

# **Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar**

**José Gimeno Sacristán**

***Primer Premio Nacional INCIE  
a la Investigación Educativa***

**INSTITUTO NACIONAL DE CIENCIAS DE LA EDUCACION**

200807



**AUTOCONCEPTO, SOCIABILIDAD Y  
RENDIMIENTO ESCOLAR**

**Primer Premio Nacional INCIE  
a la Investigación Educativa**

JOSE GIMENO SACRISTAN

**AUTOCONCEPTO,  
SOCIABILIDAD Y  
RENDIMIENTO ESCOLAR**

Departamento de Prospección Educativa  
Sección de Coordinación y Control de Programas de Investigación  
Madrid, 1976

Textos: Instituto Nacional de Ciencias de la Educación.

Edita: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia

Imprime: HEROES, S. A. Torrelara, 8 (Polígono Santamarca) MADRID-16

Depósito legal: M. 32.451-1976

I. S. B. N. 84-369-0050-2

Printed in Spain - Impreso en España

## INDICE

	Pág.
<i>Introducción</i> ... ..	11
<b>I. LA INTERACCION SOCIAL EN LA EDUCACION</b> ... ..	<b>15</b>
1.1. Las relaciones interpersonales en la educación ... ..	15
1.2. Hacia una concepción social del aprendizaje ... ..	21
1.3. Formulación explícita de los problemas que se van a estudiar ... ..	27
1.4. Especificación de variables sometidas a estudio ... ..	30
1.4.1. Popularidad social ... ..	30
1.4.2. La autoimagen ... ..	31
1.4.3. La imagen que el grupo tiene del alumno ... ..	32
1.4.4. El rendimiento ... ..	33
<b>II. LA MUESTRA Y EL PROCEDIMIENTO</b> ... ..	<b>35</b>
2.1. Los alumnos que participaron en la experiencia ... ..	35
2.2. Las técnicas y el procedimiento ... ..	46
2.2.1. Diagnóstico del grupo escolar ... ..	46
2.2.2. Medida del autoconcepto ... ..	50
<b>III. SINGULARIDAD DEL GRUPO DE CLASE</b> ... ..	<b>63</b>
3.1. El aula como grupo ... ..	63
3.1.1. Los miembros del grupo de clase ... ..	71
3.1.2. Formación del grupo ... ..	72
3.1.3. Algunas características del grupo de clase ... ..	77
3.1.4. Las exigencias de la institución escolar y la personalidad de los alumnos ... ..	88



	Pág.
3.2. Liderazgo del profesor-liderazgo de los alumnos ... ..	95
3.3. La estructura sociométrica de los grupos escolares ... ..	102
3.3.1. Fiabilidad y validez del test sociométrico ... ..	105
3.3.2. Alumnos que componen los diferentes status socio- métricos ... ..	110
3.3.3. Correlaciones intercriteriales ... ..	112
3.3.4. ¿Es lo mismo ser elegido que no ser rechazado?	115
3.3.5. La expansividad social ... ..	116
3.3.6. Las tendencias de asociación y rechazo entre los distintos status sociométricos ... ..	120
3.3.7. Status sociométrico y personalidad ... ..	127
IV. EL AUTOCONCEPTO Y LA AUTOIMAGEN DECLARADA ... ..	135
4.1. El origen de Sí-Mismo ... ..	135
4.2. Aceptaciones del autoconcepto ... ..	151
4.3. Valores del autoconcepto y valores del entorno ... ..	158
4.4. Autoconcepto y personalidad ... ..	163
4.5. El autoconcepto en educación ... ..	167
4.5.1. El autoconcepto académico ... ..	170
4.5.2. Las autoimágenes declaradas ... ..	176
4.6. Estabilidad del autoconcepto ... ..	177
4.6.1. La estabilidad de la autoimagen académica según el rendimiento de los alumnos ... ..	183
4.7. La autoimagen académica y la edad de los alumnos ... ..	186
4.8. La autoimagen académica según el sexo ... ..	188
4.9. La autoimagen académica en E. G. B. y Bachillerato ... ..	189
V. LAS IMAGENES QUE EL GRUPO TIENE DE SUS MIEMBROS ...	193
VI. EL RENDIMIENTO ESCOLAR ... ..	197
6.1. ¿Es el rendimiento escolar una variable que varía? ... ..	200
6.2. El rendimiento escolar que obtienen los alumnos ... ..	202
6.3. Significado de las calificaciones escolares ... ..	203
VII. ¿DEPENDE EL RENDIMIENTO ESCOLAR DE LA POPULARIDAD SOCIAL? ... ..	207

	<i>Pág.</i>
VIII. LA AUTOIMAGEN Y EL RENDIMIENTO ESCOLAR ... ..	219
8.1. La correlación entre la autoimagen académica y el rendimiento escolar posterior ... ..	221
8.2. La actitud de autosobrevaloración respecto del rendimiento escolar ... ..	234
IX. LA AUTOIMAGEN Y LAS RELACIONES INTERPERSONALES ...	237
X. SINTESIS DE CONCLUSIONES ... ..	243
<i>Bibliografía</i> ... ..	255



## INTRODUCCION

El cambio es una de las características más salientes del mundo en que vivimos. La intercomunicación de ideas, logros tecnológicos, personas, etc., es una constante del mundo en continuo dinamismo que nos ha tocado vivir. Estos cambios llegan a producirse con tanta frecuencia que en la mayoría de las ocasiones no nos permiten asentarnos, estructurar nuestro propio mundo interno según las coordenadas exteriores que establecen las modificaciones del entorno, estando, como estamos, no preparados para todas esas rápidas acomodaciones.

Cualquiera que observe el complejo mundo de la educación no podrá negar que esa aceleración en la dinámica histórica incumbe de forma notoria a las estructuras de los sistemas educativos, así como a las ideas que sustentan una determinada concepción del fenómeno de la educación. No puede ocurrir de otro modo desde el momento en que estamos hablando de una porción de la realidad cultural en la que estamos inmersos. Es un fenómeno mundial, hasta el punto de que el pedagogo español Pedro ROSELLO, en su obra *La teoría de las corrientes educativas*, ve las *reformas escolares* como una de las corrientes que definen a los sistemas escolares de todos los países. Las reformas afectan tanto a la reorganización de la estructura externa del sistema educacional como a los métodos empleados en la práctica diaria de la educación institucionalizada.

Pero lo cierto es que, por una serie de razones fácilmente explicables, el contenido cualitativo del hacer, aquellas facetas más sutiles, más humanas, más ricas, de la educación pasan las más de las veces desapercibidas para los políticos, administradores, profesores y hasta para ciertos teóricos de las Ciencias de la Educación. Es triste, pero cierto. Detrás de tanta reforma, de tanto cambio, muchas veces innecesarios, queda uno decepcionado al comprobar que poco o nada va a cambiar en la REALIDAD. Y la realidad para mí significa la personalidad del alumno. Todo se monta, parece, para él, pero sin contar con él, sin tener en consideración los medios y el modo como se va educando.

La mayor parte de las preocupaciones se centran en la enseñanza, en la transmisión de conocimientos, pero no en la educación, en el ir haciéndose un hombre cada vez más completo. Es comprensible esta despreocupación, en parte, dado que el

fenómeno educativo es algo muy complejo, difícil de comprender y no demasiado comprendido. Los mecanismos que se ponen en juego son delicados y la mayor parte de ellos suelen ser pasados por alto sin llamar un ápice de nuestra embotada atención.

Precisamente, uno de mis propósitos es hacer una llamada sobre algunos aspectos poco conocidos entre nosotros, que hacen referencia a esos mecanismos sutiles y complejos de los que hablaba, puestos en juego en el *hacer*, en la práctica cotidiana de la educación institucionalizada. Quisiera con ello levantar preocupaciones, hacer más comprensible el fenómeno educativo y despertar un poco más las conciencias para adquirir un mejor dominio de nuestra propia conducta como enseñantes, como educadores, como personas que nos comunicamos con los demás.

Ciertamente que la educación es compleja. Las distintas ciencias humanas nos van ayudando poco a poco a adquirir la comprensión de tal fenómeno, pero queda mucho camino por recorrer aún. Las variables personales y ambientales que operan en el hecho de educarse son demasiado numerosas, tan insospechadas sus implicaciones recíprocas, que en su mayor parte y en las más de las veces escapan al control de los educadores.

Pero, a pesar de la incertidumbre que nos provoca este desconocimiento, al reflexionar sobre estas cuestiones, sorprende ver lo monótono del hacer educativo en la práctica cotidiana, en la que pocos dudan y se preguntan sobre lo que están haciendo. La "sabiduría" práctica adquirida se muestra como infalible, hasta el punto de hacer de ella una rutina incuestionable. Resultado: Los logros que el alumno obtiene de su paso por la educación institucionalizada, tanto en aprendizajes intelectuales como en la modificación de actitudes, jerarquía de valores o cambios en la personalidad, se deben a una serie de circunstancias y experiencias que se combinan un tanto al azar, sin que en esa combinación exista la aportación de la mano planificadora de un ser ético e inteligente. Quizá, en buena parte, la escuela no hace más que sancionar algo que le viene dado y algo más que tiene lugar dentro de ella, pero sin ser planificado por ella.

Las páginas que seguirán quieren ser una llamada a la reflexión para percatarnos de que lo más insospechado, lo que no llama apenas nuestra atención como profesionales de la educación, aquello que parece intrascendente, cualquier conducta, condiciona el éxito o el fracaso de los alumnos a su paso por las aulas, y el mismo futuro de esos alumnos cuando salgan de ellas.

\* \* \*

La presente obra tiene como eje vertebral una investigación llevada a cabo con estudiantes españoles entre los diez y catorce años fundamentalmente. Pero no por ello quiere decirse que me haya limitado a la descripción del proceso de investigación y de los resultados finales que se obtuvieron. Si es cierto que en

ciertas ocasiones solamente podemos llegar a esa fase en la que se muestran los datos finales encontrados, en la mayoría de los casos trato de dar la significación que para mí tienen los hallazgos, sus posibles explicaciones y las consecuencias de lo que ha quedado puesto de relieve. Ha sido mi intención el tantear una serie de aspectos de la educación institucionalizada que me preocupan en el momento presente, con la intención de desmascarar algunos mecanismos operantes en la acción educativa de nuestras instituciones escolares. Si con ello contribuyo a una mejor comprensión de la dinámica de la educación, nuestra acción será cada vez más inteligente, más eficaz. La normativa a seguir se desprenderá de la comprensión misma de los fenómenos de que nos ocupamos y de acuerdo con una ética humanística.

Quisiera que mi trabajo fuese una ayuda que despierte inquietudes por el análisis y la mejora del hacer diario de la educación en las aulas. Una pequeña aportación que muestre algún camino para mejor comprender aquello que cada enseñante, orientador o psicólogo escolar tiene delante de sí. En la medida en que sepamos cómo funciona el organismo que forma cada aula de alumnos podremos ordenar nuestra propia conducta.

He procurado que el aparato estadístico quedase reducido al mínimo indispensable para que no entorpezca la comprensión del discurso a la vez que da los datos necesarios. Los conceptos que se manejan suelen ser conocidos por todo aquel que tenga una elemental preparación estadística.

También he procurado recoger algunas investigaciones relacionadas con los temas tratados, realizadas en otros contextos más o menos próximos al nuestro, para que los problemas que se exponen queden más esclarecidos y den una mayor universalidad a nuestras propias conclusiones, al tiempo que nos amplían la comprensión del entramado de variables individuales y sociales del fenómeno educativo.

Creo necesario resaltar la urgencia de nuevos trabajos de mayor amplitud, realizados con otros niveles de enseñanza de los que he manejado, o bien de estudios longitudinales que nos den la evolución de las variables que nos ocupan, a medida que los alumnos van pasando por niveles de enseñanza de características bien diferentes, tanto por su misma peculiaridad interna como por las relaciones que establece con el medio circundante.



## 1. LA INTERACCION SOCIAL EN LA EDUCACION

### 1.1. LAS RELACIONES INTERPERSONALES EN LA EDUCACION

“La persona es algo que tiene desarrollo; no está presente inicialmente en el nacimiento, sino que surge en el proceso de la experiencia y la actividad sociales, es decir, se desarrolla en el individuo dado de resultados de sus relaciones con ese proceso como un todo y con otros individuos que se encuentran dentro de ese proceso.”

(G. MEAD)

Desde hace tiempo, la ciencia psicológica ha venido recalando el papel trascendental de la comunicación interpersonal en el proceso de desarrollo del ser humano. Lejos de pensar que el recién nacido se desarrollaba y llegaba a la madurez por la actualización de ciertas potencialidades estrictamente individuales que llevasen en sí el mismo impulso de su desarrollo, se han venido acumulando más y más pruebas acerca de la importancia de las transacciones individuo-medio para que ese desarrollo fuese alcanzando cotas de progresiva madurez. En la actualidad, la evidencia de que cuando un ser humano es apartado de sus semejantes, en el momento de nacer o en sus primeros meses de vida, es imposible su desenvolvimiento como tal ser humano, resulta incuestionable.

Baste referirnos a las experiencias que HARLOW ha realizado con monos y que encuentran proyección en la psicología humana, o las llevadas a cabo por el doctor SPITZ, o bien las noticias que poseemos sobre los niños-lobo, criados por accidente lejos del contacto humano, para concienciarse de que sin el contacto humano en los primeros años de vida no existe la posibilidad de pleno desarrollo bio-psíquico. El lenguaje verbal —nota definitoria de la racionalidad— no llega a aparecer, el pensamiento abstracto queda entorpecido, la socialización se resiente gravemente, hasta el mismo crecimiento corporal queda afectado.

Si el hombre se destaca de los demás mamíferos es gracias a su inmadurez en el momento de nacer y a que el contacto con sus semejantes llena ese período de impotencia del recién nacido.

Es de esta forma como el joven ser, a través de las relaciones interpersonales que establece con sus más próximos semejantes



—padres, hermanos, etc.— llega a la plenitud de su maduración. Si concibiésemos la educación como un desarrollo del ser humano hacia la madurez psico-biológica o como una formación de su personalidad, habríamos de concluir ya, que la educación solamente es posible gracias al contacto interpersonal, gracias a las relaciones recíprocas que mantiene el niño con el medio humano más inmediato.

Claro es, que la cristalización de cada personalidad como entidad única dentro de su medio es el resultado de la interacción peculiar y original de una serie de factores estrictamente individuales con otros factores ambientales específicos para cada nuevo ser. Las aptitudes, actitudes, aspiraciones, intereses personales, etc. del hombre vienen condicionados por las influencias de su medio ambiente. En tanto que esas peculiaridades personales muestran una mayor o menor congruencia con las exigencias de la educación insitucionalizada, podremos afirmar que el entorno socio-cultural del alumno condiciona sus logros en la educación que imparten los establecimientos escolares. La evidencia de esta influencia es hoy indudable (1).

La Antropología nos muestra cómo distintas culturas configuran tipos diversos de personalidad. Las formas exteriores culturales encuentran correspondencia en la forma de ser individual. El individuo refleja la cultura en la que nace y se desarrolla; la asimila de modo muy personal, y en su día podrá devolver a ese mismo medio su aportación innovadora propia. Es evidente que la asimilación de esa cultura se realiza desde los medios convivenciales más próximos al individuo, como es la familia, la tribu o población, etc., siendo una asimilación mediatizada por esos círculos próximos de convivencia.

Esta socialización hace que en cada uno de nosotros exista algo parecido a aquellos que nos rodean, por medio de lo que poder establecer una relación o comunicación con los demás.

La cultura se trasmite y se recrea en esa comunicación interpersonal. En ese proceso de modelamiento cultural de la personalidad se establecen las coordenadas básicas de la misma, la *personalidad de base* que llamaría KARDINER, sobre la que se montan las diferencias individuales. La relación interpersonal, a nivel antropológico, es la condición indispensable de la socialización de los seres humanos, a través de la configuración de su personalidad. El grupo modela, pues, al individuo en cierta medida.

Aparte de este enfoque global del problema, hemos de recordar el papel decisivo que tiene o ha podido tener para cada uno de nosotros el contacto particular con determinados semejantes, que, dada su proximidad y la relación especial que hemos mantenido con ellos, han configurado nuestro sistema de valores y hasta la misma conducta, gracias a la imitación de que les he-

---

(1) HUSEN, T.: *Origen social y educación*. Madrid. Publicaciones de la Escuela Nacional de la Administración Pública, 1972.

mos hecho objeto. Es indudable que en la vida de cada uno podríamos rastrear influencias de otros hombres con los que hemos mantenido un contacto especial. Tradicionalmente se reconoció el valor que los modelos arquetípicos tenían para la educación de los jóvenes. El "maestro" ha sido una de esas figuras a imitar en una sociedad rural no tan masificada ni despersonalizada como la nuestra. Los modelos de la sociedad presente son otros muy diferentes.

Es indudable la trascendencia de la relación interpersonal en la educación, pero poco ha preocupado, sin embargo, hasta hace relativamente poco tiempo el analizar los mecanismos por los que esas influencias se transmitían.

Situándonos a nivel de conducta, es evidente la influencia de la presencia y actuaciones de los demás en la determinación de la conducta individual. La Psicología Social ha investigado y comprobado hasta la saciedad el papel trascendente de las relaciones interpersonales en los pensamientos y en la conducta que parecen, a primera vista, algo que corresponde a la iniciativa personal. No es necesario citar hechos concretos por el momento. Lo mismo que los macrogrupos (la multitud de individuos que componen una sociedad o pertenecen a una cultura) modelan la personalidad de cualquiera de sus componentes en sus rasgos más generales, los microgrupos en los que se desarrolla la mayor parte de nuestra existencia cotidiana particularizan más aún ese modelamiento cultural. Crean sus sistemas de valores, su propia normativa, su "estilo" de vida. La aceptación de esos patrones de conducta y pensamiento, incluso, es requisito previo para ser acogido en su seno, y esto es algo a lo que todos aspiramos en alguna forma. La explicación de la conducta individual debe dar cabida a esta dimensión social de la persona humana.

Y es gracias a ese contacto interpersonal como los conocimientos, las técnicas, la cultura, se transmiten de unas generaciones a otras. De ese modo se perpetúa al tiempo que se recrea. Cuando el bagaje cultural no es demasiado amplio basta con que las generaciones más jóvenes permanezcan al lado de las adultas. Con un aprendizaje directo de los jóvenes en contacto con las mismas actividades de los adultos basta. Pero esto no es válido en una sociedad compleja y muy evolucionada como la nuestra. Una vez que el contenido a transmitir fue creciendo, a la vez que se problematizaba y resultaba ininteligible para los miembros más inmaduros de la sociedad, se hizo necesaria la existencia de una institución especializada que se encargase de ese menester: la *escuela*. Esta solución impone el alejamiento del hombre de la realidad en la que vive para hacerla más comprensible. A cambio, como dice John DEWEY (2), la cultura se puede transmitir en forma simplificada y fácil, se puede establecer un orden progresivo en la ordenación de los conocimientos,

---

(2) DEWEY, H.: *Democracia y educación*. Buenos Aires. Losada, 1967. Sexta edición.

se puede idealizar el ambiente. El riesgo reside en que ese alejamiento de la realidad sea tan profundo y esa idealización tan irreal que se corra el peligro de crear una institución con finalidades fácticas distintas a los motivos por los que surgió, existiendo una desconexión entre la escuela y la vida.

Tal como están configuradas las instituciones educativas crean dentro de sí un microsistema social peculiar, con implicación de todas las personas que lo componen y con repercusiones más o menos identificables en los aprendizajes de los alumnos.

En una concepción pedagógica tradicional los contenidos culturales se transmiten por medio de la relación vertical profesor-alumnos. Esta relación no es una simple conexión entre un polo emisor de ciencia y otro receptor de la misma, sino que es, ante todo, una relación interpersonal que engloba a la totalidad de las personas que participan en ella y que influye en el aprendizaje de los contenidos programáticos por parte del alumno y en otros aprendizajes al margen de esos contenidos formales.

Los mismos alumnos, como grupo humano, mantienen una serie de relaciones que implican la totalidad de sus personas y que dejan sentir algún tipo de influencia en el rendimiento escolar.

Todas estas afirmaciones que ahora hacemos en un tono de generalidad serán estudiadas con más detenimiento en el momento oportuno.

La trascendencia de las relaciones interpersonales en la educación es un hecho hartamente comprobado, tanto si esa educación es concebida como un proceso de socialización de la personalidad en vías de desarrollo, como si fuese entendida como una formación o perfeccionamiento dirigido de la misma, o en el caso de que le diésemos una significación más formal, cuando es entendida como un proceso de enseñanza-aprendizaje de contenidos formalizados.

El problema es que, ante esta evidencia, se haya tardado tanto tiempo en conceder la importancia que estos aspectos merecían y se investigase sobre ello hasta conocer las leyes aproximadas que gobiernan esas relaciones. El método por el que se transmiten los contenidos se convierte en un mensaje, asimilado por el alumno como tal, por lo que posee sus objetivos propios al tiempo que condiciona el éxito en la consecución de los resultados estrictamente académicos. Las relaciones interpersonales condicionan los aprendizajes escolares de forma indiscutible, tanto en cantidad como en calidad. En el marco del aula estas relaciones tienen una doble dimensión con interdependencias mutuas: las relaciones profesor-alumno y las relaciones alumnos-alumnos.

Es posible que alguien crea que este enfoque pueda ser válido y real en la actualidad, pero no tanto de cara a un futuro no demasiado lejano. Es posible que me equivoque, pero no lo creo así.

Puede ser que el progreso tecnológico y económico que hemos conocido continúe al ritmo al que estamos acostumbrados. Es posible que las instituciones escolares se inunden de artefactos mecánicos y electrónicos de forma que suplanten al enseñante, o que incluso estos medios tecnológicos hagan prescindible la institución escolar tal como hoy la tenemos configurada. ¡Ojalá que los contactos humanos no sean barridos y encuentren algún lugar en esas nuevas instituciones de una sociedad desescolarizada! ¡Ojalá que la máquina libere al enseñante de sus tareas más rutinarias y despersonalizadas, reservándole el papel de enriquecedor de la personalidad de sus alumnos!

Una enseñanza humanizante debe dejar lugar a otros aspectos que no sean la transmisión de contenidos fríos y acabados. Estos conocimientos se acumulan con tal rapidez que no creo que sea suficiente la eficacia de la enseñanza programada por medio de ordenador para mantenerse al ritmo de su crecimiento, aparte de que esa finalidad no tendría demasiado sentido. La validez de esos conocimientos es, en ocasiones, tan fugaz, nuestro ambiente inmediato evoluciona a tal velocidad, que es necesario revisar los objetivos de nuestras instituciones educativas. "...El objetivo de la enseñanza, si queremos sobrevivir, no puede ser otro que el *facilitar el cambio y el aprendizaje*. Solamente el individuo formado, el que ha aprendido cómo aprender, cómo adaptarse y cambiar, es el que ha comprendido que ningún conocimiento es cierto, y que solamente la capacidad de *adquirir* conocimientos puede llevar a una fundada seguridad. La capacidad de cambiar, la confianza en una capacidad antes que en un saber estático son los únicos objetivos que la enseñanza puede asignarse en el mundo moderno, y que tengan sentido.

"...Facilitar el aprendizaje consiste en permitir a cada cual que encuentre respuestas constructivas, provisionales, móviles y dinámicas a algunas de las inquietudes más profundas que preocupan al hombre de hoy.

"Nosotros sabemos que la puesta en marcha de una pedagogía de este tipo no reposa en las capacidades didácticas del profesor, ni en su competencia científica, ni en la forma como distribuye el contenido del curso, ni en los medios audiovisuales que utilice, ni en la enseñanza programada, ni en las lecciones que da, ni en la abundancia de tratados de los que se sirve, si bien todo esto puede utilizarse con aprovechamiento. No. Para favorecer un aprendizaje valioso es indispensable que exista entre el aprendiz y el que quiera facilitar su aprendizaje una *relación interpersonal* que implica ciertas *calidades de actitud*" (3). Me sirvo de la opinión y del prestigio de Carl ROGERS para apoyar algo que me parece elemental y evidente.

Este interés por las relaciones interpersonales de *calidad* debería ser mantenido por aquellos que consideren estos objetivos como utópicos, innecesarios y hasta de flojería. De hecho,

---

(3) ROGERS, C.: *Liberté pour apprendre?* Paris. Dunod, 1973. Págs. 102-103.

en la realidad escolar que encontrarán a su alrededor, el condicionamiento del rendimiento escolar por esas relaciones interpersonales es un hecho comprobado. De lo que se trata es de orientar esas relaciones de forma adecuada y hacia objetivos que implican un desarrollo pleno e íntegro de las potencialidades humanas del alumno. Ese condicionamiento del rendimiento escolar es producido, bien por la acción directa de una variable sobre otra o por la acción mediadora de variables intermedias entre ambas, como podremos comprobar.

Existe un hecho probado científicamente que nos debería hacer meditar seriamente: Si por inteligencia entendemos, al menos, algo de lo que dicen medir los tests que dicen llamarse de inteligencia, no es comprensible ni justo que las correlaciones entre el rendimiento escolar y los resultados que nos dan esos tests no vayan más allá de coeficientes de 0,60. Esta relación debe calificarse como moderada. Y no es que los factores mentales que ponen en juego esas pruebas de inteligencia y las tareas escolares sean muy diferentes, ya que una de las críticas más extendidas a tales pruebas de inteligencia es que solamente se detienen en unas tareas formales, "escolares". Estos datos matemáticos nos están indicando la existencia de multitud de factores extraintelectuales codeterminantes de los resultados académicos. En el trabajo que desarrollaremos en capítulos sucesivos encontraremos coeficientes de correlación iguales y hasta más elevados entre distintas variables de personalidad o factores psico-sociales y las notas de rendimiento escolar.

No hay que olvidar que el abanico de aptitudes humanas que puedan medir los tests de inteligencia dista bastante de ser la totalidad de las capacidades del hombre, y que el rendimiento escolar a que nos estamos refiriendo alude a unas tareas formales, abstractas y de poco interés para los alumnos. El margen de humanización que le queda a cualquier educador para desarrollar entre sus alumnos va más allá de esas limitadas aptitudes y de esos rendimientos escolares.

De hecho, el espectro de aprendizajes que el alumno realiza en la institución escolar es muchísimo más amplio que el que recogen las notas de evaluación; son aprendizajes no meramente intelectuales, sino de actitudes, valores, comportamientos hacia los demás, referencias sobre sí mismo: las posibilidades personales, la aceptación que despierta entre los demás, lo digno o indigno de su persona, quién es uno mismo. Estos aprendizajes suelen ser resultado de actividades espontáneas que quedan fuera del espectro de objetivos de la institución en muchos casos, y sobre los que los educadores no ejercen ningún control directivo, aún siendo ellos mismos causa de muchos de esos aprendizajes.

El enseñante debe considerar que el grado de rendimiento que el alumno obtiene es un dato que depende de la totalidad de las potencialidades del alumno y de las relaciones que mantiene con su medio ambiente, incluidas las relaciones interper-

sonales que establece con él. Es la personalidad completa de los alumnos la que condiciona el rendimiento (4). Esto nos sitúa en un campo muy comprometido, puesto que estamos implicados personalmente, somos causantes en cierto grado del nivel de rendimiento de nuestros alumnos, y no ya por nuestras cualidades didácticas o posibilidades metodológicas, sino por nuestra misma actuación como personas. Resulta que los resultados escolares que sancionamos son evaluaciones de una persona en funcionamiento, de una persona que está en relación con el mundo que le rodea, y no de una inteligencia más o menos despierta. Las instituciones escolares no seleccionan talentos, sino personalidades. No faltarán datos que apoyen esta afirmación a lo largo de esta obra.

La educación institucionalizada cumple así una función que queda alejada de su objetivo primigenio. Es necesario un replanteamiento de la ideología que sustenta los sistemas escolares y de las prácticas que desarrollan ellos, así como una redefinición de sus objetivos al servicio de una labor de promoción íntegra del hombre. Lo demás vendrá por añadidura.

Son estas preocupaciones las que nos han llevado a analizar algunos aspectos poco atendidos entre nosotros, relacionados con la interacción interpersonal en el aula de clase, interacción que comprende a todos los elementos personales que la componen. Es necesaria una mejor comprensión de los mecanismos psicosociales que operan en el aula de clase para poder mejorar cuantitativamente y cualitativamente el rendimiento escolar. Si la institución escolar quiere permanecer existiendo al servicio del hombre debe hacer un profundo examen de conciencia.

## 1.2. HACIA UNA CONCEPCION SOCIAL DEL APRENDIZAJE

Es constante en todas las ciencias que se ocupan del hombre la necesidad de tener en cuenta su doble dimensión, individual y social, para poderlo comprender en su doble faceta de individuo y de compañero-acompañado.

A las variables sociológicas, condicionantes de los procesos y productos educacionales, se unen las condicionantes psicosociales. No sólo la educación vendrá determinada por la cultura dentro de la que se desarrolla, sino por los procesos interpersonales más cercanos e inmediatos en los que queda enredada la vida cotidiana del educando.

El enfoque individualista no es representativo del ser humano. Una concepción personalista de la educación debe respetar la singularidad individual y el campo de comunión interpersonal.

Estas preocupaciones filosóficas por la entidad del educando se han enriquecido y concretado con aportaciones científico-po-

---

(4) NAYLOR, F. D.: *Personality and Educational Achievement*. London. John Wiley and Sons, 1972.

sitivas que nos ofrecen el camino para una acción concreta y real, porque nos dan la clave operativa del funcionamiento de esas variables, su modo de actuar y las interrelaciones que se establecen entre los aspectos individuales y sociales del hombre, entre el individuo y la sociedad.

Hemos mencionado a la Psicología Social como una de las parcelas científicas clave en la introducción de las variables personales de proyección u origen social para el nuevo enfoque de los problemas educativos. La microsociología, o ciencia de los grupos sociales pequeños, ha sido decisiva a este respecto. El grupo pequeño informal es el caldo de cultivo en el que se desarrolla la mayor parte de la acción personal individual. En estos grupos pequeños, familia, amigos, etc., fragua la personalidad. Es allí donde adquiere los matices que incluso harán posible la misma existencia del individuo como ser individual.

Este enfoque del desarrollo personal ha tenido como consecuencia que, en la educación, el conocimiento psicológico estrictamente individual no sea directamente aplicable. La acción educativa, en situación institucionalizada, recae sobre un individuo que es al mismo tiempo miembro de un grupo informal que vive un tanto encajonado entre las paredes del aula de clase o de la agrupación escolar completa. La relación educativa profesor-alumno no tiene sentido desde un enfoque estrictamente individual. El profesor pertenece a un estamento particular y responde, como individuo que interpreta un papel, con condicionamientos sociales evidentes. El alumno participa y responde también a esa relación como miembro de un grupo. Más que un enfoque interindividual de las relaciones profesor-alumno habría que hablar de relaciones profesor-grupo o profesor-alumno, en tanto que éste es miembro de un grupo, pues esta pertenencia condiciona esa relación. El tipo de relación que pueda establecerse entre el profesor y el alumno estará condicionado por una serie de factores sociales gravitando sobre estos dos polos, bien por separado, bien a la vez. Un alumno puede buscar una unión peculiar con su profesor condicionado por la posición que ocupe en el grupo de sus iguales. A su vez, esa relación repercutirá en las relaciones posteriores que los alumnos establezcan entre sí y hacia el sujeto que conecta con el profesor.

Esto nos da una idea de la complejidad de la situación, pero nos hace ser conscientes de que "la teoría psicológica individual no es directamente aplicable a la situación de clase, puesto que no deriva de un análisis del aprendizaje en un contexto social... Las teorías contemporáneas dan al aprendizaje como una función del organismo descuidando el contexto social en el que tiene lugar" (5).

En este contexto, desde este marco de referencia, se admite que el aprendizaje de una persona puede manifestarse en infini-

---

(5) BROOKOVER, W. B.: *A social psychological conception of classroom learning*. School and Society, 1959. Pág. 84.

dad de modalidades posibles, al depender del contexto inmediato en el que se desarrolla dicho aprendizaje. Paradójicamente, la escuela ha olvidado esta peculiaridad del aprendizaje sin tener en cuenta que el aprendizaje cultural de una determinada conducta no difiere, en cuanto a procesos y mecanismos implicados, del aprendizaje estrictamente escolar. Del hilo de estos argumentos, BROOKOVER saca las hipótesis siguientes (6): a) Las personas aprenden a desenvolverse por caminos que cada uno considera *apropiados* para él y que considera como propios, necesarios y deseables. b) El considerar como adecuada una conducta está definido para cada individuo por la internalización de las expectativas de los "otros significativos", adquiridas en la interacción con ellos. Por esas expectativas se juzgará a sí mismo. c) Los límites que sus capacidades alcancen en su desarrollo estarán condicionados por la imagen que de sí ha adquirido el sujeto en interacción con los demás. Los cambios en el autoconcepto modificarán la capacidad de aprendizaje. d) El individuo aprende lo que los "otros significativos" esperan de él, tanto en la clase como en otras situaciones. Si estas hipótesis tienen algún apoyo, y ese apoyo es evidente como veremos, podemos crear climas intencionalmente propicios para fomentar el aprendizaje.

Va pareciendo como indudable el que existan aspectos psicosociales implicados en los procesos de aprendizaje. Estos aspectos operarían en toda ocasión de aprendizaje. Lo que ahora se propone es crear un modelo en el que se aprovechen las motivaciones psicosociales del proceso de aprender.

En una clase cualquiera, en un aula en la que se encuentran reunidos unos cuantos alumnos, siempre existe un *campo motivacional*. Este campo está formado por intereses muy diversos y divergentes. Podremos encontrar a los típicos alumnos desinteresados del trabajo escolar que nada les dice para sus intereses inmediato y cotidiano. Si no se les obliga no trabajan, y cuando lo hacen puede ser por salvar la situación y evitar consecuencias más desagradables. Hasta pueden tener a gala, entre sus compañeros, este desinterés apático; o puesto de manifiesto de tal forma que parecen representar el valor antítesis del que la escuela les exige y les quiere imponer.

Existe otro tipo de alumno que parece interesado en las actividades del estudio aunque sólo sea por las consecuencias que se deriven de ese trabajo, en tanto puede resultar un éxito o un fracaso para él. Esta consecuencia tendrá una proyección social inmediata en el círculo de amigos, en la familia, en la escuela, o en círculos sociales más amplios. Esta motivación puede tener como contrapartida la angustia y ansiedad que crea esta situación de alerta permanente (7). Resultará que la motivación que

---

(6) BROOKOVER, W. B.: Op. cit.

(7) GAUDRY, E., y SPIELBERGER, CH. D.: *Anxiety and Educational achievement*. London. John Wiley and Sons, 1971.



en esta situación se crea puede ser más perjudicial para el rendimiento que la falta total de motivación. La ansiedad parece estar relacionada con el rendimiento en forma curvilínea. Un cierto grado puede ser ventajoso para obtener unos mejores resultados, pero si esta ansiedad crece puede perturbar el rendimiento.

Esas dos categorías de alumnos, los desmotivados y los motivados extrínsecamente parecen formar cierto sector de la masa estudiantil, sobre todo de los niveles primarios y medios donde el aprendizaje suele no cobrar un significado por sí mismo. La actividad de esos alumnos nos crea la ilusión de que la "cosa marcha". Estos sujetos "no es que estén desprovistos de toda clase de necesidades, aspiraciones o intereses posibles. Por el contrario, tienen fuertes necesidades, fuertes aspiraciones y fuertes intereses, pero localizados en un nivel bien sea infra-intelectual, bien sea a un nivel extra-intelectual... Están dispuestos a comunicarse con otros como lo hacen en grupos informales en la calle" (8). ¿Por qué no aprovechar esas motivaciones para infundir vida a la acción educativa? ¿Por qué olvidar la tendencia natural a comunicarse con los demás? Afortunadamente, nuevos derroteros se imponen ya en la práctica educativa y aprovechan estas situaciones como medio de llevar a cabo las tareas intelectuales. Pero queremos ir más lejos. Queremos poner de manifiesto que ciertas variables psicosociales son condicionantes y móviles básicos del aprendizaje.

