pongan en riesgo la autoestima que el mundo real, presumiblemente, con la preocupación de estimular el aprendiz a experimentar cosas. De acuerdo con el autor, “cualquier sistema educacional, cualquier teoría de la pedagogía, cualquier gran política nacional que empequeñezca el papel de la escuela de nutrir la autoestima de sus estudiantes fracasa en una de sus funciones primarias” (56).

7.4. Principales límites del trabajo

Se señaló anteriormente, durante toda la exposición de las conclusiones, algunas incongruencias y algunos límites evidenciados durante todo el análisis de los resultados. Se dijo, además, que tales incongruencias pueden ser debidas a las formas de análisis elegidas, o también por ser inherentes a las variables seleccionadas o, quizá, relacionadas con el método utilizado. En este sentido, se mencionó la necesidad de desconfiar de los propios instrumentos utilizados y del conjunto de relaciones planteadas.

Es preciso objetar la cuestión considerando dos aspectos de fondo: primero, que los resultados de un estudio no pueden ser interpretados para atender, única y exclusivamente, a las expectativas del investigador y a sus hipótesis. Segundo, es preciso considerar que los resultados que contradicen las hipótesis de partida son legítimos e importantes, justamente porque cuestionan estas hipótesis e invitan revisarlas. Un ejemplo claro de esto tiene que ver con la hipótesis que prevé no sólo una relación entre la Historia de Repetición y el Autoconcepto Académico Verbal, pero, principalmente, una relación explicativa de una variable sobre la otra. No obstante, la no

confirmación de esta suposición incita a reflexionar sobre el por qué de este resultado y permite comprender de manera más adecuada, o aún más justa, la propia realidad observada. Observemos, pues, a continuación, algunos límites que se presentan de forma más evidente.

En el capítulo que dispone el método del estudio, se advierte que este trabajo considera esencialmente la percepción de las niñas, niños y jóvenes. Esta decisión, la de trabajar primordialmente con la percepción de chicas y chicos, está basada en varios autores (p. ej. González-Pienda, 2002a) que defienden que algunas dimensiones específicas de la implicación de madres y padres influyen significativamente en el rendimiento de los hijos, pero esta influencia no ocurre directamente, sino a través de su incidencia sobre las variables personales de las niñas y niños, tales como el autoconcepto. Seguramente, un estudio que compare esta percepción con la propia realidad en sí y con la percepción de los adultos (profesores y familiares) forzará nuevas miradas y posibilitará nuevas informaciones.

También desde el punto de vista teórico y de su interferencia en las decisiones de naturaleza metodológica, hay cuestiones a ponderar. Considérese que en el modelo propuesto por Shavelson, y la detallada descripción presentada en la revisión teórica, una de las características del autoconcepto es la estabilidad - cuanto más concreta una dimensión más inestable, de modo que cuanto más se asciende en la escala jerárquica mayor su estabilidad. En el presente caso, el análisis del autoconcepto queda limitado, por cuestiones ya explicitadas, a la dimensión académica y, aún más específicamente, a su dimensión verbal. Se trabaja, por tanto, con una dimensión muy inestable y susceptible a estímulos inmediatos. Probablemente, la inclusión de otras dimensiones del autoconcepto, tanto las más generales, y por tanto menos inestables, como las más específicas, relacionadas con diferentes materias, posibilitarían nuevas evidencias y elementos de análisis. Sobre todo con relación a esta diferencia encontrada entre las relaciones del Rendimiento y de la Historia de Repetición con el Autoconcepto Académico, principalmente porque la variable Historia de Repetición informa sobre la trayectoria escolar de las niñas y los niños de una manera general, y las dos variables, Rendimiento y Autoconcepto Académico, examinan específicamente el área verbal.

En cuanto a las escalas utilizadas está claro que carecen de un análisis confirmatorio. Se entiende, además, que es posible aumentar el número de ítems de algunas escalas, sobre todo aquellas que presentan un número muy reducido

(Expectativas sobre la Familia y sobre la Profesora), ya que éste puede ser uno de los motivos de los bajos valores encontrados, manteniendo por supuesto, la característica de medidas objetivas, cortas y fáciles. Se considera, además, la posibilidad de revisar algún ítem, principalmente, aquellos que demostraron una carga factorial baja o apenas satisfactoria. Se destaca, también, los límites relacionados con las técnicas autoinforme, tipo Likert. Uno de los límites de este tipo de medida es que tienden a oscurecer las diferencias individuales. Otra limitación importante es que esta técnica puede estar contaminada por tendencias de respuestas, tales como la aquiescencia y la deseabilidad social que distorsionan los resultados (González y Tourón, 1994). Ciertamente, los aspectos teóricos, presentados anteriormente, soportan adecuadamente sus contenidos, así como los aspectos empíricos denotan coherencia con estudios antes descritos.

En cuanto a los modelos relacionales examinados se observa que algunos se confirman pero otros no. Esto puede indicar la necesidad de dar más consistencia a algunas características del estudio. Se insiste en la necesidad de ampliar la muestra, incluyendo un mayor número de centros educativos, públicos y privados. Esta decisión, seguramente, representará un cambio importante, sobre todo, en cuanto los factores contextuales y la relación entre tales factores y los condicionantes personales.

Además, sobre el modelo examinado, puede que algunas de las relaciones no se confirmen por causa de variables mediadoras que no fueron consideradas. Como apunta un importante número de estudios, los efectos de las características demográficas sobre la motivación o rendimiento y la condición de éxito y fracaso suelen ser indirectos: factores sociodemográficos inciden sobre las creencias, conductas y recursos psicológicos de los familiares que afectan la motivación, las estrategias cognitivas y el rendimiento escolar. Hay, por tanto, que buscar nuevas formas de relaciones en el modelo propuesto, considerando aspectos no observados. A lo mejor modelos aún más parsimoniosos, que traten exclusivamente con variables observadas y que consideren las variables mediadoras, mencionadas arriba, puedan dar más sustentación y consistencia a las relaciones supuestas.

Por ende, además de todos los límites y consideraciones dispuestos anteriormente, se observa algunas otras advertencias que pueden ayudar a consolidar los presentes resultados y a mejorar futuros estudios. Primeramente, se considera la necesidad de recurrir a otros tipos de medidas, no solamente las de tipo autoinforme. Y, además, se considera también la necesidad de utilizar estudios longitudinales que

acompañen los mismos factores a través de diferentes períodos de tiempo, en un mismo año académico y a lo largo de varios cursos.

7.5. Finalizando: ¿fracaso a los diez años?

Aunque se recaiga, a final de cuentas, en un estudio del individuo, es un deber moral, revisar esta discusión y obligarse a reconocer la realidad multidimensional que constituye el Fracaso Escolar. Es una deuda, sobre todo con las niñas, niños y jóvenes, víctimas directas de este fenómeno, la de reconocer que la lógica o el núcleo del problema no reside en el sujeto. Esto nos obliga a repensar nuestras propias convicciones académicas (como docentes y como investigadores). Se trata de un dilema importante y hasta cierto punto difícil de resolver: ¿Cómo mirar a la persona, por detrás del fenómeno, sin considerar los temas de exclusión que están detrás de la cuestión?

Tras todo lo dicho y conforme previene Escudero (2005), es indiscutible que aún se necesita mucho esfuerzo para afrontar este fenómeno que desafía la racionalidad y la sensatez. Nuestras decisiones y preferencias como investigadores no pueden quedar impenetrables. Todo esto alerta nuestro propio sentido de responsabilidad en admitir sus bases históricas, políticas y sociales y, además, admitir que sus fundamentos son mucho más turbios del que parecemos dispuestos o, aún, preparados para reconocer.

En consecuencia, se entiende que el presente trabajo posibilita una contribución limitada pero importante, al estudio sobre el problema examinado. Con todo, tal vez la más importante y consistente contribución que el presente estudio suscita tiene que ver, justamente, con el planteamiento y la consideración del engranaje delicado que la situación concreta del fracaso escolar moviliza. Engranaje porque supone un conjunto de circunstancias, que dinámicamente se enlazan y confunden, todas ellas importantes, desde planos más amplios o institucionales al más restricto o individual. Delicado, primero porque está expuesto a contingencias, después porque es sutil y a la vez contundente y complejo, o aún porque su afrontamiento supone escrúpulo y miramiento y, por último, y tal vez lo más importante, porque implica personas. Por ello, no basta a la escuela actual con actualizarse temporalmente para no volverse anacrónica, sino que es preciso mirar hacia atrás y conservar, o quizá recuperar, valores absolutamente

atemporales, es decir, el respeto, la tolerancia y el amor por estas niñas, estos niños y jóvenes.

Por todo esto, se termina afirmando que para analizar y entender el problema es preciso sensatez, pero también, intrepidez y, principalmente, sentido de humanidad. Esto, sin duda, más que una importante conclusión, revela un enorme desafío, que cada día nos planta cara.

Fracasados: ¿las niñas, y los niños?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abrantes, P. (2003). *Os Sentidos da Escola. Identidades Juvenis e Dinâmicas de Escolaridade*, Oeiras: Celta Editora.

Adell, M.A. (2002). *Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes*. Madrid: Pirámide.

Alexander, K.L. y Entwisle, D. R. (1988). Achievement in the first two years of school: Patterns and process. *Monographs of Society for Research in Child Development*, 53 (2), N° 218.

Allport, G.W. (1943). The ego in contemporary psychology. *Psychological Review*, 50, 451-478.

Allport, G.W. (1950). *Pattern and Growth in Personality*. Holt, Rinehart and Winston, Inc. New York. Trad. Cast.: *Personalidad su Configuración y Desarrollo*. Barcelona: Heder, S. A. (1965).

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.

Ames, C. (1993). How school-to-home communications influence parent beliefs and perceptions. *Equity and Choice*, 9(3), 44-49.

Anastasi, A. (1986). *Psychological Testing*. NY: Macmillan.

Angelucci, B.C., Kalmus, J., Paparelli, R. y Patto, M.H. (2004). O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): Um estudo introdutório. *Educação e Pesquisa* 30(1), 51-72.

Arbetron, A.J.A., Eccles, J.S. y Harold, R.D. (1994). *Parents' Perceptions of their Children's Competence: The role of parent's attributions*. Paper presented at the meeting of society for research on adolescence, San Diego.

Arroyo, M.G. (1983). Administração da Educação é um Problema Político. *Revista Brasileira de Assuntos Educacionais*, 1(9), 2-8.

Arroyo, M.G. (1997). Fracasso-sucesso: O peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. En A. Abramowicz y J. Moll (Org.). *Para Além do Fracasso Escolar*. Campinas: Papirus.

Atkinson, J.W. (1964). *An Introduction to Motivation*. New York: Van Nostrand.

Atkinson, J.W. (1966). Motivational determinants of risk taking behavior. En J. W. Atkinson y N. T. Feather (Eds.). *A Theory of Achievement Motivation* (pp. 11-31). New York: Wiley.

- Banaji, M.R. y Prentice, D.A. (1994). The self in social contexts. *Annual Reviews of Psychology*, 45, 297-322.
- Bandura, A. (1982). *Teoría del Aprendizaje Social*. Madrid: Espasa Universitaria.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs New Jersey: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1988). The Self-system in reciprocal determinism. *American Psychologist*, 33, 344-358.
- Barbosa, M.L. (1999). *Desempenho Escolar e Desigualdades Sociais: Resultados preliminares*. XXIII Encontro anual da ANPOCS. Caxambu, São Paulo.
- Baumeister, R.F. y Jones, E.E. (1978). When self-representations constrained the target's knowledge: Consistency and compensation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 608-618.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph*, 4(1) Pt.2.
- Beane, J.A. y Lipka, R.P. (1986). *Self-concept, Self-esteem and Curriculum*. New York: Teachers College Press.
- Beck, W.R. (1967). Pupil's perceptions of teacher merit: a factor analysis of five postulated dimensions. *Journal of Educational Research*, 61, 127-128.
- Beez, W.V. (1971). Influence of biased psychological reports on teacher behavior and pupil performance. *Dissertation Abstracts International*, 31(7-A).
- Bellamy, C. (2009). *Estado Mundial de la Infancia 2004: Las niñas, la educación y el desarrollo*. Nueva York: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia - UNICEF.
- Beltrán, J.A (1993). *Procesos, Estrategias y Técnicas de Aprendizaje*. Madrid, Síntesis.
- Beltrán, J.A, García-Alcañiz, E., Moraleda, M., Calleja, F.G. y Santiuste, Y. (1987): *Psicología de la Educación*. Madrid: EUEDEMA.
- Bempechat, J. (1990). *The Role of Parent Involvement in Children's Academic Achievement: A review of the literature*. NY: ERIC Clearinghouse on Urban Education.
- Bergamini, C.W. (1990). *Psicologia Aplicada à Administração de Empresas: Psicologia do Comportamento Organizacional*. São Paulo: Atlas.
- Blumenfeld, P.C. (1992). Classroom learning and motivation: Clarifying and expending goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 84, 272-281.
- Boersma, F.J. y Chapman, J.W. (1981). Academic self-concept, achievement expectations, and locus of control in elementary learning disabled children. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 13(884) 349-358.