En un intento de elaborar un modelo en el que se pongan de manifiesto las variables que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje, D. J. FOX (9) llega a la conclusión de que "el aprendizaje se produce siempre que existe un fundamento adecuado y se cumplen condiciones previas que afectan al niño y al clima sociofamiliar y que la escuela ya permita, facilite o acelere el proceso mediante la habilidad y los conocimientos del profesor". Quedan así definidas las variables fundamentales que influyen en el acto de aprender por parte del niño en situación escolar. Cada variable general se especifica en una serie de subvariables operativas que definen a la variable general y que no siempre son bien conocidas.

En esa especificación de subvariables que hace FOX existen una serie de ellas con clara fundamentación social o psicosocial. Así, por ejemplo, dentro de lo que dicho autor considera "fundamento apropiado" se incluyen variables básicas como la capacidad intelectual, la motivación, las actitudes hacia el aprendizaje, el conocimiento previo en la materia y el *concepto personal como aprendiz*. Quiere esto decir que el concepto que de sí tiene el estudiante queda catalogado como una variable fundamenta-

---

(8) LOBROT, M.: *La pédagogie institutionnelle*. París, Gauthier-Villars, 1972, 3.<sup>a</sup> edición, pág. 216.

(9) FOX, D. J.: *Estudio del proceso de aprendizaje: Un modelo para la identificación de las variables críticas*. Revista de Educación, 1970-71, V. 75, números 212-213, págs. 45-52.

dora del aprendizaje. Como veremos en el capítulo núm. 4, este autoconcepto tiene su origen en la interacción social.

Asociada a esa variable fundamentadora está la *sensación de aptitud para alcanzar metas*, el "hasta dónde puedo llegar" del aprendiz, como una subvariable que define a los intereses del niño por aprender. Esta subvariable está íntimamente relacionada con el autoconcepto.

El *entendimiento de los niños y de sus necesidades psicosociales* es una de las subvariables que determinan la aptitud del profesor.

Hemos puesto, pues, de manifiesto, por boca de D. J. FOX, la trascendencia de una serie de preocupaciones que enraizan en la Psicología Social y que son condicionantes del aprendizaje. Normalmente no se toma conciencia de estos condicionamientos o no se conoce suficientemente el modo de acción de estas variables en la determinación del rendimiento escolar de los alumnos.

Podríamos seguir citando autores y estudios y seguir pasando revista a los condicionamientos psicosociales de la actividad y rendimiento escolares. Baste tomar los últimos años del *Psychological Abstracts* u otras publicaciones especializadas y podremos percatarnos del interés creciente de estos temas en el campo de la educación y la psicología.

No obstante, vamos a resumir brevemente otro modelo de aprendizaje que nos es de especial interés, en tanto que está formulado en términos de variables de fuerte componente social.

J. W. ATKINSON ha elaborado una teoría sobre la motivación para aprender que es aplicable a aquellas situaciones de aprendizaje en las que el sujeto sabe que su esfuerzo será evaluado, bien por él mismo o por otro, en función de alguna norma de calidad cuya aplicación convertirá a su labor en un *éxito* o en un *fracaso* (10). Según la teoría de este autor, la tendencia para rendir viene determinada por la *motivación* para rendir, la *probabilidad de éxito* esperada y el *incentivo* para rendir.

El motivo del rendimiento es la disposición de acercarse al éxito o de evitar el fracaso. Es decir, que podemos encontrar alumnos con una motivación en la que predomine la tendencia a huir del fracaso. Estamos manejando dos términos, éxito y fracaso, con una clarísima proyección social. Se trata de hacer patente ante los demás la propia valía personal al buscar el éxito, o bien se trata de evitar la devaluación personal que supone el fracasar. Para entender la dinámica personal del alumno habrá que tomar en cuenta las peculiaridades del medio en el que actúa. Un alumno que necesita el éxito, ante un contexto que no le motiva, le llevará a buscar su afirmación por otros

---

(10) ATKINSON, J. W.: *The mainsprings of achievement-oriented activity*. En J. D. KRUMBOLTZ: *Learning and the Educational Process*. Skokie, Ill: Rand McNally and Company, 1965, págs. 25-66.

camino. Un alumno que evita el fracaso rehuirá las situaciones en las que vaya a manifestarse "su valía", según sea la acogida con que cuente en su grupo. Esta tendencia a evitar el fracaso inhibe al sujeto y le hace adoptar conductas poco adaptadas. El alumno que está motivado predominantemente por su tendencia a buscar el éxito coge tareas de mediana dificultad, es más realista. Si obtiene un resultado positivo elige tareas de mayor dificultad que puedan seguir proporcionándole el incentivo buscado. Cuando fracasa persiste en tareas fáciles pero desiste en las tareas difíciles.

El sujeto motivado por el miedo al fracaso elige tareas muy fáciles o muy difíciles. Con las primeras tiene asegurado el no fracasar, con las segundas tiene una excusa en caso de fracaso. Si logra su propósito volverá a elegir tareas de igual dificultad a las superadas, ya que en ellas evita fracasar. Cuando fracase no persistirá en tareas fáciles, puesto que en ellas se siente más culpable de su fracaso; tomará, en cambio, tareas más difíciles, pues esa dificultad le exime de responsabilidad.

Otra variable que condicionaba la tendencia a rendir era la expectativa que tiene de lograr lo que se propone. Es una previsión cognoscitiva que hace intuir la consecuencia de una acción. El alumno rendirá más agusto cuando sepa que de su acción sobrevendrá el éxito.

Muchas e interesantes implicaciones puede tener esta teoría del aprendizaje en las prácticas educacionales. Pero lo que nos interesa es llamar la atención sobre qué factores serán los que determinen que un sujeto tenga una expectativa u otra, qué motiva el que un alumno esté orientado por la tendencia a buscar el éxito o evitar el fracaso. Parece claro que la confianza en sí mismo, el concepto que se tiene de sí mismo, la experiencia previa acumulada, las esperanzas que los padres y maestros abrigan en sus hijos y alumnos, la acogida social de los resultados del individuo, el concepto que el alumno tenga de la validez de lo que está realizando, la aprobación con que cuente entre sus compañeros, la posibilidad de "cambiar" que le ofrezca el ambiente, son factores determinantes de esas tendencias.

A lo largo de nuestro trabajo tendremos oportunidad de ofrecer confirmación a algunos de estos postulados.

No tratamos de hacer una enumeración exhaustiva de las corrientes de pensamiento y de investigación que se entrecruzan en la temática de los condicionamientos sociales y psicosociales del aprendizaje y de la vida del aula.

Hemos dado breves reseñas como muestra de estas preocupaciones, que a la vez nos introducen en la problemática concreta que vamos a estudiar. Parecen existir suficientes motivos para incluir ese tipo de variables psicosociales en un modelo de aprendizaje, y el aprendizaje es el meollo de la actividad escolar.

### 1.3. FORMULACION EXPLICITA DE LOS PROBLEMAS QUE SE VAN A ESTUDIAR

El objetivo de la escuela es que los alumnos adquieran ciertos conocimientos y hábitos culturales. En la medida que cada escolar tenga éxito en esa empresa diremos que ha obtenido mejor o peor rendimiento escolar. Estos resultados de la labor académica se reflejan en una serie de datos de los que el interesado adquiere noticia. Los resultados del rendimiento tendrán una incidencia en la vida académica del sujeto y en la vida posterior, a la salida de la institución escolar.

Pero ese aprendizaje, el rendimiento obtenido, se realiza en un marco concreto: el marco de un grupo formado por una serie de compañeros, unidos por la misma circunstancia personal y bajo la dirección de uno o más profesores.

Nuestro punto de partida es que el individuo participa en esa situación de aprendizaje institucionalizada con toda su personalidad. Hemos reseñado con anterioridad que el rendimiento se muestra en función de una personalidad y no exclusivamente en función de unas capacidades intelectuales específicas. Es decir, que la cota alcanzada por un sujeto en la variable rendimiento está determinada por cualidades personales no estrictamente intelectuales. En distinta proporción, pues, habrá que considerar las diversas dimensiones de la persona para lograr una ciencia operativa del fenómeno educativo.

*Cualquier conducta personal es fruto de una personalidad con todas sus virtualidades y condicionamientos.*

Pero, además, pensamos que el resultado de la conducta, una conducta concreta, tiene su reacción en la personalidad como totalidad. Presuponemos la existencia de un nudo general integrador de las distintas cualidades personales, de forma que las distintas experiencias, las experiencias en distinto momento o lugar, la afectación de las distintas capacidades o aspectos de la persona, tienen una repercusión mediata o inmediata en ese nudo integrador.

No descubrimos nada nuevo. Pero tenemos la impresión de que este hecho puede olvidarse y se olvida de hecho, bien al teorizar, bien al hacer realidad tangible el acto de educar. Queremos el perfeccionamiento integral de la persona y pensamos en que el funcionamiento de esa personalidad es integrador de experiencias.

Esta orientación, este presupuesto, nos hace conscientes de que se educa en todas direcciones aunque el objetivo inmediato sea una parcela concreta de la persona. Las acciones educativas tienen efectos directos sobre una parcela de la persona e indirectos o residuales sobre otras parcelas. Puedo estar enseñando matemáticas y el alumno estar aprendiendo matemáticas. En ese mismo instante, o a consecuencia del mismo, puedo estar fomentando la aceptación del sujeto que aprende por parte

de sus compañeros de clase; o puedo influir para que ese alumno sea alejado de su grupo, puedo fomentar la adaptación familiar de ese sujeto, puedo estar mejorando el concepto que de sí tiene, puedo estar mejorando la opinión que el profesor tenga de él, puedo provocar el que, al apego de esa imagen, otros profesores opinen lo mismo. En reacción a estas posibles acciones, el sujeto cobra nuevo vigor, nuevas motivaciones, que hacen que siga aprendiendo matemáticas mucho mejor aún.

Ante estas posibilidades hay que pensar en que un estímulo cualquiera puede tener una transcendencia mucho mayor de la que en principio puede suponersele. Puede tener consecuencias imprevisibles en la dinámica personal. Un minuto, una acción, un gesto, una mirada, puede preñarse de futuro, de posibilidad.

Desde esta perspectiva, queremos ver la relación que el rendimiento escolar, tal como se concreta en las notas escolares, tiene con una serie de variables que hacen referencia a aspectos estrictamente personales o a aspectos sociales de esa personalidad y del grupo en que está ubicada.

El rendimiento escolar es el objetivo fundamental de la actividad escolar. Es el motivo explícito por el que varios escolares se sientan en unos pupitres bajo la dirección del profesorado. Estos escolares forman un grupo humano con unas motivaciones muy concretas. Ese grupo nace a la par que las actividades tendientes a lograr el buen rendimiento le son impuestas al alumno. Nos preguntamos: ¿Cómo incidirá el rendimiento escolar de un alumno en las estructuras grupales que se establezcan en el aula de la que forma parte? ¿En qué medida el *valor rendimiento escolar* será un valor o un antivalor de ese grupo? ¿Cómo será percibido un alumno por sus compañeros en función de ese valor? Si los estímulos tienen efectos múltiples sobre las personas, ¿condicionará el rendimiento escolar la posición o valencia afectiva que un alumno pueda alcanzar entre sus compañeros? ¿Puede hacerse la pregunta inversa?

Situémonos en otra perspectiva.

Las acciones de un individuo pueden tener una determinada sanción social. Su actividad para superar los objetivos escolares que se le imponen alcanza esa sanción. En la mayoría de las ocasiones, a falta de otro criterio, esa evaluación que se hace del sujeto sirve para dar base a la propia autovaloración que el individuo haga de sí mismo. A lo largo de una experiencia continuada esas autoevaluaciones cristalizarán en un autoconcepto más o menos estable. Este autoconcepto, consecuencia de la experiencia, será condicionador de la dinámica personal, de los logros que esa persona pueda desarrollar y obtener en futuras experiencias. BROOKOVER, FOX y ATKINSON nos pusieron alerta en este sentido.

¿En qué medida la autoimagen es consecuencia del rendimiento escolar? ¿En qué medida esa autoimagen influye en ese rendimiento? Puesto que esos datos de rendimiento adquieren

o pueden adquirir una proyección social en el grupo de alumnos, ¿puede pensarse en una *mutua interrelación entre la imagen que el grupo adquiere de un sujeto concreto, la posición que dicho sujeto ocupe en ese grupo y la autoimagen que el sujeto adquiere de sí?*

Planteamos, pues, una serie de problemas y de interrogantes que se sitúan en una línea de influencia individuo-grupo, subjetividad-realidad exterior. Pero cabe situarse en una perspectiva intrasubjetiva, desde dentro del sujeto y, así, poder interrogarse por qué relación podrá existir entre autopercebirse, sentirse en una posición relativa entre los demás, y el percibir a los demás. Pensamos que la posible introyección de aspectos sociales en el yo puede tener la contrapartida en las relaciones interindividuales que el sujeto establezca dentro de sí y condicionar las futuras acciones-respuesta del sujeto.

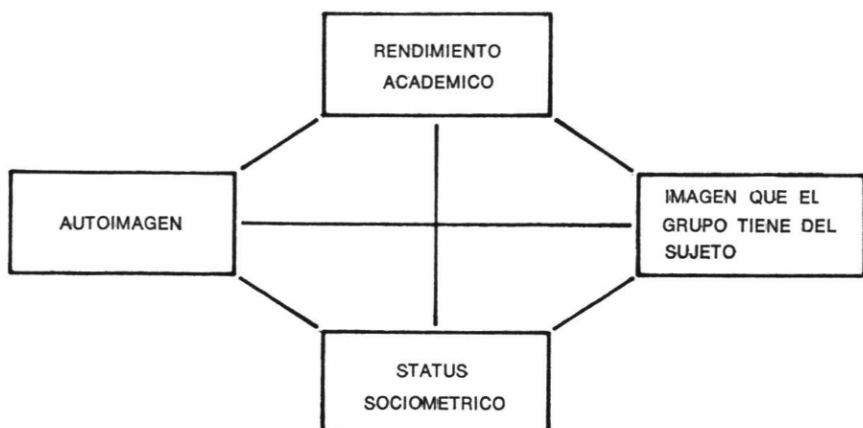
En suma, el problema podría plantearse en los siguientes términos: *Puede existir cierta relación entre el rendimiento académico que obtienen los alumnos, las estructuras grupales que se establecen en el grupo del aula, la posición relativa que los alumnos ocupen en esas estructuras grupales, la opinión que cualquier alumno elabora de sí mismo y la opinión que tiene de los demás.* La interconexión de todas estas variables entre sí vendría dada por el hecho de operar en una misma situación interpersonal.

El grupo justifica muchas conductas individuales, en el grupo se forjan las personalidades, el grupo puede ser condicionado y/o condicionante del rendimiento que el alumno obtenga en la institución educativa.

Supuesta esta interrelación, cabe pensar en un funcionamiento unitario de este sistema de variables. Si tal suposición se confirma, habrá que tener presente que la adaptación progresiva o la inadaptación cada vez más degradada será la consecuencia lógica de la interrelación de las variables de ese sistema.

La comprobación o rechazo de esta hipótesis general nos dará pie para sospechar la existencia de una adaptación escolar general o una adaptación específica en distintas parcelas de la vida personal del sujeto y de la acción pedagógica. El problema es importante, creemos, puesto que de la existencia o no de esa comprobación se daría paso a un replanteamiento de muchas actividades escolares. Cabría la posibilidad de buscar objetivos educacionales por vías muy diferentes. Cabría estudiar la estrategia de la acción educativa para cubrir una serie de objetivos simultáneamente, atendiendo a un orden de prioridad preestablecido.

Pensamos que la *educación no es o deja de ser integral por una concepción filosófica concreta del hombre, sino que es integral por la misma esencia del modo de acción de los estímulos educativos.* Esta opinión previa saldrá confirmada del estudio del sistema de variables que hemos establecido. Ese sistema queda reflejado en el esquema siguiente:



La exigencia del pensamiento y del relato del mismo nos van a obligar a la disección de ese sistema para estudiarlo, meditarlo y sacar las consecuencias. Vamos a hacer un breve comentario y especificar mejor las variables que queremos estudiar.

#### 1.4. ESPECIFICACION DE VARIABLES SOMETIDAS A ESTUDIO

En este apartado queremos dar una idea más exacta de las variables concretas que van a ser objeto de nuestro estudio.

La problemática general que hemos planteado habría que concretarla en una serie de rasgos definidos que permitiesen la acción operativa; que diesen salida a unas variables susceptibles de comprobación empírica para poder manejar unos datos concretos que nos condujesen a una conclusión.

Queremos advertir, pues somos conscientes de ello, que podría haberse elegido otra serie de subvariables para resumir y hacer operativo el sistema interrelacional que hemos propuesto. La disponibilidad de material, economía de tiempo y recursos nos han aconsejado la elección que hemos realizado.

##### 1.4.1. POPULARIDAD SOCIAL

Tratamos de estudiar algunas peculiaridades del aula de clase porque suponemos que ese ambiente grupal, esa variable social, puede ser condicionante y condicionada por el rendimiento académico de los distintos componentes del grupo. Si esta presunción es cierta, tendrá que existir alguna relación entre el rendimiento de cada miembro del grupo y de la posición que ese individuo ocupe dentro del mismo.

Necesitamos, pues, un indicador de esa situación, un indicador de la aceptación con que el individuo cuenta en su grupo.

El modo como se exprese esta aceptación y su repercusión en la vida grupal nos interesa para el conocimiento del aula como grupo humano y para saber qué interrelación muestra con otras variables.

Pensamos que la popularidad y el grado de amistad que el individuo goza entre sus compañeros será (o al menos podría ser una posibilidad) un índice de la aceptación que ese sujeto encuentra en su grupo. Ser conocido, ser buscado afectivamente, es, en alguna forma, signo de la posición que se goza entre los demás. En principio, es un dato para presuponer un buen ajuste social en el individuo.

Otra cuestión será que el sujeto aproveche esa posibilidad. Puede uno ser buscado, querido por todos, pero, en contrapartida, aborrecer y huir de los demás.

Hemos echado mano de los índices sociométricos para concertar esta primera variable. En qué medida esos índices sean representativos de lo que buscamos será cuestión que nos preocupe más adelante.

La sociometría es un medio para detectar estructuras afectivas de grupo, y como tal la hemos usado.

#### 1.4.2. LA AUTOIMAGEN

Tendremos oportunidad de comprobar que el autoconcepto es un producto de la asimilación personal por parte del sujeto de sus interacciones con los demás. Es algo adquirido en el curso de los contactos interpersonales.

Pero no sólo es un producto elaborado *en y por* la interacción, sino que es, además, un factor condicionador de la conducta del sujeto. El concepto que un sujeto tiene de sí mismo determina en buena medida las iniciativas que el sujeto habrá de tomar, los niveles de aspiración y realización que se autoimpone, la interrelación con los demás. Cada cual poseemos un concepto de nosotros mismos. Según nos creamos capaces de una u otra cosa nos atrevemos a iniciar empresas que conduzcan a unas metas más elevadas o menos ambiciosas.

El autoconcepto es algo complejo, difícilmente abordable, puesto que forma el nudo más íntimo de la persona humana. Una forma de acceder a él es estudiar la autoimagen, la representación que el sujeto tiene de sí mismo. Pero aun en este caso es difícil conocerla desde fuera si no es por el relato que el sujeto hace de sí mismo. Es esta autoimagen *declarada* la que va a ser objeto de nuestro estudio. La posibilidad de que con ella tengamos un índice del autoconcepto será discutida en el capítulo número 4.

Se puede distinguir entre un autoconcepto global y un autoconcepto específico de distintas parcelas, capacidades o formas de ser de una persona. La medida en la que los distintos aspec-



tos de un autoconcepto estén relacionados entre sí, la forma en que cada parcela singular contribuya a la formación del autoconcepto general, es una cuestión interesante que será tratada en su momento. Por ahora baste tener presente que uno puede sentirse un buen atleta, un hijo poco complaciente, un mal intelectual, un padre despreocupado, etc., todo a la vez, valorándose distintas facetas de su ser y del desarrollo de su vida con los demás. Se puede hablar, en este sentido, de autoconceptos específicos y de un autoconcepto general.

Paralelamente, se puede pensar en una autoimagen, tal cual el sujeto se representa a sí mismo como persona global, y una serie de autoimágenes específicas, referidas a distintos aspectos de la conducta.

Nosotros vamos a prestar atención al autoconcepto y autoimagen académica, a la representación que el sujeto tiene de sí mismo en tanto que es un ser que rinde en la institución educativa. Nos preocupa el autoconcepto de "estudiante". Este interés específico se justifica por el campo mismo de acción que se ha elegido. La vida de un alumno en el marco de un aula está condicionada por los resultados académicos que el sujeto obtiene. A consecuencia de estos datos de rendimiento el alumno adquirirá una imagen de sí determinada como sujeto que trabaja y será para él un índice de su propio valer personal. Esta autoimagen, como parte de su autoconcepto, será condicionante de la dinámica personal que el alumno desarrolle en esa faceta de la conducta, el trabajar para obtener unos determinados resultados y en otros aspectos de su actuación personal.

Lo que cree que es, lo que cree que sirve, la cota que cree alcanzar en la variable rendimiento académico, es el aspecto concreto que se estudiará en esta variable de la autoimagen. Podría hablarse de autoevaluación también.

### 1.4.3. LA IMAGEN QUE EL GRUPO TIENE DEL ALUMNO

Dentro de la institución escolar, el alumno no está aislado, puesto que forma parte de un grupo de alumnos que comparten el espacio de un aula. Tras un período de tiempo determinado, cada alumno ocupa un status concreto ante los ojos de sus compañeros. Considerando estas opiniones en su conjunto podemos hablar de la opinión que el grupo tiene del sujeto.

Esta opinión grupal del individuo será un condicionante del status emocional que cada miembro posee en su grupo. Será, de este modo, un factor para la interrelación que se desarrolle entre un individuo concreto y su grupo.

Pero, como ocurría con la autoimagen, nosotros hemos reducido el campo de nuestra actuación a la imagen académica que el grupo tiene de cada uno de sus componentes. Nos fijamos en lo que el grupo cree que "vale" cada uno de sus componentes en tanto desarrollan una actividad escolar concreta y obtie-

nen unos resultados de rendimiento determinados. Esta imagen académica social será un reforzador y un estímulo sobre el que contrastar la propia autoimagen académica. Al mismo tiempo, puede ser un condicionante de la aceptación social de que puede gozar un miembro del grupo, según que el *rendimiento escolar* sea un valor, forme parte de algún otro o condicione los valores y normas que se establezcan en el grupo.

#### 1.4.4. EL RENDIMIENTO

Queremos conocer la peculiaridad de la autoimagen, de la imagen que el grupo tiene de cada sujeto, de la imagen que el sujeto tiene del grupo, y queremos, también, conocer la estructuración, relaciones y lazos interpersonales que los sujetos del aula de clase como grupo establecen entre ellos. A parte de que, al estar en situación escolar, el rendimiento escolar puede ser un condicionante general de esas variables, el hecho es que dichas variables han sido formuladas en relación a esta nueva variable del rendimiento. Es, pues, de todo punto necesario el considerar la peculiaridad de este dato objetivo que es el que nos puede servir de punto de referencia para contrastar la opinión y lazos subjetivos con la realidad objetiva, en tanto que es un dato real, aunque, a su vez, esté cargado de subjetividad.

El rendimiento escolar es el móvil y razón de ser de la institución escolar misma. En función de él se programa una gama de actividades, una periodización del tiempo escolar, etc. Presuponemos que es un dato central para conocer e interpretar la vida del aula y de cada uno de los elementos personales que la constituyen. Por lo tanto, habrá que tomar en cuenta este elemento cuando se quiera saber la peculiaridad o modo de funcionamiento que presenta cualquier faceta de la actividad pedagógica. En nuestro caso era inevitable, dado que los términos en los que han sido definidas las demás variables hace inexcusable la consideración de este factor fundamental.

\* \* \*

Han quedado definidas las distintas variables que van a formar parte de nuestro estudio. Nuestro esfuerzo tendrá dos objetivos fundamentales:

1. Estudio de las peculiaridades de cada una de esas variables, consideradas aisladamente. Trataremos de ver los fenómenos que se pueden apreciar en ellas cuando se manifiestan en unos sujetos concretos. La peculiaridad de cada una de estas variables será relacionada además con la peculiaridad de los distintos tipos o categorías de sujetos que forman la muestra que hemos seleccionado para nuestro estudio.

2. Por otro lado, y al suponerse que las variables especificadas son interdependientes, al presuponerse que el sistema que forman todas ellas posee un funcionamiento en cierto modo congruente, es necesario relacionar cada una de estas cuatro variables mencionadas con todas las demás. De la fuerza y signo de esa relación hipotetizada obtendremos una idea de la existencia de esa congruencia, de la realidad del sistema de variables elegido, del grado de interdependencia de las variables dentro del sistema y de la dirección que tal sistema puede imprimir a la dinámica del grupo de clase como grupo humano, y de cada individuo dentro de él.  
Por otro lado, estas interrelaciones podrán considerarse globalmente o haciendo referencia a los distintos subgrupos de diferentes características en nuestra muestra global.

Hemos operado con un contexto pedagógico real, ajustado a una serie de normas establecidas y condicionamientos propios. Nuestra atención se fija en grupos de alumnos que permanecen unidos bajo el techo del aula durante todo un curso escolar y en número fijo. Por lo tanto, los resultados que obtengamos habrán de ser referidos a ese contexto del que hemos partido.

## 2. LA MUESTRA Y EL PROCEDIMIENTO

### 2.1. LOS ALUMNOS QUE PARTICIPARON EN LA EXPERIENCIA

Nuestra intención era estudiar a los alumnos en el medio natural que representan las aulas de clase. Los alumnos en las aulas se encuentran agrupados en grupos de composición numérica variable, de cualidades muy heterogéneas. Las edades se superponen de tal suerte que en cada grupo de alumnos los podemos encontrar mezclados de tres y quizá más edades distintas. Estudiar a grupos naturales suponía estudiar a grupos muy irregulares entre sí, no es posible encontrar dos grupos iguales en cuanto a características de sus componentes, número de los mismos, etc.

De un total aproximado de mil quinientos alumnos y alumnas que participaron en la experiencia, unos ochocientos son de enseñanza media y otros setecientos de educación primaria. En el cuadro que sigue figuran las edades de los alumnos que participaron en nuestro estudio.

E D A D	E. G. B.		BACHILLERATO		(1) Núm. de sujetos de cada edad
	Varones	Hembras	Varones	Hembras	
9 ... ..	1	1			2
10 ... ..	52	60			112
11 ... ..	84	81	32	50	247
12 ... ..	76	65	112	90	343
13 ... ..	105	58	138	94	395
14 ... ..	13	24	88	81	206
15 ... ..		4	28	41	73
16 ... ..			12	12	24
17 ... ..			4	2	6
18 ... ..				1	1
TOTALES ... ..	331	293	414	371	1.409
	624		785		

(1) Hay sujetos que participan en la muestra para otros efectos, pero no constan en estas distribuciones por no haber declarado su edad.

Como podrá apreciarse, la tabla presenta sus irregularidades. La media de edad en los alumnos de Bachillerato es superior a la de los alumnos de E. G. B. Tenemos que aducir que en el tiempo en que recogíamos los datos de nuestra investigación se estaba implantando la reforma auspiciada por la Ley General de Educación, lo cual suponía la paulatina desaparición de los cursos de Bachillerato Elemental. De aquí que no pudiésemos coger alumnos de diez y once años porque éstos ya estaban en la recién implantada E. G. B. Pero dado que una de nuestras finalidades era ver el peso que podría dar a los resultados que obtuviésemos el hecho de comparar alumnos que tenían una experiencia escolar diferente, por asistir a centros con peculiaridades bien distintas, la irregularidad de que hablamos ya no tenía tanta importancia puesto que no dispondríamos de los alumnos que menos experiencia tenían en el sistema escolar de Bachillerato.

En la muestra con que operamos figuran una amplia mayoría de sujetos de la antigua Educación primaria y una minoría reducida de alumnos de la nueva E. G. B. A todos ellos los identificamos por alumnos de E. G. B. en nuestra muestra.

Las irregularidades en la composición numérica de los grupos hace imposible que se logren submuestras de composición numérica equivalente, ni en cuanto a sexos ni en cuanto a sistema de enseñanza frecuentado. La submuestra de E. G. B. está compuesta por trece grupos de alumnos y diez de alumnas. De Bachillerato pudimos contar con doce grupos de alumnos de cada sexo. A la hora de realizar comparaciones entre alumnos de distinto sexo o pertenecientes a sistemas escolares de E. G. B. o Bachillerato hemos seleccionado submuestras dentro de la muestra general que permitan esas comparaciones (subgrupos de parecida edad y número).

Para salvar estas irregularidades y teniendo en cuenta que los grupos son entidades únicas buscaremos índices que expresen la posición relativa de los sujetos dentro de sus grupos para que de esta forma sí nos sea posible establecer comparaciones entre sujetos pertenecientes a grupos distintos.

### **El medio ambiente en el que se halla la muestra**

Los grupos que componen la muestra están tomados de Madrid capital, pertenecientes a los distritos más variados de la ciudad. Los grupos se diferencian en cuanto al medio sociocultural del que provienen por un hecho fundamental: Hasta el momento presente la población escolar española entre los diez y catorce años podía estar encuadrada en la Educación Primaria o en el Bachillerato Elemental. Estar en un sitio o en otro no era cuestión de azar. Las clases más modestas frecuentaban la Educación Primaria y los más dotados económicamente irían al Bachillerato.

Si bien existió la posibilidad de pasar de la Educación Prima-

ría al Bachillerato Elemental, en pocas ocasiones se llevaba a cabo esta posibilidad. Entrar a uno u otro sistema de enseñanza para el resto de sus días y con la posibilidad de acceder a unas determinadas profesiones pero no a otras. En esta situación, hablar de alumnos de Educación Primaria o de Bachillerato era hablar de alumnos de distintas clases sociales con todas sus peculiaridades culturales, condicionamientos propios, impedimentos o posibilidades futuras, etc. La superposición de estas dos enseñanzas comenzaba a extinguirse cuando comenzábamos nosotros a recoger los datos de la muestra.

La mayoría de los sujetos de E. G. B. que sirvieron de base para nuestro estudio son realmente alumnos de la Educación Primaria que se extinguía. Los pocos alumnos de la nueva E. G. B. con que contamos pertenecían a clases sociales modestas. Por todo ello, creemos que se pueden diferenciar dos tipos de alumnos bien distintos en cuanto a su pertenencia a distintos ambientes socioculturales: Los alumnos de E. G. B. y los alumnos de Bachillerato.

Podría argüirse que esta comparación no tiene objeto, puesto que en el futuro la superposición de estos dos tipos de enseñanza va a dejar de existir. Como podremos apreciar más adelante, la diferenciación no sólo se da en cuanto a la procedencia social de los alumnos, etc. La comparación tiene sentido en tanto enfrentamientos en los profesores, estilos de enseñanza, aspiraciones de los alumnos, etc. La comparación tiene sentido en tanto enfrentamos dos tipos de alumnos que viven su vida escolar en contextos bien diferentes. En tanto haya centros en los que se exija mayor rendimiento que en otros, alumnos con expectativas futuras distintas, con presiones sociales y familiares desiguales, existirán contextos y situaciones educativas bien diferentes para los alumnos. Y no hay que olvidar que estas diferencias tienen su proyección en los resultados que los alumnos obtengan al frecuentar las instituciones escolares.

### **El "estilo pedagógico" en la E. G. B. y en el Bachillerato. Otras diferencias**

Cuando seleccionábamos sujetos de E. G. B. y Bachillerato para que formasen parte de nuestra muestra, nuestro objetivo era poseer datos de dos estilos de enseñanza que a nosotros nos parecían bien diferentes. Las diferencias socio-económicas que llevan estos dos tipos de enseñanza tras sí son de importancia considerable, pero por el momento no nos preocupan sino en la medida en que puedan condicionar los procesos internos que se desarrollan en la vida cotidiana de los alumnos que asisten a una enseñanza u otra. A su vez, estas peculiaridades tendrán su correspondiente efecto-reacción sobre las variables sociológicas.

Trataremos de ir haciendo un recuento superficial de las características más sobresalientes de un sistema y otro.

La E. G. B. o la Enseñanza Primaria es un derecho y obligación que todo sujeto tiene consigo. El niño crece a sus anchas en el espacio del hogar familiar. Si posee hermanos mayores que él, sabe que éstos “desaparecen” de casa por un cierto tiempo del día, pertrechados con unos “objetos” especiales que él aún no maneja. Sus hermanos “van a la escuela”. Irá adquiriendo conciencia, con tinte más o menos ilusionado, de que, llegado el momento, también él tendrá que seguir el mismo camino. El momento estará más o menos cercano pero llegará seguro. Los padres, hermanos, ambiente en general, le hablarán del tema, oírá conversaciones al respecto, le llegará a ser conocido y lo considerará como algo “natural” que ocurre en su medio y a lo que él tendrá que someterse.

Ir a la escuela, como vestirse, será una actividad cotidiana y ante la que no opta personalmente. Si su primer contacto con la escuela le es desagradable no tardará en aprender que su actitud es inútil, tendrá que aceptar lo que se le impone.

Eso sí, el tiempo irá pasando y tomará conciencia de que saldrá de allí cuando cumpla el tiempo reglamentario.

Creemos, pues, que el ingreso y permanencia en las instituciones educativas primarias es un elemento de la vida cotidiana de los individuos al que éstos deben dar cabida en su horario como algo natural e inevitable.

La presión social que les circunda se encargará de que esta introyección de la obligación sea realidad. El tono agradable o desagradable con que es asimilado este elemento de obligación personal es otra cuestión. Asistir a la escuela será un hecho tan natural y cotidiano como ver salir el sol todos los días. El abuelo y papá fueron, todos los niños de la casa van o han ido, los amigos también... El niño no se distingue de los demás en este aspecto, no puede adquirir conciencia de una distinción personal en cuanto al hecho de asistir o no al colegio. Sabe también, por referencias de otros o por sí mismo, que llegará un día en que esto se acabará.

No tiene ese carácter de inevitabilidad el ser alumno o no serlo del Bachillerato. Dentro de la muestra que nosotros poseemos hay muchos alumnos y alumnas que han sido sujeto de una elección, aunque no sean ellos los que han elegido. Llegado el momento, al alumno de Enseñanza Primaria se le preguntó si quería o no “seguir estudiando”. O tal vez se le dijo: “tú no sirves para seguir”, “tú deberías ponerte a trabajar”, “el maestro nos dijo que no sirves para estas cosas”, “no podemos darte estudios”... Al menos supo que en aquella opción había algo especial: el “estudiar” no era cosa de todo el mundo. Quizá en el ambiente familiar se hizo ver como inevitable el tener que seguir con los libros auestas. Su propio “porvenir”, el “prestigio” personal, el de la familia, lo importante que es en la vida ser un “hombre culto”, le harían seguir estudiando el Bachillerato. Pero también él sabría que no era esto cosa de todo el mundo. Además, adquiriría conciencia, con el tiempo y con el cambio de

enseñanza, de que esto era "cosa más seria". Su padre le instruyó en lo importante que fue para él el haber estudiado, o lo que pudo haber sido y no fue.

Seguir estudiando, ser alumno de la enseñanza secundaria, no es algo tan natural y cotidiano como ser alumno de la enseñanza elemental. El alumno sabe que las exigencias no son iguales, sabe de una mayor presión. Dejar la escuela y penetrar en el bachillerato es algo diferente de seguir en la escuela hasta el final de la escolaridad primaria.

A medida que desaparezca la superposición de niveles educativos desaparecerá esta diferencia de significación que puede tener para los sujetos el estar en un tipo de enseñanza u otro. Pero en la medida que alumnos diferentes soporten presiones y exigencias familiares, escolares y sociales, de diverso grado y matiz, tendrá sentido el hablar de la repercusión que dichas exigencias alcanzarán en la conciencia de los educandos. Así, por ejemplo, es de esperar una mayor presión por parte familiar en colegios de pago que en colegios gratuitos. Esta presión no tiene que ser coercitiva, ni mucho menos; puede actuar aumentando la expectativa sobre el sujeto o adquirir el dulce estilo de alabanzas o sugerencias.

El alumno de E. G. B. que queda recogido en nuestra muestra sabe que se encuentra en el centro escolar para dar cumplimiento a una exigencia que se le plantea como ineludible y formando parte de las obligaciones y status propio de la infancia. No obstante, cuando sea mayor, saldrá de allí y pasará seguramente al mundo del trabajo. Los mejores o peores resultados que obtenga allí no determinarán en gran medida su éxito en la vida. En otras ocasiones podrá ocurrir lo contrario.

Pero también poseemos sujetos que propiamente pertenecen a la nueva E. G. B. Estos sujetos no han tenido la oportunidad de elegir otra vía. Para ellos no existió la dicotomía entre ir al bachiller o seguir en su escuela. Pero ya dijimos que pertenecían a un medio social modesto en el que la motivación social infundida, quizá, no será precisamente la de seguir estudiando, bien por el esfuerzo económico que ello exige a la familia, bien por la escasa comprensión hacia el mundo de los valores culturales. El mismo profesorado de estos alumnos sigue siendo el profesor de la Enseñanza Primaria a extinguir, quien de alguna forma será víctima de estos estereotipos y expectativas sociales que recaen sobre la enseñanza que imparte. El alumno de Bachiller sabe, por el contrario, que su permanencia y éxito que obtenga en este tipo de enseñanza va a ser decisiva en su futuro. Su buen rendimiento puede promocionarle hacia los ciclos superiores de la enseñanza o hacia más cualificados puestos de trabajo. Si "aprovecha el tiempo" obtendrá un diploma que le acredite ante ciertos sectores sociales. Con su posesión se sitúa en clara posición de ventaja respecto de los que no lo poseen.

El hecho de estar en un tipo u otro de enseñanza tendrá sentido diferenciador para el alumno en la medida que sobre ellas



recaigan expectativas sociales diferentes, tanto desde la familia como desde la institución escolar o círculo social en el que el alumno, la familia y la escuela se desenvuelvan.

Tradicionalmente, en la Enseñanza Primaria ha existido el régimen de unidocencia. Un maestro atiende a su grupo de alumnos durante todo el día y a lo largo de todo el curso. En circunstancias normales, los alumnos tendrán un maestro solamente para todo el curso.

Al llegar al Bachillerato el alumno nota un cambio radical: cada materia es independiente de las demás, cada una es dada por un profesor, con un horario bien marcado y con una trayectoria única y peculiar. El alumno dentro del mismo curso tendrá a varios profesores.

Con la nueva Ley de Educación ambos sistemas tienden a unificarse en la etapa que nos interesa a nosotros. Los cursos de la segunda etapa de E. G. B. también tienen régimen de polidocencia y las materias se van delimitando en la conciencia del alumno, con profesores y horarios distintos. No obstante, la separación no es tan rígida como en Bachillerato, por lo menos en los centros que hemos frecuentado nosotros. En esta etapa de la E. G. B. un profesor da las "ciencias" y otro las "letras". En Bachillerato, en cambio, cada materia tiene su profesor; independientemente de las demás.

Estas características formales, externas, tienen su proyección a la hora de determinar el "estilo pedagógico" que predomina en cada uno de los sistemas de enseñanza. Dichas características influyen en la distribución de la jornada escolar, en el tipo de actividades que se realizan, en los contactos que el profesor establece con sus alumnos y en los contactos de éstos entre sí.

Examinemos un día de vida escolar en ambos sistemas de educación. Este breve repaso puede tomarse como pauta general y nunca al pie de la letra. En la E. G. B. el niño entra con sus libros a su aula correspondiente, saluda al maestro y toma asiento en su pupitre. El mobiliario está esparcido por el espacio del aula, unas veces en filas (los pupitres) otras formando pequeños círculos, donde los alumnos pueden verse unos a otros en una situación "face to face". Los encerados estarán llenos de dibujos, ejercicios que se hicieron o que todavía quedan por hacer, etc. Se desarrollarán las clases sin excesiva preocupación por la hora que es o el tiempo que ocupan, hasta que llegue el momento de ir al recreo. Después del reposo volverán en alegre bullicio, otra vez, a sus puestos para continuar lo que quedó pendiente, o nuevas tareas reemplazarán, quizá, con nuevo profesor, a las anteriores. Los niños, dentro de sus aulas, tienen una relativa libertad de movimientos para ir de un sitio para otro, para pedirse material o tenerlo como excusa y poder charlar un poquito con el vecino. Sonrisas, guiños, amenazas, advertencias del maestro, citas para la salida, etc., llenan la mañana y la tarde escolar.

El maestro corrige trabajos, pone ejercicios para casa, quizá

da consejos, estimula el trabajo y evalúa esfuerzos, pero, normalmente, con sanciones verbales. De vez en cuando pondrá su pequeño examen para hacer constar el rendimiento en el E. R. P. A. de cada alumno. El alumno toma estos resultados con una cierta despreocupación, si bien es verdad que tendrá que preocuparse cada vez más.

En general, y sin olvidar que estamos describiendo un estereotipo, ésta es la imagen que nos produce nuestra experiencia personal, la de los compañeros que nos rodeaban y la que hemos ido recogiendo a medida que entrábamos en las clases. Bien es verdad que también hemos sorprendido momentos dramáticos y también recordamos niños arrodillados como castigo. Pero siempre nos pareció que aquello no era tomado en serio por los alumnos. Las sonrisas entre los unos y los otros contrastaba con la voz seria del maestro que quería imponerse.

La idea que recordamos, en general, es la de un ambiente desenfadado, un tanto espontáneo y jovial. Repetimos que conocemos excepciones.

Percibimos un tono más serio, más académico, hasta casi menos humano, en el Bachillerato. La vida de un día en el aula no es cómoda siempre para sus moradores. Allí se vive pendiente del estudio, de las notas, del examen. Un buen resultado académico es motivo de elogio por profesores, padres, etc. Aprobar es vivir tranquilo por una temporada. Es superar cursos, es definirse como persona que "vale" o "no vale" para esas "cosas de los libros".

Acabar el curso no es solamente dejar de asistir a las clases, es el haber superado o no una dificultad, es poder continuar o no. Esto es algo más "serio". Esto es "estar pendiente de un hilo", dicen los alumnos.

Decididamente, creemos que la vida escolar en el Bachillerato está fundamentalmente centrada en los aspectos académicos, en el rendimiento escolar. Dejar un día tan sólo a otras actividades, olvidar "las lecciones" y charlar, aunque sólo sea, es algo que siempre es acogido con aires de fiesta por los alumnos.

Si bien hemos querido definir el rol peculiar que cada alumno suele vivir en los dos sistemas escolares que nos ocupan, lo hemos hecho a base de extremar posiciones. Estos extremos son reales, pero no toda la realidad está entre estas posiciones un tanto límite. Con todas excepciones que queramos, con toda la flexibilidad admisible, lo que no dudamos es que ambos sistemas de enseñanza poseen *estilos pedagógicos* peculiares y diferentes.

También hay que recordar que la E. G. B., con la nueva estructura, su cambio, en cuanto a profesorado, material, exigencias de evaluación, etc., va evolucionando en algunos aspectos hacia estilos que hasta el momento no le correspondían.

No tratamos aquí de decir qué sistema puede ser mejor por el clima humano que crea o por la repercusión que tenga en el rendimiento académico. Lo que nos interesa es intuir qué tipo

de vida social se desarrollará bajo un estilo u otro. Nos interesa calibrar qué efectos tendrá esa imagen concreta del profesor sobre las relaciones entre los alumnos. Nos preocupa cómo serán asimiladas por el niño las calificaciones que se le asignan en uno y otro estilo. Quisiéramos saber, en suma, el clima afectivo del aula y sus efectos.

Nos parece que la proyección social de los resultados de uno y otro sistema de enseñanza serán muy diferentes. El origen social, las aspiraciones de los padres para sus hijos, la expectativa que generen en maestros, directivos, etc., serán determinantes del diferente significado que los resultados académicos tengan para el niño y el medio en el que se desenvuelve.

Como hicimos anteriormente, ahora estaremos, de seguro, exagerando posiciones. Teniendo conocimiento de ello, nuestro propósito es extremar para adquirir conciencia de ello. Sabemos que todas las excepciones y variedades son posibles. También parece intuirse que la nueva metodología que comienza a desarrollarse en E. G. B. y en Bachillerato es más semejante en un y otro sistema. Al menos lo es y tiende a serlo más de lo que lo fue en el pasado. Pero la experiencia que nos dio el entrar en las aulas confirmó nuestra sospecha y experiencia anterior de que lo que allí "se vivía" era diferente, según estuviésemos en un aula de E. G. B. o en otra de Bachillerato.

Cuando hablábamos del "estilo pedagógico" de uno y otro sistema de enseñanza, afirmábamos que el clima de un aula de Bachillerato estaba más determinado por el estudio, tenía una mayor carga académica, que el clima de un aula de E. G. B., que parecía denotar un aire un tanto despreocupado y desenfadado. Al menos, pues no dudamos que en ambos casos la variable rendimiento es la razón de ser y el motivo central alrededor del cual gira la actividad escolar, el ambiente es diferente.

Esta diferencia está determinada por el distinto peso, por la desigual proyección, que los resultados académicos del sujeto tienen en su vida personal, presente y futura, y en el ambiente que los rodea.

Las cosas están cambiando en la medida que un único sistema va a ocupar la actividad de los escolares entre los diez y catorce años. Por otro lado, la preocupación en la actual E. G. B. por los resultados académicos va siendo mayor de lo que fue en el pasado. Profesores, la administración, padres, etc., van dando cada vez mayor importancia a los resultados de la evaluación en la E. G. B. Si bien éste es un signo laudable de la preocupación reinante, no sabemos hasta qué punto dicha preocupación pueda desvirtuar el sentido auténticamente pedagógico de la evaluación. Esta acentuación de la sensibilidad hacia los resultados académicos tendrán su incidencia en la personalidad del sujeto, en tanto que esos datos pueden ser interpretados por él como más unidos a su yo, una prueba más significativa de lo que él es, un dato más decisivo para calificarse a sí mismo como persona. Aunque esto ocurra realmente así, la imagen que esa E. G. B. despierte

en el sujeto y en el medio, la trascendencia de la misma, arrastra todavía parte del estereotipo que la antigua y a extinguir Enseñanza Primaria acarreaba consigo. A fin de cuentas, esta E. G. B. no posee un carácter tan peculiar para unos y otros, porque ahora todos están en ella, y esto, al no llamar tanto la atención, dejará que parte de las expectativas y estereotipos —lo que se espera de la E. G. B.—, de la antigua Enseñanza Primaria, pasen a la E. G. B. Pero, además, no tenemos que olvidar que en la muestra que nosotros hemos elegido entran sujetos que pertenecen a la Enseñanza Primaria, anterior a la E. G. B. Bien por el desconocimiento que los padres tengan de los problemas relacionados con los estudios de sus hijos, bien por la importancia que les concede en cuanto al poder determinante de su “porvenir”, bien por la propia expectativa del profesor que marcará distintos niveles mínimos a superar por sus alumnos, bien por el hincapié que se pone sobre los resultados del rendimiento, lo cierto, al menos en nuestra opinión, es que a los alumnos de E. G. B. y a los de Bachillerato se les exigen distintos niveles de realización. Y si no son diferentes en cuanto a metas, sí creemos son en cuanto a la significación que el medio y el propio sujeto les dan. En la medida que un medio conceda más o menos valencia al *valor rendimiento*, en tanto sea más o menos significativo para unos y para otros, así el sujeto interesado incorporará ese valor como patrón de medida de sí mismo. “Si esto es apreciado, en la medida que lo posea yo se me apreciará a mí”, puede ser el razonamiento del escolar.

La “notas” era una peculiaridad propia del sujeto que frecuenta el Bachillerato. El “estudiante” era el sujeto que cursaba Bachillerato. Pertenecer a este status, desempeñar ese rol era algo más definitorio en tanto que se oponía y distinguía de aquellos que no lo hacían.

Obtener buenas “notas” era y es un signo de éxito personal, asimilado por la familia. Poseer un “buen expediente” es un valor en una sociedad meritocrática, en la que el “valor personal” sustituye al apellido familiar. Y este valor lo poseía el Bachillerato en mucha mayor medida que la Enseñanza Primaria. Esta era cosa de todos, no podía ser, por tanto, símbolo distintivo.

En la vida del estudiante de Enseñanza Primaria no pesaba tanto la preocupación por esas “notas”. En el medio familiar tampoco. A fin de cuentas, al final de la etapa no importaría el nivel alcanzado, una vez superados ciertos mínimos. Lo que preocupaba era el paso siguiente: el mundo del trabajo.

En el caso del estudiante de Bachillerato no pasaría lo mismo. La familia se preocupaba por la buena marcha del muchacho. Su éxito o fracaso se proyectaría en la vida futura. Quizá se estaba invirtiendo dinero en el esfuerzo y, aunque sólo fuera por esto, merecía la pena tal preocupación.

Repetimos que las cosas van cambiando. La nueva E. G. B. insiste en el valor de las notas de rendimiento. Sus alumnos ya van presentando “psicosis de examen”. Sin lugar a dudas, estos

síntomas se corresponderán con una mayor trascendencia personal y social dada al rendimiento escolar. Solamente hemos pretendido llamar la atención sobre la proyección psico-social que podrán tener estas diferencias.

\* \* \*

Uno de los elementos fundamentales en la educación es el profesorado. Dicho elemento determina en un buen porcentaje la vida que se desarrolla, la modalidad de vida que se desarrolla, en el seno del aula. Todo alumno sabe que con tal o cual profesor se pueden hacer unas cosas y otras no. Lo que está permitido con uno puede no estarlo con otro. Lo que se hace con un profesor no se hace con otro. Esta variación la determina la personalidad del profesor.

Nuestra preocupación en este momento no es especular sobre cómo se puede desarrollar esa interacción ni qué tipos de interacción se establecen. Lo que queremos resaltar es el hecho de que profesores diferentes determinarán climas diferentes. El profesorado de E. G. B. es distinto del profesorado de Bachillerato. ¿En qué medida esas diferencias podrán determinar o codeeterminar con otras circunstancias las diferencias que podamos encontrar en nuestro estudio? Por el momento vamos a deternos solamente en unas cuantas características formales.

El profesorado de la Enseñanza Primaria tenía una formación de nivel medio. En el cuerpo de profesores que desempeñan hoy su función en el nivel de E. G. B. entran personas de muy diversa formación. Varios son los planes de estudio que en las Escuelas Normales han cursado los maestros o profesores de E. G. B. que están en activo hoy día. A las Escuelas Normales se ha entrado con Bachiller Elemental y con Bachiller Superior. Algunos de estos profesionales poseen incluso títulos universitarios, si bien son los menos.

Por variada que sea la cantidad y calidad de formación de este profesorado, sí que podemos afirmar que la formación científica del profesorado de Bachillerato fue superior. Los profesores de Bachillerato procedían de la Universidad, al menos los que desarrollaban la docencia de las materias fundamentales.

No queremos en ningún momento juzgar a uno u otro tipo de profesorado. Únicamente queremos constatar diferencias que puedan repercutir en las variables que son objeto de estudio en este momento.

Lo que es indudable, al menos teóricamente y a nivel general, es que el profesorado de Bachillerato presenta una faceta académica en el desarrollo de su papel docente. Su "formación científica" y la peculiaridad del nivel en el que ejerce le acentúan el papel de transmisor de conocimientos. Se ha titulado en una determinada parcela del conocimiento y a ella se dedica en consecuencia. Su misión es derramar conocimientos sobre los alumnos.

El rol del profesor de Bachillerato acentúa la carga académica, en comparación con el rol del maestro en la E. G. B. El primero llega a su clase y normalmente permanece con sus alumnos menos de una hora seguida para "dar la lección" de turno. El profesor, en la E. G. B., realiza una labor de mayor duración con sus alumnos, hoy por hoy y en términos generales. Nos atrevemos a afirmar que el rol del profesor o maestro de la E. G. B. es más envolvente de la personalidad del niño de lo que es el rol del profesor en Bachiller. En este último caso la interacción profesor-alumno está más determinada por la transmisión del conocimiento.

Hasta cierto punto, esta diferencia en el ejercicio de la función de un tipo de profesorado y de otro puede estar influenciada por el tipo de formación que han recibido uno y otro. Mientras la función del profesor en el nivel medio es más especializada, en el nivel primario sería más global. La diferencia de actitud puede venir condicionada, como decimos, por la formación profesional del profesorado y por el tipo de actitudes que despierte en cada uno de ellos los alumnos sobre los que actúan. Los alumnos de E. G. B., por su edad y condición, pueden dar paso a actitudes paternas por parte del profesorado. Esto no ocurrirá en el Bachillerato con tanta frecuencia, por la diferencia de edad en el alumnado, por la especialización profesional de un tipo y otro de profesor, por la tradición y por las exigencias del rol establecido.

Extremando posiciones cabría pensar en una mayor tonalidad afectiva en la relación maestro-alumno de E. G. B., contra una mayor "cerebralización" en la relación profesor-alumno de Bachillerato. La relación en el primer caso se cargaría de aspectos afectivos y en el segundo caso de aspectos intelectuales. Una mezcla de ambos se da en los dos casos, puesto que tal condición es inherente a la función que son llamados a cumplir (transmisión del conocimiento) y a la situación interpersonal en la que desarrollan esa misión. La formación del profesorado de E. G. B. se centra en cuestiones científicas a transmitir y en aspectos psicopedagógicos de la acción de transmisión y de los sujetos a los que se dirige. La formación del profesorado del Bachillerato se ha centrado preminentemente sobre los contenidos de la ciencia y no tanto, casi nada, sobre las peculiaridades del método de transmisión ni de los sujetos receptores. Estas diferencias pueden dar origen por sí mismas a diferentes climas socio-emocionales en el aula y a diferente ponderación a las actividades que se desarrollan en el aula. "Soltar el rollo e irse" es algo que ha definido al profesorado de nivel medio en el desempeño de su función.

Sin querer incidir en la importancia que estas peculiaridades puedan tener en la relación educativa, sólo queremos resaltar su existencia y pensar en lo que significarán en la determinación del "estilo pedagógico" en la E. G. B. y en el Bachillerato.

¿Qué incidencia podrá tener este hecho en el tipo de metas que un profesorado y otro pueda tener explícita o implícitamente

para sus alumnos? ¿Qué niveles mínimos determinarán estos profesores diferentes en alumnado diferente? Por el momento creemos que los niveles de aspiración que estos dos tipos de profesorado tienen para sus alumnos son distintos. La expectativa que marcarán en sus alumnos será distinta. El nivel de exigencia no ha sido el mismo hasta el momento. Ser un "buen alumno" en E. G. B. será diferente de ser "buen alumno" en Bachillerato; a criterios distintos o de fuerza distinta corresponderán valoraciones diferentes.

Nuestros puntos de vista pueden resumirse en lo siguiente: El profesor es un elemento decisivo en el tipo de clima que se establece en un aula y en otra. El profesorado es *distinto* en los tipos de enseñanza que ahora nos ocupan. Esta diferencia puede ser condicionada por el origen social, la formación científica y pedagógica de uno y otro. El rol que tienen que desempeñar es, o ha sido, distinto; lo que se espera que uno y otro haga, lo que ellos mismos han aprendido en su experiencia personal es distinto. Estas diferencias pueden ser elementos decisivos en el tipo de relación que establezcan con sus alumnos. En alguna medida dicha diferenciación puede ser responsable de las diferencias que pudiesen encontrarse en las variables y procesos que estudiamos en los dos sistemas de enseñanza: E. G. B. y Bachillerato.

No queríamos hacer un análisis exhaustivo de las diferencias que hayan existido, existan o vayan a producirse entre dos niveles de enseñanza como la E. G. B. y el Bachillerato. No es ese nuestro objetivo y por tanto no nos preocupa tal cuestión. Lo que aquí hemos querido poner de manifiesto es el hecho de que estos sistemas de enseñanza desarrollan su acción de una forma peculiar, diferente una de otra. Ese "estilo pedagógico" es consecuencia de múltiples variables que afectan a uno y otro. Hemos reseñado alguna de ellas haciendo un pequeño repaso de la proyección que dichas diferencias puedan tener.

## 2.2. LAS TECNICAS Y EL PROCEDIMIENTO

### 2.2.1. DIAGNOSTICO DEL GRUPO ESCOLAR

Nuestro objetivo es buscar una variable observable que refleje de alguna forma la aceptación que el alumno encuentra entre el grupo de sus iguales en clase. Apelar al juicio del profesor para averiguar esos datos es tentador, pero peligroso por el error a que nos podría llevar tal práctica. Así, por ejemplo, GRONLUND (1) ha encontrado que entre los juicios del profesor

---

(1) Citado por M. BONNEY: *Personal-Social Evaluation Techniques*. Washington. The Center for Applied Research in Education Inc., 1962.

respecto a la posición que ocupan sus alumnos dentro del grupo y los juicios sociométricos dados por los propios alumnos, solamente existía una correlación positiva de 0,60. No debemos olvidar que la relación que los alumnos desarrollan entre ellos es muy diferente de la que pueden desarrollar con el profesor, se guían por muy distintos valores y es natural que hasta cierto punto no coincidan las valoraciones de las que hablamos.

Las técnicas sociométricas nos parecieron un buen medio para medir las relaciones entre los alumnos que componen los grupos escolares. "La sociometría tiene por objeto el estudio matemático de las propiedades psicológicas de las poblaciones... De esta manera desarrolla una investigación metódica acerca de la evolución y organización de los grupos y sobre la posición de los individuos en los grupos" (2). Con la sociometría podríamos descubrir los *átomos sociales* que rodean a los alumnos dentro de sus grupos, dándonos así una idea del campo relacional en el que éstos se mueven.

Es cierto que la vida de relación de los alumnos dentro de clase es solamente una porción de sus relaciones sociales. Pero tenemos presente el hecho de que en nuestra sociedad, con un urbanismo tan poco adaptado a las necesidades de los niños, no se permiten muy frecuentemente las relaciones sociales entre los niños que no sean las que se establecen en el colegio. La misma organización educativa obliga a los alumnos a relacionarse con unos cuantos de sus compañeros con los que permanece unido incluso por varios años de escolaridad.

En la vida grupal de los alumnos se establecen una serie de lazos entre ellos que pueden expresarse en términos de atracción-rechazo, sin que agoten esa vida grupal. El hecho de que queramos sacar a la luz esos lazos por medio de una técnica que exige una respuesta verbal a los sujetos es una limitación importante que no creemos que anule la validez de esa técnica. MORENO, fundador de la sociometría, asegura que cuando se pide a los sujetos que den su visión del grupo predominan los aspectos afectivos sobre los cognoscitivos. Es decir, que lo que se pone de manifiesto fundamentalmente son actitudes, disposiciones hacia los demás, no conductas ficticias. Sabemos, pues, que nos movemos dentro de un terreno actitudinal, y dentro de este contexto habrá que interpretar los resultados que se puedan obtener.

Consideramos que el status sociométrico que un alumno obtiene por medio de los procedimientos sociométricos es un índice de la aceptación social de que goza dentro de su grupo.

Una limitación más debemos añadir: La sociometría tiene tanta mayor validez cuanto más espontáneas son las respuestas de los sujetos, cuanto más auténticas sean. Esta validez puede quedar mermada en nuestro caso desde el momento en que los alumnos saben que les pedimos una serie de respuestas con fines

---

(2) MORENO, J. L.: *Fundamentos de la Sociometría*. Buenos Aires. Paidós, 1962, pág. 61.



de investigación, pero que de lo que allí salga no se van a seguir cambios para ellos. Estamos en lo que MORENO llama la *cold sociometry* o cuasi sociometría. Si bien estos test no son los más auténticos se han aceptado como válidos al comprobar que había pocas diferencias entre éstos y los test propiamente sociométricos (*Hot sociometry*).

En nuestra investigación hemos usado dos criterios sociométricos de criterio específico o de rol específico al preguntar a los alumnos por los compañeros preferidos para realizar algunas actividades muy concretas. El criterio es como el "motivo o el móvil común que lleva a los individuos, en el mismo impulso espontáneo, hacia cierto fin" (3). Según sea el criterio empleado así será la estructuración del grupo que se obtenga. La posición que los alumnos ocupen dentro del grupo de sus compañeros será bien distinta según sea el criterio del test sociométrico. Un alumno puede ser muy aceptado por sus compañeros para dirigir ciertas actividades deportivas, pero puede, por el contrario, no gozar de ningún prestigio para organizar equipos encargados de conducir ciertas investigaciones intelectuales.

Pero, aunque esto sea así, hay que tener presentes otros factores para interpretar los datos sociométricos. La percepción interpersonal entre sujetos no puede diferenciar totalmente las distintas cualidades de éstos. Queremos decir que las personas se nos presentan más o menos cercanas a nosotros afectivamente por la afinidad, admiración que sentimos por ellas, etc., las podemos juzgar según las distintas cualidades que percibimos en ellas. Pero los juicios que damos de cualquiera de sus cualidades no son totalmente distintos de los juicios de alguna cualidad diferente. Si creo que mi compañero es el más inteligente es posible que crea que también tiene otras cualidades en grado superlativo distintas de la inteligencia. Los juicios referidos a cualidades distintas tienen algo de semejanza cuando se trata de juzgar a una misma persona. Es decir, que cuando pido las respuestas a un test sociométrico de criterio específico voy a obtener en alguna medida juicios totales sobre las personas. Pedir a un alumno que me indique cuál es el compañero de clase que considera más capaz para realizar trabajos escolares es pedirle de alguna forma el compañero que más le agrada por las razones más diversas. En la respuesta sociométrica se mezclan realmente respuestas pertenecientes a distintos criterios sociométricos. No obstante es conveniente aplicar más de un criterio para obtener un panorama más completo de la realidad psicosocial de los grupos, aunque esos criterios se mostrarán superpuestos.

Sugiere JENNINGS que "existen ciertos cuestionarios (sociométricos) en los que las elecciones y los rechazos están preferentemente basados en la personalidad de los miembros del grupo (psicogrupo), y otros en los que prevalece el valor funcional

---

(3) MORENO: *Op. cit.*, pág. 87.

de los miembros de cada grupo (sociogrupo)" (4). Mientras que en un criterio sociométrico de *psicogrupo* la personalidad participa de forma más global, más completa, en un criterio de *sociogrupo* participaría a un nivel más formal, más especializado, menos afectivo. No obstante, esta distinción entre criterios sociométricos no va a evitar la superposición de respuestas sociométricas: Un alumno puede elegir a otro para trabajar con él, porque es con ese compañero con el que se encuentra más agusto. Pero puede elegirle como el mejor compañero, como el más amigo, porque es con el que mejor trabaja. Pensando en que la distinción de JENNINGS cobra sentido en la situación escolar que estudiábamos hemos utilizado dos criterios sociométricos que traten en cierto modo de responder a esos dos aspectos de la vida grupal.

Nuestros alumnos nos han dado las elecciones sociométricas y también los rechazos, puesto que de esta forma podemos definir a los miembros del grupo más claramente. Aunque puedan coincidir, y de hecho muchos coinciden, el ser elegidos y no ser rechazado o viceversa, da noticia más exacta de la posición de los alumnos dentro de sus grupos pidiendo a los sujetos que componen la muestra tanto las elecciones como los rechazos sociométricos.

Como recurso para dar más espontaneidad a la recogida de datos sociométricos no hemos limitado el número de sujetos a elegir o rechazar, si bien se les pidió a los alumnos que ordenasen sus respuestas según la intensidad del lazo de unión o de rechazo (5).

#### CRITERIOS SOCIOMETRICOS EMPLEADOS:

- PSICOGRUPO:** Elegir a los amigos que te resultarían más agradables para compañeros de mesa. (Dentro de tu clase.)
- SOCIOGRUPO:** Elegir a los compañeros de clase con los que te gustaría formar un equipo de trabajo.

El primer criterio trata de fijarse en el *agrado-desagrado* que los alumnos de un grupo muestran entre sí. "Ser compañero de mesa" en las aulas tiene un claro significado de proximidad afectiva. Estamos en la faceta de psicogrupo. Los alumnos se alegrarán o rechazarán por las simpatías mutuas que se profesen, por

---

(4) Citado por G. BASTIN: *Los tests sociométricos*. Buenos Aires. Kapelusz, 1966, pág. 18.

(5) Dada la peculiaridad del presente trabajo de investigación no podemos detenemos en una análisis exhaustivo de la peculiaridad de las técnicas sociométricas y de los criterios concretos que hemos empleado. Para esto puede verse, además de las obras citadas anteriormente, la siguiente: R. FOX: *Diagnosing Classroom Learning Environments*. Chicago. Science Research Associates, Ins., 1966.

la amistad que puedan mantener entre sí. En este criterio la personalidad participa de forma total.

El segundo criterio se centra en una faceta más especializada de la relación interpersonal de clase. Se alude a una razón más funcional de los alumnos, a su valía para el trabajo intelectual. Estamos dentro del sociogrupo que llamaría JENNINGS.

Dado lo peculiar de la situación en la que se piden estas respuestas sociométricas y por razones obvias, los criterios se mostrarán necesariamente superpuestos en alguna medida.

## 2.2.2. MEDIDA DEL AUTOCONCEPTO

Al hablar del *autoconcepto* nos estamos refiriendo al *concepto que un sujeto tiene de sí mismo, de su yo*. El Yo ha sido uno de los temas que más literatura científica ha acumulado en el desarrollo de la psicología moderna. Veamos el breve resumen histórico que lleva a cabo R. PERRON (6).

La naciente psicología científica de finales del siglo XIX ya abordó en su contenido el estudio del "yo". Estudiar de una forma objetiva este tema y con una metodología objetiva también es algo imposible de todo punto. Estas dificultades hicieron que el tema se olvidase pronto. Su archivamiento sería plenamente decidido cuando el behaviorismo descartaba y desacreditaba la introspección como método psicológico. Si mirar hacia dentro de uno mismo no podía ser tomado como medio de adquirir conocimiento psicológico del yo, era difícil, por el momento, recurrir a otros métodos y técnicas que hiciesen posible el acceso a ese núcleo central de la persona, y de la psicología, por tanto. El estudio del "yo" quedaría en manos de filósofos y literatos. La palabra misma llegó a desaparecer entre 1920 y 1940.

En este interregno, el psicoanálisis abordaría esta cuestión desde una perspectiva muy diferente y con unos métodos desconocidos hasta el momento.

Tras la publicación, en 1943, de un artículo importante de G. ALLPORT sobre el yo en la psicología contemporánea comenzaba una nueva era.

En 1948 *Psychological Abstracts* reseñaba un total de siete trabajos bajo el epígrafe del "self". En 1960 eran 165 y en 1962-1963 pasarían a ser 230, sin que los estudios psicoanalíticos formasen parte del recuento. Basta coger esa publicación psicológica hoy y comprobar el alto número de estudios que sobre el *self* y sus implicaciones en diversas parcelas de la conducta se realizan en los más diversos lugares y bajo los más variados puntos de vista. El tema ha trascendido los límites de la psicología y se ha adentrado en otros campos científicos, al comprobarse los condicionamientos y proyección de ese *self* (el sí mismo). La

---

(6) PERRON, R.: *La genèse de la représentation de soi. I. Les orientations actuelles de la recherche*. Enfance, 1964, núms. 4-5, págs. 357-376.

*autoaceptación* ha sido un tema muy socorrido en la psicología moderna. La teoría de la personalidad de ROGERS ha sido una de las catapultas decisivas para el lanzamiento del tema, al centrarse, precisamente, en el autoconcepto como núcleo de la personalidad y fundar buena parte de su técnica terapéutica sobre la posibilidad y modos de cambiar el concepto que el cliente tiene de sí mismo como medio de hacerle progresar.

PERRON, en el trabajo que hemos mencionado, ha llevado a cabo la recopilación de 247 títulos, a partir de 1950, que se han ocupado de esa problemática y ha podido distinguir en los últimos quince años (hasta la publicación de su trabajo) tres grandes temas de investigación: 1) La *representación* de sí. Por medio de innumerables técnicas, el sujeto se describe a sí mismo. 2) Los orígenes y los materiales de la conciencia de sí. 3) Las teorías del yo y las hipótesis correspondientes. Los trabajos de los que parte PERRON han sido seleccionados bajo tres criterios: ser recientes, referidos a la infancia y adolescencia y centrarse en los problemas de la representación de sí.

De entre esos estudios se puede sacar la conclusión de que hay seis temas fundamentales sobre los que los autores centran sus investigaciones: 1) Los orígenes del sí mismo (*self*). 2) La representación de sí en el marco de las percepciones recíprocas, en la familia y en el desempeño de roles. 3) Relaciones entre la percepción del yo y del otro. 4) El autorretrato y la representación del hacerse personal, atendiendo a la doble perspectiva del "yo percibo" y del "yo ideal", pues de la discrepancia de ambos pudiera obtenerse un índice de la aceptación de sí mismo. 5) *Relación que pueda existir entre la representación de sí y los resultados que los sujetos alcancen en el ejercicio de diversas actividades a lo largo de su vida*. La representación de sí puede ser un condicionante de esos logros a la vez que puede ser un producto de los mismos. Puesto que la población más accesible a los investigadores es la infancia y adolescencia escolarizada, muchas de las relaciones entre representación de sí y realizaciones personales se centran en el rendimiento escolar. 6) Perturbaciones genéticas y retrasados en relación con el autoconcepto.

Como podrá apreciarse, nuestro trabajo incide y toma inspiración en la interconexión que pueda existir entre estas áreas de investigación.

Las metodologías de investigación (distintas entre sí), instrumentos no standarizados, poblaciones diferentes, objetivos diversos, áreas de aplicación distinta, concepciones científicas diferentes producen una serie de resultados que generalmente no son comparables (7).

Bajo el epígrafe de autoconcepto (*Self-Concept*) podemos encontrar estudios que dan el más diverso significado a esa palabra. Por ello nos parece oportuno detenernos un poco en las

---

(7) WYLIE, R. C.: *The Self-Concept*. Lincoln. University of Nebraska Press, 1961.

distintas acepciones y modos de tratamiento a los que puede ser sometido el autoconcepto.