Boggiano, A.K. y Katz, P.A. (1987). Maladaptive achievement patterns in students: The role of teacher's controlling strategies. *Journal of Social Issues*, 47, 35-51.

Boruchovitch, E. (2001). Dificuldades de aprendizagem, problemas motivacionais e estratégias de aprendizagem. En: F. F. Sisto; E. Boruchovitch; L. D. T. Fini; R. P. Brenelli y S. C. Martinelli. *Dificuldades de Aprendizagem no Contexto Psicopedagógico*. Petrópolis: Vozes.

Boruchovitch, E. y Bzuneck J.A. (2000). *A motivação do aluno*. Petrópolis: Vozes

Brandão, Z. (1983). *Evasão e Reprovação Escolar no Brasil: A escola em questão*. Rio de Janeiro: Achiamé.

Brandão, C.R. (1993). *O que é Educação*. São Paulo: Brasiliense, Coleção Primeiros Passos.

Bransford, J. Brown, A.L., y Cocking, R.R. (Eds.) (1999). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*. Washington, D.C.: National Academy Press.

Britto, V.M.V. y Lomônaco, J.F.B. (1983). Expectativas do professor: implicações psicológicas e sociais. *Psicologia Ciência e Profissão*, 3(2), 57-80.

Brophy, J.E. y Good, J.L. (1974). *Teacher-Student Relationships*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Bruner, J. (2000). *La educación, Puerta de la Cultura*. Madrid: Visor.

Burnham, K.P. y Anderson, D.R. (1998). *Model Selection and Inference: A practical information-theoretic approach*. New York: Springer-Verlag.

Byrne, B.M. (1984). The general/academic self-concept nomological network: A Review of construct validation research. *Review of Educational Research*, 54(3) 427-456.

Byrne, B.M. (1986). Self-concept/academic achievement relations: An investigation of dimensionality, stability, and causality. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 18(2), 365-385.

Byrne, B.M. (1989). *A Primer of LISREL: Basic applications and programming for confirmatory factor analysis models*. New York: Springer Verlag.

Byrne, B.M. (1996). Academic self-concept: Its structure, measurement, and relation to academic achievement. En B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of Self-concept*, (pp. 287-316). New York: Wiley.

Byrne, B.M. (2001). *Structural Equation Modeling with Amos: Basic concepts, applications, and programming*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Byrne, B.M. y Gavin, D.A.W. (1996). The Shavelson Model revisited : Testing for structure of academic self-concept across pre, early, and late adolescents. *Journal of Educational Psychology*, 88, 2, 215-228.

Byrne, B.M. y Shavelson, R.J. (1996). On the structure of social self-concept for pre, early and late adolescents: A test of shavelson Hubner y Stanton (1976) model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 599-613.

Bzuneck, J.A. (2000). A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: E. Boruchovitch, J. E. Bzuneck y J. Aloyseo. (Orgs.). *A Motivação do Aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea*, (pp. 9-36). Petrópolis: Vozes.

Cabanach, R., Valle, A., Núñez, J.C. y González-Pienda, J.A. (1996). Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. *Psicothema*, 8(1),45-61.

Campbell, J.D., Trapnell, P.D., Heine, S.J., Katz, I.M., Lavalley, L.F. y Lehman, D.R. (1996). Self-concept clarity: measurement, personality correlates, and cultural boundaries. *Journal of Personality and Psychology*, 70 (1), 141-156.

Cardoso, O.B. (1949). O problema da repetência na escola primária. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 13 (35), 74-88.

Carneiro, G.S., Martinelli, S.C. y Sisto, F.F. (2003). Autoconceito e Dificuldades de Aprendizagem na Escrita. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 16 (3), 437-434.

Carr, M. y B. Kurtz. (1992). Teachers' perceptions of their students' metacognition, attributions, and self-concept", *British Journal of Educational Psychology*, 61(3), 197-206.

Carraher, T.N. (Org.) (1988). Na vida dez na escola zero. São Paulo. *Caderno de Pesquisa*, 42, 79-86.

Carvalho, M.P. (2003). Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. *Educação e Pesquisa*, 29(1), 185-193.

Carvalho, M.P. (2004). Quem são os meninos que fracassam na escola? *Cadernos de Pesquisa*, 34(121), 11-40.

Case, R. y Khanna, F. (1981). The missing links: Stages in children's progression from sensoriomotor logical thought. En K.W. Fischer (Ed.). *New Directions for Child Development: 12. Cognitive Development*. San Francisco: Jossey-Bass.

Castejón, J.L., Navas, L. y Sampascual, G. (1993). Modelos estructurales sobre la teoría atribucional de la motivación. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 46 (3), 293-305.

Castejón J.L. y Pérez, A.M. (1998). Un modelo causal-explicativo sobre la influencia de las variables psicosociales en el rendimiento académico. *Bordón*, 50, 171-185.

- Cava, M.J. y Musitu, G. (2000). Perfil de los niños con problemas de integración social en el aula. *Revista de Psicología Social*, 15(3), 319-333.
- Cava, M.J. y Musitu, G. (2000). *La Potenciación de la Autoestima en la Escuela*. Barcelona: Paidós.
- CEPAL (1997). *Panorama Social de América Latina*. (LC/G. 1844), Santiago de Chile.
- Chance, J.E. (1961). Independence training and first graders' achievement. *Journal of Consulting Psychology*, 25, 149-154.
- Chapman, J.W. (1988). Contextually and directionality on cognitive development. *Human Development*, 31, 92-106.
- Chapman, J.W., Cullen, J.L., Boersma, F.J. y Maguire, T.O. (1981). Affective variables and school achievement: A study of possible causal influences. *Canada Journal of Behavior Science*, 3, 181-192.
- Chapman, J.W. y Lambourne, R. (1990). Some antecedents of academic self-concept: a longitudinal study. *The British Journal of Educational Psychology*, 60, 142-152.
- Chapman, J.W. y Tunmer, W. E. (1995). Development of young children's reading self-concept: An examination of emerging subcomponents and their relationship with reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 87, 154-167.
- Chapman, J.W., Tunmer, W.E. y Prochnow, J.E. (2000). Early reading-related skills and performance, reading self-concept, and development of academic self-concept: a longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 92 (4), 703-708.
- Charlot, B. (2000). *Da Relação com o Saber: Elementos para uma teoria*. Porto Alegre: ARTMED.
- Chi, M.T.H., y Klahr, D. (1975). Span and rate of apprehension in children and adults. *Journal of Experimental Child Psychology*, 19, 434-439.
- Claiborn, W.L. (1969). Expectancy Effects in Classroom: A failure to replicate. *Journal of Educational Psychology*, 60, 377-383.
- Clark, R.M. (1983). *Family Life and School Achievement: Why poor black children succeed or fail*. Chicago: University of Chicago Press.
- Cole, D.A. (1991). Change in self-perceived competence as a function of peer and teacher evaluation. *Developmental Psychology*, 27, 682-688.
- Coll, C. y Miras, M. (1990). La representación mutua professor/aluno y sus repercusiones sobre la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Coords.) *Desarrollo Psicológico y Educación II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza.

Coll, C.; Palacios J. y Marchesi, A. (Coord.) (2000). *Desarrollo Psicológico y Educación I, II, III. Psicología de la Educación Escolar*. Madrid: Alianza.

Coll, C. y Solé, I. (2000). La interacción profesor-alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje. In: C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Coord.). *Desarrollo Psicológico y Educación II*. Madrid: Alianza.

Combs, A.W. (1981). Some observations for self-concept research and theory. En M. D. Lynch; A. A. Norem-Hebesein; K. J. Gergen (Eds.). *Self-concept. Advances in Theory and Research*. Cambridge, Massachusetts: Ballinger.

Comisión Económica para América Latina y Caribe - CEPAL (1997). *Panorama Social de America Latina*. Santiago: Chile.

Connel, J.P. y Wellborn J.G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. En R. Gunnar y L. A. Sroufe (Eds.). *Minnesota Symposia on Child Psychology*, 23, (pp.43-77). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Connor, J.M., Schanckman, M., y Serbin, L.A. (1978). Sex-related differences in response to practice on a visual-spatial test and generalization to a related test. *Child Development*, 49, 24-29.

Cooley, C.H. (1902). The Social Self on the Meanings of *I*. En: C. Gordon, y K. J. Gergen (Eds.) (1968). *The Self in Social Interaction*, (Vol. 1): *Classic and Contemporary Perspectives*. New York: Willey.

Coopersmith, S. (1967). *The Antecedents of Self-Esteem*. San Francisco: Freeman.

Costa, J.A (1993). Para que serve o projeto educativo da escola? *Correio Pedagógico*, 72.

Covington M.V. y Omelich C.L. (1979). Effort: The double-edged sword in school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 71, 169-182.

Crandal, V.C. (1969). Sex differences in expectancy of intellectual and academic reinforcement. En C. P. Smith (Ed.), *Achievement Related Motives in Children* (pp. 11-45). New York: Russell-Sage Foundation.

Crandal, V.J., Dewey, R., Katkovsky, W. y Preston, A. (1964). Parents' attitudes and behaviors and grade school children's academic achievements. *Journal of Genetic Psychology*, 104, 53-66.

Crandal, V.J., Preston, A. y Rabson, A. (1960). Maternal reaction and the development of independence and achievement behavior in young children. *Child Development*, 31, 243-251.

Cruz F.M. (2006). *Expressões e Significados da Exclusão Escolar: Representações sociais de professores e alunos sobre o fracasso em matemática*. Universidade Federal de Pernambuco: Tese Doutoral.

- Crystal, D.S. y Stevenson, H.W. (1991). Mothers' perceptions of children's problems with mathematics: A cross-national comparison. *Journal of Educational Psychology*, 83 (3), 372-376.
- Cunha, A. G. (2007). *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. Aveiro, Portugal: Editora Lexikon.
- Cunha, C.A., Sisto, F.F. y Machado, F. (2006). Dificuldade de Aprendizagem na Escrita e o Autoconceito num Grupo de Crianças, *Avaliação Psicológica*, 5, 153-157.
- Cutrona, C.E., Cole, V., Colangelo, N., Assouline, S. y Russel, D. (1994). Perceived parental social support and academic achievement: An attachment theory perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66(2), 369-378.
- Cutrona, C.E., Cole, V., Colangelo, N., Assouline, S.G., y Russell, D.W. (1994). Parental social support and academic achievement: An attachment theory perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 369-378.
- Dancey, C.P. y Reidy, J. (2006). *Estatística sem Matemática para a Psicologia: Usando o SPSS para Windows*. Porto Alegre: ARTMED.
- De Carvalho, M.E.P. (2000). *Family-school Relations: A critique of parental involvement in schooling*. Mahwah, New Jersey, USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- De Caso, A.M. (2003). *Quiero Escribir, Puedo Escribir, Sé Escribir: La motivación en la escritura*. Tesis Doctoral. Departamento de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad de León. León, España.
- Deci, E.L. (1992). The relation of interest to the motivation of behaviour: A self-determination theory perspective. En K. A. Renninger, S. Hidi, y A. Krapp (Eds.), *The Role of Interest in Learning and Development*, (pp. 43-70). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Deci, E.L. y Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E.L., Schwartz, A.J., Sheinman, L. y Ryan, R.M. (1981). An instrument to assess adults' orientation toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, 73(5) 642-650.
- Deci, E.L.; Vallerand, R.J.; Pelletier, L.G. y Ryan, R.M. (1991). Motivation and education: The Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist*, 26, 325 - 346.
- Deppe, R.K. y Harackiewicz, J.M. (1996). Self-handcapping and intrinsic motivation. Bufferring intrinsic motivation from threat of failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(4), 868-876.
- Dewey, J. (1913). *Interest and Effort in Education*. Boston: Riverside Press.

Díaz-Aguado, M.J. (1994). El desarrollo de la tolerancia. En C. Medrano (Dir.), *Desarrollo de los valores y educación moral*. San Sebastian: Servicio de Publicaciones de la Universidad del País Vasco.

Díaz-Aguado, M.J. (1994) *Todos Iguales Todos Diferentes I: Niños con dificultades especiales*. Madrid: ONCE.

Díaz-Aguado, M.J. (1994) *Todos Iguales Todos Diferentes II: Manual de intervención*. Madrid: ONCE.

Díaz-Aguado, M. J.; Martínez Arias, R.; Baraja, A. (1992). *Educación y Desarrollo de la Tolerancia. Volumen cuatro: Instrumentos de evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Dix, M. (1976). *Are Reading Habits of Parents Related to Reading Performance of the Children?* Paper presented at the annual meeting of the National Council of the Teachers of English.