Se habla de autoconcepto cuando en realidad se está haciendo referencia a la *representación de sí*, obtenida por una serie de técnicas cuyo fundamento principal está en pedir al sujeto que se *describa a sí mismo* en una serie de dimensiones que se le indican. Pero a partir de estas técnicas, que parten de un autorretrato, se hacen elucubraciones sobre la "imagen de sí", la "conciencia de sí", la "percepción de sí", la "actitud hacia sí mismo", la "autoestima", el "autoconcepto", la "aceptación de sí mismo", perdiendo de vista el origen de los datos que se han pedido a los sujetos. Se suele partir de una imagen pedida y no de una imagen dada espontáneamente. Si a esto se le añaden las dificultades que pueden provenir del hecho de hacer público su propio autorretrato y una cantidad de mecanismos distorsionadores de la percepción y de la explicitación exterior de esa percepción, habrá que sospechar que esas autoimágenes declaradas no son la misma cosa que el autoconcepto.

El autoconcepto es algo tan íntimo, tan secreto, tan complejo e inabordable, que nos parece difícil tener acceso directo al núcleo mismo de la personalidad. Hay que pensar que ese núcleo puede estar más o menos definido para el propio sujeto, puede tener un "conocimiento" explicitado ante la propia persona que se pregunta por su yo. Pero este poder de introspección es una adquisición de la personalidad relativamente madura que no se le puede exigir a todo el mundo. No obstante, se puede suponer que todo ser humano actúa con un sentido implícito de la propia valía, aunque no sea consciente y asumido cognoscitivamente.

Parece que la conciencia de sí, la representación de sí, puede estar formada por una serie de connotaciones conscientes, las cuales, en principio, pueden ser abordables por metodologías relativamente sencillas y aspectos inconscientes para el sujeto, que no son asequibles a su conciencia.

En principio, pues, tendríamos que reducir nuestra pretensión a un autoconcepto, a una parcela del mismo, que sea asequible al sujeto para que él pueda dárnoslo a nosotros si le hacemos una petición sobre ese núcleo personal. Pero incluso para esta autoimagen consciente tendremos limitaciones. Una cosa es el *yo percibido* y otra cosa es el *yo que se declara*. El yo percibido es algo inabordable, con una técnica experimental en un intento directo de llegar a él. Ese yo íntimo que el sujeto percibe de sí es algo tan personal que no podremos obtener noticia de él si no es por medio de técnicas que apelan, de forma muy indirecta, al centro de la personalidad. Hay que conformarse con la imagen del yo *declarada* por el propio sujeto. Esta imagen sufrirá una serie de deformaciones al tener que exponer al exterior su más íntimo pensamiento. Ese yo declarado será una *buena imagen* que el sujeto da de sí mismo, deformada por una serie de mecanismos personales y por los condicionamientos del contexto en el que se le pide al sujeto esa autoimagen. Esta distinción nos

lleva hacia la posibilidad de distinguir una *representación de sí para sí*, y una *representación de sí para los demás*. Estudiar las interconexiones y *décalage* que exista entre ambas es una tarea urgente, si bien, como indicamos, parece inabordable. Ante este problema, lo que sí se suele hacer es inferir datos de la representación de sí para sí a partir de la representación de sí para otros, pero esto ofrece unos riesgos inevitables, si bien nos proporciona la oportunidad de aplicar una metodología experimental en el estudio de esos problemas. En la medida que la autoimagen que se ofrece verbalmente esté distorsionada por los mecanismos que operan para dar un "buena imagen de sí" a otro podría desecharse la técnica del autorretrato como una posibilidad de acceso a la imagen auténtica de sí mismo.

La misma posibilidad de detectar estos mecanismos distorsionadores puede justificar cualquier estudio concerniente a estos temas. Por otro lado, quedarse en una concepción puramente intimista y, por lo tanto, inabordable desde el exterior, nos colocaría en una posición teórica que no daría salida a la acción. Lo que sí es importante es tener en cuenta esa distinción: la de que la autoimagen puede no ser la misma, exactamente la misma, que la imagen declarada, y que, por tanto, ninguna representación de sí formulada al exterior puede dar completa cuenta de una concepción de sí auténtica del sujeto que la expresa.

Pueden existir situaciones, como puede ser la de un cliente con su terapeuta, en las que la imagen declarada sea un retrato fiel de la imagen que el sujeto realmente tiene de sí. Pero esas ocasiones son únicas y en ellas el sujeto que declara tiene quizá la necesidad de declarar su autoimagen. En la mayoría de los casos, las autoimágenes declaradas no se dan en una situación de auténtico contacto personal. Muchas de esas autoimágenes, en el caso de investigaciones, son fruto de peticiones hechas al sujeto. No son producto de la espontaneidad. Además, cualquier técnica a base de papel y lápiz es muy imperfecta para dar cabida a un sentimiento tan personal y tan poco catalogable.

A pesar de todo, muchos estudios se llevan a cabo sin tener en cuenta esta distinción fundamental, confundiendo el yo con lo que el sujeto declara, y puede decirse esto después de casi un siglo de psicoanálisis que advierte sobre una serie de determinantes inconscientes de la conducta. Se ha hecho sinónimo, como decía R. PERRON, el yo percibido y el yo real, se ha confundido la representación de sí con la presentación de sí que da la técnica experimental, sin pensar que puede existir un desfase considerable (8). Se ha tomado la presentación de sí como la que pueda hacerse de otro objeto cualquiera, sólo que "el objeto conocido no es nada más que la convergencia de atributos y propiedades que le trascienden, pero de las que él hace una combinación particular" (9).

---

(8) PERRON, R.: *Modèles d'enfants et enfants modèles*. Paris, P. U. F., 1971, págs. 11-48.

(9) *Ibidem*, pág. 13.

M. ROSENBERG define a la autoimagen como una *actitud hacia un objeto*. Parte del supuesto de que la gente tiene actitudes hacia los objetos, y que el sí-mismo es un objeto hacia el que se pueden tener actitudes. En esa actitud hacia sí mismo pueden distinguirse, en principio las mismas dimensiones que tengan las actitudes hacia los objetos. Llega a comparar las actitudes que un sujeto tenga hacia sí con las que pueda tener hacia la Unión Soviética, por ejemplo. 1) En cuanto al *contenido*, se puede preguntar por la imagen que se tiene de la U. R. S. S., por lo que se refiere a su producción, cultura, etc., y se puede pedir al sujeto la autoimagen de sí mismo, en cuanto puede ser más o menos inteligente, bondadoso, etc. 2) Por lo que se refiere a la *dirección* de las actitudes se puede preguntar si son positivas o negativas las actitudes que se mantienen hacia la U. R. S. S. y hacia uno mismo. 3) Se pueden evaluar ambas actitudes en cuanto a su *intensidad*, según nos resulten ambos conceptos muy poco agradables, agradables, etc. 4) Se puede preguntar por la *importancia* que tiene para un individuo uno de esos conceptos o un aspecto del mismo. 5) Se podría preguntar por la *prominencia* que ambos conceptos ocupan en la conciencia, si ocupan muy a menudo o no el primer plano de la conciencia. 6) Se puede considerar la *coherencia* de las actitudes hacia la U. R. S. S. y hacia el sí-mismo; se podría preguntar por lo coherente de las actitudes hacia esos dos objetos en momentos distintos. 7) Asimismo, preguntarse si esas actitudes cambian. Se podría interrogar a los sujetos por la *estabilidad* de sus actitudes. 8) Cabría, por fin, preguntar por la *claridad* de las actitudes hacia uno y otro objeto, por la precisión que alcanzan en cada sujeto (10).

Esta guía nos da una serie de pautas importantes para el estudio de la autoimagen. Y si el estudio de las actitudes hacia sí mismo puede tener, en estos aspectos, cierta semejanza con las actitudes hacia los objetos, podrían tomarse ciertos instrumentos para la medida de las actitudes hacia los objetos y servir de base en la confección de instrumentos para la medida de las actitudes hacia sí mismo.

Con esto, como señala el mencionado autor, no quiere decirse que exista una total equivalencia entre las actitudes hacia los objetos y actitudes hacia sí mismo. a) En primer lugar, el sí-mismo es algo único para cada sujeto. Cuando investigamos actitudes hacia sí mismo, cuando tratamos de ver cómo son las autoimágenes, estamos ante tantos objetos de estudio diferentes como sujetos participan en la investigación. b) Existe otra diferencia importante. A un sujeto le podrá interesar o no un objeto determinado y las actitudes hacia él, pero su autoconcepto siempre le interesa, siempre será un objeto importante para él. c) Se pueden tener actitudes positivas o negativas hacia los objetos, pero siempre se quiere tener una actitud positiva hacia el auto-

---

(10) ROSENBERG, M.: *Society and the adolescent Self-Image*. New Jersey, Princeton University Press, 1965, págs 3-15.

concepto. Estos dos últimas características nos resaltan la importancia de un hecho: El autoconcepto interesa, e interesa verlo de "buena manera", lo cual puede ser índice del interés con que los sujetos participarán en investigaciones que conciernen con esa variable y la tendencia hacia su deformación, tendencia hacia la donación una "buena autopresentación". d) En las actitudes hacia sí mismo estamos ante un proceso reflexivo. Es decir, el sujeto es objeto a su vez.

Vamos apreciando, progresivamente, la complejidad del tema que estamos tratando y la multiplicidad de enfoques de los que es susceptible. Pero vamos a seguir diferenciando más este autoconcepto o esa autoimagen. Por el momento, hemos visto la posibilidad de distinguir entre la autoimagen y la imagen declarada. Hemos señalado la posibilidad de distinguir varias dimensiones en esa autoimagen declarada, que pueden presuponerse también en la autoimagen auténtica.

Aparte de una imagen propia, la que uno tiene de sí mismo, cabe hablar de una *imagen social*. Esta imagen social es la opinión que el sujeto tiene de lo que los demás creen de él. Dicha imagen es de una importancia decisiva en la formación de la autoimagen. Lo que yo crea que los otros piensan de mí puede ser un dato para basar lo que creo de mí mismo. Esta imagen social puede ser entendida en otras ocasiones como la imagen que un sujeto produce en los demás. La diferencia es clara. En nuestra investigación nos ocuparemos de esa imagen social que el sujeto despierta en los demás.

Aún cabría hablar de otras imágenes sociales. Podría considerarse, por ejemplo, la imagen que creo que los demás creen que tengo yo; sería lo que pienso de lo que otros piensan de lo que yo pienso de mí. Y podríamos ir y venir del yo a los otros y de los otros al yo, y seguir complicando más y más. Todas estas imágenes, autoimágenes, imágenes sociales, imágenes sociales-reflejas, etc., tienen una importancia decisiva en las interrelaciones personales. A alguna de ellas nos tendremos que referir más ampliamente en capítulos posteriores.

Al tratar la imagen de sí, muchos autores distinguen entre la *autoimagen real* (self-actual) de la *autoimagen ideal*. Es muy distinto lo que yo creo que soy y lo que querría ser. Los campos parecen delimitados muy claramente. Pero cabría preguntarse por la influencia que la autoimagen ideal deja sentir al expresar el sujeto su autoimagen real. De la discrepancia de ambas imágenes se ha querido sacar un índice de aceptación. Si soy lo que querría ser, sí quiero ser lo que soy, tengo motivos para estar contento conmigo mismo. En esta línea estaba W. JAMES cuando expresó la autoestima como resultado de dividir el éxito conseguido por las pretensiones que se mantienen.

Pero también se ha criticado este intento de sacar un índice

---

(11) McCALLON, E. L.: *Self-ideal discrepancy and the correlates sex and academic achievement*. The Journal of Experimental Education, 1967, 35.4, páginas 45-49.



de ajuste personal a través de la discrepancia entre el *self-real* y el *self-ideal*. Así, por ejemplo, McCALLON (11), ha comprobado que la discrepancia entre esos dos *sel/ves*, entre lo que creo ser y lo que querría ser, es producida más por las diferencias en los autoconceptos reales que por las diferencias en los autoconceptos ideales. Estudiando esa discrepancia en una muestra de 1.135 sujetos se vio que los sujetos diferían en autoconcepto real, pero diferían poco en autoconcepto ideal.

Dentro de ese sí-mismo ideal, lo que se querría ser, se distinguiría un ideal de pura fantasía de un ideal que el sujeto piensa poder conseguir, el que realmente desempeñaría el papel de motor motivador de la superación personal. Una de las modalidades del *self-ideal*, de autoconcepto ideal, será lo que el sujeto cree que *debería ser* y que vendría a corresponderse con el ideal del yo o, en términos freudianos, con el superyó.

Sería interesante saber hasta dónde el sujeto será capaz de mantener esa serie de autoconceptos diferentes sin que uno influya en otro. Sería importante conocer cómo cada uno influye en otro y en qué proporción, así como los orígenes, si tienen un origen común o si son fruto de experiencias diferentes.

## TECNICAS PARA LA MEDIDA DEL AUTOCONCEPTO

Cuando nos referimos a la medida del autoconcepto suponemos de antemano que nos estamos refiriendo a la autoimagen declarada, a la presentación que de sí hace el sujeto en una situación concreta.

Entre las técnicas más usadas están aquellas que caen dentro de la tipología que de modo provisional hemos preparado:

1) Se pueden obtener noticias del autoconcepto de un modo informal, escuchando lo que un sujeto dice de sí mismo cuando habla y observando su conducta en distintas situaciones. Incluso puede obtenerse datos para el conocimiento de la autoimagen de un sujeto atendiendo a lo que dice de otros, según haga comentarios predominantemente positivos o negativos, o cómo se suele comparar con los demás.

2) Aparte de estos procedimientos informales conviene tener noticia más precisa de la autoevaluación que un sujeto hace de sí mismo en una o varias características de su personalidad. Para este propósito se dispone de múltiples técnicas entre las que vamos a destacar las más usuales.

A) Se propone al sujeto una escala con distintas categorías o grados y se le pide que se autocalifique según posea mucho o poco una determinada cualidad.

Por ejemplo: "Califícate en esta escala que te proponemos, según creas que posees mucho o poco la cualidad que ahí queda reflejada". (Una cruz marcará la autovaloración.)



den ser calificadas como proyectivas con más propiedad. Este es el caso de técnicas como el *Drow-A-Person Test*, que parte del dibujo de una persona, analizable según una determinada escala.

G) Otro tipo de medida del autoconcepto o de la autoimagen es comparar las puntuaciones que un sujeto se asigna a sí mismo en una o varias cualidades de la personalidad con las puntuaciones promedio que él da a los compañeros de grupo. Las autovaloraciones extremas respecto de esos promedios pueden darnos noticia de autoimágenes inadecuadas e irrealistas.

Con cualquiera de estas técnicas pueden hacerse variaciones. Se puede atender a una sola parcela de la autoimagen o a la imagen de la personalidad completa. Se puede pedir la autoimagen real, la ideal o la imagen que de él tiene el profesor, sus padres, amigos, etc., bien por separado o bien en la misma forma impresa. Se puede presentar la técnica totalmente verbalizada o con gráficos, etc.

Para cada objetivo del investigador y para cada parcela a investigar habrá un tipo de técnica más aconsejable que otras. La facilidad de aplicación y tabulación de datos es un aspecto digno de tener en cuenta, tanto por la comodidad que pueda dar al investigador, como por la objetividad que preste cada instrumento.

La variación de que es susceptible el enfoque de la autoimagen y esta multiplicidad técnica de instrumentos hace que muchos resultados sean divergentes y que otros muchos no sean comparables. Se necesitan instrumentos standarizados que hayan mostrado ser útiles y valiosos.

Pero resulta difícil confeccionar pruebas de este tipo. Si se quisiera investigar la fiabilidad de las mismas, resultaría difícil decir qué se debe a la fiabilidad del test y qué al concepto cambiante que quieren medir. La autoimagen puede variar. Si aplico dos veces consecutivas una misma prueba para saber su fiabilidad puedo encontrarme con resultados distintos. ¿A qué puede deberse esta variación? ¿Es producida por la falta de fiabilidad del test o es causada por una variación en la autoimagen a medir?

También resulta imposible encontrar un criterio de validación con el que contrastar los resultados. Una prueba de autoconcepto es aceptada como válida si es similar a otra conocida, o cuando con ella dice el sujeto lo que realmente siente. Pero, ¿cómo probar esto?

Véamos los inconvenientes que D. P. CROWNE ve en el uso de los tests de autoimagen o autoconcepto y las precauciones a tomar (12).

---

(12) CROWNE, D. P.: *Self-acceptance and self-evaluative behaviour: A critique of methology*. Psychological Bulletin, 1961, 58.2, págs. 104-121.

1) Los estudios que son llevados a cabo con diferentes instrumentos se generalizan y se aceptan, cuando resulta que tests diferentes pueden medir cosas diferentes, y cada uno tiene sus ventajas y sus límites. Cada resultado debería asociarse a la técnica que lo produjo.

2) La interpretación de los resultados deberá estar de acuerdo con el significado concreto que se le dé al autoconcepto con una técnica determinada y teniendo precaución al transferirlo a otras situaciones o a la vida real misma.

3) Estudiar cuidadosamente los items que se eligen para que sean representativos del autoconcepto en sus distintas dimensiones. Si se estudia una dimensión concreta habrá que seleccionar una serie de cuestiones que realmente representen a la dimensión elegida.

4) Hay que distinguir entre lo que dice el sujeto, si es eso lo que siente, o es una respuesta defensiva, o dice lo que socialmente se considera deseable.

5) Hay que considerar la constancia que pueda tener la autoestima y cómo se interrelacionan las distintas facetas del autoconcepto entre sí.

## LA TECNICA EMPLEADA

Con todas las limitaciones, con todas las precauciones, habría que elegir un procedimiento para nuestro propósito. Lo que a nosotros nos interesa es saber cuál es la *autoimagen acadêmica* que tienen los alumnos. Es una parcela muy concreta de la autoimagen general. Y dentro de esa parcela limitada intentaremos ver la *dirección y estabilidad* de dichas autoimágenes. Nos centramos en la imagen real que los alumnos tienen de sí mismos, una autoimagen que estará muy influenciada por los datos, comentarios, etc., que los profesores den y hagan de sus alumnos.

También creemos que las autoimágenes que declaren los alumnos serán imágenes relativas dentro del grupo en el que está incluido, será una especie de medida relativa del sujeto en comparación con el *standard* de grupo.

El procedimiento que ideamos para recoger las autoimágenes era muy sencillo: Consiste en pedir a los alumnos que se califiquen a sí mismos y a todos sus compañeros según la *capacidad* que cree que posee él mismo y los demás *para la realización de los trabajos escolares*. (Se insiste siempre en que se trata de que expresen sus propias opiniones, independientemente de las que pueda tener el profesor. A través de un sencillo protocolo en el que figuran todos los miembros que componen el grupo de clase los alumnos dan su propia autoimagen académica y la que cada uno tiene de sus compañeros.)

La escala de puntuaciones posibles que puede utilizarse oscila entre 1 punto y 6. El primero correspondería a la autoimagen

mínima y el segundo a la máxima. Solamente se dio la posibilidad de utilizar números enteros.

Con las puntuaciones que cada alumno recibe de todos sus compañeros podemos establecer la imagen media que el grupo tiene de cada uno de sus componentes.

Se trata, pues, de una técnica sencilla que trata de investigar el *autoconcepto presentado al exterior* del rendimiento escolar. Esta faceta de la vida de los escolares es una realidad compleja, determinada por múltiples variables y que nosotros resumimos en una sola dimensión, lo positivo o negativo, lo alta o baja que sea esa autoimagen. Obtener un determinado grado de rendimiento es un dato importante para el alumno con una clara significación para él. En los niveles escolares que nos ocupan, para los alumnos no suele existir diferenciación entre obtener buenas cotas de rendimiento escolar y poseer cualidades intelectuales en alto grado. Solamente en edades posteriores será capaz de establecer diferencias entre las potencialidades intelectuales que posee y el grado de rendimiento. Se trata, entonces, de apelar a una autoimagen general de clara significación para los alumnos, una autoimagen académica general sin hacer referencias a materias de estudio concretas e independientemente de cualquier evaluación particular recibida.

Los cuestionarios de autoconcepto se aplicaban junto a los sociométricos en dos momentos centrales del curso escolar, en el segundo trimestre, separadas ambas aplicaciones por un período aproximado de dos meses. A esas alturas del curso los alumnos se conocen perfectamente entre ellos y el grupo del aula como grupo psicológico ya está formado, aparte de que muchos alumnos se conocen entre sí de otros cursos anteriores.

Las dos tomas diferentes de datos tenían por objeto medir la estabilidad de las variables estudiadas, así como la fiabilidad de los instrumentos empleados. En la primera ocasión en que tomamos contacto con los alumnos no se les dice que volveremos a hacer unas segundas pruebas, con la intención de que no haya voluntad de guardar en memoria los datos declarados en la primera ocasión. Tampoco saben, ni ellos ni sus profesores, que al final del curso académico recogeríamos los resultados globales del rendimiento escolar.

Se tomaron todas las precauciones posibles para que los alumnos se expresasen con confianza, asegurando el anonimato de cara a los profesores y autoridades académicas respecto de todo lo que declarasen. Por el agrado con que participaron en la experiencia, ciertamente novedosa para ellos, podríamos confiar en la autenticidad de los datos declarados. Solamente un alumno entre los mil quinientos que participaron en el estudio puso objeciones a la realización de las pruebas.

\* \* \*

Dado que no conocíamos las peculiaridades de las variables que sometíamos a estudio en algunos casos, y en otros, como el caso de los datos sociométricos, sabíamos de antemano la necesidad de utilizar técnicas estadísticas no-paramétricas, optamos por utilizar éstas en toda nuestra investigación. Dichas pruebas nos dan probabilidades exactas independientemente de la forma de la distribución de las variables. Son menos precisas pero más fáciles de aplicar; para nuestro objetivo nos parecieron suficientes.



### 3. SINGULARIDAD DEL GRUPO DE CLASE

#### 3.1. EL AULA COMO GRUPO

Como decíamos en un principio, la educación ha ido progresivamente incorporando aquellas aportaciones que las ciencias sociales podían ofrecerle para interpretar de forma más científica los productos que los alumnos obtenían en la institución escolar. Una de esas aportaciones de mayor trascendencia ha sido el enfoque de la educación institucionalizada como un proceso de relación interpersonal, o como un fenómeno que se desarrolla en el marco de influencias de un grupo. Decíamos en otra ocasión que la Psicología Social, y más concretamente el estudio de los grupos pequeños, ha dado un fuerte impacto en las Ciencias de la Educación. La psicología individual es raramente aplicable al alumno, dado que éste se mueve en un contexto social con el que mantiene una serie de interconexiones y dependencias. El alumno es un ser único, pero es, a su vez, un miembro de varios grupos de los que ha surgido y con los que mantiene una serie de intercambios. Es de todo punto necesario establecer un enfoque de la educación y de todos sus componentes bajo este punto de vista.

A una visión tradicional, preocupada fundamentalmente por la transmisión de conocimientos, le sustituye una concepción moderna en la que no importan tanto los conocimientos que se asimilen, sino el modo de asumirlos y la personalidad entera del educando, sin descuidar ninguna de sus peculiaridades personales. Nuevos objetivos se le quieren exigir a la educación. Si ésta ha de ser promoción de la personalidad completa del hombre, hay que redefinir las metas educativas más inmediatas en aras de ese objetivo general.

Una de las facetas relegadas al olvido o al apartado de las "cosas sin importancia" era la faceta de relación interpersonal. A nivel teórico este olvido ha quedado subsanado pero a nivel práctico queda mucho todavía por hacer para que sea una realidad. No hay acuerdo en lo que deba entenderse por adaptación social, no se conocen bien los mecanismos que se ponen en



juego, no se poseen las técnicas de diagnóstico que harían falta, no se sabe cómo hacer o cómo lograr un objetivo concreto.

Pero sea lo que fuere, un hecho es cierto: la influencia interpersonal se realiza en todo momento en la educación. Independientemente de nuestra voluntad y de la planificación que podamos hacer, la realidad actúa por sí sola llevada por una serie de contingencias espontáneas.

La dinámica de los grupos pequeños nos ha enseñado una serie de condicionamientos que operan sobre la persona, que tienen su origen en el grupo humano en el que vive; con una influencia decisiva en el comportamiento personal, y en los logros a que aspire y que pueda obtener en esa situación.

La educación recibiría un enriquecimiento particular de estos enfoques. Era ella misma la que se realizaba en un contexto social y a través de muchos procesos sociales. El alumno es miembro de un grupo. En ese grupo, su sujeto cualquiera vive una vida de relación con los demás con un sentido y valor peculiar para cada uno, independientemente del objetivo formal por el que aquellos seres se encuentran reunidos allí. Esa realidad promueve inquietudes, satisfacciones, anhelos, dificultades, etc., independientemente de los objetivos de la institución escolar, pero con una determinada influencia sobre ellos. "Fulanito" va a la escuela hoy, preocupado por la tarea que le fue encargada, por una lección que no sabe, por un cierto éxito que espera obtener, por una evaluación cercana, por una reprimenda que recibió en casa por sus malas notas, etc. Pero en su mente bullen otras muchas cosas: No se atreve a preguntar ciertas cosas al profesor, espera que éste le dedique un gesto de aprobación cuando vea su trabajo; durante el recreo espera juntarse con otros "colegas" que quedaron en intercambiarle unos juguetillos; no quiere participar en un equipo deportivo porque cree que el "cabecilla" es un acaparador del juego; quizá decida quedarse solo, leyendo, porque no es aceptado por los demás; o tal vez, como compensación, prefiera unirse con los más jóvenes de la clase, pues parece que allí le "hacen más caso"... ¿Qué conoce el profesor de todo esto? ¿Cómo influirán estas preocupaciones, urgentes sin duda para el que las experimenta, en aquellos otros aspectos estrictamente escolares? Poco sabemos de ello.

Como dice un autor: "la falta de asimilación social de un alumno permite reacciones específicas en todos sus compañeros, quedando sus funciones habituales en inferioridad de condiciones frente al grupo. Este motivo fraccionará su atención, dificultará el aprendizaje, y los conocimientos se amurallarán en algún lugar de su espíritu mientras no se halle integrado en un grupo... Toda la paciente enseñanza de un día no tiene valor si se produjo un solo gesto despectivo, advertido o no. El conjunto de informaciones necesita llegar sellado por la emoción, de otro

modo se transforma en una carga, en un elemento más a fijar simplemente" (1).

Si la educación, si el aprender no es un mero asimilar para repetir, sino incorporar un conocimiento a la personalidad de forma que quede incrustado y concretado en una determinada actitud de conducta, si esto debe ser así, quizá sea más importante la tonalidad afectiva que rodee a esa asimilación, el tono agradable o desagradable en que fue asimilado, que el conocimiento mismo. La situación del *todo* influye en la *parte* y el método se incorporaría al contenido. Importaría tanto o más conocer las variables que gravitan sobre el sujeto en el momento de la asimilación que el contenido mismo de la asimilación. Con esto queremos repetir un pensamiento que ya fue expresado: quien aprende, quien se educa, es una personalidad, un sujeto con todas sus determinantes y dependencias. Aprende un hombre, no una inteligencia. Todo lo que afecte a ese hombre influirá en lo aprendido.

Por eso es acertado el cambio de dirección que experimentan las ciencias del hombre y la Pedagogía, entre ellas: el individuo sólo puede ser comprendido cuando se le estudie como miembro de una comunidad. Como diría SULLIVAN, lo personal es siempre interpersonal.

Si se toma a la educación como un perfeccionamiento integral del hombre, o si la concebimos como una transmisión de pautas de conducta, resulta que esa educación se realiza por medio de una relación interpersonal, y con el objetivo de perfeccionar esa faceta relacional. Si por educación entendemos un proceso instructivo, no existe la menor duda que ese proceso adquiere una dimensión social al realizarse dentro de un clima afectivo-grupal que da su apoyo o resta eficacia a esa transmisión cultural. Esto último es válido, fundamentalmente, para la educación institucionalizada.

De ahí que sea de todo punto necesario conocer en qué medida los resultados que un alumno obtiene en la situación escolar, resultados individuales, no están determinados por la experiencia que ha vivido en su grupo de clase. Este conocimiento nos daría una visión más amplia del fenómeno educativo; nos daría conciencia de la interconexión de estímulos y experiencias educativas, y nos ayudaría a estructurar una ciencia de la educación operacional.

Como nuestra investigación cae dentro del cuadro de estas preocupaciones, será necesario tener una idea general de las peculiaridades del grupo escolar como un grupo humano muy singular.

"Un grupo, en el sentido psicosociológico, es una pluralidad de personas que se interaccionan una con otra, en un contexto dado, más de lo que se interaccionan con cualquier otra per-

(1) CRESPO, O. V.: *Psicopedagogía de la afectividad adolescente*. Buenos Aires. Kapelusz, 1962, 2.ª edición, págs. 18-22.

sona" (2). Esta definición destaca la necesidad de cierto número de sujetos unidos entre sí, formando unidad en un contexto determinado. El grupo se muestra como una persona moral que tiene una percepción de su unidad, de su finalidad y dinamismo propios. Parece claro que no basta la simple adición de sujetos para formar el grupo. El grupo es diferente de la suma de individuos, el todo es algo más que la suma de las partes; en el grupo se establecen una serie de interrelaciones que producen entidades distintas de los meros sujetos que lo componen. Estas relaciones que se establecen en el seno del grupo, y que dan lugar a su formación, son peculiares para cada grupo, como resultado de la singularidad de sus miembros, sus fines y la influencia del medio en el que el grupo surge. Por ello cada grupo es único. No obstante, como resultado de una serie de variables comunes, puede hablarse de un tipo u otro de grupos. Un grupo de alumnos de escuela primaria es más semejante a un grupo de alumnos de escuela secundaria que a un equipo de fútbol. A pesar, pues, de la singularidad de cada grupo puede hablarse de unas determinadas categorías de grupos. En este sentido nos podremos referir al "grupo escolar" como categoría que engloba a los grupos de alumnos que se encuentran en el salón de clases. Veremos que esos alumnos forman realmente un grupo en el sentido psicológico de la palabra, y que este tipo de grupos posee una singularidad propia.

Todo grupo suele admitir dos tipos de enfoque, dos dimensiones, o, al menos, puede hablarse de dos tipos diferentes de grupos. En primer lugar, nos podemos detener en un enfoque externo que pertenecía más a la tradición sociológica. Desde este punto de vista externo todo grupo es visto como una célula del organismo social, piedra angular sobre la que la sociedad se asienta y a partir de la cual cobra significado. Lo que interesa es saber qué papel desempeña ese grupo en la sociedad. En este sentido se habla de la escuela como una institución social con una misión muy concreta que cumplir en la sociedad a que pertenece y en esferas grupales más amplias que la escuela. A estos grupos, los sujetos pertenecen generalmente de forma involuntaria: se va a la escuela lo mismo que se es miembro de una familia o de una determinada clase social.

Estos grupos *formales* realizan misiones propias de cada cual, trabajan por unos objetivos concretos para poder subsistir en su medio ambiente de acuerdo con los fines que persiguen, fines que suelen ser impuestos por alguien. Estos fines determinan la estructuración formal del grupo. La escuela es una institución social, un grupo con una finalidad concreta que le impone una sociedad, unas autoridades y una tradición. Esta finalidad determina lo que se haga dentro de ella, determina las actividades de sus miembros. Dicha característica es congruente con

---

(2) SPROTT, W. J. H.: *Grupos humanos*. Buenos Aires. Paidós, 1962, 2.ª edición, pág. 7.

el hecho de que exista una cierta autoridad o autoridades que, desde distintos campos de acción, vigilan para que la finalidad se cumpla. Parece, pues, inherente a este aspecto que este tipo de grupos formales, la escuela misma, adopte una estructura jerarquizada que establece unas relaciones de dependencia entre una serie de categorías de personas, a la vez que produce un cierto distanciamiento. Esta jerarquización asegura el orden, la transmisión de mensajes y cierto grado de eficacia. Desde esta perspectiva puede verse en la institución escolar unos alumnos, un profesor, director, inspector...

A este tipo de agrupaciones se les puede llamar también *secundarias* o *socioperatorias*. Las relaciones son frías, en principio, impersonales, los miembros son reemplazables, fundamentalmente se establecen en tanto en cuanto la personalidad de sus componentes entra en juego sólo con una serie de facetas necesarias para la consecución de un fin. El profesor, por ejemplo, puede interrelacionarse con sus alumnos solamente en su faceta de enseñante, cosa que puede hacer cualquier otro tipo de profesor, manteniendo una relación fría con sus alumnos, un tanto distante, en tanto que los alumnos y el profesor ocupan status muy desiguales en la organización de la institución escolar. Su motivación es una motivación de tarea. Estamos, pues, a un nivel *socioperatorio* en el que lo que interesa son las relaciones que pudiéramos llamar productivas. La persona no interesa más que en tanto tiene que desarrollar una serie de actividades para el logro de un fin.

Estamos hablando más que de un tipo de grupos, de una dimensión de los mismos. Esta dimensión puede representar grados diversos de la vida y características del grupo. En principio, es un recurso para un análisis científico de la actividad grupal.

Desde esta perspectiva, *la escuela es un grupo institucional* en tanto que la interacción que allí se establece a un nivel formal depende de la organización social o de ciertos sectores de la sociedad, funcionando con unas normas preexistentes a la creación de la institución educativa. En ocasiones, podrá perderse este carácter institucional de la escuela con respecto a la sociedad en general, pero podría subsistir en otros niveles o entre otros niveles de la misma institución escolar. Así, por ejemplo, puede verse la relación escuela-sociedad lo mismo que podría estudiarse la relación alumnado-profesorado. El estamento profesoral puede ser para el alumno lo que la sociedad es para la escuela. Es decir, que un mismo tipo de relaciones es común a distintos niveles.

Desde estos puntos de vista, la escuela se nos presenta como un grupo formal o secundario con una finalidad dada que cumplir, lo que hace sea un grupo de trabajo u operatorio. La transmisión de contenidos es lo que, en principio, justifica la existencia de la institución escolar. Y lo mismo que se afirma de la escuela, de la institución escolar en general, podría decirse de los grupos que la componen y que hacen real su existencia.

Nos referimos a los grupos de alumnos, que por distinto motivo (organización escolar, etc.) forman pequeñas células intercomunicadas en el establecimiento educacional.

Pero no se agota aquí el ser de la institución escolar. Dentro de esa estructura jerarquizada por su mismo origen, por su misión y por las características de sus componentes, anida una vida. El profesor, de cara a sus alumnos, puede ser el representante del "sistema" y los alumnos ser la base última de esa estructura. Pero, a su vez, el profesor, o cualquier directivo, puede entablar una relación personal con los demás elementos humanos. El profesor no sólo puede ser una máquina de transmitir ciencia a sueldo, sino ser una persona. Ello quiere decir que su rol de profesor está marcado por una personalidad; y en sus relaciones con sus alumnos puede conectar no sólo en su estricta función de enseñante, sino como un ser que tiene unas vivencias, unos anhelos, unas preocupaciones, etc.

Mucho más destacable es este aspecto en los alumnos. Se unieron allí por una serie de circunstancias ajenas a su voluntad, pero, una vez dentro del centro educativo, establecen una serie de comunicaciones que les involucran por completo. No sólo se comunican por ser compañeros en una misma función con unas motivaciones de trabajo, sino que se relacionarán como personas completas.

Por eso, frente a aquel enfoque formal o externo, existe otro más importante para nosotros: aquel que se sitúa desde un punto de vista psicológico. Como dice OLMSTED (3), este enfoque psicológico ve a los grupos como sociedades en las que se establece una interacción psicológica a través de una red de comunicación que canaliza sentimientos, etc. Lo que aquí importa es lo afectivo, lo vivencial. Esta dimensión informal de los grupos crea unos lazos de amistad entre los individuos que quizá se hallen reunidos por el mero azar. En el seno de estos grupos nos educamos y a través de ellos se van adquiriendo los valores culturales, por medio de la interacción que se establece entre los miembros.

Este tipo de grupos *primarios* o *informales*, o esta dimensión del grupo, suele darse cuando el grupo está formado de pocos elementos. La capacidad de relación es limitada y la reciprocidad en esa relación solamente se puede establecer en grupos con pequeño número de componentes. Esto no quiere decir que todo grupo pequeño sea primario.

Dentro de esta categoría están los grupos de amigos, de hobbies, los grupos de convivencia, etc. En ellos predomina un aire de cordialidad, de relaciones englobantes de la personalidad que no excluyen las tensiones emocionales y los choques agresivos. La finalidad de este tipo de grupos es una finalidad de "entretenimiento psicológico" con unas normas funcionales que no obli-

---

(3) OLMSTED, M. S.: *El pequeño grupo*. Buenos Aires. Paidós, 1966, segunda edición.

gan, o no suelen obligar coercitivamente a nadie, y que van surgiendo de forma espontánea a la vez que surge como tal grupo. A veces, esas normas pueden ser una protección contra el grupo formal en el que surgen.

Este tipo de grupos o esa dimensión de los grupos es de decisiva trascendencia en la formación de la personalidad, en el acuñamiento de un modo de ser. De aquí que para nosotros cobre este aspecto una especial relevancia.

En muchas ocasiones esta dimensión informal surge a *posteriori* del grupo formal. El caso del aula es un ejemplo típico. Los alumnos se encuentran al azar entre los muros de la escuela; una fecha de nacimiento, una finalidad impuesta, les llevó a encontrarse allí. Pero al cabo del tiempo el aula ya no era la suma de alumnos. Lo que allí había era un entramado afectivo que deparaba posiciones singulares para cada uno. Unos eran amigos, éstos declaraban el aislamiento a otros, los valores que apreciaban unos en otros iban desde la fuerza física hasta la capacidad para burlar las exigencias del profesor; tal vez ser "empollón" estaba mal visto...

Esta dimensión afectiva no es independiente de la dimensión formal; tal vez ha nacido como consecuencia de ella, de ella depende y a ella puede influir. Un tipo de grupo puede poseer una dimensión predominantemente, puede tener una mezcla de ambas en infinidad de posibles graduaciones. Pero sí puede decirse que la interdependencia será un hecho. Nosotros mismos nos hemos planteado la posibilidad de que el rendimiento escolar sea una variable interrelacionada con la adaptación que un alumno pueda encontrar entre sus compañeros de clase. Esta interdependencia es lógica. En el grupo primario el sujeto satisface una serie de necesidades de relación personal. Como decíamos en un principio, si un sujeto se halla preocupado por una deficiente satisfacción de esas necesidades personales de base, mal podrá dedicarse a rendir en tareas que no le dicen tanto a sus intereses momentáneos. Integrarse en un grupo puede ser y es necesidad básica; obtener un buen rendimiento escolar no es de por sí necesario a la personalidad, aunque en ciertos sujetos y bajo ciertas condiciones del ambiente sea una necesidad.

Esta interdependencia de aspectos emocionales y de trabajo, primarios y sociooperatorios, es un hecho de la mayor trascendencia en educación. En primer lugar, porque, como dijimos, buena parte de las metas educativas representan aspectos de la persona de cara a la interrelación con los demás. En segundo lugar está el hecho de que la personalidad es una y cualquier faceta influye en las demás, cualquier producto de una de ellas será un producto de todas.

El clima emocional del aula, las relaciones interpersonales profesor-alumno y las relaciones alumno-alumno, deberán figurar en cualquier proyecto que quiera ver los determinantes del rendimiento escolar. En la escuela no se excluyen los sistemas informal y sociooperatorio. Se interconexionan, se potencian o se

destruyen. El alumno trabaja por la persecución de unos objetivos académicos que incluso pueden formar parte del sistema de valores personal; pero lucha por ese esfuerzo o deja de hacerlo en el seno de un grupo informal que se establece con el paso del tiempo y como resultado de una relación de personalidades.

En cualquier grupo se podría observar esa superposición de facetas: Una empresa cualquiera reúne a una serie de trabajadores para la realización de unas tareas determinadas, bajo una organización empresarial concreta. Pero, aparte, está una faceta de interrelación de los elementos personales entre sí que crea posiciones concretas para cada miembro, no en función de lo bien o mal que haga su trabajo, aunque esto será un dato, sino en función del individuo como persona. No queda lugar para la duda de que cuanto más satisfecho se halle un trabajador por las relaciones personales que mantiene, cuanto más aceptado se vea, mejores resultados dará en su puesto laboral. Esto es algo elemental.

Pero, aun con todo, en educación se suele olvidar, e incluso no se plantea a nivel práctico cuando el profesorado se encuentra ante unos alumnos. Tenemos indicios de que el profesor no conoce demasiadas cosas sobre la vida social del alumno.

A esa dimensión afectiva del grupo se le ha denominado también *psicogrupo*, por su carácter más personal y espontáneo, más englobante de la personalidad del sujeto. Al lado de esa dimensión se halla el *sociogrupo*, de carácter más secundario, más formal, donde los sujetos actúan en función no de lo que *son*, sino de lo que *valen*. Estas dos dimensiones son tenidas en cuenta en nuestra investigación, como se indicó en el capítulo anterior, y siguiendo las directrices de JENNINGS. Será conveniente tener en cuenta algunas de las características sobre la interrelación de estas dos facetas tal como las señala MAUCORP (4):

1. *Parece ser que los sociogrupos englobarían a más miembros que el psicogrupo, dado el carácter más personal de éste.* Esto es claro en la situación escolar: Un grupo más o menos numeroso forma una institución escolar o un aula. Pero dentro de ella se establecen fraccionamientos de subgrupos más reducidos, unidos por lazos personales, que serían los psicogrupos. Dentro de una misma aula pueden ser distinguidos varios de estos subgrupos de amigos interrelacionados unos con otros. Pero es interesante destacar que la estructuración del psicogrupo está condicionada por el sociogrupo, por el aula como unidad de trabajo. Como pondremos de manifiesto, la expansividad social que muestran los sujetos en los sociogramas está condicionada por el número de sujetos de que consta el grupo. Es decir, que una característica meramente formal y organizativa tiene sus consecuencias en el nivel afectivo del grupo a nivel psicológico.

2. *Cuando se verifica la sedimentación de las estructuras*

---

(4) MAUCORP, P.: *Psychologie des mouvements sociaux*. París. P. U. F. (Que sais je?), 1950, págs. 94 y ss.

*sociales en sociogrupo y psicogrupo es posible deducir una de estas dimensiones grupales a partir de la otra.* En el aula de clase ya decíamos que esto es explicable y se volverá a poner de manifiesto al comprobar la superposición de criterios sociométricos en nuestra investigación. Esta deducción de dimensiones grupales viene dada por la misma peculiaridad del lazo de atracción personal. Pero la escuela acentúa esa posibilidad en el marco del aula. En el marco escolar las posiciones formales de los alumnos según su valía intelectual, puesto asignado por el profesor, rendimiento alcanzado, etc., están entrelazadas con los aspectos informales de amistad, rechazo, etc.

Así, por ejemplo, la edad puede ser un factor decisivo en el status que alcance un sujeto en el grupo de sus compañeros. A nivel de centro escolar, el año o curso de estudios puede también desempeñar un papel importante en la estructuración de posiciones informales. El sexo, si el aula o la escuela poseen alumnos de ambos sexos, será importante, puesto que tienen status y se les atribuye funciones diferentes. El valor-rendimiento, cotizado a nivel de institución escolar, puede ser un valor también en la determinación de las estructuras informales. "El papel del 'estudioso' en la escuela está, por supuesto, relacionado en algunos aspectos a la estructura social del grupo estudiantil. El éxito o el fracaso para dominar un determinado grupo de habilidades o un conjunto de conocimientos puede definir la posición del individuo en el grupo" (5). Querría decirse que los valores del maestro, los que aprecia en sus alumnos, serían congruentes con los valores del grupo informal de amigos o compañeros en clase. Pero esta congruencia es lógica pensando en la situación en que ambas valoraciones se llevan a cabo. Esto es más decisivo en el caso de que se practique una subdivisión en clases según distinto nivel de rendimiento, cosa que es de todo punto desaconsejable.

### 3.1.1. LOS MIEMBROS DEL GRUPO DE CLASE

Una de las razones que dan una peculiaridad especial al grupo de alumnos en situación escolar es el carácter único de sus componentes.

Llegado a una edad determinada, el muchacho tendrá que ir a la escuela; quiera o no quiera él, sus padres le llevarán, y si éstos no quisieran, la legislación se encargaría de hacerles cambiar de opinión. El beneficio que frecuentar los establecimientos de enseñanza pueda proporcionar al individuo, a la familia y a la sociedad, no cabe en la mente del alumno y ni siquiera en la de muchos padres. Es algo que viene impuesto. El momento de entrar, lo que allí hará, quién encuentra, son circunstancias para las que no cuenta la voluntad del alumno.

---

(5) BROOKOVER, W. B.: *Sociología de la Educación*. Lima. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 1964, pág. 235.



Cuando se encuentre en la escuela se le asignará un puesto, rodeado de compañeros de su mismo sexo o de otros sexos que viven en lugares, quizá alejados del suyo; quizá sus compañeros pertenezcan a distintas subculturas con usos diferentes, costumbres, etc. Se encuentra en el comienzo de lo que va a ser una nueva vida para él. Es posible que sus aptitudes, lo que "le dicen" de ellas, lo lleve a frecuentar una escuela u otra, un aula u otra. Pero a medida que pase el tiempo, aquellos "extraños" que se ven por primera vez serán amigos, desconocidos, enemigos, rivales hacia unas mismas metas. Una red afectiva se habrá formado partiendo de unos primeros elementos totalmente circunstanciales e involuntarios para el sujeto.

La misma organización del espacio, dentro ya del aula, puede determinar las relaciones que se establezcan entre los compañeros de curso escolar. En clases en las que los alumnos estaban ordenados por orden alfabético y con puesto fijo para todo el curso, se nos puso de manifiesto una circunstancia curiosa: Los lazos sociométricos que podían observarse en las sociomátricas guardaban una cierta relación con la distribución de los alumnos en el espacio del aula. Al estar las mesas de clase fijas y al ocupar un alumno un puesto fijo en la clase (las clases eran de bachillerato), los lazos de amistad se establecían entre los alumnos más próximos, mientras los rechazos se localizaban, frecuentemente, en los compañeros más alejados del lugar que cada cual ocupaba. Extraña circunstancia para atribuírsela al azar. La letra por la que comenzaba el primer apellido de los alumnos decidía las relaciones afectivas de los miembros de la clase; el orden alfabético decidió la distribución geográfica, y la geografía determinaba los lazos de conexión personal.

Únicamente tratamos de llamar la atención sobre una serie de datos que, siendo circunstanciales, determinarán la red afectiva que se establezca entre los alumnos de un grupo de clase y esa red va a influir en otros aspectos de la vida del individuo a su paso por la institución escolar.

No hace falta insistir en que la estructuración del grupo, el status de cada sujeto y los efectos consecuentes que puedan seguirse variarán según las clases, si el sistema de educación se basa en una separación de sexos, en una agrupación mixta o en un régimen de coeducación.

### 3.1.2. FORMACION DEL GRUPO

Si un grupo se constituye como tal, es porque se realizan una serie de intercambios entre los miembros que cristalizan en unos lazos y dependencias mutuas. Y si esto se lleva a cabo, es gracias al cumplimiento de una serie de necesidades que se satisfacen en ese proceso de intercambio personal. Las motivaciones nos impulsan hacia ciertas actividades, objetos y condiciones, o, quizá, el impulso se dirija a la evitación de tales ele-

mentos. Si se puede establecer una serie de pautas de motivación, generales para todos, como una especie que somos, las circunstancias personales producen una variación con tantos grados como individuos puedan existir. Un mismo motivo puede iniciar conductas diferentes en individuos distintos, y una misma acción puede estar motivada por impulsos diferentes.

Estos hechos nos sitúan ante un panorama cambiante en la conducta individual y en la dinámica de los grupos. Los impulsos biológicos, las iniciativas provenientes del sistema nervioso central y las determinantes del ambiente, de la interacción con personas y cosas, producen, en su conjunto, una combinación única para cada individuo y en cada uno de los momentos de su vida. Comprender esta fusión de determinantes en su totalidad es difícil y plantea serios problemas a la educación cuando ésta se quiere individualizar.

No obstante, la homogeneidad que produce una constitución biológica semejante y el pertenecer a un mismo ambiente, puede permitirnos el establecimiento de motivaciones que adjudicamos a una serie de sujetos en una situación dada. Pero resaltamos la variación personal que existirá en cualquier generalización que hagamos. MASLOW ha desarrollado una teoría motivacional del hombre aplicable a todas las áreas de la vida. Para este autor, la motivación se realiza en un mínimo de cinco niveles o tipos de necesidades que afectan a todos los seres humanos en cierta medida y en un momento dado. Esos cinco niveles de necesidades guardan un cierto orden ascendente: necesidades fisiológicas, de seguridad, *sociales*, "yóicas" y de autorrealización. Cuando el individuo logra un cierto grado de satisfacción en un nivel pasa al nivel siguiente; si un nivel inferior se resiente, los intereses del individuo se dirigen a subsanar esa deficiencia antes de operar en el nivel en que se encontrasen. Si alguien se encuentra hambriento o amenazado no esperamos que se dedique a satisfacer necesidades de autorrealización; si estando satisfaciendo este último tipo de necesidades se plantease una necesidad a nivel inferior, el sujeto abandonaría ese nivel para atender las urgencias que le plantee un nivel base. A nosotros nos interesa detenernos en los tres últimos niveles y trasladarlos a nuestro campo de preocupaciones.

Existen unas necesidades sociales, básicas en la dinámica de la personalidad en nuestra cultura, que hacen referencia a la urgencia que el hombre tiene por pertenecer a algún grupo, de ser admitido en algún grupo. Incluso parece que en la satisfacción de necesidades en este nivel se gastan más energías que en otros niveles, dada la dificultad que el sujeto encuentra en lograr su *mínimum* aceptable de satisfacción. Esta necesidad general de pertenecer a algún grupo puede concretarse en otras más específicas. Entre estas últimas podríamos incluir la necesidad de *solidaridad* con los demás, de sentirse *altruista*, de sentirse *incluido* en el grupo, *valorado* y *aceptado* por los demás, necesitando comprobar el grado de aceptación que los demás le deparan;

si le toman en consideración para las actividades que emprenden, etc. Esta necesidad de inclusión puede ser satisfecha, bien desde una posición de dominio, o bien de dependencia, pero nunca cuando se es rechazado, a no ser que se compense en otro grupo.

Existe otra necesidad de *control* que se especifica en la urgencia que muestra todo miembro del grupo para que la dinámica de ese grupo no escape a su control personal, que lo que el grupo sea o haga lleve el sello personal de cada uno. Los sujetos mostrarán esta necesidad en muy diverso grado y de diferentes formas.

La necesidad de *afecto* es básica dentro del nivel de motivaciones sociales. Con ella se hace referencia a la necesidad que el sujeto tiene de pruebas de que él es realmente alguien, significativo en el grupo, aceptado como persona humana. Como en el caso de necesidades anteriores, las manifestaciones de los sujetos pueden ser variadísimas según su personalidad, status que ocupa, etc. Pero, resulta indudable que para el desarrollo de una personalidad estable y segura el sujeto necesita de un apoyo en los demás. Es curioso y contradictorio que, siendo el grupo el que puede proporcionar la satisfacción de esas necesidades, sea el grupo el que en ciertos casos las niega.

Solamente cuando los individuos satisfacen estas necesidades puede el grupo integrarse como unidad y pasar a la acción. A medida que los sujetos estén implicados en un esfuerzo por satisfacer esas necesidades no podrán pensar en integrarse como miembros del grupo, puesto que tienen una urgencia personal más acuciante. A mayor *egoimplicación* menor *ergoimplicación*, a mayor necesidad de preocuparse por sí mismo menor posibilidades de dedicar atención al trabajo de grupo o a otro nivel superior de necesidades. K. LEWIN mostró claramente cómo la satisfacción de necesidades interpersonales era previa a la eficacia y rendimiento de grupo. La teoría de MASLOW nos asegura que eso es también válido no sólo a nivel de grupo, sino a nivel de individuo. Es SCHUTZ (6), discípulo de LEWIN, quien ha especificado esas necesidades tal cual las hemos reflejado.

Otros autores, bajo los mismos nombres u otros parecidos, mencionan las mismas necesidades sociales. Así, por ejemplo, KRECH (7) habla de una serie de impulsos sociales que afectan al hombre occidental, entre los que pueden contarse: el impulso de *afiliación*, como medio de disminuir la angustia de la soledad; el impulso *adquisitivo*, al identificar lo poseído con el yo; el deseo de *prestigio*, como un medio de dar constancia del yo ante los demás; el deseo de *poderío*, como medio de autodefensa y autoexpresión; el afán de *altruismo*, fundamentalmente en la infancia.

---

(6) Véase MAILHIOT, B.: *Dinámica y génesis de grupos*. Madrid. Marova, 1971, págs. 66 y ss.

(7) KRECH, D. y otros: *Psicología Social*. Madrid. Biblioteca Nueva, 1965, págs. 405 y ss.

Queda fuera de dudas que el hombre posee una serie de motivaciones que pueden tener su origen en su prematuro desvalimiento, en su ambiente, etc., pero siempre se necesita de los demás para dar cumplimiento a las mismas. La naturaleza del hombre es social.

Queremos volver de nuevo a la escala progresiva de MASLOW.

A las necesidades o motivaciones sociales siguen las necesidades yóicas. Este tipo de motivación hace referencia a la necesidad de que los demás reconozcan el valor y los logros del sujeto. Esta necesidad puede provocar una actividad algo superior a la que estrictamente sería necesaria para obtener un determinado objetivo, de forma que el éxito quede asegurado. Hay un deseo de afirmarse ante los demás y ante uno mismo. Como puede sospecharse, estas motivaciones están íntimamente ligadas a la categoría de motivaciones sociales, hasta el punto de que en el nivel social se puede observar un fenómeno típico, llamado de "elaboración", que consiste en lo siguiente: Cuando la persona encuentra dificultad en realizar sus necesidades yóicas o de expresión lo compensa con la búsqueda continua de la aceptación en distintos grupos.

En el último escalón de la jerarquía de MASLOW se encuentran las necesidades de autorrealización, de realizarse a sí mismo, de llegar a ser lo que uno podría ser, creando algo cada vez mejor. Este último escalón se satisface en una parte mínima, sobre un 10 por 100.

Hemos elegido las categorías de MASLOW como podríamos haber cogido otra cualquiera, las motivaciones quizá sean esas y otras más, ya que el hombre es insaciable y capaz, además, de crearse sus propios motivos. La jerarquía de este autor no siempre puede ser válida, el hombre puede morir de hambre o martirio voluntario, pero sí queremos tenerla como pauta para guiar nuestro pensamiento en este momento.

En repetidas ocasiones hemos distinguido dos dimensiones en el grupo de alumnos de un aula. Por un lado, son unos sujetos a los que se les exige una cuantía de rendimiento determinada. Por otro lado, los alumnos se "enredan" unos con otros en una vida social, consecuencia de la interacción que mantienen entre sí y para satisfacer una serie de necesidades sociales. Según SCHUTZ y MASLOW, mientras un sujeto se halle preocupado en esa faceta social le será más difícil, o por lo menos le restará energías para desenvolverse con más seguridad y rendimiento en la esfera productiva de su tarea. A medida que sus inquietudes se centren en la dimensión afectiva, menos podrá dedicarse a la dimensión productiva. ¿Quién no conoce el caso del alumno que busca el contacto continuo con los demás, dedicándose con menos afanosidad a sus deberes escolares? Siempre suele haber casos en los que parece que todo lo que pueda tener algún interés está en la esfera de relación con los demás. No es difícil sospechar que el alumno estará más interesado en la vida social con sus camaradas que en la tarea escolar. Las exigencias de

estudio, el "amor al estudio", es rara vez, un amor verdadero al estudio. ¿Qué otras necesidades no estará cubriendo el sujeto con la búsqueda de un resultado académico digno de aplauso? Debemos pensar que es difícil que un contenido escolar interese por sí mismo. Esta es una meta importante de la educación. Pero, ¿cuántas veces se logra? Son otro tipo de motivaciones las que regulan la dinámica hacia la consecución de objetivos escolares. Entre esas motivaciones las hay de autorrealización, las hay yóicas, y también las hay sociales.

Creemos, pues, importante atender a estas necesidades, sobre todo en los niveles elementales y medios de la educación, para explicarnos y estimular el rendimiento académico. Y no sólo habrá que tener presente que el rendimiento escolar pueda potenciarse con estímulos de orden social, sino que, además, creemos que *en la situación escolar, la satisfacción de esas necesidades sociales, el modo y grado de satisfacción que se logre en las mismas, va a ser un determinante-base del rendimiento escolar*. Por ello estimamos conveniente el estudio del grupo del aula, saber qué posición ocupa cada individuo en ese grupo, el grado de satisfacción que logre en él, como un medio más para mejor comprender la dinámica personal, predecir el rendimiento y planificar las experiencias que mejor puedan ayudar a la consecución de los objetivos propuestos. El estudio de la relación entre aceptación de los demás y rendimiento escolar nos dará la razón.

Resumimos un poco lo que llevamos dicho en este apartado, recordando que la formación de un grupo es consecuencia de la existencia de una serie de motivaciones sociales. Estas motivaciones son desigualmente satisfechas por los distintos individuos del grupo, y el grado de satisfacción logrado puede estar potenciando las metas escolares o restando posibilidades a los sujetos para que puedan dedicarse a esta tarea. La misma motivación de obtener un buen resultado académico puede tener su origen en aspectos sociales. Es necesario comprender el engranaje de estas variables en cada situación para hacer un "manejo" inteligente de ellas.

Estas observaciones son válidas siempre que en el aula exista un entramado afectivo, cosa que es inevitable y digna de incluirse entre los objetivos educativos. Ese entramado funciona independientemente de cuál sea la metodología que se desarrolle en el aula. Pero es más importante aún cuando se quieren realizar las tareas escolares en equipos de trabajo, ya que, entonces, los aspectos afectivos del grupo inciden más en la dimensión operatoria; psicogrupo y sociogrupo deben de ser congruentes, si se quiere que el último sea productivo. Pero el punto de vista que nosotros mantenemos aquí es que la clase, como tal unidad, forma un grupo, con una serie de átomos sociales interrelacionados, con una red afectiva propia, e independientemente de la metodología que desarrolle el profesor para la consecución de las metas escolares.

### 3.1.3. ALGUNAS CARACTERISTICAS DEL GRUPO DE CLASE

Queremos, ahora, concretar algunos de los aspectos que pueden distinguirse en el estudio de los grupos, de una forma breve, pero haciendo referencia al grupo escolar.

#### **El problema de la cohesión**

La cohesión es la fuerza que mantiene al grupo unido como una entidad distinta de los elementos personales que la forman. Realmente es una variable difícil de aislar, ya que depende de otras muchas, pero vendría a suponer una especie de querer "seguir manteniéndose juntos". BONNER la define como "un sistema de funciones entrelazadas e iniciadas y sostenidas por normas que o bien existen ya o son desarrolladas por los miembros del grupo al esforzarse por alcanzar una meta común" (8). Lo que define la cohesión dentro del grupo escolar, como en otros, es el sistema de atracciones recíprocas. Un grupo en el que todos los sujetos se sintiesen unidos y atraídos unos a otros sería un grupo perfectamente cohesionado. Una forma operativa y fácil de llevar a cabo para conocer la cohesión es saber el número de elecciones sociométricas recíprocas que existen. A partir de ese dato puede establecerse un índice de cohesión de grupo, que se obtendría dividiendo el número de elecciones mutuas por el número de elecciones mutuas posibles. Cuanto más se acerque a la unidad dicho índice, tanto más cohesionado estará el grupo. (No se olvide que el número de posibles elecciones mutuas vendrá determinado por el número de elecciones que se les permita a los sujetos.) Con este índice se pueden comparar distintos grupos o distintos momentos de la vida de un grupo.

Es importante tener en cuenta esta peculiaridad en el grupo escolar, ya que según sea esa cohesión así será la unanimidad o la unión que muestran los sujetos en su caminar hacia determinadas metas. Si la dinámica del grupo educacional es congruente y concordante con la persecución de las metas educacionales, la cohesión será un potenciador de esas metas. Si la dinámica grupal es contraria al hacer educativo, si el grupo aprecia valores distintos a los de la institución escolar, la cohesión, entonces, actúa de elemento perturbador para las metas educacionales. No obstante, la cohesión es positiva de por sí en tanto supone una integración del individuo en el grupo. En ocasiones, y dentro de un contexto determinado, esa cohesión, cuando el grupo camina por derroteros contrarios a los que la institución le impone, puede producir efectos nocivos en otros terrenos. Una pandilla de delincuentes, por ejemplo, puede estar cohesionada fuertemente y dar una calurosa acogida a sus miembros. Pero

---

(8) Tomado de BANY-JOHNSON: *La dinámica de grupo en la educación*. Madrid. Aguilar, 1970.

dentro del contexto social puede producir otros resultados para el individuo. La cohesión es doblemente positiva cuando hay congruencia de valores, y es esa congruencia la que debe preocupar al educador, el medio de lograrla: el que el grupo se integre y una para que los individuos adquieran acogida y seguridad, pero, a su vez, hay que lograr la concordancia entre esos valores de grupo y los que él trata de infundir a sus alumnos.

Esta cohesión está en función de una serie de factores, entre los que se pueden destacar los siguientes (9): a) La existencia de un enemigo exterior. Cuando el grupo siente una amenaza que le afecta al grupo como unidad o a ciertos miembros de alto status, reacciona uniéndose más aún como medio de defensa. Este hecho es importante de considerar en el grupo escolar. Existen posibles conflictos entre los alumnos y otros estamentos, como profesores, etc., que pueden resultar en una unión más fuerte del grupo. Es necesario conocer esta peculiaridad grupal para manejar y solucionar esas situaciones conflictivas producidas por un antagonismo entre los valores que aprecia y desea el grupo y lo que puedan apreciar los demás elementos personales o institucionales de la agrupación escolar. b) El tipo de dirigente, de profesor en nuestro caso, puede aumentar la cohesión cuando comunica y refuerza los objetivos que tenga el grupo. c) La cohesión es más fácil de lograr cuando los sujetos se hallan unidos por lazos informales, puesto que existe una mayor homogeneidad. d) Al margen de las tareas escolares, el profesor puede elegir objetivos especiales que fomenten la cohesión y crear, así, unos lazos interpersonales más fuertes. e) La competencia entre subgrupos atomiza al grupo, al fomentar la cohesión a nivel de subgrupos. f) Se ha encontrado que el aumento de interacción verbal entre los alumnos afecta a la inclinación que unos sujetos sienten por otros (10). El profesor puede incrementar esa interacción declinando las preguntas que le hacen a él hacia el grupo.

### **La normativa del grupo**

A medida que una serie de individuos interaccionan en el seno de un grupo van elaborando una serie de pautas de conducta que crean la normativa. Poco a poco los sujetos adquieren la expectativa de lo que esperan será aprobado o rechazado por los demás. Así surge la norma de conducta. Dentro de esa normativa se incluyen los usos y costumbres, códigos de valoración, modas; y hasta manías que la mayoría acepta como tales y que definen la clase de conducta que el grupo admite de sus miembros, actuando, así, de control de los mismos. Dicha normativa puede surgir intencionalmente o puede quedar tácita entre los miembros

---

(9) Véase E. REEVES: *La dinámica del comportamiento de grupos*. Méjico. Editora Técnica, 1971, págs. 91-112.

(10) BANY-JOHNSON: *Op. cit.*

del grupo. La tradición de un barrio, de una ciudad, de una institución escolar determinada, un profesor concreto, etc., pueden ser condicionantes de la normativa que se establezca y tolere en el grupo de alumnos.

Lo que a nosotros nos interesa resaltar es el hecho de que son cosas diferentes las normas del grupo y las normas del profesor. El profesor, para con sus alumnos, puede poseer pautas de valoración muy diferentes de las que los alumnos tienen entre sí. Es importante tener en cuenta que el alumno en situación escolar está sometido a dos polos de influencia: el profesor y sus compañeros. El influjo de estos últimos puede ser más poderoso que el del profesor, dado que es con los compañeros de clase con los que mantiene una relación más informal. Lo que el grupo apruebe en sus componentes no es necesariamente congruente con lo que aprueba el profesor. Este se fija en valores intelectuales, fríos, académicos; los alumnos, en cambio, se fijan en la personalidad completa del sujeto; y los valores intelectuales son solamente unos entre muchos.

Es interesante analizar la congruencia o incompatibilidad de esos dos sistemas de valores. Una falta de coincidencia en ambos pondrá en conflicto al sujeto, y no es el profesorado el que, en principio, lleva las de ganar. Asimismo, es importante conocer la congruencia del sistema de normas de cada individuo con su grupo y con su profesorado.

Es de sospechar que el profesor se guía por los valores intelectuales, fundamentalmente. Pero tampoco hay que desechar una serie de "contaminantes" afectivos. El rol de enseñante le centra en esas cualidades intelectuales, pero no puede evitar el mostrarse como persona, y el percibir a los alumnos no sólo como aprendices, sino también como seres con una serie de cualidades que le agraden más o menos. Hay que sospechar que las cualidades que se ponen de manifiesto en las conductas de enseñanza-aprendizaje serán las pautas fundamentales para la valoración que el profesor hace de sus alumnos.

Haría falta conocer el modo de interrelación, cómo puede calar el sistema preceptivo del profesor para con sus alumnos en el sistema perceptivo de los alumnos de unos con otros. Habría que preguntarse por el grado de coincidencia entre el "alumno modelo" y el "compañero modelo".

Se ha comprobado la forma en que el grupo presiona a sus miembros en la adopción de normas. A este respecto son alocionadoras las experiencias de ASCH y SHERIF. En dichas experiencias se puso de manifiesto que la presión de un grupo, lo que un grupo cree, puede hacer que el sujeto modifique el juicio sobre sus propias percepciones. Ahora se trataría de saber si la presión sobre el grupo de alumnos a través de una serie de normas y criterios valorativos del profesorado y la institución escolar en general pueden influir en las normas y criterios de valoración de los alumnos entre sí. En el capítulo número 8 tendremos ocasión de extendernos sobre este problema.



Por el momento baste con quedarse con el hecho de que cada grupo define sus modos de actuación, sus normas y su cultura propia a través de una significación común que se asigna a las acciones, metas, situaciones, etc. Esta cultura y estilo de grupo, con sus normas, puede ser o no ser congruente con los criterios de valoración que el profesor tiene para sus alumnos y con los valores que quisiera infundir en sus alumnos.

### **Metas del alumno-metas del profesor**

El problema de las metas está íntimamente ligado al de la normativa. Las normas se establecen en función de unas metas a perseguir. Esas metas pueden ser resultado de un consenso explícito del grupo, decididas por él, o pueden ser unas metas que guían la conducta un tanto inconscientemente y que no se hallan definidas expresamente. Un grupo puede establecer como meta la localización de un cierto insecto y puede tener como meta implícita el destacar dentro de una comunidad.

El grupo existe como tal en tanto tiene y se identifica con unas metas comunes. Pero el grupo de clase es susceptible de múltiples enfoques y también puede hablarse de distintas metas dentro de ese grupo. Podría hablarse de metas individuales, de grupo, mixtas, metas de los alumnos y metas del profesor.

La meta podría definirse "como un estado de cosas *hacia* el cual se dirige la conducta, aun cuando cierta conducta se encamine *lejos* de un cierto estado de cosas del medio" (11).

Las metas que el profesor o la institución escolar establecen para el alumno suelen tener escasa significación para éste. Son metas a largo plazo cuya razón de ser le viene dada al alumno desde arriba y no le dirán mucho a sus motivaciones más inmediatas. Este carácter de imposición y de distanciamiento en cuanto al momento de su consecución, hace que dichas metas resulten difícilmente móviles de las acciones del alumno en la clase. El muchacho de seis a catorce años está preocupado por otras urgencias. Tendrá que ser el profesor el que con sus estratagemas podrá plantear metas a más corto plazo, establecidas de común acuerdo con sus alumnos, y acomodadas a sus intereses y necesidades de grupo, para que puedan ser realmente motivadoras de la acción del grupo de alumnos. En principio, el grupo informal de alumnos puede cubrir las necesidades trabajando en la persecución de metas pertenecientes al sistema educativo. La posibilidad existe. Lo difícil, e interesante a la vez, es que ambas metas sean coincidentes. Las metas del psicogrupo de alumnos buscan la satisfacción de necesidades de orden psicológico pero influyen en el nivel de sociogrupo.

El problema está en establecer las metas de forma que, siendo objetivos educativos, procuren motivos de satisfacción a los alumnos.

---

(11) BANY-JOHNSON: *Op. cit.*, págs.173:

El conflicto surgirá cuando las metas que persigue el individuo no son las mismas que las del grupo, o cuando esta desigualdad se dé entre las metas del grupo y las metas del profesor o de la institución escolar. Este hecho es frecuente, dada la diferencia de motivación del alumno y la que le proponga el sistema escolar.

Veamos qué puede ocurrir con el rendimiento como meta. La clase es una situación de aprendizaje planificado y ahí está su razón de ser primera, antes de que pueda ser otra cosa. El rendimiento escolar aceptable, tal cual es concebido, es su meta primordial.

Los alumnos acuden a la escuela porque se les obliga y para que traten de adquirir ese objetivo que les viene impuesto desde arriba. Pero en esa circunstancia se une con otros y se establece una situación interpersonal que cobra valor propio, independientemente del motivo que le dio origen. Este psicogrupo posee un sistema de acción peculiar con una serie de valores y con una normativa propia. ¿En qué medida las metas de la institución escolar coincidirán con las metas de este psicogrupo? ¿Será el rendimiento escolar un valor o una meta de ese psicogrupo, o será la antítesis de los valores del psicogrupo? En la medida que valores de grupo y valores de la escuela coincidan, podrá lograrse un mayor influjo educativo sobre los alumnos. En la medida que ambos sistemas de valor sean desemejantes se restará eficacia a la acción educativa. Si fuesen valores contrapuestos, el conflicto se plantearía entre el grupo y el sistema de valores escolares o entre el grupo y el individuo, si es que éste decidía apearse más a la imposición escolar. En estos casos, la adaptación personal y social a un grupo y la adaptación a los valores de la institución educativa estarán disociadas y con el peligro de interferirse mutuamente.

Convendría tener presente la posible influencia que las metas del individuo y las metas del grupo se prestan mutuamente. Esta problemática cabe plantearla en la situación escolar, cualquiera que sea la modalidad en que se lleve a cabo la tarea escolar. Aunque el trabajo sea siempre individual, aunque el trabajo en equipo no sea conocido por los alumnos, tiene sentido plantearse la posible interrelación entre las metas del individuo y las metas del grupo. La autovaloración que cada sujeto hace de sí mismo siempre tiene un punto de referencia social, un apoyo de contraste en los demás. Lo que crea que es, lo que aspire a ser, la cota que quiera alcanzar cualquier alumno en la institución escolar, está determinada de alguna forma por el nivel medio de realización y aspiración del grupo a que pertenece, del aula en su conjunto. Aunque cada cual trabaje por sus propias metas individuales, su trabajo se realiza muchas veces coordinado o contrastado con el de los demás.