Dornbush, S.M., Ritter, P.L., Leiderman, P.H., Roberts, D.F. y Fraleigh, M.J. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development*, 58, 1244-1257.

Dourado, L.F. (2005). *Fracasso Escolar no Brasil: Políticas, programas e estratégias de prevenção ao fracasso escolar*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais.

Dubet, F. (2003). A escola e a exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, 119, 29-45.

Dubois, D.L., Tevendale, H. D., Burk-Braxton, C., Swensons, L. P.y Hardesty, L.J. (2000). Self-system influences during early adolescence: Investigation of an integrative model. *Journal of Early Adolescence*, 20, 12-43.

Dusek J.B. y Connel, E. (1973). Teacher expectancy effects on the achievement test performance of elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, 65(3), 371-377.

Dunkin M.J. y Biddle B.J. (1974). *The Study of Teaching*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Dweck, C.S. (1986). Motivational Process Affecting Learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.

Dweck, C.S. y Bempechat, J. (1983). Children's theories of intelligence: Consequences for learning. En: S. G. Paris, G. M. Olson y H. W. Stevenson (Eds.). *Learning and Motivation in the Classroom* (pp. 239-258). Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum.

Dweck, C.S. y Elliot, E. (1983). Achievement Motivation. In: E. M. Heatherington (Ed.), *Handbook of Child Psychology, 4, Socialization, personality and social development* (pp.643-691). New York: Willey.

Dweck, C.S y Leggett, E. (1988). A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.

Eccles, J.S. (1983). Expectancies, values and academic behaviors. En J. T. Spence (Ed.), *Achievement and Achievement Motives*, (pp.75-146). San Francisco: Freeman.

Eccles, J.S. (1994). Understanding women's educational and occupational choices: Applying the Eccles et al. model of achievement-related choices. *Psychology of Women Quarterly*, 18, 585-609.

Eccles, J.S., Adler, T.F., Futterman, R., Goff, S.B., Kaczala, C.M. Meece, J.L. y Midgley, C. (1983). Expectancies, values and academic behaviors. In J.T. Spence (Ed.). *Achievement and Achievement motivation*, (75-146). San Francisco, CA: W.H. Freeman.

Eccles, J.S. y Harold, R.D. (1991). Gender differences in sport involvement: Applying the Eccles' expectance-value model. *Journal of Applied Sport Psychology*, 3, 7-35.

Eccles, J.S., Jacobs, J.S. Harold, R.D. Yoon, K.S., Aberbach, A., y Freedman-Doan, C. (1991). *Expectancy Effects are Alive and Well: Gender-role Socialization*. Invited address at annual meeting of the American Psychological Association, San Francisco.

Eccles, J.S. y Wigfield, A. (1998). The development of achievement motivation. En: N. Eisenberg (Eds.) *Handbook of Child Psychology*. New York: Wiley.

Eccles, J.S., y Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109–132.

Eccles, J.S., Wigfield, A., y Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of Child Psychology: Volume 3, Social, emotional, and personality development* (5th ed.). New York: Wiley.

Eccles-Parsons, J., Jacobs, J.E., Harold, R.D., Yoon, S.K., Arbretton A. y Freedman-Doan, C. (1982). Parents and gender-role socialization during the middle childhood and adolescent years. En S. Oskomp & M. Costanzo (Eds.), *Gender Issues in Contemporary Society* (59-83). Newbury Park: Sage.

Edwards, W. (1954). The theory of decision making. *Psychological Bulletin*, 51, 380-417.

Elder, G.H. Jr., Conger, R.D., Foster, E.M. y Ardel, M. (1992). Families under economic pressure. *Journal of Family Issues*, 13, 5-37.

Elder, G.H. Jr., Eccles, J.S. y Ardel, M. y Lord (1995). Inner-city parents under economic pressure: Perspectives on strategies of parenting. *Journal of Marriage and Family*, 6, 81-86.

Elexpuru, A.I.; Garma, A.M.S.; Marroquín, M.P. y Villa, A.S. (1992). *Autoconcepto y Educación: Teoría, Medida y Práctica Pedagógica*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

- Entwistle, N. (1988). *La Comprensión del Aprendizaje en el Aula*. Barcelona: Paidós.
- Entwistle, D. y Hayduk, L. (1978). *Too Great Expectations: The academic outlook of young children*. Baltimore: Johns Hopkins Press.
- Epstein, S. (1973). The self-concept Revisited. *American Psychologist*, 28, 403-416.
- EURYDICE: European Unit (1994). *Measures to Combat Failure at School: a Challenge for the Construction of Europe*. Luxembourg: Office for Official Publications on the European Communities.
- Escudero, J.M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado, Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 1 (1), 1-23.
- Fantuzzo, J.W., Davis, G.Y. y Ginsburg, M.D. (1995). Effects of parental involvement in isolation or in a combination with peer tutoring on student self-concept and mathematics achievement. *Journal of Educational Psychology*, 87, 272-281.
- Feather (1982). *Expectations and actions: Expectancy-value models in psychology*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ferrer, A. (1985). *El concepto de sí mismo*. Barcelona: Oikostau.
- Feldman, S.C., Martínez-Pons, M. y Shaham, D. (1995). The relationship of self-efficacy, self-regulation, and collaborative verbal behavior with grades: Preliminary findings. *Psychological Reports*, 77, 971-978.
- Filho, D.B.F. y Junior, J.A.S. (2009). Desvendando os mistérios do coeficiente de correlação de pearson (r). *Revista Política Hoje*, 18, (1), 115-146. Disponible en: <http://www.ufpe.br/politica/hoje/index.php/politica/article/viewArticle/6>.
- Fine, M. (1990). *Framing Dropouts: Notes on the Politics of Urban High School*. Albany, Nueva York, State University of Nueva York Press.
- Fini, L.D.T. (2000). Relações entre pais e adolescentes. En F. F. Sisto, G. C. Oliveira e L. D. T. Fini, (Orgs.). *Leituras de Psicologia para a Formação de Professores*. Petrópolis: Vozes.
- Fiske, S. Kenny, D.A. y Taylor, E.S. (1982). Structural models for the mediation of salience effects on attribution. *Journal of Experimental Social Psychology*, 18, 105-127.
- Fleck, M.P.A. y Bourdel, M.C. (1998). Método de simulação e escolha de fatores na análise dos principais componentes. *Revista Saúde Pública*, 32(3), 267-272.
- Fordham, S., Ogbu, J. (1986). Black students' school success: Coping the burden of action white. *Urban Review*, 18 (3), 176-206.

Freitas, H., Oliveira, M. S., Saccol, A. Z., Moscarola, J. (2000). O método de pesquisa SURVEY. *Revista de Administração*, 35(3), 105-112.

Freud (1985). *Obras Completas*. Buenos Aires: Amorrortur.

Fustenberg, F. (1993). How families manage risk and opportunity in dangerous neighborhoods. En W. J. Wilson (Ed.), *Sociology and Public Agenda*. Newbury Park, CA: Sage.

Gambrell, L.B.; Palmer, B. M.; Codling, R.M. y Mazzoni, S.A. (1996). Assessing motivation to read. *The Reading Teacher*.49, 518-533.

García, J.N. y De Caso-Fuertes, A.M. (2002). ¿Es posible mejorar la composición en los alumnos con dificultades de aprendizaje y/o bajo sin que cambie la reflexividad hacia la escritura? *Psicothema*, 14 (2), 456-462.

García, T. y Pintrich, P.R. (1994). Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies. En d. H. Schunck y B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-Regulation of Learning and Performance: Issues and educational applications* (pp.127-154). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Garnegski, N. y Okma, S. (1996). Addiction-risk and aggressive/criminal behaviour in adolescence: Influence of family, school and peers. *Journal of Adolescence*, 19, 503-512.

Garson, G. D. (2009), *Statnotes: Topics in multivariate Analysis*. Disponible en: <http://faculty.chass.ncsu.edu/garson/PA765/statnotes.htm>.

280

Gecas, V. (1982). The Self-Concept. *Annual Review of Sociology*, 8, 1-33.

Gilly, M. (1980). *Maitres-élèves: Rôles Institutionnels et Représentations*. Paris: Presses Universitaires de France, 1980.

Gimeno S. (1976). *Autoconcepto, Sociabilidad y Rendimiento Escolar*. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencias.

González-Pienda, J.A. (1993). *Análisis del Autoconcepto del Alumno de 6 a 18 años. Características Estructurales, Características Evolutivo-diferenciales y su Relación con el Logro Académico*. Trabajo Original de investigación. Departamento de Psicología. Universidad de Oviedo.

González-Pienda, J.A. (1997). Los condicionantes del rendimiento escolar. En J. N. García. *Instrucción, Aprendizaje y Dificultades*. Barcelona: Ediciones LH.

González-Pienda, J.A., González, R.C., Núñez, J.C. y Valle, A.A. (2002). *Manual de Psicología de la Educación*. Madrid: Pirámide.

González-Pienda, J.A. y Núñez J.C. (1992). Características estructurales y psicométricas del “Self Description Questionnaire I”. *Revista de Psicopedagogía*, 6(7), 133-168.

González-Pienda, J.A. y Núñez, J.C. (1997). Determinantes personales del aprendizaje y rendimiento académico. En J.N. García (Dir), *Instrucción, Aprendizaje y Dificultades*. Barcelona: Ediciones LU.

González-Pienda J.A. y Núñez J.C. (1998). *Dificultades del Aprendizaje Escolar*. Madrid: Pirámide.

González-Pienda, J.A., Núñez, J.C., Álvarez, L., González-Pumariega, S., Roces, C., González, P., Muñiz, R. y Bernardo, A. (2002). Inducción parental a la autorregulación, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 14(4) 853-860.

González-Pienda, J.A., Núñez, J.C., Álvarez, L., Roces, C., González-Pumariega, S., González, P., Muñiz, R., Valle, A., Cabanach, R.G., Rodríguez, S. y Bernardo, A. (2003). Adaptabilidad y cohesión familiar, implicación parental en conductas autorregulatorias autoconcepto del estudiante y rendimiento académico. *Psicothema*, 15(3), 471-477.

González-Pienda, J.A., Núñez, J.C., González-Pumariega, S. (1996). Motivación intrínseca vs. extrínseca en niños con y sin dificultades para el aprendizaje escolar. *Magíster*, 14, 245–262.

González-Pienda, J.A., Núñez, J.C. y González-Pumariega, S. (1997). Autoconcepto, Autoestima y Aprendizaje Escolar. *Psicothema*, 9(2), 271–289.

González-Pienda, J.A., Núñez, J.C., González-Pumariega, S., Álvarez, L., Roces, C., García, M., González, P. Cabanach, R.G. y Valle, A. (2000). Autoconcepto, proceso de atribución causal, y metas académicas en niños con y sin dificultades de aprendizaje. *Psicothema*, 12(4), 548 –556.

González-Pienda, J.A., Núñez, J.C., Solano, P., Silva, E.H., Rosário, P., Mourão, R. y Valle, A. (2006). Olhares de gênero face à matemática: uma investigação no ensino obrigatório espanhol. *Estudos de Psicologia*, 11(2), 135-141.

González-Pumariega, S. (1995). *Modelo de relaciones causales en procesos atribucionales, autoconcepto y motivación en niños con y sin dificultades de aprendizaje*. Tesis Doctoral. Universidad de Oviedo.

González-Pumariega, S., Núñez, J.C. y González-Pienda, J.A. (1996). Atribuciones causales en alumnos con y sin dificultades de aprendizaje. *Magíster*, 14, 217–243.

González, M.C. y Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y Rendimiento Escolar: Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona: EUNSA.

Gordon, C. (1968). Self-conceptions: configurations of content. En C. Gordon, C. y K.J. Gergen. (Eds.). *The Self in Social Interaction, 1: Classic and Contemporary Perspectives*, (pp.115-136). New-York: Wiley.

Gottfried, A.E. (1991). Maternal employment in the family setting: Developmental and environmental issues. En J. V. Lerner & N. L. Galambos (Eds.), *Employed Mothers and Their Children*, (pp.63-84). New York: Garland.

Graham, S. y Golan, S. (1991). Motivational influences on cognition: Task involvement, ego involvement, and depth of information processing. *Journal of Educational Psychology*, 82(2), 187-194.

Graham, S. y Weiner, B. (1996). Principles and theories of motivation. En D. C. Berliner & R. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology*. New York: MacMillan.

Griffo, C. (1996). *Dificuldades de Aprendizagem na Alfabetização: Perspectiva do aprendiz*. Belo Horizonte: UFMG.

Grolnick W. S. y Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in schools. *Journal of Educational Psychology*, 8, 143-154.

Guil, A. (1997). "Construcción de la realidad en la interacción social: de la percepción a la identidad social". En M. Marín (Dir.). *Psicología Social de los Procesos Educativos* (pp. 33-45). Sevilla: Algaida.

Guimarães, S.E.R. (2001). Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. En J. A. Bzuneck y E. Boruchovitch . *A Motivação do Aluno: contribuições da psicologia contemporânea* (pp.37-57). Petrópolis: Vozes.

282

Guimarães, S.E.R. (2002). A organização da escola e a sala de aula como determinante da motivação intrínseca e da meta de aprender. En J. A. Bzuneck y E. Boruchovitch. *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea* (pp.78-95). Petrópolis: Vozes,.

Guthrie, J.T.; Van Meter, P.; Mccann, A.D.; Wigfield, A.; Bennett, L.; Poundstone, C. C.; Rice, M. E.; Faibisch, F.M.; Hunt, B. y Mitchel, A.N. (1996). Growth of literacy engagement: Changes in motivations and strategies during concept-oriented reading instruction. *Reading Research Quarterly*, 31, 306-332.

Guthrie, J.T. y Wigfield A. (2000). Engagement and Motivation in Reading. En: M. L. Kamil, P. B. Mosental, P. D. Pearson y R. Barr. *Handbook of Reading Research*, Vol. 3, New Jersey: LEA

Hair, J.F. Jr., Anderson, R. E., Tatham, R. L. y Black, W. C. (2006). *Análise multivariada*. Porto Alegre, RS: Bookman.

Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53, 87-97.

Harter, S. (1985). *Manual for the Self-Perception Profile for Children. (Revision of the Perceived Competence Scale for Children)*. Denver, C.O.: University of Denver.

Harter, S. (1986a). Processes Underlying the Constructions Maintenance and Enhancement of Self-Concept in Children. En J. Suls, y Greenwald, A. (Eds). *Psychological Perspective on the Self*, 3, (pp.137-181). Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum.

Harter, S. (1986b). Cognitive developmental process in the integration of concepts about emotion and self. *Social Cognition*, 4(2), 119-151.

Harter, S. (1986c). The Relationship between perceived competence Affect and motivational orientation within the classroom: Process and patterns of change. In: A, K, Boggiano; T. Pittman, (Eds). *Achievement and Motivation: A social-developmental perspective*. Cambridge University Press.

Harter, S. (1992). Visions of self: Beyond the me in the mirror. In J. Jacobs (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation*. (Vol.40). Lincoln: University of Nebraska Press.

Harter, S. (1996). Historical roots of contemporary issues involving self-concept. In: B. A. Bracken (ed.), *Handbook of self-concept* (pp. 1-37). New York, NY: John Wiley y Sons, Inc.

Harter, S. (1998). The Development of Self- Representations. En W. Damon (Series Ed.) e N. Eisenberg (Vol. Ed.) *Handbook of Child Psychology: Social, Emotional and Personality Development*. 3.

Harter, S. y Connel, J.P. (1984). A model of children's achievement and related self-perceptions of competence, control, and motivational orientation. *Advances in motivation and achievement*, 3, 219-250. Greenwich, CT: JAI Press.

Hattie, J.A. (1992). *Self-concept*. USA: Erlbaum.

Hattie, J.A. (1992). The levels of school accountability. *Education Research and Perspectives*, 19, 78-80.

Hattie, J.A. (1992). Towards a model of schooling: A synthesis of meta-analyses. *Australian Journal of Education*, 36, 5-13.

Hay, I., Ashman, A. F. y Kraayernoord, C. (1998). Educational characteristics of students with high or low self-concept. *Psychology in the School*, 35(4), 391-400.

Helmke, A. y van Aken, M.A.G. (1995). The causal ordering of academic achievement and self-concept of ability during elementary school: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 87, 375-385.

Henk, W.A. y Melnick, S. A. (1995). The reader self-perception scale (RSPS): A new tool for measuring how children feel about themselves as readers. *The Reading Teacher*, 48, 470-482.

Herbart (1841/1965). Umria paedagogischer Vorlesungen. En J. F. Herbart (Ed.) *Paedagogische Schriften*, 3, (pp. 157-300). Duesseldorf: Kuepper.

Hess, R.D. y Azuma, H. (1991). Cultural support for schooling: contrast between Japan and United States. *Educational Researcher*, 20, 2-8.

Heyneman, S.P. (2006). Student Background and school achievement: What is the right in question. *American Journal of Education*, 112(1), 1-9.

Hilgard, E.R. (1949). Human motives and the concept of self. *American Psychology*, 4, 374-382.

Hokoda, A. y Fincham. D. (1995). Origins of children's helpless and mastery achievement patterns in the family. *Journal of Educational Psychology*, 87, 375-385.

Huerta, J.A., Ardura, A. y Nieto, C. (2008). Cómo estudiar el papel que el desempeño docente y las formas de comunicación juegan en el clima motivacional del aula. Sugerencias para un trabajo empírico. *Educación*, 31(1), 9-16.

Hull C.L. (1943). *Principles of Behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2005). *Síntese de Indicadores Sociais, 2004*.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2005). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio - PNAD*.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2006). *Síntese dos Indicadores Sociais, 2005*. Informação demográfica e socioeconômica: Número 17.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2009). *Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio - PNAD*.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2010). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio - PNAD*.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2011). *Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio - Anuário Estatístico*.

Jacobs, J.E. (1992). The influence of gender stereotypes on parent and child math attitudes. *Journal of Educational Psychology*, 83, 518-527.

Jacobs, J.E. y Eccles, J.S. (1992). The influence of parent stereotypes on parent and child ability beliefs in three domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 932-944.

Jacob, A.V. y Loureiro, S.R. (1999). O autoconceito e o desempenho escolar. *Em Sociedade Brasileira de Psicologia (Org.)*, Anais, XXIX Reunião de Psicologia (p.165). Campinas: SBP.

James, W. (1890). *Principles of Psychology*. Chicago: Encyclopedia Britannica.

- James, W. (1892). *Psychology: The briefer course*. New York: Henry Holt.
- Jesús, D.M., y Gama, E. M. P. (1991). Desempenho escolar: sua influência no autoconceito e atitude em relação à escola. *Cadernos de Pesquisa da UFES*, 1, 56-62.
- Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (1985). Motivational Processes in Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning Situations. En: C. Ames. y R. Ames. *Research on Motivation in Education. II: The classroom milieu*. New York: Academic Press.
- Jones, M. (1955). *Annual Nebraska Symposium on Motivation*. Nebraska: University of Nebraska Press.
- Jones, R. A. (1977). *Self-Fulfilling Prophecies*. New York: Wiley.
- Jussim, L. (1986). Self-fulfilling prophecies: A theoretical and integrative review. *Psychological Review*, 93, 445.
- Jussim L. (1989). Teacher expectation: Self-fulfilling prophecies, perceptual biases and accuracy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(3), 469-480.
- Kavale, K.A. y Forness, S.R. (2000). What Definitions of Learning Disabilities. A critical analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 239-256.
- Keith, P.B. y Keith, T.Z. (1993). Does parental involvement influence academic achievement of American middle school youth? En F. Smith, W. van Esch y H.J. Walberg (Eds.), *Parental Involvement in Education* (pp. 205-209). Nijmegen, The Netherlands: Institute of Applied Social Sciences.
- Kelly, D. (1995). "School Dropouts". En: Martin Carnoy (ed.), *International Encyclopedia of Economics of Education*, (pp. 308-313). Oxford, UK: Pergamon.
- Kenny, D. A. (1979). *Correlation and causality*. New York: Wiley-Interscience.
- Klem L. (1995). Path analysis. In: GRIMM, L. G.; Yarnold, P. R. Reading and understanding multivariate statistics. Washington, DC: American Psychological Association, 1995.
- Kloomok, Sh. y Cosden, M. (1994). Self-concept in children with learning disabilities: The relationship between global self-concept, academic "discounting" nonacademic self-concept, and perceived social support. *Exceptional Children*, 17, 140-153.
- Kramer, S. (1982). A política de educação pré-escolar no Brasil. En *A Política do Pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce*. RJ: ACHIEMÉ, 93-113.
- Kohlberg, L. (1966). A cognitive-development analysis of children's sex-role concepts and attitudes. En: E. E. Maccoby (Ed.), *The development of sex differences* (pp. 82-172). Stanford, CA: Stanford University Press.

- Kovacs, K. (2003). El informe de OCDE sobre el Fracaso Escolar. En A. Marchesi y C. H.Gil. *El Fracaso Escolar: Una perspectiva Internacional*. Madrid: Alianza, Ensaio.
- Lahire, B. (1997). *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.
- Lahire, B. (2003). Los orígenes de la desigualdad escolar. EN A. Marchesi y C.H.Gil. *El Fracaso Escolar: Una perspectiva Internaiconal*. Madrid: Alianza, Ensaio.
- Laosa, L. M. (1984). Social policies toward children of diverse ethnic, racial, and language groups in the United States. En: H. W. Steveson y A. E. siegel (Eds.). *Child Developmental Research and Social Policy* (pp. 1-109). Chicago: University of chicago Press.
- Laros, J. A. (2005). O uso de análise fatorial: algumas diretrizes para pesquisadores. Em L. Pasquali (Org.), *Análise fatorial para pesquisadores* (pp. 163-184). Brasília: LabPAM.
- Larrosa (2002). Notas sobre experiência e saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, 19, 20-28.
- L'Ecuyer, R. (1975). *Le Concept de Soi*. Paris: Presses Universitaires de France.
- L'Ecuyer, R. (1990). Le développement du concept de soi de 0 á 100 ans: Cent ans après Willam James. *Reveu Québécoise de Psychology*, 11(1).
- Lee, S., Ichikawa, V. y Stevenson, H.S. (1987). Beliefs and achievement in mathematics and reading: A cross-national study of Chinese, Japanese, and American children and their mothers. En M. Maehr (Ed.), *Advance in Motivation* (Vol. 7, pp. 149-179). Greenwich, CT: JAI Press.
- Lemke J. (2005). Research for the future of Science Education: new ways of learning, new ways of living. *Plenária de abertura do VIIth International Congress on Research in Science Teaching*, Granada, Spain, 2005. Disponível en: <http://www~personal.unich.edu/~jaylemke/papers/Granada%20Future%20Science%20>
- Lepper, M.R. (1988). Motivational considerations in the study of instruction. *Cognition and Instruction*, 5, 289-309.
- Levine, J.M. (1983). Social comparison and education. En J.M. Levine y M.C. Wang (Eds.): *Teacher and Student Perceptions: Implications for learning*. Hillsdale, NJ: LEA.
- Lewin, K. (1938). *The Conceptual Representation and the Measurement of Psychological Forces*. Durham, N. C.: Duke University Press.
- Litwin, M.S. (1995). *How to Measure Survey Reliability and Validity*. Sage publications, Inc. Survey Kit.

- Llorente, M. (1990). *Fracaso Escolar y su Origen Social*. Tesina. Unidad Pontificia de Salamanca.
- Luster, T., Rhoades, K. y Haas, B. (1989). The relation between parental values and parenting behavior: A test of the Kohn hypothesis. *Journal of Marriage and the Family*, 51, 139-147.
- Machargo, J. (1989). El profesor y el autoconcepto de sus alumnos. Madrid: Escuela Española.
- Machargo, J. (1991). *El Profesor y el Autoconcepto de sus Alumnos: Teoría y práctica*. Madrid. Escuela Española, S. A.
- Machargo, J. (1994). El autoconcepto: análisis desde una perspectiva psicosocial. *Actas del III Congreso Infad*, 363-369. León: Universidad de León.
- Maher, M.L. y Nicholls J.G. (1980). Culture and achievement motivation: A second look. En N. Warren (Ed.), *Studies in Cross Cultural Psychology*, 3, (pp. 221-267). New York: Academic Press.
- Madon, S., Jussim, L., y Eccles, J. (1997). In search of the powerful self-fulfilling prophecy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 791-809.
- Marjoribanks, K. (1975). *Ethnic Families and Children's Achievement*. Boston: George Allen y Urwin.
- Marchesi, A. (2003). *El Fracaso Escolar: Una perspectiva Internacional*. Madrid: Alianza.
- Marchesi, A. (2004). *Qué Será de Nosotros los Malos Alumnos*. Madrid: Alianza.
- Marchesi A. y Martín E. (2002). *Evaluación de la Educación Secundaria. Fotografía de una etapa polémica*. Instituto IDEA, Madrid: SM.
- Marchesi, A. (2009). Las metas educativas 2021. Un proyecto iberoamericano para transformar la educación en la década de los bicentenarios. *V Foro Latinoamericano de Educación. Buenos Aires, Documento básico*. Fundación Santillana.
- Markus, H. (1977). Self-schemata and processing information about self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35(2), 63-78.
- Markus, H. y Kitayama, S. (1991): Culture and the self. Implications for cognition, emotion and motivation. *Psychological Review*, 98, 224-253.
- Markus, H. y Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41, 954-969.
- Markus, H. y Rubolo, A. (1989). Posibles selves: Personalized representations of goals. En: L. A. Pervin (Ed): *Goals concept in personality and social psychology*. Hillsdale, N. J: Erlbaum.