El profesorado y el sistema educativo en general han estimulado este aspecto, en tanto ponen al alumno en una situación de competitividad, realizando comparaciones de alumnos, afirman-

do a unos, reprochando a otros. Las notas escolares, los cuadros de honor, premios, etc., están basados en una comparación individuo-grupo o individuo-standard determinado.

Parece de interés, pues, atender a esos standards colectivos, en tanto que las metas individuales pueden establecerse con referencia a esos promedios. Convendría, en la escuela, saber en qué medida las aspiraciones individuales, las notas de rendimiento alcanzadas por cada sujeto son comparables y equiparables respecto de un patrón general. ¿Son los "malos alumnos" iguales en todas las aulas y a través de los años? ¿Es lo mismo un alumno, representa la misma cuantía de éxito alcanzada en un grupo o en otro, en un colegio o en otro?

Si un sujeto está motivado por el éxito escolar parece lógico que fije su meta en función del esfuerzo que tenga que realizar para superar a aquellos con los que se compara. Por eso, desde esta perspectiva, parece de todo punto deseable la práctica de agrupar alumnos por niveles de rendimiento, capacidades, etc. La motivación de cada uno puede influenciarse por las aspiraciones medias de los demás, y serán más o menos ambiciosas según sea el nivel medio. Recordamos una anécdota: Un profesor se nos quejaba de poseer dos grupos de alumnos muy diferentes. Con unos "daba gusto trabajar"; en cambio, con los otros "no se podía hacer nada" —nos decía—, y no merecía la pena esforzarse con ellos. Preguntándole por el criterio que habían tenido para separar a unos y otros, perteneciendo como pertenecían al mismo curso escolar, nos aclaró que "los mejores" eran los de una clase y que todos los demás se habían puesto en otra aula. Creemos que tenía razones suficientes para seguir pensando con quiénes merecía la pena esforzarse.

Repetimos que la interdependencia meta individual-meta de grupo es válida no sólo cuando el trabajo escolar se realice por medio de grupos, sino en la forma tradicional incluso. Más o menos explícitamente hay un nivel de aspiración grupal que vendría a ser "el nivel de ejecución aceptado por los miembros y que éstos esperan que su grupo logre en algún momento posterior" (12). Ese nivel se establece a partir de los niveles de aspiración de los distintos componentes del grupo. Según señala ZANDER, ese nivel está determinado por la satisfacción anticipada del éxito y por la probabilidad de alcanzarlo. Podrían suponerse las mismas características que ya vimos para las aspiraciones de éxito o miedo al fracaso que mostraba la teoría del aprendizaje de ATKINSON. En cualquier caso, las metas de mediana dificultad parecen más motivadoras para el grupo.

Hay que tener siempre presente la presión que el individuo y el grupo puedan soportar desde el exterior en el establecimiento de metas y en el esfuerzo que dediquen a su logro. En función de esas metas colectivas los distintos sujetos se evaluarán, siem-

---

(12) ZANDER, A.: *Aspiraciones de grupo*. En la obra de CARTWRIGHT Y ZANDER: *Dinámica de grupos*. Méjico. Trillas, 1971, pág. 458.

pre que no exista una medida confiable. Esto habrá que tenerlo en cuenta cuando a los sujetos les pidamos sus autoimágenes en el seno de un grupo. Pero también hay que tener presente que el profesor podrá ser víctima de este efecto si no tiene patrones seguros y universales.

### **El alumno perteneciendo a varios grupos**

El alumno, como cualquier otro ser humano, pertenece a varios grupos a la vez. Esta multipertenencia viene dada por la complejidad de la sociedad, por la diferenciación de funciones que se ha operado en ella que nos obliga a establecer distintos círculos de relación personal. Por otro lado, la personalidad es tan compleja que ofrece diversas facetas de actividad, distintos motivos por los que relacionarse con los demás. A estas características de la persona y de la sociedad se añaden otras que son propias de la escuela.

Dentro de la misma institución escolar, la clase es un eslabón entre otros muchos. Como dice GETZELS (13), la clase hace o debe hacer lo que está determinado por otros grupos más que por lo que quiere hacer ella misma. Los grados anteriores determinan lo que se puede hacer, los posteriores lo que habrá que hacer. Seguramente, el alumno puede pertenecer a distintos grupos cuando el curso esté dividido en materias con distinto profesor. Aparte de esta multiplicidad relacional impuesta por la escuela hay otra que determina el propio alumno. El alumno no está encerrado en sus relaciones en un único grupo, sino que puede mantener lazos diversos con otros alumnos de otros grupos, de otras aulas, de otros colegios, de otras zonas de su ciudad, etc. El átomo social de cada alumno está formado por elementos personales de distinta procedencia grupal. Solamente conociendo ese átomo que rodea a cada uno podríamos comprender las influencias que operan sobre el individuo. El alumno no sólo es alumno de la clase X, sino que es miembro de una familia, de una pandilla de amigos, etc. De todos estos elementos recibe influencias que pueden ser congruentes o conflictivas. Todos ellos, o cualquiera por separado, puede tener más influencia que el profesor. Cada uno le marca sus propias expectativas. Según el grado de exigencia que cada grupo le plantee, así será el grado de influencia que le preste, y solamente cuando la pertenencia a ese grupo sea significativa para el sujeto, cuando obtenga determinadas satisfacciones, decidirá adoptar las expectativas de ese grupo. Esa significación puede proceder de identificaciones, amenazas, etc.

Lo importante es tomar conciencia de la multiplicidad de influencias a que está sometido el alumno, y que estas influen-

---

(13) GETZELS, J. W., y H. A. THELEN: *The classroom group as a unique social sistem*. En la obra de A. H. YEE: *Social interaccion in educational settings*. New Jersey. Prentice-Hall. Inc., 1971, págs. 6-25.

cias pueden ser contradictorias en sus exigencias para con el miembro del grupo. Hay que estudiar la fuerza y dirección de los vectores que actúan sobre el alumno para poder planificar una acción educativa eficaz, hay que ver la jerarquización que el sujeto tiene en cuanto a la prioridad que concede a cada uno de los grupos a que pertenece.

En nuestra investigación partimos del supuesto de que el grupo escolar es un grupo significativo para el sujeto. Esto no quita que haya alumnos para los que no cuente esta regla general. La absorción que la escuela hace del tiempo de un sujeto es casi total durante una buena parte del año. Con una jornada de cinco o más horas; en ocasiones con una jornada completa de mañana y tarde en la institución escolar sin ir a la hora de la comida a la casa familiar; en una ciudad cuya urbanización, lugares de recreo, etc., no favorecen a los niños, el alumno se ve en buena parte limitado a establecer su núcleo básico de convivencia entre iguales en la institución escolar que frecuenta. La distribución del horario escolar y las exigencias de un trabajo común reducirán ese núcleo de relación al aula de clase.

No obstante, se admite la posibilidad de una pertenencia a más de un grupo y, por tanto, los resultados que obtengamos habrán de interpretarse con cuidado, por la trascendencia que pueden tener en la adaptación personal y social. El grupo de clase es un grupo importante pero no es el único, o puede no serlo.

Una vez más volvemos a insistir en el conflicto que puede plantear la pertenencia a varios grupos. Cuando distintos grupos exigen papeles contrapuestos el sujeto está en conflicto. Este conflicto perjudica al grupo y al sujeto, tanto más cuanto mayor sea el compromiso que se mantiene con cada uno de los grupos, situándole en una posición de ineficacia.

En la escuela este conflicto puede ser corriente. Las exigencias del profesor, del sociogrupo, pueden ser contrapuestas a las que exige el psicogrupo. El profesor quiere asistencia a clase, dedicación a la labor académica. El grupo de alumnos puede exigir el boicot al profesor.

Se hace necesario conocer la normativa y metas de los grupos a que pertenece el alumno como medio de explicarnos su conducta, su situación y dinámica personal, y poder plantear, así, una acción educativa inteligente.

## **La comunicación entre los miembros**

Entre los miembros de un grupo se establecen una serie de intercambios personales como consecuencia de ese "estar juntos" durante un cierto tiempo. El tipo de interacción y la cantidad de la misma que se desarrolla en un grupo dado es una variable dependiente de otras muchas, a la vez que condicionadora de otras. Las características de los miembros que forman

el grupo, los motivos que cada cual lleva consigo, las normas que rigen, las metas por las que trabajan, el tipo de autoridad que se ejerce sobre ellos, la atmósfera o clima reinante y las influencias del exterior, son una serie de elementos que condicionan el *qué* y el *cómo* de la comunicación de los miembros del grupo.

En el momento de encontrarse los componentes de lo que va a ser un grupo, poco o casi nada conocen unos de otros. El hecho se da tanto entre los alumnos como entre el profesor y éstos. A medida que el grupo vaya formándose, la fusión se irá realizando en el sentido de que lo que hace o piensa el individuo es conocido por los demás a la vez que el sujeto adquiere el conocimiento de los demás. Lo individual se va confundiendo con lo social.

Pero, en el grupo de clase pueden distinguirse dos dimensiones de esa interacción: las comunicaciones que se llevan a cabo entre los alumnos por motivos de trabajo escolar y aquella otra interacción que viene condicionada por la red afectiva que se establece entre los alumnos. La dimensión formal, el grupo de clase como grupo que trabaja, impone una serie de condicionantes a la dimensión informal o psicogrupo, pero éste, a su vez, condiciona la buena marcha de aquél. La estructuración de ese psicogrupo y la que se le imponga al sociogrupo serán determinantes de la comunicación que se establezca en el interior de ese grupo. Vamos a explicar esto.

Cuando el grupo se va formando, cuando los individuos intercambian experiencias personales, el grupo comienza a estructurarse en función de unos valores concretos que determinan las metas y las normas de ese grupo. En el curso de la interacción y a través de esa interacción el grupo comienza a tomar una estructura piramidal que comprende una serie de líderes o cabezas y una base a partir de la cual y por medio de la que aquellos pueden ser líderes. Cada sujeto ocupa un lugar específico en una estructuración piramidal. La interacción que promueven unos sujetos y otros es diferente según la posición que ocupan.

HOMANS da como hipótesis el hecho de que una persona de rango social más alto que otra origina más interacción con respecto a la segunda que ésta respecto de aquella (14). Si esta observación es aplicable al grupo de clase y a la dimensión informal del mismo, querría decirse que la frecuencia de interacciones que un sujeto promueve será muy diferente según el status afectivo que ocupe el sujeto. Sería, pues, necesario conocer esa estructuración como medio de saber quiénes son los polos de emisión de interacciones y cuál es la dirección de esa interacción. Cuando exponamos la estructuración de los grupos escolares que hemos estudiado tendremos oportunidad de modificar y matizar estos puntos de vista al aplicarlos a la situación escolar.

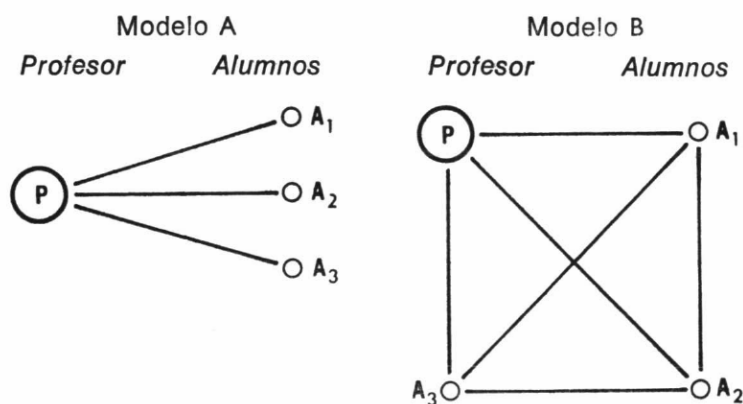
En los grupos de trabajo se han estudiado las ventajas e in-

---

(14) Citado por SPOTT: *Op cit.*, pág. 58.

convenientes de ciertos modelos organizativos para la realización de una serie de tareas. Cuando hay que realizar determinadas tareas, la fluidez de la comunicación es fundamental para la eficacia del grupo. Se han organizado experiencias a cargo de LEAVITT y BAVELAS con determinados modelos en los que los individuos solamente se pueden comunicar entre sí de una forma determinada. Se establecen una serie de canales de comunicación que pasan por los individuos, de forma que para que un mensaje llegue de un sujeto a otro del grupo ha de pasar por unos miembros del grupo fijos. Así, por ejemplo, si contamos con un grupo de cuatro sujetos, A, B, C y D, se puede establecer un modelo en cadena de forma que para que A se comunique con D tiene que pasar el mensaje por B y C. Se puede establecer un modelo en Y, cuando existe un sujeto-núcleo, y cualquier información que quieran pasarse los miembros del grupo tenga que pasar por ese sujeto núcleo. Se han experimentado otros modelos (15), pero lo que a nosotros nos interesa no es eso, sino las consecuencias: 1) Parece ser que los sujetos que ocupan posiciones núcleo, o más centrales que otros, tienen más probabilidad de convertirse en líderes. 2) La moral de los sujetos periféricos es más baja.

Veamos lo que puede esto significar en el grupo de clase. El grupo de clase es un grupo de trabajo con una estructura difusa. El profesor dirige las informaciones al grupo y a los alumnos por separado, y éstos pueden replicarle a él de forma directa. En la situación tradicional la información no puede ir de unos alumnos a otros. Se establece una estructura comunicativa del tipo A.



En esta situación tradicional, y si los resultados obtenidos por LEAVITT y BAVELAS en situaciones experimentales tienen alguna aplicación al complejo grupo escolar, tendremos que pensar en lo siguiente: a) Los alumnos quedan marginados en la enseñanza tradicional en posiciones aisladas, obteniendo un menor grado de

(15) BEVELAS, A.: *Patrones de comunicación en grupos orientados a la tarea*. En la obra de CARTWRIGHT y ZANDER., *Op. cit.*, págs. 548-557.

satisfacción. Es mucho más recomendable un modelo comunicativo del tipo B en el que todos y cada uno de los miembros componentes del aula tienen la oportunidad de quedar en posiciones centrales, dado que puede interactuar con todos los demás elementos personales que componen su grupo. Este es el caso de una enseñanza más moderna en la que la iniciativa y el trabajo no se centra sino en los alumnos, dejando para el profesor un papel menos relevante, exteriormente, pero mucho más delicado, difícil y decisivo. Las experiencias que se tienen en estas nuevas metodologías confirman los resultados anteriores en el sentido de que los miembros muestran una mayor satisfacción personal y una más alta moral. b) Estos resultados podrían trasladarse a la estructura afectiva del grupo escolar. Es necesario que las comunicaciones personales afecten a todos los componentes del grupo. Es preciso que exista el mayor número posible de participaciones personales en las actividades de grupo y que se fomente la interacción de forma deliberada como medio de que todos los miembros puedan participar en el liderazgo del grupo, obteniendo así un mayor grado de satisfacción.

Las técnicas sociométricas son un buen procedimiento para poner de manifiesto el entramado afectivo reinante en el grupo a través del que se canaliza la comunicación interpersonal. En tanto que la faceta afectiva del grupo deja sentir su influencia en la dimensión operatoria de trabajo, el estudio de la red afectiva será un auxiliar eficaz para determinar los grupos de trabajo de los alumnos en los que la información que se maneja son los contenidos de aprendizaje.

\* \* \*

Hasta el momento, hemos sido pasando revista a una serie de conceptos psicosociales que pueden distinguirse en la dinámica de grupos y hemos tratado de indicar, aunque sólo sea eso, qué particularidades presentan los grupos educativos en cada una de esas características. Con todo ello querríamos resaltar la singularidad del grupo educacional. Nos parece que el grupo de alumnos en clase padece unos condicionamientos especiales y presenta unas connotaciones propias. En todo momento hemos querido plantear la decisiva importancia que tendría, para la configuración y vida de este grupo educativo, el hecho de que existan dos facetas, dos aspectos fundamentales: Por un lado, unas exigencias que le vienen dadas por la institución escolar, a través del profesorado, fundamentalmente, y por otra parte una realidad psicosocial que surge en ese grupo como consecuencia de una interacción entre sus miembros. Ambas facetas plantean al educando la posibilidad de satisfacer necesidades diferentes. Por un lado le vienen dadas unas exigencias propias del "rol de estudiante"; de otra parte, la vida social del grupo de alumnos le ofrecerá una serie de posibilidades interpersonales y le determi-



nará una serie de obligaciones como consecuencia de la pertenencia a ese grupo.

Nuestro punto de partida es que buena parte de lo que somos, de lo que aspiramos a ser, está condicionado por la pertenencia a una serie de grupos. La vida social permite la satisfacción de una serie de necesidades sociales del hombre y cada cual logra un grado concreto en la satisfacción de esas necesidades. La vida social es, pues, importante para el sano desarrollo de la personalidad. De otra parte, mantenemos la hipótesis de que en las condiciones actuales de nuestra sociedad el grupo de clase es un grupo fundamental en la vida social de la población estudiantil, principalmente en los niveles elemental y medio.

De la conjunción de estas dos suposiciones nace lo que consideramos necesidad importante: saber qué influjo tendrá la vida social que el alumno vive en el grupo de clase en las exigencias que la institución escolar le plantea en el mismo rendimiento escolar.

La segunda preocupación es saber en qué medida podrán esas exigencias institucionales determinar la vida social de los alumnos y en alguna forma la misma personalidad de los educandos.

Se nos plantea el problema de la interacción entre una personalidad en formación y un rol establecido y exigido a esa personalidad. Por eso queremos detenernos un poco en este problema.

### 3.1.4. LAS EXIGENCIAS DE LA INSTITUCION ESCOLAR Y LA PERSONALIDAD DE LOS ALUMNOS

“Somos un producto de nuestra pertenencia a grupos. Desde nuestra primera infancia hasta que perdemos todo tipo de contacto perceptible con el mundo, nuestro carácter, nuestra personalidad, nuestro patrón general de conducta, nuestra manera de vestir y hablar y nuestros manerismos, son formados por las fuerzas ejercidas sobre nosotros en los grupos a los que pertenecemos” (16).

Parece como si una fuerza moldeadora nos amasara constantemente y no fuésemos capaces de dar nuestro sello personal a las situaciones y a la propia forma de ser. Realmente, lo que existe es una dialéctica entre el yo que quiere expresarse y las exigencias que se le imponen, entre la creatividad y lo establecido. Pero, para el alumno, en el grupo de clase esta dialéctica se plantea en una doble vertiente: De un lado, la interrelación entre personalidad y rol exigido por la institución escolar; de otra parte está la interrelación entre la personalidad del individuo y el rol que le exige el grupo de compañeros. Está claro, como ya se indicó en otro lugar, que en la medida en que el rol exigido por la institución y el rol exigido por el grupo de compañeros coinci-

---

(16) REEVES, E.: *Op. cit.*, pág. 115.

dan se le plantearán al sujeto expectativas congruentes y, por lo tanto, una mayor posibilidad de ofrecer una conducta adaptada en ambas facetas, con la consiguiente mejora en la adaptación personal-social y escolar.

La sociedad y sus instituciones marcan a los componentes personales de las mismas una serie de modelos de conducta a seguir, unas normas determinadas. Esos modelos o roles definen lo que se espera de un sujeto, define las expectativas que recaen sobre ese sujeto. Se exige una homogeneidad de conductas esperadas en todos los elementos personales que vayan a desempeñar ese rol. En este sentido hablamos de un rol social o de grupo.

Así, por ejemplo, podemos hablar del "rol de estudiante". La sociedad moderna exige que sus componentes desempeñen este papel durante una serie de años como medio de adquirir una preparación que la sociedad considera indispensable para un momento dado. Este rol se ejercerá en unos establecimientos educativos preparados para ese propósito. Cuando llegue el momento el niño entrará en esa institución y sobre él recaerán una serie de expectativas del rol de estudiante, tal como lo remodela el establecimiento escolar a que asista. Le viene dado desde arriba lo que deberá hacer. Pero el rol general a nivel sociológico es concretado por cada institución escolar. Así, por ejemplo, aunque ser estudiante en el centro X y serlo en el centro Y comporta actividades semejantes, no serán totalmente idénticos los comportamientos exigidos al estudiante en uno u otro centro. Mientras uno puede exigir más disciplina en las horas de entrada y salida, otro puede insistir más en el aseo personal de los alumnos, por ejemplo.

Los directivos de cada centro, el profesorado y demás personal del centro educativo concretan de un modo particular el "estudiante modelo", podemos decir que dan un sello personal a ese rol general de estudiante. Como dice ROCHEBLAVE-SPENLE (17), el rol puede ser entendido no sólo a nivel de grupo sociológico, sino a un nivel intersubjetivo y hasta personal. En este momento hemos llegado al rol intersubjetivo en el que unas personas esperan una determinada conducta de otras, una configuración de comportamientos esperados o, como dice HARTLEY (18), "un modelo organizado de expectativas relativas a tareas, conductas, actitudes, valores y relaciones recíprocas que deben ser mantenidas por las personas que ocupan posiciones específicas de miembros y desempeñan funciones definibles en un grupo".

A este nivel interpersonal (lo que unos esperan de otros) ya se plantea para el sujeto la posibilidad de estar sometido a expectativas congruentes o contradictorias. Las personas que representan a la institución escolar, directivos y profesores, le mar-

(17) ROCHEBLAVE-SPENLE: *La notion de rôle en Psychologie Sociale*. París, P. U. F., 1969, págs. 101-172.

(18) Citado por ROCHEBLAVE-SPENLE: *Op. cit.*, pág. 131.

can unas expectativas al alumno, lo que se espera que haga, lo que debe hacer, en función de la interpretación que hacen ellos del rol de estudiante. Por otro lado, está el grupo de iguales, el de compañeros de clase que también establecen sus expectativas para cada uno de sus miembros. Y es precisamente a este nivel donde se puede plantear el conflicto, cuando el sujeto está sometido a expectativas contradictorias. "El conflicto de roles se produce esencialmente cuando dos status comportan obligaciones de rol incompatibles convergiendo en un mismo momento sobre un mismo individuo" (19).

El conflicto se puede plantear en la institución escolar a varios niveles. Así, por ejemplo, puede haber conflicto entre lo que se espera de los alumnos dentro de clase y los valores culturales del exterior. Quizá la clase quiere estimular la creatividad, mientras la sociedad general aprecia el conformismo. En otra ocasión un profesor particular aprecia unos valores concretos, mientras que la institución en la que presta sus servicios aprecia otros diferentes. Mientras un profesor desea fomentar la comprensión interpersonal entre sus alumnos, la institución puede insistirle en los contenidos estrictos fijados en el curriculum. La contradicción puede darse entre las diversas expectativas que distintos profesores marquen a unos mismos alumnos o las que un mismo profesor pueda marca en momentos distintos.

Un conflicto muy frecuente está en la contradicción de lo exigido por la institución escolar, profesores, etc., y lo que exigen del alumno sus compañeros.

La congruencia de estas expectativas es de importancia capital para el sano desarrollo de la persona. Las expectativas son introyectadas por el sujeto, cobrando así los roles un significado personal. El sujeto tenderá a comportarse como esperan los demás que se comporte, si bien siempre existe la respuesta personal y original en todo momento. De este modo cristalizan en el sujeto unas actitudes concretas.

Se ha hablado de la variedad, en cuanto a la procedencia, de las expectativas que recaen sobre el sujeto. Tenemos en cuenta el esfuerzo de acomodación del sujeto y sospechamos la formación de unas actitudes más o menos estables en él al haber asimilado esas expectativas de rol. Se plantea la posibilidad de conflicto entre esas expectativas de diversa procedencia. Pero hay que ver otra dimensión importante del problema, que es la primera de todas.

La interacción se lleva a cabo entre un individuo, una persona única y un grupo. Los grupos a los que pertenece el sujeto le imponen unos roles, le marcan unas normas y unas expectativas. Frente a ellos está una personalidad con unas necesidades y tendencias que orientan su conducta. Al lado de la institución escolar está la personalidad viva de cada uno de los educandos, con unas motivaciones concretas, comunes a todos y específicas de

---

(19) ROCHEBLAVE-SPENLE: *Op. cit.*, pág. 346.

cada uno. El individuo expresará, pues, una conducta que será función de dos factores: la personalidad y las exigencias del rol o roles. De aquí que cada rol sea representado en forma peculiar por cada actor. Cada educando responde de una forma única a las exigencias de su rol de estudiante. Su conducta, su éxito en el desempeño del rol es un equilibrio particular, la forma como su personalidad responde a unas exigencias preestablecidas.

Por esa razón cada alumno reacciona de una forma muy peculiar, y un mismo alumno puede responder de diferente forma en situaciones diferentes, según la proporción de esos dos elementos que se combinen en cada momento. Si no perdemos de vista aquellas necesidades que se consideraban básicas en la persona, y que sólo podían satisfacerse en situación de intercambio social con los demás, nos damos cuenta de que la satisfacción de esas necesidades tendrán una determinada repercusión en la acomodación que cada alumno haga a las exigencias del rol de estudiante. En el grupo se le exige un rol, en el grupo halla una satisfacción personal, el rol del grupo puede ser más apremiante que las expectativas del rol de estudiante. Estar con los otros puede ser prioritario a dedicarse a lo que la tarea escolar le exige.

La familia será un punto de presión importante para que el alumno se someta a las exigencias de la institución escolar. Pero esta potenciación familiar será menos decisiva a medida que el sujeto crece en edad y se aleja psicológicamente de los padres.

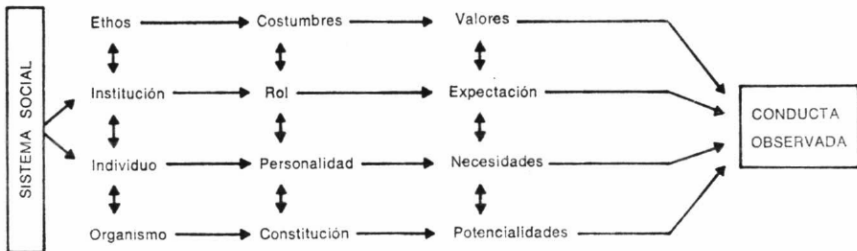
Hay que resaltar que pueden existir necesidades interpersonales más urgentes que las exigencias de la institución escolar que reclamen una satisfacción prioritaria, o cuando menos, condicionen la dedicación del alumnos a las exigencias del rol de estudiante. La incompatibilidad puede producirse si las exigencias personales, de grupo y de institución, planteándose en un mismo momento, exigen conductas diferentes.

Como medio de evitar el conflicto el sujeto puede optar por cumplir exigencias distintas en momentos diferentes. Pero esta distribución del tiempo y de la atención psicológica solamente es posible cuando el sujeto no tiene su personalidad comprometida en varios roles a la vez, ya que esto le produciría un esfuerzo psicológico considerable. Otra forma de evitar el conflicto puede ser no comprometerse demasiado con ninguno de los roles o bien establecer una jerarquización de roles por orden de importancia y poder dedicarse según ese orden establecido.

Es necesario, pues, para comprender la conducta del alumno encuadrarla en el sistema social compuesto por una serie de elementos en interacción: 1) En primer lugar estaría una comunidad que marca una serie de imperativos, que posee un *ethos*, unas costumbres y unos valores determinados. 2) Estos valores de la comunidad general se concretan a un nivel institucional en una serie de roles que marcan unas expectativas determinadas. Entre estos dos niveles existe una especie de lo que podría lla-

marse conducta institucional. La escuela como institución establece unos roles con unas expectativas que reflejan las costumbres y valores de la comunidad general en la que surgen. 3) A continuación puede señalarse un tercer nivel antropológico que considera al individuo, a la vez miembro de esa institución, con una personalidad concreta, que es la que tendrá que desempeñar los roles, y con unas necesidades y disposiciones que tendrán que reajustarse a las expectativas de los roles. 4) Finalmente, existiría un cuarto nivel biológico, sustrato básico del individuo que proporciona una constitución determinada al organismo, dándole unas potencialidades determinadas. Este nivel biológico, junto con el anterior, o antropológico, determinaría la conducta individual.

La conducta finalmente observada en el sujeto sería el fruto de una conjunción dialéctica entre la conducta individual y la conducta institucional. Este modelo, debido a GETZELS y THELEN (20) proporciona un cuadro de referencia para estudiar y sistematizar la conducta que se desarrolla en la escuela.

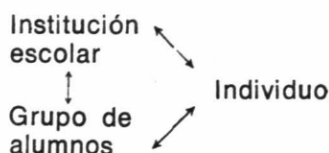


Nos interesa destacar que los valores de rendimiento académico pertenecen a un nivel institucional como interpretación de cierto valor social. Sólo en ciertos casos y a determinados niveles pueden ser valores personales apreciados por sí mismos. Lo normal es que el rendimiento académico, los contenidos, motiven no por sí mismos, sino por una serie de recursos que tiene la institución escolar que pueden producir consecuencias desagradables. Quizá el alumno llegue a tenerlo como valor en el que se proyecte, pero habrá sido un valor tomado de otro nivel, del institucional.

Entre el nivel 2 y el 3 se sitúa un nivel intermedio de tipo psicosocial. Sería el nivel en el que el sujeto es considerado como miembro de un grupo de alumnos. Este grupo acoge a la *personalidad* del sujeto y, como grupo, le plantea unas exigencias peculiares. El sujeto encuentra un determinado grado de satisfacción en sus necesidades sociales. Por tanto, cada individuo se encuentra interrelacionado con dos realidades distintas: con un nivel institucional que le impone una serie de valores y con un nivel psicosocial, con un grupo al que pertenece. Ampliando el modelo de GETZELS tendríamos, ahora, que considerar a esos

(20) GETZELS, J. M., y H. A. THELEN: *Op. cit.*

cinco niveles para poder clasificar y explicar la conducta que un sujeto desarrolle dentro de la institución escolar.



Habría que analizar este modelo tridimensional y ver en qué medida procura al individuo la posibilidad de una conducta congruente, una conducta disociada o un posible conflicto. Nosotros nos ocuparemos de ver la posible congruencia entre los valores de la institución (el rendimiento) y los valores del grupo, como un medio de acceder a esa estructura de la que hablamos.

Ahora quisiéramos fijar nuestra atención en el modo peculiar como la institución escolar estimula a sus alumnos para que éstos se motiven hacia los objetivos que les propone. Decíamos en este mismo capítulo que la institución escolar, la dimensión operativa de la escuela, propone al alumno una serie de metas que considera deben alcanzar. Estas metas son remotas y no dicen demasiado a los alumnos de niveles primarios o medios. Los alumnos hacen aquello que les proponen. Si la institución escolar quiere que esas metas impuestas sean aceptadas por los alumnos como suyas tendrá que concretarlas en actividades más cercanas a los intereses de los alumnos. Esta labor es difícil y no siempre produce los resultados esperados. En muchas ocasiones se recurre a otro tipo de estímulos, e incluso a la imposición como medio de salvar la distancia entre los contenidos y las motivaciones de los niños.

Es fácil que el "valor rendimiento" se convierta en un valor deseable para el alumno, en tanto en cuanto su posesión puede producirle una serie de recompensas personales, reconocimiento social, etc. Con la posesión de ese valor el alumno podría "destacarse" ante los demás y sobre aquellos que poseen ese mismo valor en una cuantía inferior. Poseer una cota de rendimiento aceptable puede mejorar su status ante los demás. En primer lugar se acerca más, así, a los valores y las exigencias de la institución escolar. Pero ante el grupo de compañeros, ¿qué pasará? ¿Será el valor rendimiento un valor de grupo? Si esa congruencia se da, el status del sujeto mejorará, a la vez, de cara a la institución y de cara al grupo de iguales. Si, en lugar de congruencia existe contraposición de valores, resultará que ganar puntos en un lado será perderlos en otro.

En los estímulos externos al rendimiento, la institución escolar fomenta una carrera hacia las más altas cotas de rendimiento. Poseer ese valor es cosa deseable a nivel institucional y social. Por tanto, es lógico pensar en una carrera de competencia que estimula a los alumnos. El deseo de verse reconocido, de que sus esfuerzos se vean traducidos en una mejora del sta-

tus, es algo natural en el marco de nuestra sociedad. Pero, por otro lado, el grupo exige pertenencia, solidaridad. Por un lado estaría la persecución de metas escolares y por otro estaría el cultivo de objetivos sociales de solidaridad de los que tan falto anda nuestro mundo.

En principio, parece que existe la posibilidad de perseguir ambos objetivos a la vez sin que exista una contradicción de principio. Cuando un grupo trabaja cooperativamente y no se fomenta la competencia entre sus miembros puede llegar a producir mejores resultados, los miembros se sienten más responsables, más amistosos, los sujetos se sienten más satisfechos. La eficacia de un grupo se mide por dos aspectos fundamentales (21): por la *productividad* en las tareas que realiza y por la *satisfacción* que sus miembros obtienen, entre otras cosas. Es decir, que se le puede llamar eficaz a un grupo cuando, trabajando por un objetivo, es capaz de satisfacer una serie de necesidades personales. La escuela ha atendido el primer aspecto, pero solía olvidar el segundo.

M. DEUTSCH (22) ha realizado una experiencia cuyos resultados nos parecen dignos de tener en cuenta en educación. Organizó grupos de trabajo en los que se calificaría a los sujetos según sus aportaciones individuales, y otros grupos donde la calificación se daría en bloque al conjunto de miembros del grupo. En los grupos donde se prometió la calificación global, los sujetos tenían más interés por el grupo, se coordinaron mejor los esfuerzos, hubo más variedad de aportaciones, se dividen las tareas con más facilidad, se avanza más deprisa hacia la meta al coincidir más las motivaciones, se toman más en cuenta las ideas de los demás, el volumen de participación es mayor, son más sistemáticos en el tiempo, su producción es mejor desde un punto de vista cualitativo, producen ideas más fructíferas, aprenden más unos de otros, muestran más amistad y menos agresividad, tienen mejores actitudes hacia el grupo y sus productos.

Parece, pues, indudable que el fomento de la cooperación favorece la calidad y cantidad del trabajo, así como las relaciones interpersonales. Es indudable que el logro de objetivos en la dimensión productiva de trabajo no es incompatible, de principio, con la calidad de la relación interpersonal. Una adecuada metodología puede hacer congruentes las exigencias personales-sociales y las exigencias de rendimiento.

Dentro de este mismo capítulo tendremos oportunidad de especificar, más aún, ciertas características del grupo escolar tal cual se nos presentaron a través de las técnicas sociométricas.

---

(21) KRECH y otros: *Op. cit.*

(22) DEUTSCH, M.: *Efectos de la cooperación y la competición sobre el proceso de grupo*. En la obra de CARTWRIGTH y ZANDER: *Op. cit.*, páginas 503-525.

### 3.2. LIDERAZGO DEL PROFESOR — LIDERAZGO DE LOS ALUMNOS

Vamos a tomar por líder o persona que posee un determinado poder, según la concepción de LEWIN, a aquel sujeto que tiene la habilidad potencial para lograr que otra persona se conduzca de cierta manera. El líder tiene el poder de influir sobre las personas. Este poder puede consistir en una serie de atributos que al líder le son dados y con los que puede obligar, incluso, a que los demás se conduzcan de una forma concreta. Por el contrario, en otras ocasiones, el líder es el sujeto que, a partir de unas determinadas cualidades personales, puede influir en los demás en una situación concreta. Pueden existir situaciones mixtas: Un líder impuesto, una persona que viene dada como líder "desde arriba", puede convertirse en un líder natural del grupo por su modo personal de obrar.

Nuestra atención es penetrar en el grupo de clases y ver qué peculiaridades presenta en esa situación el liderazgo o liderazgos.

Lo más característico del aula como grupo es que tiene un líder que le viene dado, incluso con anterioridad a la existencia de los mismos alumnos. Este líder impuesto es el profesor. El profesor tiene todos los poderes para que los alumnos se conduzcan en una forma determinada. Es el representante de los valores de la institución escolar, si bien puede hacer una elaboración personal de esos valores e imponer formas propias a la clase.