Markus, H., Smith, J. y Moreland, R.L. (1985). Role of self-concept in the perception of others. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 1494-1512.

Markus, H. y Wurf, E. (1987). The dynamic self-concept: A social psychological perspective. *Annual Review of Psychology*, 38, 299-337.

Marsh H.W. (1987). The factorial invariance of responses by males and females to a multidimensional Self-Concept Instrument: Substantive and Methodological Issues. *Multivariate Behavioral Research*, 22, 457-480.

Marsh, H.W. (1988). *Self-Description Questionnaire, I*. San Antoni, TX: the Psychological Corporation.

Marsh, H.W. (1990). Causal ordering of academic self-concept and academic achievement: A multiwave, longitudinal panel analysis. *Journal of Education Analysis*, 82, 107-116.

Marsh, H.W. (1993a). Academic self-concept: Theory measurement, and research. En: J. Suls (Ed). *Psychological Perspectives on the Self*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Marsh, H.W. (1993b). The multidimensional structure of academic self-concept: Invariance over gender gender and age. *American Educational Research Journal*, 30, 841-860.

Marsh, H.W.; Byrne, B. M. y Shavelson, R. J. (1988). A multifaceted academic self-concept: its hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 366-380.

Marsh, H.W.; Craven, R. C. y Debus, R. (1991). Selfconcepts of Young Children 5 to 8 years of Age: Measurement Multidimensional Structure. *Journal of Educational Psychology*, 83, 377-392.

Marsh, H.W. y Hattie, J. (1996). Theoretical perspectives on the structure of self-concept. In: B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of Self-Concept* (pp. 38-90). New York, NY: John Wiley y Sons, Inc.

Marsh, H.W. y Parker, J. (1984). Determinants of students self-concept: Is it better to be a relatively large fish in a small pond even if you don't learn to swing as well? *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 213-231.

Marsh, H.W., Smith, I.D. y Barnes, J. (1985) Multidimensional self-concepts: Relationships with sex and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 77, 581-596.

Marsh, H.W., Relich, J.D. y Smith, I.D. (1983). Self-Concept: The Construct Validity of Interpretations Based upon the SDQ. *Journal of Educational Psychology*, 75(5), 581-596.

Marsh, H.W. y Shavelson, R.J. (1985). Self-concept: Its multifaceted hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20, 107-123.

- Maruyama, G.M. (1998). *Basics of Structural Equation Modeling*. London: Sage Publications.
- Martini, M.L. y Boruchovitch, E. (2000). Atribuições de causalidade: a compreensão do sucesso e do fracasso escolar por crianças brasileiras. Em: E. Boruchovitch e Bzuneck J. A. *A Motivação do Aluno*. Petrópolis: Vozes.
- Martínez-Pons, M. (1996). Test of a model of parental inducement on academic self-regulation. *The Journal of Experimental Education*, 64, 213-227.
- Martins, S.R.S. (1997). *Autoconceito em crianças repetentes e não repetentes: dois procedimentos de avaliação*. Dissertação de Mestrado, Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, São Paulo.
- Marx, R.W. y Winne, P.H. (1980). Construct interpretations of three self-concept inventories. *American Educational Research Journal*, 15(1), 99-109.
- McClelland, D.C. 1961. *The Achieving Society*. Princeton, NJ: Van Nostrand.
- McClelland, D.C. (1985). *Human Motivation*. Glenview, IL: Scott Foresman.
- McClelland, D.C. (1989). Motivational factors in health and disease. *American Psychologist*, 44, 576-683.
- McClelland, D.C., J.W. Atkinson, R.A., Clark, and E.L. Lowell (1953). *The Achievement Motive*. Princeton, NJ: Van Nostrand.
- McCombs, B. y Marzano, R. J. (1990). Putting the self in self-regulated learning: The self as agent in integrating will and skill. *Educational Psychologist*, 25, 51-69.
- McCombs, B.L. y Whisler, J.S. (1989). The role of affective variables in autonomous learning. *Educational Psychologist*, 24(3), 277-306.
- McKenna, M.C. y Kear, D.J. (1990). Measuring attitude toward reading: A new tool for teachers. *The Reading Teacher*, 43, 626-639.
- McKenna, M.C., Kear, D.J. y Ellsworth, R.A. (1995). Children attitudes toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly*, 30, 934-956.
- McMillan, J.H., Myran, S. y Workman, D. (2002). Elementary teachers' classroom assessment and grading practices. *Journal of Educational Research*, 95(4),03-213.
- Mead, G.H. (1934). *Mind, Self and Society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Meichembaum, H., Bowers, K.S. y Ross, R.R. (1969). A behavioral analysis of teacher expectancy effect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 13, 306-316.

Mello, G.N. (1979). Fatores intra-escolares como mecanismo de seletividade no ensino de 1º grau. *Educação e Sociedade*, 1(2), 70-78.

Merton, R.K. (1948). The self-fulfilling prophecy. *Antioch Review*, 8, 193-210.

Miller, S.D. y Meece, J. L. (1997). Enhancing elementary students` motivation to read and write: A classroom intervention study. *Journal of Educational Psychology*; 90, 286-301.

Ministério de Educação (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF.

Ministério de Educação (1999). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília: INEP/MEC.

Ministério de Educação (2001). Programa Boa Escola para Todos. *Fatos sobre a Educação no Brasil, 1994-2001*. Brasília: MEC/SEEC.

Ministério de Educação (2003). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília: INEP/MEC.

Ministério de Educação. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental (2005). *Fracasso escolar no Brasil: Políticas, programas e estratégias de prevenção ao fracasso escolar*. Elaboração de Políticas e Estratégias para a Prevenção do Fracasso Escolar – Documento Regional BRASIL:

Ministério de Educação. Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-INEP - (2002). *Repetência é Fator de Impacto na Queda do Rendimento Escolar*. Disponible en: www.inep.gov.br.

Ministério de Educação. Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-INEP - (2002). *Resultados do SAEB*. Disponible en: www.inep.gov.br.

Ministério de Educação. Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP - (2003). Sistema de Avaliação da Educação Básica. *Qualidade da Educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 4ª série do Ensino Fundamental*. Disponible en www.inep.gov.br.

Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP - (2004). *Resultados do SAEB-2003*. Brasília, DF. Disponible en: www.inep.gov.br.

Ministério de Educação. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP - (2004). Sistema de Avaliação do Ensino Básico: *Resultados SAEB – 2003, Brasil e Pernambuco*. Disponible en www.inep.gov.br.

Ministério de Educação. Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP - (2007). Sistema de Avaliação da Educação Básica. *Primeiros Resultados: Médias do SAEB/2005 em Perspectiva Comparada*. Disponible en www.inep.gov.br.

Ministério de Educação. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (2009). *Indicadores educacionais. Taxa de rendimento*. Disponible en www.inep.gov.br.

Ministério de Educação. Secretaria da Educação Básica (2010). *Boletim SEB. 24ª Edição*. Disponible en www.inep.gov.br.

Miras, M.M. (1996). Aspectos afectivos y relacionales en los procesos de interacción educativa. En: A. LL. Barca, J.A. González-Pienda, R. C. González y J.N. Escoriza, (Eds). *Psicología de la Instrucción*, 3, 45 - 75.

Miras, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y Aprendizaje*, 89, 65-80.

Miras, M. M. (2001). Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar. En: C. Coll, J. Palacios e A. Marchesi (Coord.), *Desarrollo Psicológico y Educación. II. Psicología de la Educación Escolar*. Madrid: Alianza.

Modell, J. (1993). *Desire to Learn: A comparative view of schooling in children's lives*. Princeton, N. J. Educational Testing Service.

Molina, S.G. (1997). *El Fracaso en el Aprendizaje Escolar I. Dificultades globales del tipo adaptativo*. Málaga: Aljibe.

Molpeceres M.A, Llinares L. y Bernard J.C (1999). La percepción de las figuras de autoridad formales e informales y la inclinación a la conducta delictiva en la adolescencia: Un análisis preliminar de sus relaciones. *Intervención Psicosocial*, 8, 349-367.

Montgomery, M.S. (1994). Self-concept and children with learning disabilities: Observer-child concordance across context-dependent domains. *Journal of Learning Disabilities*, 27(4), 254-262.

Mullis I.V.S., Martin, M.O., Smith T.A., Garden R.A., Gregory, K.D., González, E.J., Chrostowski, S.J., Smith, T.A. (2003). *TIMSS 1999, International Mathematics Report. Findings from IEA's repeat of the International Mathematics and Science Study at the Eighth Grade*. Chestnut Hill, MA: Boston College.

Murray, E.J. (1986). *Motivation and Emotion*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Murray, E.J. (1938). *Explorations in Personality*. New York: Oxford University Press.

Musitu, G. (2000). Socialización Familiar y valores en el adolescente: un análisis intercultural. *Anuario de Psicología*, 31(2), 15-32.

Musitu, G. y Cava, M.J. (2001). *La Familia y la Educación*. Barcelona: Octaedro.

Musitu, G. y Cava, M.J. (2002). El rol del apoyo social en el ajuste de los adolescentes. *Intervención Psicosocial*, 12, 179-192.

Musitu, G., Moreno, D. y Martínez, M. (2005) La escuela como contexto socializador. *Ser Adolescente Hoy*. Madrid: FAD.

Neves, I.P. (2000). Análise do contexto de socialização familiar: Sua importância para a compreensão do (in)sucesso escolar. En: A. M. Fontaine (Coord.), *Parceria Família-escola e Desenvolvimento da Criança, 12*, Porto: ASA.

Nicholls, J.G. (1979). Quality and equality in intellectual development. *American Psychologist*, 34, 1071-1084.

Nicholls, J.G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of Ability, Subjective Experience, Task Choice and Performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.

Noddings, N. (1992). *The Challenge to Care in Schools*. New York: Teachers College Press.

Núñez, J. C. (1992) *El Autoconcepto: Características Estructurales, Diferencias Evolutivas Inter E Intraindividuales y su Relación con el Rendimiento Académico en Alumnos de 6 A 11 Años*. Universidad de Oviedo: Tesis Doctoral.

Núñez, J. C. y González-Pienda, J. A. (1994). *Determinantes del Rendimiento Académico*. Oviedo: Universidad de Oviedo.

Núñez, J.C., González-Pienda, J.A. y Carbonero, M.A.M. (1998) Dificultades de Aprendizaje Escolar. En: J.A. González-Pienda y J.C. Núñez. *Dificultades del Aprendizaje Escolar*. Madrid: Pirámide.

Núñez, J.C., González-Pienda, J.A., García, M.S., González-Pumariega, S. y García, S.I. (1995). Estrategias de aprendizaje en estudiantes de 10 a 14 años y su relación con los procesos de atribución causal, el autoconcepto y las metas de estudio. *Revista Galega de Psicopedagogía*, 10 - 11(7), 219 - 242.

Núñez, J.C. y González Pumariega, S. (1996). Procesos motivacionales y aprendizaje. En: González-Pienda, J. A., Escoriza, J., González, R., Barca, A. (1996). *Psicología de la Instrucción, 2. Componentes cognitivos y afectivos de aprendizaje escolar*. Barcelona. EUB.

Núñez, J.C. y González-Pumariega, S. (1998). Intervención sobre los déficits afectivos y motivacionales en alumnos con dificultades de aprendizaje. En V. Santiuste y J. Beltrán (Coords), *Dificultades de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.

Núñez, J. C., González-Pumariega, S. y González-Pienda, J. C. (1995). Autoconcepto en niños con y sin dificultades de aprendizaje. *Psicothema*, 7, 587 – 604.

Núñez, J.C., Solano, P., González-Pienda, J.A. y Rosario, P. (2006). Evaluación de los procesos de autorregulación mediante autoinforme. *Psicothema*, 18, 3, 353-358.

Ogbu, J.G. (1985). Cultural ecology of competence among inner-city blacks. En H. McAdoo y J. McAdoo (Eds.), *Black Children Social, Educational, and Parental Environments*. Newbury Park, CA: Sage.

Omar, A.G. (2004). La evaluación del rendimiento académico según los criterios de los profesores y la autopercepción de los alumnos. *Revista Latinoamericana de Estudios educativos*, XXXIV, 2, (pp. 9-27). Centro de Estudios Educativos. Distrito Federal, México. Disponible en:

<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/html>. En: 16 de febrero de 2012.

Organization for Economic Co-Operation and Development - OECD - (1998). *Education Policy Analysis - 1998*. Paris: Center for Educational Research and Innovation.