Pero, por otro lado, hemos convenido en que el grupo de alumnos forma una unidad grupal con una dinámica propia. Esta realidad psicosocial está determinada por la influencia del profesor. Lo que haga o deje de hacer es consecuencia de lo que el profesor permite, o es una reacción a lo que haga el profesor. Incluso las mismas relaciones que los alumnos establecen entre sí en interacciones que nada dicen del profesor, en las estrictas relaciones interpersonales de los alumnos, se notará la interacción que hacia ellos desarrolla el profesor. "De estudios realizados sobre las relaciones entre maestros y alumnos se deduce que los alumnos tienden a adoptar entre sí las mismas actitudes del maestro hacia ellos" (23).

Nuestro trabajo se ocupa de una serie de variables que hacen referencia a procesos que se desarrollan entre los alumnos, pero con una neta referencia a valores del profesor y la institución escolar. Por ello creemos importante el análisis de las relaciones verticales profesor-alumno y de las horizontales alumnos-alumnos, así como la interrelación entre ambas dimensiones.

El profesor se encuentra frente a los alumnos por un motivo

---

(23) HAVIGHURST, R. J.: *Psicología Social de la Adolescencia*. Washington. Departamento de Asuntos Culturales. Unión Panamericana. O. E. A., 1962, página 116.



fundamental: transmitir una serie de contenidos de instrucción. Pero esa labor se realiza dentro de un clima creado por una serie de acciones intencionadas y otras conductas no voluntarias que inciden de una forma importante sobre la vida del grupo. Esta "impureza" de la labor instructiva viene condicionada por una serie de factores: 1) La escuela no sólo tiene la misión de transmitir unos conocimientos, sino, además, más o menos explícitamente, está encargada de "promocionar" un determinado modelo de ciudadano. 2) De otro lado, la misma exigencia de transmisión de conocimiento, dado el poco significado que quizá tengan para los alumnos, exige que los alumnos se comporten de un modo concreto. Este comportamiento, cuando no se produce espontáneamente, es exigido por el profesor. Por ello un análisis de la interacción en el salón de clases nos daría una gran variedad de comportamientos y una cuantía diferente de cada categoría. Esta variación está condicionada por el profesor, por los alumnos y por la situación concreta en la que se produce la interacción. Así, por ejemplo, JACKSON y LAHADERNE (24) han visto cómo los profesores usan o establecen interacciones muy diferentes con sus alumnos en la faceta instructiva, "manejo de la clase" y prohibiciones, expresada esta diferencia en la desigual cuantía de interacción establecida en cada una de esas categorías. También se usan unas categorías más que otras, según el sexo de los alumnos. Con los chicos abundan más que con las chicas los mensajes de control. 3) En tercer lugar, deberemos tener en cuenta que la relación profesor-alumno es una relación humana y no solamente didáctica. Por tanto, distintas facetas de la personalidad entran en juego en un contacto que tiene como fundamento de ser la transmisión de conocimientos.

Queremos insistir, pues, en que la relación que el profesor establece con sus alumnos, siendo una relación que, en principio, se establece por un motivo muy concreto, será una relación en la que las personas se enrolan en su totalidad, tanto el profesor como sus alumnos. Por esta razón, el liderazgo que el profesor impone a sus alumnos no sólo tiene un significado intelectual, sino claramente emocional. La proporción de esos dos elementos que cada profesor establezca al relacionarse con sus alumnos es única para cada caso.

Por un lado tendríamos el extremo en el que el profesor se pega a sus exigencias institucionales. El está puesto allí para "enseñar" y eso es lo que debe hacer. En esta posición el alumno lo que debe hacer es plegarse a las exigencias de un rol de estudiante, dando poco juego a su personalidad. No hay que olvidar, como decíamos en otro lugar, que cualquier conducta o estímulo educativo puede tener consecuencias indirectas sobre otros aspectos a los que por primera intención no se dirige.

---

(24) JACKSON, P. W., y H. M. LAHADERNE: *Inequalities of Teacher-Pupil Contacts*. Psychology in the schools, 1967.4, págs. 204-211.

Por eso es difícil, a pesar de la intención del profesor, que su rol de enseñante se mantenga puro.

En el otro extremo estaría el profesor que fundamentalmente se fija en la personalidad de sus alumnos y se adapta a las necesidades de ellos, al entender que la educación es una promoción de la persona. Perdiendo de vista el rol de estudiante se centra en la personalidad. Es de suponer que dentro de este estilo docente se realizará la mayor cuantía y riqueza en los intercambios personales. En una posición intermedia estaría aquel tipo de profesor que quiere armonizar las exigencias de su rol de enseñante con las necesidades personales de sus alumnos. Su ideal será que las metas de la institución pasen a ser metas de los alumnos. En esta categoría puede encontrarse a buena parte del profesorado, y es aquí donde más difícil puede resultar la misión del profesor: representar a los valores de una institución y saber dar cumplimiento a las necesidades de sus alumnos.

Vemos, pues, la amplia gama de posibilidades que el liderazgo del profesor puede mostrar en la relación con sus alumnos.

Pero como líder impuesto a ellos tiene una misión singular que realizar, y así lo perciben sus alumnos. Muchas han sido las consultas que se han hecho a éstos para saber qué es o debiera ser, en su opinión, el papel del profesor para con ellos. En todos casos se pone de manifiesto que los alumnos esperan del profesor que les enseñe, y que les enseñe bien. En un trabajo de MUSGROVE y TAYLOR (25) se puso de manifiesto que los alumnos esperan que sus profesores les enseñen. Valoran la clara exposición, la clara formulación de los problemas y la guía en su solución. Cualidades personales como la amabilidad, simpatía y paciencia son secundarias.

Parece, pues, que el profesor tiende a ser aceptado por los alumnos como tal profesor. Esto no quiere decir que no pueda realizarse otra serie de funciones de las que quizá no sean conscientes. El está puesto allí para enseñar y eso se espera que haga. Pero, además, como vimos, realizará otro tipo de funciones, pondrá en juego otro tipo de relación que conseguirá otros resultados en sus alumnos.

Su posición es privilegiada para ellos. De principio es un adulto y posee una mayor ciencia y experiencia. Además posee autoridad y poder.

Su autoridad la recibe no del grupo de alumnos, sino de la institución, representante, a su vez, de la sociedad. Esa autoridad es necesaria para que la escuela marche, pero esa autoridad no tiene que ser necesariamente una autoridad que constriña. Esta autoridad se concreta, en ocasiones, en la restricción de las necesidades de los alumnos. Aquí es donde el poder del profesor se hace realidad. Ahora la interrelación se sitúa en una línea personal de dominio-sumisión que puede tener serias re-

---

(25) MUSGROVE, F., y P. H. TAYLOR: *Pupils' Expectation of Teachers*. En la obra de A. MORRISON: *Social Psychology of Teaching*. Middlesex. Penguin Books. Ltd., 1972, págs. 171-182.

percusiones en el aprendizaje: "...si el factor predominante en la relación profesor-clase es el poder, la intensidad de los conflictos van a ser un obstáculo para las actividades propias de un aprendizaje fecundo. La relación de poder viene a sustituir a la relación de enseñanza aprendizaje" (26). La estricta función docente se contamina y "desnaturaliza" porque pasa a ser una relación de personas. En esa relación el ser humano se proyecta y tiende a satisfacer sus necesidades personales. La institución escolar además exige unos modelos de conducta en el estudiante y no sólo unos resultados académicos de rendimiento, con lo cual esas relaciones interpersonales globales tienen aún más razón para incidir, y sustituir por momentos, a la relación de aprendizaje. El profesor premia, castiga, estimula, reprocha, prohíbe, etcétera, no sólo en actividades relacionadas directamente con el aprendizaje, sino en la conducta general del alumno en clase. De esta forma, sus decisiones, su forma de obrar, inciden sobre el clima general que se establezca en el aula. Si un alumno no se adapta a su grupo escolar, quizá esta deficiencia reste posibilidades a su aprendizaje. Si un alumno se ve amenazado por el profesor, su seguridad personal se sentirá amenazada y su dedicación a las labores escolares también se verá mermada.

"El poder y la autoridad no son amenaza cuando el profesor que posee estas prerrogativas está dispuesto a dejarse influir por las personas sujetas a tales facultades" (27). Es decir, cuando los alumnos pueden participar en la vida, actividades y objetivos de la clase.

El profesor es el responsable de lo que ocurra en la clase y por eso tiene que tomar ciertas decisiones tendentes a facilitar el aprendizaje. La relación profesor-alumno, en tanto uno enseña y el otro deba aprender, es una faceta prioritaria de la relación pedagógica. Pero además el profesor ha de tener en cuenta que sus iniciativas y su conducta tienen un efecto indirecto en el clima de la clase; incluso hemos mencionado la posibilidad de que otras relaciones interpersonales sustituyan a esa comunicación motivada por el aprendizaje. Y no sólo hay que tener en cuenta esto. Hay que pensar en que el alumno vive en el clima social de su grupo de iguales; que no sólo es un alumno, sino que es un miembro del grupo. Tendrá que tener presente que ese grupo puede ser decisivo para la adaptación personal del alumno, y por ello, en tanto su misión es educar a la *persona*, deberá tener presente este aspecto social del aula y dirigirse intencionalmente al fomento de unas relaciones adecuadas.

El profesor tiene una misión compleja. Su conducta con sus alumnos también tiene consecuencias múltiples sin que él se lo proponga. Por un lado debe tener presente la necesidad del aprendizaje. En función de él planificará una serie de conductas y de actividades intencionalmente dirigidas a conseguirlo. Pero,

---

(26) JENKINS, D. H.: *Características y funciones del liderazgo en los grupos de instrucción*. "La educación hoy", 1973, Vol. I, núm. 7, pág. 288.

(27) *Ibidem*, pág. 290.

de cara a ese mismo objetivo, deberá atender a una serie de condicionantes emocionales que determinarán ese mismo aprendizaje. Entre esos factores emotivos está la relación personal que establece con sus alumnos, el efecto que esa relación pueda tener en el clima del aula, en el grupo de alumnos, y, de otro lado, el mismo grupo de alumnos como fuente de adaptación y/o inadaptación personal y social.

No será inútil que se pregunte, como dice LUFT (28): 1) La forma en que puede aprovechar la motivación de grupo para obtener mejor rendimiento. 2) Qué incidencia podrá tener en la vida grupal de los alumnos las medidas disciplinarias que tome. 3) Cómo poder establecer una mejor comunicación más afectiva con sus alumnos. 4) Cómo podrían participar los alumnos en lo que se hace en clase. 5) Si le incumbe, como enseñante, otras características personales de sus alumnos. 6) El tipo de liderazgo más afectivo para sus alumnos.

Tendrá que pensar que su conducta, aunque sólo sea enseñando —y vimos que dicha conducta no puede darse en toda su pureza—, tiene unas repercusiones concretas sobre sus alumnos y sobre la vida social de éstos. Lo afirmaba HAVIGHURST y lo confirman una serie de experiencias llevadas a cabo por WHITE y otros (29), por las que se demuestra la conexión que existe entre la actitud que toma el líder con el trabajo que realizan los miembros del grupo y la conducta interpersonal de éstos entre sí. Un profesor que no dé demasiadas órdenes, que no imponga actividades, que no haga críticas adversas y personales de sus alumnos, que no alabe o se sienta obligado a alabar, que dé sugerencias, que sea guía, que estimule la autodirección, que sepa recoger las iniciativas de sus alumnos, que estimule la autoevaluación, tiene más probabilidad de obtener buenos resultados académicos con sus alumnos y que éstos se sientan más satisfechos, sean más creativos, menos agresivos entre sí, interaccionando más entre sí, más amistosos, etc. Parece, pues, evidente que la actividad que el profesor tome con sus alumnos no sólo repercute en los resultados escolares de éstos, sino en las mismas relaciones interpersonales que establecen entre sí. Ahora bien, el profesor no sólo debe preocuparse por el grupo de alumnos en tanto que sus actitudes tengan allí unas determinadas consecuencias, sino que debería preocuparse por el grupo de escolares en tanto tiene de por sí unas virtualidades educativas, unos determinados efectos sobre la personalidad del educando y, directa o indirectamente, sobre el rendimiento escolar. El profesor debe interesarse activamente por la vida del grupo. Las razones han quedado expuestas a lo largo de este capítulo.

Precisamente, y sólo si el profesor se preocupa por ello, la

---

(28) LUFT, J.: *Introduction á la dynamique des groupes*. Toulouse. Privat, 1968.

(29) WHITE, R. y R. LIPPITT: *Conducta del líder y reacción del miembro en tres climas sociales*. En la obra de CARTWRIGHT y ZANDER: *Op. cit.*, páginas 349-367.

escuela *puede ser* un grupo con fines más o menos comunes. Para que la escuela forme un grupo lo más coherente posible deberían desaparecer una serie de factores que obran en contra de ello. La escuela es un lugar de reunión de alumnos de distinta procedencia, con un fondo de experiencias diverso, y con una familia que le exige unas pautas de actuación, unos resultados, etc., que actúan en contra de la integración de los alumnos. A pesar de ello, creemos, que ese grupo deberá atraer de por sí a los alumnos.

Una determinada filosofía de la educación acentúa, por otra parte, y pone más ponderación en los objetivos de adquisición de conocimientos que en otros aspectos del perfeccionamiento del ser humano. Esta filosofía, apoyada por la tradición, la familia y la sociedad, desconoce que existen otros factores de primera importancia para el perfeccionamiento integral del educando y que esos factores inciden, como más adelante veremos, en el mismo rendimiento escolar. Inconscientemente, o sin saber el significado de lo que se hacía, se ha trabajado por destruir una serie de posibilidades de mejoramiento de las relaciones interpersonales en el marco del aula. No sabemos hasta dónde la acogida que encuentra un alumno en su grupo de iguales no está condicionada por la aceptación con que cuenta por parte del profesor.

Nos hemos dedicado a estudiar la función del liderazgo en el profesor. El interés que para nosotros ofrece esa temática está en que el "estilo de enseñanza" que establezca con sus alumnos puede condicionar las relaciones que los alumnos establezcan entre sí. Por otra parte, el profesor es el juez número uno a la hora de dar las notas del rendimiento escolar y es ésta una de las variables que tenemos implicada en nuestro estudio.

Pero nos es de mayor interés inmediato el considerar, ahora, el liderazgo que establezcan los alumnos entre sí.

Es evidente que el grupo de alumnos, como decía HOMANS, también tiende a estructurarse piramidalmente y hace surgir a determinados líderes. Esta estructuración se lleva a cabo en función de una serie de valores que no tienen necesariamente que coincidir con los valores de la institución escolar y del profesor. La función de este grupo es una mera función psicosocial, base para la satisfacción de una serie de necesidades de los alumnos, y será difícil que esas necesidades puedan cumplirse con los fines oficialmente puestos, o que sean del agrado del profesorado. Y no olvidemos que nuestro punto de partida estipula que la satisfacción alcanzada en este aspecto condiciona el rendimiento.

Como consecuencia de la interacción que los alumnos establecen entre sí nace una estructura grupal en la que los alumnos ocupan distintas posiciones o status, que darán lugar a una serie de canalizaciones del flujo emocional, y permitirán la satisfacción de sus necesidades personales y sociales en muy distinta medida, según sean las posiciones ocupadas.

Los valores por los que se estructuran los grupos de alumnos varían de un grupo a otro, por las características de los sujetos y de la situación en que se encuentran. La escuela americana ha insistido en que las cualidades personales pueden ser menos importantes que las de la situación o las necesidades del grupo. Para cada momento y en ocasión de cada actividad puede surgir un líder determinado, con lo que todos los miembros serían líderes y podría hablarse de un liderazgo compartido. Según esta concepción, las características del líder reflejarían los objetivos y las normas del grupo en un momento determinado, aparte de su propia personalidad. No obstante, según CARTER y GIBB, el liderazgo se mantendría como un factor común dentro de ciertas familias de tareas, sin ser específico, ni tampoco general (30).

El aula, la vida del aula, ofrece a los alumnos una gama de posibilidades de acción, una serie de actividades que, en cierto modo, podrían suscitar un tipo de liderazgo entre los alumnos bastante constante. En el establecimiento de ese liderazgo tendrían un papel decisivo factores o recursos socioemocionales, tal como la amistosidad, el ser accesible para que los demás trabajen con él, buenos modales en los intercambios con los otros, no burlarse de nadie, no ser agresivo y hacerse querer por los demás. Estos factores se mostraron decisivos en la distribución del poder entre los alumnos de cinco a diecisiete años en una investigación realizada por GOLD (31). Los recursos coercitivos de los alumnos parecen ser menos decisivos que estos otros de tipo socioemocional.

Para el profesor siempre será interesante conocer cómo cada grupo se estructura y qué posición ocupan los alumnos en esa estructura, así como los valores, objetivos y normas que ese grupo tiene, para compararlas con las que él quiere establecer. Lo paradójico y conflictivo puede ser el hecho de que el grupo de alumnos, quizá, busque aquello de lo que les priva el profesor, actuando como "oposición" ante el profesor. Y así como "el profesor dispone de medios de poder —satisfacción o insatisfacción de las necesidades de los estudiantes—, es cierto también que los estudiantes tienen en sus manos la posibilidad de satisfacer o descartar algunas importantes satisfacciones del profesor" (32).

Dando un paso más hacia nuestros propios datos, queremos meditar un poco en lo que hemos hecho. A nosotros nos interesa el grupo de clase por razones sobradamente expuestas, y, más concretamente, nos interesa poseer un índice de cuál es la posición, el status, de cada sujeto dentro de ese grupo. Para saber esa estructura y poseer ese índice hemos aplicado un test sociométrico con doble criterio, pidiendo elecciones y rechazos sociométricos. Con ese test sociométrico queremos sacar un índice

---

(30) Citado por KRECH: *Op. cit.*, págs. 437-468.

(31) GOLD, M.: *El poder en el salón de clases*. En la obra de CARTWRIGHT y ZANDER: *Op. cit.*, págs. 277-284.

(32) JENKINS, D. H.: *Op. cit.*, pág. 296.

de adaptación, o mejor sería llamarle popularidad. Al final del presente capítulo nos detendremos en el problema de saber qué es lo que mide el test sociométrico.

### 3.3. LA ESTRUCTURA SOCIOMETRICA DE LOS GRUPOS ESCOLARES

Pasamos ahora a estudiar algunas de las peculiaridades de los grupos de alumnos que hemos estudiado. Uno de nuestros objetivos fundamentales es poder establecer para cada alumno un índice que sea representativo de la posición que ocupa entre sus compañeros de clase.

Recuérdese que pedíamos a los alumnos elecciones y rechazos sociométricos en dos criterios, en número ilimitado, pero pidiendo las respuestas ordenadas de tal suerte que podamos establecer el orden de elecciones y rechazos que emite cada alumno hacia sus compañeros. Esas respuestas ordenadas pueden ponderarse para dar desigual significación al orden de elección y de rechazo. No sería lo mismo que un alumno fuese elegido en primer lugar por la mitad de los compañeros de su grupo que el que fuese elegido por esa misma mitad pero en la décima elección emitida por esos compañeros. En caso de operar con elecciones y rechazos ponderados introduciríamos una cierta complicación a la hora de elaborar los datos de que disponemos. Teniendo en cuenta que otros investigadores han encontrado correlaciones de más de 0,90 entre los status sociométricos de los sujetos determinados a partir de las elecciones ponderadas y los estatus establecidos a partir de las elecciones sin ponderar (dando a cualquier elección sociométrica, sea la primera o la última, el mismo valor), decidimos tomar en consideración para muchos de los problemas que íbamos a tratar las elecciones y rechazos sociométricos sin ponderar (33).

Los grupos son desiguales en cuanto al número de miembros, y por eso mismo el número de respuestas sociométricas que se puedan contabilizar en cada uno de ellos será diferente de los demás. Esta circunstancia no nos permite comparar a los sujetos de distintos grupos según el número absoluto de elecciones o rechazos que acaparan. Es necesario determinar el status relativo de cada alumno dentro de su propio grupo para poder compararlo con cualquier otro sujeto que pertenezca a otro grupo distinto. Asimismo esta misma operación es necesaria para poder comparar la posición de un alumno dentro de su grupo en dos momentos diferentes de la vida del grupo.

Considerando la peculiar forma de distribución que adoptan las respuestas sociométricas, distribuciones de tipo binomial co-

---

(33) BASTIN, G.: *Op. cit.*, pág. 33.

mo puede apreciarse en la representación gráfica de la página siguiente, hemos elegido en nuestra investigación los procedimientos desarrollados por BRONFENBRENNER, propuestos anteriormente por MORENO y JENNINGS, consistentes en expresar la posición de un sujeto dentro de su grupo según las peculiaridades de la distribución binomial de las respuestas que se han emitido en el grupo. Por las tablas correspondientes (34) puede saberse cuándo un sujeto ha obtenido mayor número de elecciones o de rechazos, a un determinado nivel de probabilidad que para nosotros quedó fijado en el 95 por 100, de los que le hubiesen correspondido por mera ley de azar, teniendo en cuenta la asimetría y oblicuidad de las curvas de distribución de contactos sociométricos (elecciones y rechazos).

En resumen: Con este tratamiento estadístico de los datos obtenemos las siguientes categorías o status sociométricos.

*En elecciones sociométricas:*

Alumnos MUY ELEGIDOS = Alumnos con más elecciones de las que les corresponderían por ley de azar.

Alumnos NEUTROS = Alumnos con un número promedio de elecciones.

Alumnos NO ELEGIDOS O AISLADOS = Alumnos con un número de elecciones recibidas menor al promedio.

*En rechazos sociométricos:*

Alumnos MUY RECHAZADOS = Alumnos con más rechazos de los que les correspondería por ley de azar.

Alumnos NEUTROS = Alumnos con un número de rechazos promedio.

Alumnos NO RECHAZADOS = Alumnos con un mínimo de rechazos recibidos.

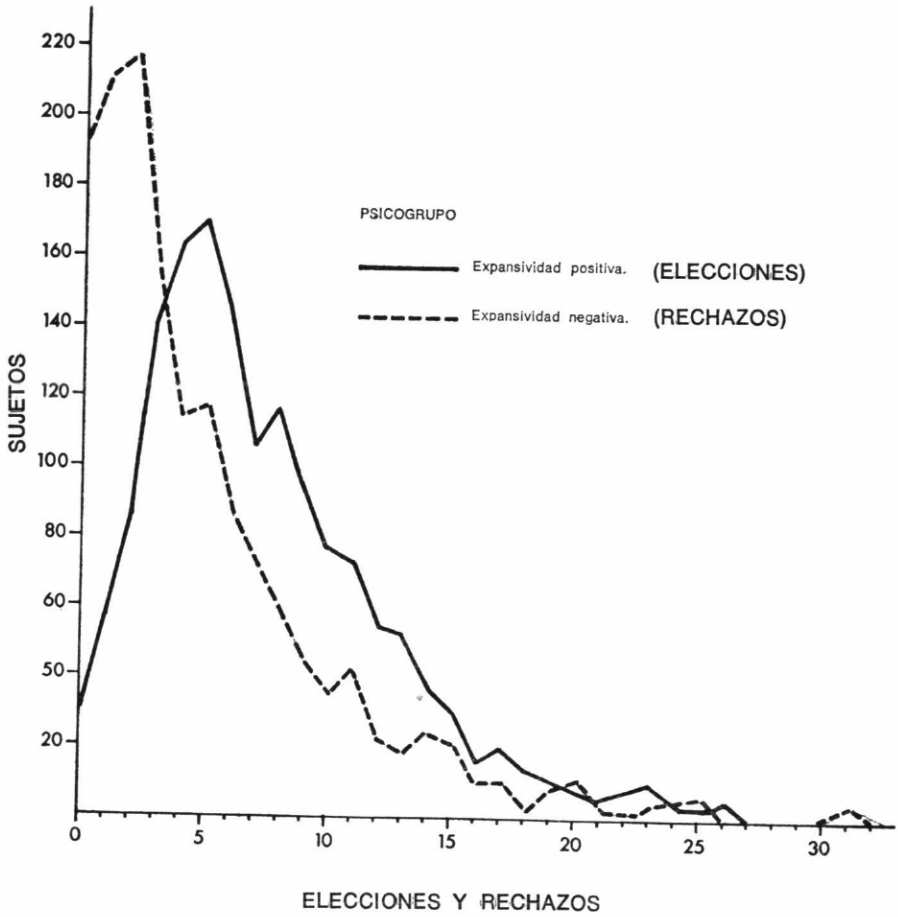
En todos los grupos de alumnos que hemos considerado se ha realizado esta subdivisión en categorías de sujetos. Finalmente, solamente tenemos, pues, tres tipos de sujetos según su posición en el grupo, tres status sociométricos que nos hablan de una desigual posición dentro del grupo. Dichos status son determinados dentro de cada grupo de acuerdo con las características de los mismos. Ahora sí podemos comparar sujetos pertenecientes a distintos grupos en tanto comparamos posiciones relativas de alumnos. Aunque los motivos por los que dos alumnos sean líderes sociométricos en sus respectivos grupos sean bien diferentes, aunque procedan de grupos de distinto tamaño, en alguna forma podemos decir que esos dos sujetos muy elegidos poseen posiciones privilegiadas entre sus compañeros desde un punto de vista psicosocial.

---

(34) Véase G. BASTIN: *Op. cit.*



## REPRESENTACION GRAFICA DE LA DISTRIBUCION DE LAS ELECCIONES Y RECHAZOS SOCIOMETRICOS



### 3.3.1. FIABILIDAD Y VALIDEZ DEL TEST SOCIOMETRICO

Se dice que un instrumento de medida es fiable cuando nos da mediciones precisas de aquello que dice querer medir. Es decir, cuando las puntuaciones que da, las medidas, son estables y fidedignas. Si un instrumento, al medir una misma cualidad dos veces, da resultados diferentes puede decirse que no es un instrumento fiable, siempre que la cualidad a medir no haya variado.

Una de las técnicas más frecuentes para medir la confiabilidad o fiabilidad de un instrumento es aplicarlo dos veces consecutivas y comparar los resultados de una y otra aplicación. Cuanto más alta sea la coincidencia mayor será la fiabilidad.

El test sociométrico quiere poner de manifiesto cuáles son los lazos de atracción y repulsión que existen entre los miembros de un grupo. ¿Serán caprichosas las respuestas que dan los sujetos cuando se les aplica un criterio sociométrico? Si aplicamos el mismo criterio dos veces, separadas por un determinado lapso de tiempo, y los sujetos obtienen status sociométricos semejantes, habrá que pensar que las respuestas que los sujetos dieron eran sinceras, significaban algo que realmente sentían, puesto que vuelven a reflejar una misma realidad. Esto significaría que los lazos interpersonales se mantienen y que el test sociométrico es un instrumento fiable para revelar esos sentimientos.

Pero el test sociométrico hace referencia a una serie de características de personalidad y a cualidades grupales. Ambos aspectos no son inmutables. Si cambian, la aplicación de dos pruebas sociométricas separadas por un cierto tiempo deberán mostrar esa variación.

La correlación que pueda existir entre los datos que los sujetos obtienen en la aplicación de un mismo criterio sociométrico dos veces consecutivas, con un cierto lapso de tiempo entre ambas, debe expresar la fiabilidad del instrumento y la fidelidad de ese instrumento. Es decir, en qué medida los lazos interpersonales se mantienen y en qué medida varían, pues este último aspecto es tan importante como el primero. Gran parte de la utilidad de los tests sociométricos está en que pueden ser instrumentos para reflejar la dinamicidad de un grupo, su variación.

La *validez* de un instrumento psicológico hace referencia a la relación que existe entre lo que quiere medir y lo que realmente mide. El test sociométrico, por ejemplo, quiere medir los lazos interpersonales de un grupo. Si los resultados que obtenemos expresan realmente esas relaciones interpersonales será un instrumento válido.

Pero, ¿cómo saber si esta adecuación es cierta? Se necesitaría un patrón de referencia distinto de los datos que proporciona el instrumento. Esto es un tanto difícil en sociometría. Podrían compararse distintos datos obtenidos con distintos crite-

rios sociométricos. Pero el fin, precisamente, de usar varios criterios es obtener estructuraciones de grupo diferentes.

En otro lugar hablamos de la correspondencia que se había encontrado entre los resultados sociométricos y los juicios del profesor. Otros investigadores han constatado una fuerte correspondencia entre los datos del test sociométrico y la observación directa y sistemática de los grupos.

En cierto modo, la fiabilidad es un índice de su validez. Si los datos se repiten es que el test sociométrico pone en función una misma cualidad. Si los sujetos entienden con claridad y responden sinceramente a los criterios, éstos serán una apelación directa a lo que piensan o sienten, y si este pensamiento o sentimiento se repite es un índice de garantía. En cualquier caso, todo esto es muy relativo.

Para que el test sociométrico recogiese más la fiabilidad que la variación, pues era aquél el objetivo que más nos interesaba, fue repetido con un intervalo de poco más de dos meses. Era un lapso suficiente para que la memoria no fuese la responsable del dato que se obtuviera y para que no hubiesen ocurrido demasiados cambios en el grupo.

Nosotros hemos correlacionado los status que los sujetos obtienen en las dos ocasiones que se les aplicaron los criterios sociométricos. Dado que poseemos tres categorías de sujetos, resulta apropiado usar un coeficiente de correlación de contingencia, que después puede ser traducido a un coeficiente  $r$  aproximado.

Hemos sumado las distintas categorías sociométricas de los grupos de que disponemos. Como puede verse en la tabla número 2 (pág. 107), la fiabilidad del criterio de psicogrupo (elecciones) da un valor aproximado de 0,86. Para el criterio de sociogrupo (tabla núm. 3) ese índice de fiabilidad resulta ser el mismo. Ambos son significativos (\*). La fiabilidad en el caso de los rechazos ha dado los mismos valores.

---

(\*) Al lado de cada índice figura el nivel de probabilidad por encima del cual ese índice es significativo.

TABLA NUM. 2

		STATUS DE PSICOGRUPO EN LA SEGUNDA APLICACION DEL TEST			
Status de psicogrupo en la primera aplicación del test		Aislados	Neutros	Muy elegidos	Núm. de sujetos
	Aislados ... ..	213 (79,01)	121 (204,48)	— (50,50)	334
Neutros ... ..	138 (218,10)	713 (564,47)	71 (139,41)	922	
Muy elegidos ... ..	1 (54,88)	77 (142,03)	154 (35,08)	232	
	352	911	225	1.488	
$\chi^2 = 899,64$		$C = 0,61$	$r \simeq 0,86$	$p > 0,01$	

TABLA NUM. 3

		STATUS DE SOCIOGRUPO EN LA SEGUNDA APLICACION DEL TEST			
Status de sociogrupo en la primera aplicación del test		Aislados	Neutros	Muy elegidos	Núm. de sujetos
	Aislados ... ..	227 (93,75)	146 (217,48)	2 (63,76)	375
Neutros ... ..	145 (218,00)	650 (505,73)	77 (148,26)	872	
Muy elegidos ... ..	— (60,25)	67 (139,77)	174 (40,97)	241	
	372	863	253	1.488	
$\chi^2 = 902,61$		$C = 0,61$	$r \simeq 0,86$	$p > 0,01$	

En cuanto a esta fiabilidad del test sociométrico no se apreció diferencia entre alumnos de uno y otro sexo, ni entre los alumnos de E. G. B. y Bachillerato.

Quiere decirse, que en el espacio de tiempo de unos 70 días, los sujetos suelen permanecer en el mismo status sociométrico dentro de su grupo. Dado que las pruebas sociométricas se llevan a cabo en el segundo trimestre de curso, cabe esperarse que esta estabilidad de status sociométricos se mantenga así, y hasta más acentuada, durante el resto de curso. Parece, pues, que los status sociométricos de los sujetos se mantienen a lo largo de un curso escolar; con lo que puede intuirse la misma estabilidad en los recursos emocionales que satisfagan o dejan de satisfacer los sujetos en su grupo, al quedar fijos en un mismo status durante buena parte del curso. Las posiciones de los sujetos en el grupo serán firmes y duraderas.

Las vacaciones, cambios internos en el aula, cambio de profesores, etc., pueden ser factores que afecten a esa estabilidad. Estos cambios no son frecuentes.

El mantener una misma posición sociométrica a lo largo de un curso escolar es favorable, sin duda, a los sujetos que ocupan posiciones privilegiadas, pero será doblemente desagradable para los sujetos que ocupan bajos status en su grupo, por la mala posición y por el tiempo que se está en ella.

Es importante que nos fijemos en que esa estabilidad de status se da lo mismo en psicogrupo que en sociogrupo, lo cual es un índice de lo emparentados que esos dos aspectos se muestran en el grupo de clase.

Aunque esta estabilidad de estatus se nos muestre estadísticamente como una tendencia entre los grupos escolares que hemos estudiado, hay que pensar que tal estabilidad no significa ausencia de variación. En primer lugar, la correlación no es perfecta, lo que indica que hay sujetos que sí varían de status. Pero, en segundo lugar, deberemos tener presente que, aunque un sujeto obtenga el mismo status sociométrico en dos aplicaciones del test, puede haber cambiado, si no el número de elecciones o rechazos que consigne, sí puede cambiar la procedencia de esos lazos sociométricos. Un sujeto, en un grupo numeroso, puede obtener cinco elecciones y se puede decir de él que estadísticamente es un sujeto neutro. En otra aplicación del mismo criterio sociométrico puede obtener el mismo número de elecciones y corresponderle el mismo status sociométrico. Desde un punto de vista cuantitativo su posición o status sociométrico no ha cambiado. Pero puede cambiar la procedencia de las elecciones sociométricas. No es lo mismo ser elegido por un líder del grupo que serlo por un "cabeza de turco".

Es decir, que aunque un sujeto mantenga a través del tiempo su status sociométrico no quiere decirse que las relaciones interpersonales con sus compañeros son las mismas. Un mismo número de lazos sociométricos de distinta procedencia puede producir una significación psicológica muy diferente para el sujeto que recibe esos lazos.

No obstante, procedan de quien procedan elecciones y rechazos sociométricos, el status sociométrico nos da una idea *global* y *sumaria* de la posición que emocionalmente ocupa un sujeto en su grupo. Sin olvidar lo que hemos insinuado respecto de la variación cualitativa que puede existir entre sujetos que poseen un mismo número de elecciones o rechazos con procedencia distinta.

Esta estabilidad de status que nosotros hemos obtenido es congruente con los datos proporcionados por otros autores. BONNEY habla de coeficientes de fiabilidad que oscilan entre 0,56 y 0,76. JENNINGS encuentra índices de hasta 0,65, tras un período de ocho meses entre la aplicación de los tests. BRONFENBRENNER, en el Kindergarten, encuentra un  $r = 0,67$ . En la escuela elemental BONNEY, tras un período de un año, halló

un  $r = 0,84$ . CANNON, usando diverso tipo de criterios encuentra índices de estabilidad que varían entre 0,61 y 0,91 cuando transcurre un año; entre 0,45 y 0,90 cuando transcurren dos años, y entre 0,66 y 0,88 cuando pasaron tres años, para alumnos de la *high school* (35). BASTIN da cuenta también de índices de estabilidad bastante elevados y muy parecidos a los nuestros.

Parece evidente que el grupo ofrece al sujeto una posición constante en cuanto a la posibilidad que le brinda de satisfacer mejor o peor sus necesidades personales y sociales. Esto tiene una importancia decisiva en educación por la trascendencia que este dato puede tener en el grado de adaptación que logre el individuo a su paso por la escuela, y por la repercusión que este dato pueda tener al estar relacionado con otras variables como el rendimiento, etc.