Organization for Economic Co-Operation and Development - OECD - (2002). *Technical Report*. Programme for International Student Assessment – PISA (2000). Ed: Ray Adams & Margaret Wu.

Organization for Economic Co-Operation and Development - OECD - (2003). *The PISA Assessment Framework – Mathematics, Reading, Science, Problem Solving Knowledge and Skills*. Programme for International Student Assessment – PISA (2003). OECD Publishing.

Organization for Economic Co-Operation and Development - OECD - (2006). *Assessing scientific, Reading and Mathematical Literacy: A framework for PISA 2006*. Programme for International Student Assessment – PISA (2006). OECD Publishing.

Organization for Economic Co-Operation and Development – OECD (2011). *Quality for Time for Students. Learning in and out of School*. Programme for International Student Assessment - PISA- (2011). OECD Publishing.

293

Pallas, A.M., Entwisle, D.R., Alexander, K.L. & Stluka, M.F. (1994). Ability-Group Effects: Instructional, Social, or Institutional? *Sociology of Education*, 67, 27–46.

Palmer, B.M., Codling R.M. y Grambell, L.B. (1994). In their Own Words: What Elementary students have to say about motivation to read. *Reading Teacher*, 48, 176-178.

Palmero, F.P., Carpi, A., Gómez, C., Guerrero, C. y Muñoz, C. (2002). Motivación y cognición: desarrollos teóricos. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*. VIII, 20-21, 2-52. Disponible en <http://reme.uji.es/articulos/numero20/7cogimot/reme.numero.20.21.Motivacion.y.cognicion.pdf>. En: 03 de septiembre de 2010.

Paris S.G.; Olson G.M. y Stevenson, H.W. (eds.) (1983). *Learning and Motivation in the Classroom*, (pp. 239-258). Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum.

Pasquali (2003). *Análise Fatorial para Pesquisadores*. Petrópolis: Vozes.

Pasquali, L. (2011). *Psicometria: Teoria dos testes na Psicologia e na Educação*. Petrópolis: Vozes.

Patrikakou, E.N. (1996). Investigating the academic achievement of adolescents with learning disabilities: A structural modeling approach. *Journal of Educational Psychology*, 88, 453-450.

Patto, M.H.S. (1991). *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz.

Patto, M.H.S. (1999). *A Produção do Fracasso Escolar: Histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Patto, M.H.S. (1992). A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. *Psicologia USP*, 3(1/2), 107-121.

Pekrun, R. (1993). Facets of adolescents' academic motivation: A longitudinal expectancy-value approach. En M. Maehr y P. Pintrich (Eds.), *Advances in Motivation and Achievement*, 8, (pp. 139-189). Greenwich, CT: JAI Press.

Penna, A.G. (2001). *Introdução à motivação e à emoção*. Rio de Janeiro: IMAGO.

Pinto, V. (1996). La escuela como contexto de enseñanza-aprendizaje. En R.A. Clemente y C. Hernández, *Contextos de Desarrollo Psicológico y Educación*, (pp.221-230). Málaga: Aljibe.

Pintrich, P.R. (1988a). A process-oriented view of student motivation and cognition. En J.S. Stark & L. Mets (Eds.), *Improving Teaching and Learning Through Research: New directions for institutional research* (pp. 55-70). San Francisco: Jossey-Bass.

Pintrich, P.R. (1988b). The dynamic interplay of student motivation and cognition in the college classroom. En C. Ames & M.L. Maehr (Eds.), *Advances in Motivation and Achievement: Motivation-enhancing environments*, 6, (pp. 117-160). Greenwich, CT: JAI Press.

Pintrich, P.R. (1994). Continuities and discontinuities: Future directions for research in educational psychology. *Educational Psychologist*, 29, 137-148.

Pintrich, P.R. (2000). Educational Psychology at millennium: A look back and a look forward. *Educational Psychologist*, 35, 221-226.

Pintrich, P.R. (2000a). An achievement goal perspective on issues in motivation terminology, theory and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92-104.

Pintrich, P.R. (2000b). Multiple goals, multiple pathways: the role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544-555.

Pintrich, P.R. (2003a). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching. *Journal of Educational Psychology* 95(4), 667-686.

Pintrich, P.R. (2003b). Motivation and classroom learning. En: W. M. Reynolds y G. E. Miller (Eds.). *Handbook of Psychology*, 7, *Educational Psychology*, (pp. 103-122). New York: NY: John Wiley y Sons.

Pintrich, P.R. y De Groot, E. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.

Pintrich, P.R. y Schunck, D.H. (2002). *Motivation in Education: Theory, Research and Applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Merrill.

Pintrich, P.R. y Schrauben, B. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. En D. H. Schunck y J. L. Meece (Eds.), *Student Perceptions in the Classroom* (pp.149-183). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Planchard, E. (1945). Dificuldades escolares e pedagogia clínica. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 5(14), 186-205.

Porlán, R. (1993). *Constructivismo y Escuela: Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*. Sevilla: Díada.

Pressley, M. (1999). *Cómo Enseñar a Leer*. Barcelona, Paidós.

Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe - PREAL - (2006). *Cantidad sin Calidad: Un Informe del Progreso Educativo en América Latina*. Washington, DC.

Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y Caribe - PREAL - Partnership for Educational Revitalization in the Americas (2009). *Saindo da Inércia? Boletim da Educação no Brasil*. Fundação Lemann.

295

Prout, T.H. y Prout, S.M. (1996). Global self-concept and its relationship to stressful life conditions. En B.A.Bracken (Org.), *Handbook of self-concept Developmental, Social, and Clinical Considerations*, (pp. 259-273). USA: Willy.

Puig, J.M. (2003). Educación en valores y fracaso escolar. En A. Marchesi y C. H. Gil *El Fracaso Escolar: Una perspectiva Internacional*. Madrid: Alianza, Ensaio.

Purkey, W. W. (1970): *Self-concept and Schooll Achievement*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Ramos, A. (1939). *Saúde do Espírito (higiene mental)*. Rio de Janeiro: Departamento Nacional de Saúde.

Ramos, A. (1951). *A Criança Problema: A higiene mental na escola primaria*. Rio de Janeiro: Casa do Estudante do Brasil.

Raynor, J.O. (1982). Future orientation, self-evaluation and achievement motivation: Use of an expectancy x value theory of personality functioning and change. En: N. T. Feather (Ed.), *Expectations and Actions: Expectancy-value models in psychology* (pp. 97-127). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Real Academia Española (2000). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe.

Renault, A. (1954). A crise do ensino. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 19(50), 3-19.

Rivière A. (1990). Problemas y dificultades en aprendizaje de las matemáticas: una perspectiva cognitiva. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Comps.), *Desarrollo Psicológico y Educación, III: Necesidades Educativas Especiales y Aprendizaje Escolar*. Madrid: Alianza Psicología.

Rodríguez, E. (1982). *Factores del rendimiento escolar*. Barcelona: Oikos-Tau.

Rogers, C.R. (1979). *El Proceso de Convertirse en Persona*. Buenos Aires: Paidós.

Rogers, C.R. (1961). *On Becoming a Person*. Boston: Houghton Mifflin Co.

Rogers, C.R. (1987). *Psicología Social de la enseñanza*. Madrid: VISOR – MEC.

Rosen, B.C. (1959). Race, ethnicity, and achievement syndrome. *American Society Review*, 24, 47-60.

Rosen, B.C. y D'Andrade, R.G. (1959). The psychosocial origin of achievement motivation. *Sociometry*, 22, 185–218.

Rosenholtz, S.R. y Rosenholtz, S.J. (1981). Classroom organization and the perception of ability. *Sociology of Education*, 54, 132-140.

Rosenholtz, S.J. y Simpson, C. (1984). The formation of ability conceptions: developmental trend or social construction? *Review of Educational Research*, 54, 31-63.

Rosenthal, R. (1978). Las expectativas del maestro y su influencia sobre el aprendizaje. En F. L. Hg y L. B. Ames et al. *Diferencias Individuales y Rendimiento Escolar*. Buenos Aires: Paidós.

Rosenthal, R. (1966). *Experimenter Effects in Behavioral Research*. NY: Appleton-Century-Crofts.

Rosenthal, R. (1969). Interpersonal expectations: Effects of the experimenter's hypothesis. En R. L., Rosenthal y R. L. Rosnow (Eds.), *Artifact in behavioral research* (pp. 182-279). New York: Academic Press.

Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the Classroom: Teacher expectation and pupil's intellectual development*. Nueva York: Holt.

Rotter, J. B. (1954). *Social Learning and Clinical Psychology*. New York: Prentice-Hall.

Rotter, J.B. (1954). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1-28.

- Royce, J.R. y Powell, A. (1981). Teoría multifactorial-sistemática. Exposición sucinta. *Estudios de Psicología*, 4, 76-127.
- Royce, J.R. y Powell, A. (1983). *Theory of Personality and Individual Differences*. Englewood Cliffs. N. J.: Prentice-Hall.
- Rueda, R., MacGillivray, L., Monzó, L. y Arzubíaga, A. (2001). *Engaged Reading: A multilevel Approach to Considering Sociocultural Factors With Diverse Learners*. Center for the Improvement Early Reading Achievement. University of Michigan - Ann Arbor.
- Ruiz, C., Cerezo, F. y Esteban, M. (1998). El aula, marco institucional de socialización, interacción e integración. En F. Cerezo (Ed.), *Conductas Agresivas en la Edad Escolar* (pp. 69-83). Madrid: Pirámide.
- Rumberger, R.W. (1987). High school dropouts: A review of issues and evidence, *Review of Educational Research*, 57(2), 101-121.
- Rumberger, R. W. (1995). Dropping out of middle school: A Multilevel analysis of students and schools, *American Educational Research Journal*, 32, 583-625.
- Ryans, D. G., (1960). *Characteristics of Teachers*. American Council on Education, Washington DC.
- Ryan, R.M., Connell, J.P., y Deci, E.L. (1985). A motivational analysis of self-determination and self-regulation in education. In C. Ames & R. E. Ames (Eds.), *Research on Motivation in Education: The classroom in milieu* (pp. 13-51). New York: Academic Press.
- Ryan, R.M., y Grolnick, W.S. (1986). Origins and Pawns in the Classroom: Self-report and projective assessment of individual differences in children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 736 – 750.
- Sarason, S.B., Davidson, K.S., Lighthall, F.F., Waite, R.R. y Ruebush, B.K. (1960). *Anxiety in Elementary School Children*. New York: Wiley.
- Saviani, D. (1978). Análise crítica da organização escolar brasileira através das leis 5.540/68 e 5.692/71. En W. E. Garcia (Org.). *Educação Brasileira Contemporânea: Organização e funcionamento*. São Paulo: McGraw-Hill/MEC.
- Shavelson, R.J. y Bolus R. (1982). Self-Concept: The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74(1), 3-17.
- Shavelson, R.J., Hubner, J.J.; y Stanton G.C. (1976). Self-Concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441.
- Schiefelbein, E., Simmons, J. (1975). *Determinantes del Rendimiento Escolar: Reseña de la investigación para los países en desarrollo*, Ottawa, IDRC.

- Schultz, Z.C. (1968). Déficit escolar no ensino primário e suas implicações. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 49(109), 52-81.
- Schunk, D.H. (1990). Goal Setting and Self-Efficacy During Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist*, 25 (1), 71-86.
- Schunk, D.H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207- 232.
- Seco, G.M.S. (1993). O autoconceito escolar em educadoras de infância: Um estudo transversal. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. 27(1), 119-139.
- Shavelson, R.J., Hubner, J.J. y Stanton, G.C. (1976). Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Silva, J.S.F. (2006). *Modelagem de Equações Estruturais: apresentação de uma metodologia*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre.
- Silva, P.V.C., y Fleith, D.S. (2008). A influência da família no desenvolvimento do talento. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12, 337-346
- Sisto, F.F. (2001). Dificuldades de aprendizagem. En F. F. Sisto; E. Boruchovitch; L. D. T. Fini; R. P. Brenelli y S. C. Martinelli. *Dificuldades de Aprendizagem no Contexto Psicopedagógico*. Petrópolis: Vozes.
- Sisto, F.F., Oliveira, G.C., Fini, L.D.T. (Orgs.) (2000). *Leituras de Psicologia para Formação de Professores*. Petrópolis: Vozes.
- Skaalvik, E.M. y Hagtvet, K.A. (1990). Academic achievement and self-concept: An analysis of causal predominance in a developmental perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 2, 292-307.
- Skinner, E.A. (1990). Age differences in the dimensions of perceived control during middle childhood: Implications for developmental conceptualizations and research. *Child Development*, 61, 1882-1890.
- Skinner, E.A., Welborn, J.G. y Connell, J.P. (1990). What it takes to do well in school and whether I've got it: A process model of perceived control and childrens engagement and achievement in school. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 22-32.
- Skinner, E.A. y Belmont M.J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85, 571-581.
- Slavin, R.E. (1990). *Cooperative learning: Theory, research, and practice*. New Jersey: Prentice Hall.

- Snygg, D. y Combs, A.W. (1949). *Individual behavior: A new frame of reference for Psychology*. New York: Hasper.
- Soares, M. B. (1999). *Linguagem e Escola*. São Paulo: Ática.
- Soares, L.M. y Soares, A.T. (1983). *Components of Students Self-Related Cognitions*. Montreal: Educational American Research Association Annual Meeting.
- Solé, I., (1998). Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem. En C. Coll, H. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, A. Zabala. *O Construtivismo na Sala de Aula*. São Paulo, Ática.
- Solomon, D., Houlihan, K. A., Busse, T.V., y Parelius, R.J. (1971). Parent behavior and child academic achievement, achievement striving, and related personality characteristics. *Genetic Psychology Monograph*, 83, 173-273.
- Souza, M.P.R. (1996). *A Queixa Escolar e a Formação do Psicólogo*. Tese de doutorado. Instituto de Psicologia da USP.
- Stevanato, I.S., Loureiro, S.R., Linhares, M.B.M. y Marturano, E.M. (2003). Autoconceito em Crianças com Dificuldade de Aprendizagem e Problemas de Comportamento. *Psicologia em Estudo*, Maringá, 8,(1), 67-76.
- Stevenson, H.W., Chen, C., y Uttal, D.H. (1990). Beliefs and achievement: A study of black, white, and Hispanic children. *Child Development*, 61, 508-523.
- Stipek, D.J. (1981). Children's perceptions of their own and their classmates'. *Journal of Educational Psychology*, 73, 404-410.
- Stipek, D.J. (1984). The development of achievement motivation. En R. Ames y C. Ames (Eds.), *Research on Motivation in Education*, 1, (pp.145-174). New York: Academic Press.
- Stipek, D.J. y Hoffman, J. (1980). Children's achievement related expectancies as a function of academic performance histories and sex. *Journal of Educational Psychology*, 72, 861-865.
- Sullivan, H. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton.
- Super, D.E. (1963). *Career Development: Self-concept theory*. New York: College Entrance Examination Board - Columbia University.
- Tapia, A. y Fita, E.C. (1999). *A Motivação em Sala de Aula*. São Paulo: Loyola.
- Tapia, A. (1997). *Motivar para el Aprendizaje: Teoría y estrategias*. Barcelona: Edebé.
- Tapia, A. (2002). *Motivación y Aprendizaje en el Aula: Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.

Tapia, J.A. y Montero, I.G.C. (2001). Motivación y aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi. *Desarrollo Psicológico y Educación. II. Psicología de la Educación Escolar* (183 – 198). Madrid: Alianza.

Tolman E.C. (1932). *Purposive Behavior in Animals and Men*. New York: Appleton-Century-Crofts.

Todorov, J.C. y Moreira, M.B. (2005). O Conceito de motivação na psicologia. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 7, (1), 119-132.

Turner, J.C. (1995). The influence of classroom contexts on young children's motivation for literacy. *Reading Research Quarterly*, 30, 410 - 441.

UNESCO, Institute for the World of Tomorrow 2000. *Further results from Programme for International Student Assessment - PISA*. Organisation for Economic Co-Operation and Development - (OECD).

UNESCO, Institute for the World of Tomorrow (2003). *Further results from Programme for International Student Assessment - PISA*. Organisation for Economic Co-Operation and Development - (OECD).

UNESCO, Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo (2005). *Evaluación de los Progresos hacia los Objetivos de EPT*, 3, 92-157.

UNESCO, Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo (2005). Anexos, pp. 310-317.

300

UNESCO, *Relatório de Monitoramento de EPT – BRASIL* (2008). Organização de Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância (2003). Brasília: UNICEF.

UNICEF. United Nations Children's Fund (2007). *Progress for Children: A world fit for children statistical review. 6*. Brasília: UNICEF.

UNICEF. United Nations Children's Fund (2007). *The state of the world's children 2008: Child Survival*. New York: UNICEF.

Valle, A. y Núñez J.C. (1989). Las expectativas del profesor y su incidencia en el contexto instruccional. *Revista de Educación*, 290, 293-298.

Veiga, F.H. (1997). Autoconceito dos jovens: Análise em função de variáveis do contexto familiar. *ACTAS del I Congresso Luso-Espanhol de Psicologia da Educação*, 489-497.

Veloso, E.D (1958). Problemas de ajustamento à escola. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 30(71), 15-29.

- Veloso, E.D. (1974a). A criança com distúrbio emocional e a escola. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 60(133), 53-63.
- Veloso, E.D. (1974b). Necessidades de condições emocionais adequadas para o início da escolaridade. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 60(135), 343-351.
- Vispoel, W. P. (1995): Self-concept in artistic domains: An extension of the Shavelson Hubner y Stanton (1976) model. *Journal of Educational Psychology*, 87 (1),134-153.
- Watkins, D. (2000). Learning and Teaching: A cross-cultural perspective. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 20 (2), 161-173.
- Wehlage, G. G., Rutter, R., Smith, G. A., Lesko, N. y Fernández, R. (1989). *Reducing the Risk: Schools as Communities of Support*, Nueva York, Falmer Press.
- Weiner, B. (1980). *Human Motivation*. New York: Holt, Rinehart y Winston.
- Weiner, B. (1990). History of motivation research in education. *Journal of Educational Psychology*, 82, 616-622.
- Weiner, B. (1991). Metamorphosis in motivation and attribution. *American Psychologist*, 46(9), 921-930.
- Weiner, B. (1992). *Human Motivation: Metaphors, theories, and research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Weinstein R.S. (1983). Student perceptions of schooling. *Elementary School Journal*, 83, 287-312.
- Wentzel, K. R. (1991). Relations between social competence and academic achievement in early adolescence. *Child Development*, 62, 1066-1078.
- White, R. (1959). Motivation Reconsidered: The Concept of Competence. *Psychological Review*, 66, 297-323.
- Wigfield, A. (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. *Educational Psychology*, 6, 49-78.
- Wigfield, A. (1997). Children's motivation for reading and reading engagement. En: J. T. Guthrie y A. Wigfield (Eds.), *Reading Engagement: Motivation readers through integrated instruction* (pp.14-33). Newark, DE: International Reading Association.
- Wigfield, A. y Eccles. J.S. (1992). The development of achievement task value: A theoretical analysis. *Developmental Review*, 12, 265-310.
- Wigfield, A. y Guthrie, J.T. (1995). Dimensions of children's motivations for reading: A initial study. *Reading Research Report*, N° 34. Athens, G. A. y College Park, MD, National Reading Research Center.

Wigfield, A.; Guthrie, J.T. y McGough, K. (1996). A questionnaire measure of children's motivation for reading. *Instructional Resource*, 22. Athens, G.A: y College Park, MD. National Reading Research Center.

Winterbottom, M. R. (1958). The relation of need for achievement to learning experiences in independence and mastery. En J. W. Atkinson, (Ed.), *Motives in Fantasy, Action and Society*, (pp.453- 478). Princeton, NJ: Van Nostrand.

Wyllie , R. C. (1974). *The Self-Concept. Vol.1. Lincoln: University of Nebraska Press*

Yee, D. y Eccles, J. S. (1988). Parent perceptions and attributions for children's math achievement. *Sex roles*, 19, 317-333.

Young, P.T. (1961). *Motivation and Emotion: A survey of determinants of human and animal activity*. New York, Wiley.

Zigler, E.F., y Child, I.L., (1969). Socialization. En: G. Lindzey y E. Aronson (Eds.), *The Handbook of Social Psychology*, 3, 450-589. Reading, MA: Addison-Wesley.

Zimmerman, B.J., Bandura, A. y Martínez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29, 663-676.

Zimmerman y B.J. y Martínez-Pons, M. (1986). Development of structures interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23, 614-628.

Zimmerman y B.J. y Martínez-Pons, M. (1990). Student differences in self regulated learning: Relations grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82, 51-59.

Zimmerman y B.J. y Martínez, M. (1986). Development of a structural interview for assessing use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23, 614-628.

Zimmerman y B.J. y Martínez, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80, 284-290.

Zimmerman B.J. y Martínez-Pons, M. (1990). Students differences in self-regulated learning: relating grade, sex and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82, 51-59.

Sites consultados

www.inep.gov.br

www.mec.gov.br

www.ibge.gov.br

<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>

ANEXOS

ANEXO “A”: Ejemplares de las medidas de las variables estudiadas en la presente investigación.

**Escala de Fatores contextuais
Ajuda Percebida**

Nome Completo _____ M ___ F ___

Escola _____

Série _____ Idade _____ Data _____

Professora _____

Isto não é uma prova, não existem respostas certas ou erradas. São apenas algumas perguntas sobre se seus pais lhe ajudam com as tarefas da escola. Se você não morar com seus pais não se preocupe, responda pensando nas pessoas que cuidam de você, quer seja avô ou avó, tio ou tia, ou outra pessoa que seja responsável por você. Para responder você tem quatro opções: Quando você achar que seus pais ajudam sempre marque o primeiro quadrinho (**Sempre**), quando você achar que seus pais ajudam, mas não sempre, marque o segundo quadrinho (**Quase sempre**), quando você achar que é raro seus pais ajudarem, marque o terceiro quadrinho (**Quase nunca**) e quando você achar que eles nunca ajudam, marque o último quadrinho (**Nunca**). É muito importante que você responda exatamente o que você pensa e o que você sente. Não tenha pressa, responda com calma e leve o tempo que você precisar. Suas respostas são muito importantes. Lembre-se você só pode escolher uma resposta para cada pergunta.

304

1. Meus pais olham minhas tarefas de casa

Sempre

Quase sempre

Quase nunca

Nunca

2. Quando eu não consigo fazer uma tarefa sozinho meus pais me ajudam:

Sempre

Quase sempre

Poucas vezes

Quase nunca

3. Meus pais estudam comigo antes das avaliações
Sempre
Quase sempre
Quase nunca
Nunca

4. Meus pais me dizem que eu preciso ler muitos livros
Sempre
Quase sempre
Quase nunca
Nunca

**Escala de Fatores contextuais
Ambiente de Lectura**

Nome Completo _____ M ___ F ___

Escola _____

Série _____ Idade _____ Data _____

Professora _____

Isto não é uma prova, não existem respostas certas ou erradas. São apenas algumas perguntas sobre se seus pais sabem e gostam de ler. Se você não morar com seus pais não se preocupe, responda pensando nas pessoas que cuidam de você, quer seja avô ou avó, tio ou tia, ou outra pessoa que seja responsável por você. Para responder você tem quatro opções: Quando você tiver certeza absoluta do que diz a frase marque o primeiro quadrinho (**Tenho certeza que sim**), quando tiver certeza, mas não absoluta, marque o segundo quadrinho (**Acho que sim**), quando você não tiver certeza marque o terceiro quadrinho (**Acho que não**) e quando você tiver certeza absoluta que a afirmação não é verdadeira marque o último quadrinho (**Tenho certeza que não**). É muito importante que você responda exatamente o que você pensa e o que você sente. Não tenha pressa, responda com calma e leve o tempo que você precisar. Suas respostas são muito importantes. Lembre-se você só pode escolher uma resposta para cada pergunta.

306

1- Minha mãe gosta muito de ler

Tenho certeza que sim

Acho que sim

Acho que não

Tenho certeza que não

2- Meu pai gosta muito de ler

Tenho certeza que sim

Acho que sim

Acho que não

Tenho certeza que não

3- Minha mãe sempre lê livros, jornais e revistas

Tenho certeza que sim

Acho que sim

Acho que não

Tenho certeza que não

4- Meu pai sempre lê livros, jornais e revistas

Tenho certeza que sim

Acho que sim

Acho que não

Tenho certeza que não

5- Minha mãe sabe ler

Tenho certeza que sim

Acho que sim

Acho que não

Tenho certeza que não

6- Meu pai sabe ler

Tenho certeza que sim

Acho que sim

Acho que não

Tenho certeza que não

307

7- Meus pais sempre leem comigo

Tenho certeza que sim

Acho que sim

Acho que não

Tenho certeza que não

8- Na minha casa tem muitos livros e revistas

Tenho certeza que sim

Acho que sim

Acho que não

Tenho certeza que não

Escala de Autoconceito Acadêmico Meninos

Nome Completo _____ M ____ F ____
Escola _____
Série _____ Idade _____ Data _____
Professora _____

Isto não é uma prova, não existem respostas certas ou erradas. São apenas algumas perguntas sobre o que você pensa sobre você mesmo. Cada um de nós é diferente dos outros. E isto não significa ser melhor ou pior. Por isso, procure responder o que você realmente pensa. Para responder você tem quatro opções: Quando você tiver certeza absoluta do que diz a frase marque o primeiro quadrinho (**Tenho certeza que sim**), quando tiver certeza, mas não absoluta, marque o segundo quadrinho (**Acho que sim**), quando você não tiver certeza marque o terceiro quadrinho (**Acho que não**) e quando você tiver certeza absoluta que a afirmação não é verdadeira marque o último quadrinho (**Tenho certeza que não**). É muito importante que você responda exatamente o que você pensa e o que você sente. Não tenha pressa, responda com calma e leve o tempo que você precisar. Suas respostas são muito importantes. Lembre-se você só pode escolher uma resposta para cada pergunta.

308

1. Eu sou um bom aluno
Tenho certeza que sim
Acho que sim
Acho que não
Tenho certeza que não
2. Eu leio muito bem
Tenho certeza que sim
Acho que sim
Acho que não
Tenho certeza que não
3. Eu aprendo as coisas que a professora ensina muito rápido e com facilidade
Tenho certeza que sim
Acho que sim
Acho que não
Tenho certeza que não
4. Sou sempre um dos primeiros a terminar as tarefas de linguagem

Tenho certeza que sim
Acho que sim
Acho que não
Tenho certeza que não

5. As tarefas de linguagem sempre são muito fáceis para mim

Tenho certeza que sim
Acho que sim
Acho que não
Tenho certeza que não

6. Sou bom em todas as tarefas que eu faço

Tenho certeza que sim
Acho que sim
Acho que não
Tenho certeza que não

7. Sou um dos melhores da minha classe em leitura

Tenho certeza que sim
Acho que sim
Acho que não
Tenho certeza que não

8. Eu escrevo muito bem

Tenho certeza que sim
Acho que sim
Acho que não
Tenho certeza que não

9. Sempre tiro notas altas

Tenho certeza que sim
Acho que sim
Acho que não
Tenho certeza que não

Escala de Autoconceito Acadêmico Meninas

Nome Completo _____ M ___ F ___

Escola _____

Série _____ Idade _____ Data _____

Professora _____

Isto não é uma prova, não existem respostas certas ou erradas. São apenas algumas perguntas sobre o que você pensa sobre você. Cada um de nós é diferente dos outros. E isto não significa ser melhor ou pior. Por isso, procure responder o que você realmente pensa. Para responder você tem quatro opções: Quando você tiver certeza absoluta do que diz a frase marque o primeiro quadrinho (**Tenho certeza que sim**), quando tiver certeza, mas não absoluta, marque o segundo quadrinho (**Acho que sim**), quando você não tiver certeza marque o terceiro quadrinho (**Acho que não**) e quando você tiver certeza absoluta que a afirmação não é verdadeira marque o último quadrinho (**Tenho certeza que não**). É muito importante que você responda exatamente o que você pensa e o que você sente. Não tenha pressa, responda com calma e leve o tempo que você precisar. Suas respostas são muito importantes. Lembre-se você só pode escolher uma resposta para cada pergunta.

310

1. Eu sou uma boa aluna
Tenho certeza que sim
Acho que sim
Acho que não
Tenho certeza que não
2. Eu leio muito bem
Tenho certeza que sim
Acho que sim
Acho que não
Tenho certeza que não
3. Eu aprendo as coisas que a professora ensina muito rápido e com facilidade
Tenho certeza que sim
Acho que sim
Acho que não
Tenho certeza que não
4. Sou sempre uma das primeiras a terminar as tarefas de linguagem

- Tenho certeza que sim
Acho que sim
Acho que não
Tenho certeza que não
5. As tarefas de linguagem sempre são muito fáceis para mim
Tenho certeza que sim
Acho que sim
Acho que não
Tenho certeza que não
6. Sou boa em todas as tarefas que eu faço
Tenho certeza que sim
Acho que sim
Acho que não
Tenho certeza que não
7. Sou uma das melhores da minha classe em leitura
Tenho certeza que sim
Acho que sim
Acho que não
Tenho certeza que não
8. Eu escrevo muito bem
Tenho certeza que sim
Acho que sim
Acho que não
Tenho certeza que não
9. Sempre tiro notas altas
Tenho certeza que sim
Acho que sim
Acho que não
Tenho certeza que não

**Escala de Expectativa Percebida
Família**

Nome Completo _____ **M** ___ **F** ___
Escola _____
Série _____ **Idade** _____ **Data** _____
Professora _____

Isto não é uma prova, não existem respostas certas ou erradas. São apenas algumas perguntas sobre o que sua família pensa sobre você. Se você não morar com seus pais não se preocupe, responda pensando nas pessoas que cuidam de você, quer seja avô ou avó, tio ou tia, ou outra pessoa que seja responsável por você. Procure responder o que você realmente pensa. Para responder você tem quatro opções: Quando você tiver certeza absoluta do que diz a frase marque o primeiro quadrinho (**Tenho certeza que sim**), quando tiver certeza, mas não absoluta, marque o segundo quadrinho (**Acho que sim**), quando você não tiver certeza marque o terceiro quadrinho (**Acho que não**) e quando você tiver certeza absoluta que a afirmação não é verdadeira marque o último quadrinho (**Tenho certeza que não**). É muito importante que você responda exatamente o que você pensa e o que você sente. Não tenha pressa, responda com calma e leve o tempo que você precisar. Suas respostas são muito importantes. Lembre-se você só pode escolher uma resposta para cada pergunta.

312

1. Meus pais acham que eu sei ler muito bem
Tenho certeza que sim
Acho que sim
Acho que não
Tenho certeza que não
2. Meus pais acham que eu vou passar de ano
Tenho certeza que sim
Acho que sim
Acho que não
Tenho certeza que não

3. Meus pais acham que eu sou inteligente

Tenho certeza que sim

Acho que sim

Acho que não

Tenho certeza que não

4. Meus pais acham que eu sei escrever muito bem

Tenho certeza que sim

Acho que sim

Acho que não

Tenho certeza que não

**Escala de Expectativa Percebida
Professora**

Nome Completo _____ M ___ F ___

Escola _____

Série _____ Idade _____ Data _____

Professora _____

Isto não é uma prova, não existem respostas certas ou erradas. São apenas algumas perguntas sobre o que sua professora pensa sobre você. Procure responder o que você realmente pensa. Para responder você tem quatro opções: Quando você tiver certeza absoluta do que diz a frase marque o primeiro quadrinho (**Tenho certeza que sim**), quando tiver certeza, mas não absoluta, marque o segundo quadrinho (**Acho que sim**), quando você não tiver certeza marque o terceiro quadrinho (**Acho que não**) e quando você tiver certeza absoluta que a afirmação não é verdadeira marque o último quadrinho (**Tenho certeza que não**). É muito importante que você responda exatamente o que você pensa e o que você sente. Não tenha pressa, responda com calma e leve o tempo que você precisar. Suas respostas são muito importantes. Lembre-se você só pode escolher uma resposta para cada pergunta.

314

1. Minha professora acha que eu vou passar de ano
Tenho certeza que sim
Acho que sim
Acho que não
Tenho certeza que não

2. Minha professora acha que eu vou tirar uma nota alta na avaliação de linguagem
Tenho certeza que sim
Acho que sim
Acho que não
Tenho certeza que não

3. Minha professora acha que eu sou capaz de ler tudo o que eu quiser
Tenho certeza que sim
Acho que sim
Acho que não
Tenho certeza que não

4. Minha professora acha eu sou capaz de aprender tudo o que ela ensina
Tenho certeza que sim
Acho que sim
Acho que não
Tenho certeza que não
5. Minha professora acha que eu sou capaz de escrever tudo o que eu quiser
Tenho certeza que sim
Acho que sim
Acho que não
Tenho certeza que não

Evaluación de la Professora

Nome do Aluno _____ M ____ F ____

Escola _____

Série _____ Idade _____ Data _____

Professora _____

Estamos realizando um estudo sobre as questões afetivo-motivacionais implicadas no processo de alfabetização de crianças com e sem fracasso escolar. Interessa-nos conhecer, entre outras coisas, as expectativas que têm os alunos acerca de suas próprias capacidades, o que creem que esperam deles seus familiares e professoras e como lidam afetivamente com tudo isso. Entendemos que você é a pessoa mais indicada para nos dar algumas informações, a partir daquilo que você observa em sua prática diária na relação com essas crianças. Gostaríamos de informar-lhe que a sua identidade e a dos alunos serão absolutamente preservadas. Agradecemos imensamente a sua participação e colaboração.

Ana Marcia Luna Monteiro

316

Rendimento Escolar

1. Considerando as exigências relativas à classe que você ensina e ao desempenho esperado, gostaríamos que você classificasse o rendimento e as atitudes deste aluno com valores que vão de 1 a 4, onde 1 representa o pior rendimento e atitudes menos adequadas e o 4 representa melhor rendimento e atitudes mais adequadas :

a) *Conduitas de Compromisso*

- i. Iniciativa (____)
- ii. Autonomia (____)
- iii. Interesse (____)
- iv. Responsabilidade (____)
- v. Entrosamento com os colegas (____)

a) *Conduitas Normativas*

- i. Participação nas atividades de classe(____)
- ii. Cumprimento das tarefas (____)
- iii. Presença nas aulas (____)

b) *Rendimento*

- i- Compreensão leitora (____)
- ii- Automatismo e fluência em leitura (____)
- iii- Compreensão e domínio do sistema alfabético de escrita (____)
- iv- Expressão escrita (____)
- v- Rendimento geral (____)
- vi- Rendimento em matemática (____)

2. Quanto à probabilidade de aprovação deste aluno no final do ano você diria que é:

- () Garantida
- () Muito provável
- () Provável
- () Pouco provável
- () Improvável

- Este espaço está reservado para alguma outra informação sobre o aluno, que você considere importante comentar, tendo em vista o objetivo do nosso estudo.

Assinatura da professora responsável

ANEXOS “B”: Cópia de la autorización libre y consentida



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
Departamento de Psicologia e Orientação Educacional

Prezado(a) Diretor(a):

Estamos realizando um estudo em algumas escolas públicas do estado de Pernambuco, sobre as questões afetivo-motivacionais, implicadas no processo de alfabetização de crianças com e sem fracasso escolar. Interessa-nos conhecer, entre outras coisas, as expectativas que têm os alunos acerca de suas próprias capacidades, o que creem que esperam deles seus familiares e professoras e como lidam afetivamente com tudo isso. Trata-se de um estudo para fins de doutorado, realizado na Universidade de Oviedo, Espanha.

De acordo com o disposto nas resoluções 196/96 e 251/97, do Conselho Nacional de Saúde, faz-se necessário documentar seu consentimento. Por este motivo solicitamos consentimento para aplicar questionários relativos aos assuntos acima mencionados, às crianças da 3º e 4º séries do ensino fundamental e às respectivas professoras. Informamos que a identidade das professoras e dos alunos participantes do estudo será absolutamente preservada.

Por fim, colocamo-nos a sua disposição para qualquer esclarecimento.

Agradecemos imensamente a sua participação e colaboração.

318

Ana Marcia Luna Monteiro

Termo de Consentimento

Assinando este termo estou concordando com a participação de minha escola _____ no estudo acima mencionado, realizado sob a responsabilidade de Ana Marcia Luna Monteiro, professora do Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais, do Centro de Educação, da Universidade Federal de Pernambuco.

Recife, _____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) diretor(a) da escola



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
Departamento de Psicologia e Orientação Educacional

Prezado(a) Sr.(a):

Estamos realizando um estudo em algumas escolas públicas do estado de Pernambuco, sobre as questões afetivo-motivacionais, implicadas no processo de alfabetização de crianças com e sem fracasso escolar. Interessa-nos conhecer, entre outras coisas, as expectativas que têm os alunos acerca de suas próprias capacidades, o que creem que esperam deles seus familiares e professoras e como lidam afetivamente com tudo isso. Trata-se de um estudo para fins de doutorado, realizado na Universidade de Oviedo, Espanha.

De acordo com o disposto nas resoluções 196/96 e 251/97, do Conselho Nacional de Saúde, faz-se necessário documentar seu consentimento. Por este motivo solicitamos este consentimento para aplicar questionários relativos aos assuntos acima mencionados, ao seu filho ou filha, aluno(a) da 3º ou 4º série do ensino fundamental. Informamos que a identidade de todas as crianças participantes do estudo será absolutamente preservada.

Por fim, colocamo-nos a sua disposição para qualquer esclarecimento.

Agradecemos imensamente a sua colaboração.

319

Ana Marcia Luna Monteiro

Termo de Consentimento

Assinando este termo estou concordando que o(a) menor _____, legalmente sob minha responsabilidade, aluno(a) da ____ série, da Escola _____, participe do estudo acima mencionado, realizado sob a responsabilidade de Ana Marcia Luna Monteiro, professora do Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais, do Centro de Educação, da Universidade Federal de Pernambuco.

Recife, _____ de _____ de _____.

Assinatura do responsável