Los índices de estabilidad que nosotros hemos obtenido son explicables, dado el lapso de tiempo que separó a la aplicación de una y otra prueba. Datos obtenidos por otros autores nos hacen sospechar que esta estabilidad puede prolongarse mucho más aún en el tiempo. No obstante, a pesar de que no hayamos encontrado evidencia de ello, dicha estabilidad puede depender de los criterios, sexo y edad de los alumnos, actividades escolares, etc.

El test sociométrico parece, pues, un instrumento fiable para poner de manifiesto la estructura efectiva de los grupos.

Nos queda que hacer otra llamada de atención antes de pasar al apartado siguiente. Hemos sumado sujetos de un mismo status pertenecientes a grupos muy diversos. Nos autoriza a realizar esta homologación el hecho de que cada status sea establecido de acuerdo con su grupo y nos dé una posición relativa de los sujetos. Pero existe otro factor que ya ha sido mencionado en otro lugar: Un mismo status sociométrico puede significar cosas diferentes en grupos diferentes e incluso dentro de un mismo grupo.

Sabemos que los grupos funcionan con normas y objetivos peculiares. La estructuración de cada grupo, la posición que cada sujeto ocupa dentro de él, es diferente para cada grupo en particular. Mientras un alumno aislado puede ser el que no posee un sentido estricto de la justicia, en otro grupo puede significar todo lo contrario. Una niña puede ser rechazada por ir mal vestida. Este dato puede carecer de significación entre los muchachos.

Nos ocupamos de categorías sociométricas que significan cosas diferentes. Operamos a un nivel de estructura y no de motivaciones. Perdemos, así, cualidad ganando universalidad. Pero esto no deberá olvidarse al referirse a un grupo concreto o al hacer comparaciones entre varios de ellos. Poseemos unos índices que nos dan la posición relativa de cada sujeto en su grupo

---

(35) Datos citados por K. CANNON: *Stability of sociometric scores of high school student*. *Journal of Educational Research*, 1958, 52.2, págs. 43-48.

sin preocuparnos por el origen de esa situación. Pensamos que esa posición relativa es importante para el sujeto, independientemente de los valores que rijan en cada caso y situación. No obstante, los criterios sociométricos empleados nos centran en una parcela de motivaciones sociales no difíciles de sospechar.

### 3.3.2. ALUMNOS QUE COMPONEN LOS DIFERENTES STATUS SOCIOMETRICOS

Una vez que cada sujeto es clasificado en un determinado status sociométrico de elecciones o rechazos, podemos sumar los sujetos que pertenecen a cada uno de esos status y hallar el porcentaje relativo de sujetos que entran a formar parte de un status determinado.

TABLA NUM. 4

SUJETOS QUE FORMAN PARTE DE LOS DISTINTOS STATUS SOCIOMETRICOS

		Aislados	Neutros	Muy elegidos	
		<u>          </u>	<u>          </u>	<u>          </u>	
		%	%	%	
Elecciones sociométricas de psicogrupos.	Alumnas . . .	18,39	66,52	14,94	100 %
	Alumnos . . .	25,87	57,46	16,66	"
	<i>Total</i> . . .	22,46	61,66	15,86	"
Elecciones sociométricas de sociogrupos.	Alumnas . . .	19,54	65,66	14,79	"
	Alumnos . . .	30,09	52,61	17,28	"
	<i>Total</i> . . .	25,20	58,60	16,20	"
		No rechazados	Neutros	Muy rechazados	
		<u>          </u>	<u>          </u>	<u>          </u>	
		%	%	%	
Rechazos sociométricos de psicogrupos . . . . .		30,73	51,06	18,20	"
Rechazos sociométricos de sociogrupos . . . . .		30,53	52,13	17,26	"

A la vista de los datos consignados en la tabla núm. 4, podemos sacar las siguientes conclusiones:

1. En el criterio sociométrico de psicogrupos existe un mayor porcentaje de sujetos muy rechazados que de sujetos muy elegidos. (La diferencia es significativa a un nivel de probabilidad de 0,05). Las diferencias no son significativas para el sociogrupos.
2. Tanto en un criterio sociométrico como en otro, los su-

jetos no rechazados son más que los no elegidos o aislados.

3. Tratándose de elecciones sociométricas, existe una mayor proporción de alumnos aislados que de alumnas, en uno y otro criterio. Esta diferencia es significativa. (No había diferencias dignas de mención entre los estudiantes de E. G. B. y los de bachillerato) (\*).

Centrando la atención en la conclusión segunda, vemos cómo hay más probabilidad de que un alumno resulte no rechazado que el que sea no elegido o aislado. Este dato nos llevaría a sospechar que los rechazos se concentran más en unos cuantos sujetos, mientras que las elecciones sociométricas se hallarían más dispersadas entre todos los componentes del grupo. La red afectiva positiva de atracción interpersonal que se pone de manifiesto por medio del test sociométrico sería más difusa y englobante de los miembros del grupo escolar. Por el contrario, la red de rechazos sociométricos sería más rígida, estaría más focalizada, en unos cuantos sujetos. Más adelante, al fijarnos en la expansividad sociométrica ampliaremos estas hipótesis.

Por lo que respecta a las diferencias que pueda marcar el pertenecer a uno u otro sexo, podría afirmarse que en los grupos masculinos el liderazgo se encuentra localizado en unos cuantos sujetos, de forma que éstos acaparan buena parte de las elecciones sociométricas. Por el contrario, en las chicas se encontraría más repartido ese liderazgo sociométrico, no existiendo tantas alumnas aisladas.

Este resultado es congruente con aquellas opiniones de psicólogos que creen que la vida social de los niños está más organizada y desarrollada que la de las niñas. No obstante, más que hablar en términos cuantitativos habría que hacer distinciones cualitativas. Y en este sentido podría pensarse en una desigual estructuración del grupo de escolares según el sexo. La jerarquización sería más propia de los muchachos que de las muchachas. Un hecho que, por otra parte, es congruente con la realidad cultural en la que se insertan estos sujetos.

Es casi norma general el que en los status extremos haya mayor tanto por ciento de chicos que de chicas. El varón tiende a poseer posiciones más definidas: o muy elegido o aislado, o muy rechazado o no rechazado. Por eso nos atrevemos a sospechar que los status sociales serán más definitorios en el caso de los varones.

---

(\*) Para el cálculo de todas estas significatividades se emplean los procedimientos más adecuados según que los sujetos formen parte de muestras independientes o no.



### 3.3.3. CORRELACIONES INTERCRITERIALES

Hemos aplicado dos criterios sociométricos diferentes. Con uno queríamos hacer una llamada a la personalidad global de los sujetos, era un criterio predominantemente afectivo que quería poner de manifiesto la estructura del psicogrupo. Era un criterio que trató de sacar a la luz los lazos de amistad que los alumnos mantienen dentro de la clase.

Por otro lado, proponíamos a los sujetos un segundo criterio, que hacía referencia al sociogrupo, y trataba de poner de manifiesto las interrelaciones personales según una característica más específica de la personalidad del alumno: aquellas cualidades que puedan ser más adecuadas para realizar un trabajo escolar en equipo. Se apelaba a la "capacidad" del sujeto para cierta actividad escolar.

Para ver si los dos criterios sociométricos empleados nos dan estructuras de grupo idénticas o superpuestas bastaría con correlacionar los status sociométricos obtenidos en la primera aplicación de datos con los que se obtuvieron en la segunda. Las correlaciones intercriteriales para elecciones fueron de 0,87 y para rechazos de 0,91. Ambos índices eran significativos. Es bastante probable, pues, que un sujeto alcance la misma posición sociométrica en estos dos criterios. Los sujetos muy elegidos en un criterio tenderán a serlo también en el otro criterio, y así sucesivamente con el resto de los status sociométricos. Los dos criterios empleados nos pondrían de manifiesto casi la misma estructura de grupo. El considerar a un compañero como *agradable* para permanecer a su lado vendría a ser lo mismo que considerarlo apto para *formar equipos de trabajo*. Esta superposición intercriterial pone de manifiesto un fuerte efecto *halo*, "una tendencia a formar una impresión o juicio de una característica particular de un individuo basándose en la impresión general que se tiene de él" (36).

Esto se evidencia por el hecho de que un 80 por 100 de las elecciones de sociogrupo coincidiesen con elecciones de psicogrupo. Los alumnos tendieron a elegir a los mismos compañeros para las dos actividades que se les propuso en los criterios sociométricos.

Del resultado obtenido cabría preguntarse: ¿El considerar agradable, el que un compañero sea agradable para estar cerca de él, porque le es a uno simpático, amigo, etc., da lugar a que se le considere el compañero adecuado para realizar trabajos de clase en equipo? ¿Acaso las cualidades "académicas" de un sujeto sirven de base para que sea considerado como agradable o amigo? En otras palabras, ¿es el valor de un sujeto, como "buen alumno", el que se convierte en un valor del psicogrupo? ¿Es el valor "rendimiento" un valor no sólo apreciado por la ins-

---

(36) GUARDO, C. J.: *Sociometric status and self-concept in sixth graders*. The Journal of Educational Research, 1969, 62,7, págs. 320-322.

titución escolar y el profesor, sino también por el grupo de iguales?

En principio, por los datos con que ahora contamos, la posibilidad de contestar afirmativamente a estos interrogantes se mantiene. Al hablar de la relación entre el rendimiento escolar y la popularidad social ampliaremos nuestra respuesta.

Si tenemos en cuenta la situación escolar común a ambos criterios no puede extrañarnos estos resultados. Pero lo que es evidente, a nivel metodológico, es que un sujeto trabajará agusto con otro cuando le sea agradable como persona. Es evidente que hay que respetar la agrupación espontánea, por afinidad afectiva, entre los alumnos cuando hayan de ser subdivididos en grupos o equipos de trabajo. Es claro que la base afectiva del grupo, el psicogrupo, es un factor fundamental en la eficacia del grupo de trabajo. La dimensión afectiva será condicionante de la dimensión operatoria. Y no deberemos olvidar que un grupo, como dijimos, es eficaz cuando logra unos objetivos de trabajo y cuando da satisfacción a sus miembros. No sólo hay, pues, un doble objetivo que cumplir, sino que uno es condicionante de otro.

Queremos terminar este apartado con una observación más.

Recordaremos que la correlación intercriteria en el caso de los rechazos era ligeramente superior a la correlación entre elecciones (0,91 para rechazos y 0,87 para elecciones). No es, en cambio, una diferencia importante y ni siquiera sabemos si es significativa.

C. J. GUARDO (36), en una investigación en la que usó varios criterios sociométricos, también encontró que la correlación entre los criterios negativos era superior a la correlación entre status positivos. Todo ello nos hace pensar en una hipótesis que habría que investigar. Parece sospecharse que, a nivel de grupo, un sujeto puede ser considerado como no agradable para una cualidad y serlo también para todas las demás. Este desplazamiento de actitudes negativas parecía tener lugar con más facilidad que el desplazamiento de actitudes positivas. El efecto halo, cuando es negativo, se mostraría más rotundamente, puesto que los sujetos parecen tender a conseguir status negativos más semejantes, en criterios distintos, que conseguir esa semejanza en los status positivos. Ser rechazado sería más definitorio. Si es rechazado un sujeto para una actividad tendería a serlo en todas. Ser elegido en una y serlo en las demás no es una tendencia tan fuerte. Parece como si los lazos de atracción permitieran diferenciar cualidades más fácilmente que los lazos de rechazo.

GURVICH (37) opina que las relaciones con el otro toman tres orientaciones fundamentales: aproximación, alejamiento y formas mixtas. Las formas de aproximación, las elecciones sociométricas en nuestro caso, suelen ser de carácter pasivo, mientras que las

---

(37) Citado por P. MAUCORPS: *Op. cit.*

de alejamiento, rechazos sociométricos, serían activas. Según esta posición, los sujetos se atraen unos a otros casi sin quererlo, llevados por una empatía casi inconsciente. El rechazo sería una conducta más decidida, más intelectualizada, y, por tanto, tendería a producir ese rechazo que se propaga a varias cualidades con mayor facilidad.

Podría creerse con BASTIN que el emitir el rechazo supone salvar ciertas barreras sociales y morales que obligan a pensar mejor qué sujetos tienen que ser rechazados y, quizás, se guarda una mejor memoria en consecuencia. Es posible.

No obstante, damos esta observación como una hipótesis que nos resulta muy sugestiva por la gran trascendencia pedagógica que tendría, al poner a los sujetos rechazados en una difícil situación.

Los chicos que son aislados en un criterio tienden a serlo en el otro con más facilidad que las chicas. Veamos la tabla número 5 que sigue:

TABLA NUM. 5

PORCENTAJE DE SUJETOS QUE POSEEN UN MISMO STATUS SOCIOMETRICO EN AMBOS CRITERIOS

	Aislados %	Neutros %	Muy elegidos %
Alumnos ... ..	72,11	71,86	73,13
Alumnas ... ..	60,46	81,64	72,11

El porcentaje de alumnos que son aislados en ambos criterios sociométricos es significativamente superior al porcentaje de alumnas que tienen esa misma posición sociométrica en ambos criterios. Recordemos que en los varones había más alto porcentaje de aislados que en las muchachas. *Los alumnos varones que están aislados dentro del grupo de clase parecen estar condenados a permanecer en esa posición para cualquier tipo de actividades.* Este sería el resultado de extrapolar las conclusiones obtenidas hasta ahora, extrapolación que resulta indudablemente arriesgada sin otra base que la que poseemos hasta el momento.

La estructuración del grupo varonil no sólo parece más jerarquizada, sino más compacta, más englobante de la totalidad de la personalidad de los alumnos. Se ocuparía una misma posición sociométrica para todas las actividades. El efecto halo sería más fuerte en el caso de los muchachos.

Hay que tener presente la naturaleza de los criterios sociométricos empleados para mejor comprender esa situación. En algún otro lugar veremos la posibilidad de que el rendimiento escolar esté más ligado a los valores de grupo en los muchachos que en las muchachas. El grupo de varones puede ser más sensible a este valor como reflejo de una preponderancia de los

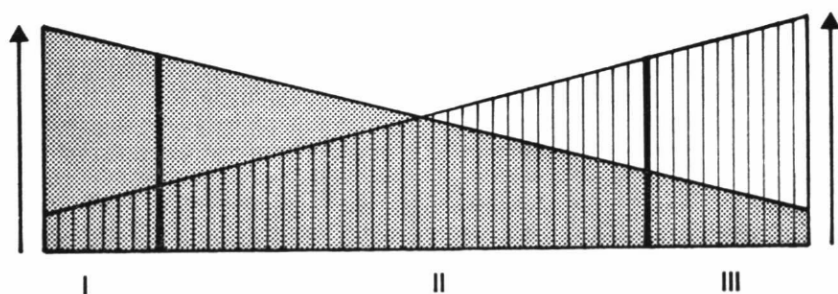
varones sobre las mujeres en nuestra sociedad en la participación de las tareas intelectuales.

La tendencia que se ha apuntado nos hace presuponer mayores dificultades de ajuste personal-social a los alumnos aislados cuando éstos son del sexo masculino, a la vez que confirman la opinión de que los grupos de muchachos son más rígidos, más jerarquizados y más organizados que los de las chicas.

### 3.3.4. ¿ES LO MISMO SER ELEGIDO QUE NO SER RECHAZADO?

Creíamos que pedir los rechazos en un criterio sociométrico añadiría más información al test sociométrico que si pedimos las elecciones sociométricas nada más. Un sujeto aislado, que no es elegido por nadie o por muy pocos, no es lo mismo si además es rechazado. Se puede ser olvidado, y puede uno ser el objetivo de los rechazos de los demás. Ser elegido y ser rechazado no son dimensiones psicosociales que sean contrapuestas, de principio. Pueden existir dos subgrupos enfrentados dentro de un aula, y el muy elegido de un subgrupo podría ser el muy rechazado de otro. La verdad es que entre 1.500 sujetos solamente se nos han dado tres casos que eran a la vez muy elegidos y muy rechazados.

Ser elegido y ser rechazado en un mismo criterio por unos sujetos es algo contradictorio. Se encuentra algún caso producido por errores en la interpretación del test sociométrico. Pero como el status sociométrico es definido por el grupo, se puede ser elegido por unos y rechazado por otros si el grupo es medianamente numeroso. Lo normal es que la atracción y el rechazo que puede existir en un grupo se solapen al manifestarse en unos sujetos determinados tal como indica el siguiente esquema:



 Dimensión de atracción.

 Dimensión de rechazo.

Areas

- I. Sujetos muy elegidos y poco rechazados.
- II. Sujetos neutros. Medianamente elegidos y medianamente rechazados.
- III. Sujetos muy rechazados y poco elegidos.

Según este esquema, vemos que a medida que un sujeto tiende a ser más elegido debe ser menos rechazado, pero sin que ambas dimensiones se excluyan por completo.

Si esto es así, la correlación entre status positivos de elecciones y negativos de rechazos deberá ser una correlación imperfecta y negativa.

Esa predicción se cumple. Una correlación negativa de  $-0,73$  se obtiene entre status de elecciones y status de rechazos en psicogrupo, siendo de  $-0,71$  para el sociogrupo. No parecen apreciarse diferencias dignas de mención entre los dos sexos ni entre E. G. B. y Bachillerato.

Esto significaría que cuando encontramos un líder sociométrico en el aula de clase estamos ante un alumno reconocido unánimemente, y que no es muy rechazado por otros sujetos que no le hayan elegido. Con un "cabeza de turco" (sujeto muy rechazado) ocurriría lo contrario. Después tenemos una serie de alumnos rechazados por unos y elegidos por otros, con una posición ambivalente y haciendo referencia a la estructuración de subgrupos que haya en el grupo de clase.

Lejos de presuponer, pues, un enfrentamiento entre subgrupos, parece que el aula tiende a ser un grupo orgánicamente estructurado. Deducción hecha a partir de esa tendencia al consenso general en la determinación de las posiciones sociométricas más extremas, que volverá a afianzarse con resultados posteriores. Esto plantea una difícil situación para los sujetos muy rechazados, los que, además, tienden a estar aislados, ya que están condenados a un aislamiento definitivo por el darwinismo social que muestra el grupo. Requieren, pues, la máxima atención pedagógica y psicológica.

### 3.3.5. LA EXPANSIVIDAD SOCIAL

Por expansividad social vamos a entender la expansividad sociométrica que los sujetos mostraron en los criterios sociométricos. Con este concepto se hace referencia al total de elecciones y rechazos sociométricos que los miembros de un grupo se dirigen entre sí.

Quizá, esta expansividad total esté determinada, en cierto modo, por el tamaño del grupo, con lo cual no son directamente comparables unos grupos con otros. Hemos querido comprobar esta suposición y ha resultado ser cierta en líneas generales. En la tabla número 6 (pág. 117) se ha realizado una distribución de los grupos de alumnos que participan en nuestra experiencia según el número de sujetos de que constan.

En esta tabla se puede apreciar que un 80 por 100 de los grupos tienen entre 25 y 44 miembros. Como se puede ver en las columnas que indican la expansividad para los distintos criterios, a medida que el número de sujetos de un grupo aumenta tiende a aumentar su expansividad, considerando como tal el nú-

TABLA NUM. 6

LA EXPANSIVIDAD SOCIOMETRICA SEGUN EL NUMERO DE SUJETOS QUE  
COMPONEN EL GRUPO. (ELECCIONES)

NUM. DE SUJETOS DEL GRUPO	Núm de grupos	EXPANSIVIDAD (*)	
		Psicogrupo	Sociogrupo
10-14 ... ..	2	5,30	4,49
15-19 ... ..	3	6,78	5,35
20-24 ... ..	2	7,41	4,89
25-29 ... ..	10	7,51	5,59
30-34 ... ..	11	7,68	6,53
35-39 ... ..	10	7,42	6,17
40-44 ... ..	9	8,05	6,29

$$\text{Expansividad} = \frac{\text{Número de elecciones emitidas por el grupo}}{\text{Número de sujetos de que consta el grupo (1)}}$$

(1) Solamente se tienen en cuenta los sujetos que realizan la prueba sociométrica.

mero medio de respuestas sociométricas emitidas y/o recibidas por cada miembro del grupo. La tendencia es casi general.

Este fenómeno puede tener una explicación bastante fácil. Sabemos que las respuestas sociométricas se emiten dentro del marco de clase, no pudiéndose elegir o rechazar a otros que no pertenezcan al grupo de clase. No es de extrañar que cuantos más alumnos formen ese grupo tanta mayor probabilidad exista de entablar contacto de atracción o rechazo entre ellos. Es posible que esta probabilidad se corresponda realmente con un mayor número de relaciones interindividuales, que darían lugar a una red efectiva más compleja.

Por otra parte, tampoco es difícil sospechar que, al ser libre el número de sujetos que se pueden elegir o rechazar, el simple hecho de tener una panorámica más amplia para elegir o rechazar puede inclinar a los sujetos a emitir un mayor número de respuestas sociométricas.

Es importante, pues, tener en cuenta el factor tamaño al hacer cualquier estudio de grupos a base de técnicas de tipo sociométrico.

No obstante, este problema no afecta a nuestros resultados, en tanto que operamos con status establecidos dentro de cada grupo y según las respuestas que en cada uno se emiten.

Dado, pues, que la expansividad sociométrica media de grupo está condicionada por el tamaño del grupo, hay que encontrar otro índice que permita homologar a grupos con distinto número de miembros. Para este fin tendremos que fijarnos en una expansividad sociométrica que haga referencia a la probabilidad que cada sujeto tiene de ser elegido o rechazado por cualquier otro compañero de grupo. Este índice se halla dividiendo el nú-

mero medio de respuestas sociométricas que cada sujeto recibe por N-1. Esta expansividad de sujeto a sujeto ha sido la siguiente:

Elecciones de psicogrupo	= 0,26
Elecciones de sociogrupo	= 0,20
Rechazos de psicogrupo	= 0,16
Rechazos de sociogrupo	= 0,15

Como puede apreciarse, la expansividad positiva (elecciones emitidas) es superior a la expansividad negativa (rechazos emitidos) en ambos criterios sociométricos. La diferencia es significativa con una probabilidad de  $p = 01$  (\*). Es decir, que un sujeto cualquiera tiene más probabilidad de ser elegido que de ser rechazado, lo cual es un hecho positivo. La amistad triunfa sobre el alejamiento interpersonal, como tendencia general que predomina en la mayoría de los grupos de alumnos estudiados.

El orden de presentación de los ítems sociométricos era el siguiente: elecciones de psicogrupo, rechazos de psicogrupo, elecciones de sociogrupo y rechazos de sociogrupo. Si comparamos este orden de presentación con la expansividad global que cada criterio ha obtenido, nos percatamos de que la expansividad sociométrica tiende a disminuir según se avanza en el orden de presentación. La expansividad del psicogrupo, en elecciones y rechazos, es superior a la del sociogrupo. El criterio de psicogrupo se presentaba el primero.

Querría esto decir que existe un posible efecto fatiga por el que los sujetos elijen y rechazan a menos compañeros a medida que avanzan en la realización de la prueba; no pudiendo deducirse de los resultados finales que la expansividad en un criterio sea mayor que en otro, al depender del orden de presentación.

Hicimos una serie de pruebas invirtiendo el orden de presentación de cuestiones y siempre veníamos a sacar la misma conclusión: Independientemente del orden en que se mostrasen, en los ítems de elecciones siempre había mayor número de respuestas, la expansividad en elecciones sociométricas era mayor.

Si las respuestas sociométricas son válidas, si reflejan la realidad psicosocial que pretenden poner al descubierto, resulta que la red afectiva positiva sería más compleja, estaría más difuminada por la totalidad del grupo que la red negativa que ponen de manifiesto los rechazos.

Quizá, como se apuntó anteriormente, el liderazgo sea más específico que el polo contrario o "cabeza de turco". En el primero habría más diferenciación que en el segundo. Este estaría más localizado para todos.

Podría pensarse en que una serie de sujetos, potenciales sujetos muy rechazados, son visibles a todo el grupo. Cuando un miembro cualquiera del grupo tiene que rechazar a alguien pien-

---

(\*) Significatividad obtenida por medio de la prueba no-paramétrica de WILCOXON.

sa en ellos. Una vez que ha depositado sus rechazos en estos sujetos clave ya no encuentra a más para rechazar, y por esto disminuirá la expansividad sociométrica con respecto a la positiva. Se rechaza a los "precisos" pero a nadie más. Este fenómeno sería el responsable de que cuando se comparan las curvas de distribución de respuestas sociométricas positivas con las negativas, las de elecciones con las de rechazo, estas últimas tiendan a comprimirse en sus valores centrales a favor de los valores muy bajos de la distribución. (Ver gráfico de la página 104.)

Sabemos que estadísticamente no se puede hablar de que exista un número mayor de sujetos muy rechazados que de muy elegidos de forma evidente. Es decir, que la mayor expansividad de elecciones no se refleja en un mayor número de líderes sociométricos, sino en una mayor cantidad de sujetos con un número medio de elecciones.

Estos hechos nos hacen pensar en que las redes afectivas de atracción son más complejas, más difusas y englobantes de un mayor número de sujetos, dejando a pocos aislados. La red negativa de repulsiones se centraría en unos cuantos sujetos, dejando de lado a la mayoría. Es éste un fenómeno que sospechamos partiendo de la peculiaridad de las curvas de distribución de respuestas sociométricas, de la mayor expansividad positiva, de la composición relativa de los status sociométricos y de las hipótesis que nos motivaron las correlaciones intercriteriales.

El "cabeza de turco" parece estar muy visible ante el grupo, parece ser reconocido como tal por todos, parece tender a serlo para varias actividades. La focalización de que es objeto, la esquematización de la red de rechazos produciría un efecto halo más fuerte, por lo que el rechazado para una actividad tendería a serlo en otras, al menos a nivel de grupo. El rechazo obedecería más a una ley de todo o nada. La atracción, el liderazgo, sería más específica, permitiría hacer más diferenciaciones. En los chicos se vería de una forma más clara que en las chicas.

Parece como si la personalidad, de cara a la interacción interpersonal, estuviese más diferenciada para que los sujetos se atraigan unos a otros. Esto permitiría conectar por múltiples motivos.

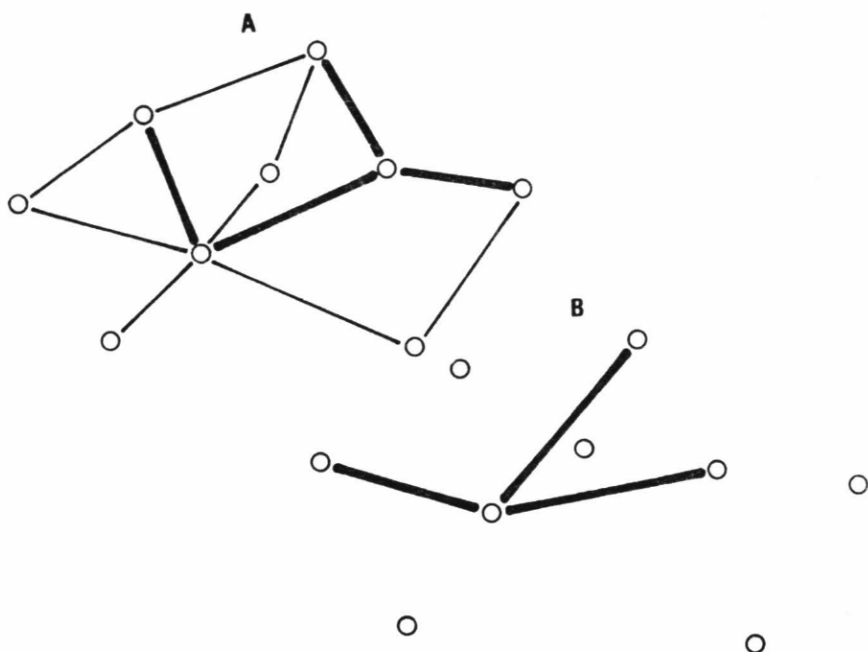
En el caso de la repulsión la persona se muestra más unánime, menos dispuesta a diferenciar.

Todo parece como si un sujeto pudiese ser elegido en un grupo por múltiples motivos, pero si se muestra rechazado en uno tendería a serlo en todos los demás.

Las redes de atracción serían del tipo A; las de rechazos, del tipo B.

Desde el punto de vista del educador se deberá tener muy en cuenta la posición peligrosa del sujeto aislado, que además tiende a ser muy rechazado. Deberá fomentar toda la gama de posibilidades de un sujeto, puesto que así será más probable que ofrezca motivos de contacto con el grupo. Tendrá que fomentar una pedagogía diferenciadora y creativa que ofrezca oportu-





tunidades a todos los sujetos y a todas las cualidades de un sujeto.

No olvidemos que estas peculiaridades sociales del grupo de clase se muestran a través de una serie de grupos de alumnos sometidos a un tratamiento pedagógico tradicional. Cualquier metodología o planteamiento que proporcione una orientación más personalizadora podría cambiar la situación, podría deshacer ese nudo gordiano que estabiliza y condena al ostracismo a una serie de alumnos. ¿Puede el profesor contribuir a cambiar ese clima de grupo? Creemos que la respuesta es positiva. No sólo puede conocer cómo son las relaciones interpersonales en el aula, sino que puede contribuir a mejorarlas. De momento parece contarse con un hecho positivo: la red de atracción es más amplia. Pero la red de rechazo parece localizarse peligrosamente en unos cuantos sujetos.

Se necesitarían más investigaciones que aclarasen una serie de problemas que nosotros no hacemos más que plantear.

### 3.3.6. LAS TENDENCIAS DE ASOCIACION Y RECHAZO ENTRE LOS DISTINTOS STATUS SOCIOMETRICOS

Tenemos un status sociométrico de elecciones y otro de rechazos para cada sujeto en cada uno de los dos criterios sociométricos que hemos usado en nuestra experiencia. Tenemos un índice de cuál es la posición de cada alumno en su grupo, un indicio que nos habla de la aceptación que cada sujeto puede

esperar de su grupo. Pero no nos dice nada de cómo se comportan los sujetos que poseen un determinado status en el grupo. No sabemos qué relación mantienen los sujetos entre sí, según tengan una categoría u otra; no sabemos qué tipo de sujetos, con sus elecciones y rechazos, determinan el que un sujeto esté aislado, sea muy elegido, etc.

Vamos, en este apartado, a dar un paso en el análisis cualitativo de los índices sociométricos. Vamos a ver cómo se comportan los sujetos de un status cuando eligen o rechazan, a quién eligen y a quién rechazan, qué status sociométrico tiene el compañero elegido o el rechazado y cómo se relacionan los sujetos de un mismo status o de otro diferente.

Cada sujeto ha sido libre en elegir y rechazar a los compañeros que ha querido y a cuantos ha deseado. Las elecciones las emitió por orden de preferencia. Los rechazos fueron emitidos por orden de desagrado. Se supone que un sujeto que elige a otro en primer lugar mantiene con él un lazo de atracción, le gufa hacia él un grado de simpatía, mayor que la que le pueda unir al sujeto que elija en cuarto lugar, por ejemplo. La relación inversa puede suponerse en el caso de la ordenación de los rechazos.

Según este principio, las primeras elecciones y rechazos serán más importantes de considerar al poner de manifiesto lazos interpersonales más fuertes, más significativos. Además, sabemos que existe una alta correlación entre los status que un sujeto puede encontrar en un grupo considerando un número libre de elecciones y rechazos o considerando únicamente un cierto número limitado.

Son estas dos razones las que nos conducen en este momento a considerar solamente las dos primeras elecciones y los dos primeros rechazos emitidos por los sujetos de nuestra muestra. Si bien el orden en la emisión de respuestas es importante de considerar y puede proporcionar información adicional, tampoco se pueden establecer consecuencias partiendo de una consideración rigurosa de ese orden. Es por esto por lo que consideramos, en este momento, a las dos primeras elecciones y a los dos primeros rechazos con el mismo valor.

Puesto que tenemos clasificados a los sujetos según el status sociométrico que ocupan, podemos ir viendo en las sociomátrices a qué status dirigen sus elecciones los sujetos de un status determinado. Es decir: tratamos de determinar cómo se hallan unidos entre sí los sujetos de distinto status sociométrico. Puedo tomar a los distintos sujetos aislados (no elegidos) y ver si dirigen sus dos primeras elecciones a sujetos aislados también, a neutros o a sujetos muy elegidos. Se puede poner así de manifiesto las tendencias asociativas entre las distintas categorías sociométricas. Lo mismo puede hacerse con los rechazos.

Una vez que tengamos catalogados los distintos lazos sociométricos que recibe un status concreto, según el status sociométrico de los sujetos de los que proceden esos lazos (elecciones

o rechazos), deberemos tener en cuenta el número de sujetos que componen un determinado status para calcular los índices de atracción y repulsión que distintas categorías sociométricas establecen entre sí.

Veamos un ejemplo hipotético: 8 sujetos aislados dirigen 10 elecciones a 5 sujetos muy elegidos. O sea, cada sujeto aislado dirige 1,25 elecciones al grupo (status) de los muy elegidos, como promedio. Es decir, que cada sujeto aislado envía a cada sujeto muy elegido 1,25 dividido por 5 sujetos de que consta el status de los muy elegidos. Como  $1,25 : 5 = 0,25$ , resulta que este índice de 0,25 es una muestra de la fuerza de atracción que el status de los aislados siente por el status de los muy elegidos. Esta misma operación puede hacerse con cada status. Y puesto que, al hallar ese índice, tenemos en cuenta el número de sujetos que componen el status emisor y el número de sujetos del status receptor, resulta que se pueden comparar esos índices con otros obtenidos en el mismo grupo entre cualquier pareja de status.

En la tabla número 7 podemos ver la fuerza de atracción que se pone de manifiesto entre los diferentes status de psicogrupo.

TABLA NUM. 7

LOS LAZOS AFECTIVOS DE ATRACCION ENTRE DISTINTOS STATUS SOCIOMETRICOS. ELECCIONES DE PSICGRUPO

	Aislados	Neutros	Muy elegidos	Núm. de sujetos
Aislados ... ..	0,0006	0,0003	0,0001	352
Neutro ... ..	0,0010	0,0012	0,0010	911
Muy elegidos ... ..	0,0028	0,0032	0,0041	225

TABLA NUM. 8

LOS LAZOS AFECTIVOS DE REPULSION ENTRE LOS DISTINTOS STATUS SOCIOMETRICOS POSITIVOS (de elecciones)

	Aislados	Neutros	Muy elegidos	Núm. de sujetos
Aislados ... ..	0,0022	0,0023	0,0028	352
Neutros ... ..	0,0009	0,0010	0,0008	911
Muy elegidos ... ..	0,0004	0,0003	0,0003	225

Los números decimales de las dos tablas anteriores expresan la probabilidad de que un sujeto perteneciente a un determinado status sociométrico de elecciones dirija sus dos primeras elecciones o sus dos primeros rechazos a cualquier otro compañero de grupo, bien sea de su misma posición sociométrica o de cualquier otro status.

Centrando la atención en el primer cuerpo de la tabla número 7 vemos que *cada* sujeto del status de aislados ha dirigido 0,0006 primeras y segundas elecciones de psicogrupo a *cada* uno de los sujetos de su mismo status sociométrico. *Cada* sujeto aislado ha "enviado" 0,0010 elecciones (primeras y segundas elecciones) a *cada* sujeto neutro, y 0,0028 a *cada* sujeto muy elegido. Resulta, pues, que el status de sujetos aislados se muestra más atraído hacia el status de los muy elegidos que hacia cualquier otro status. El status que menos le atrae es el suyo propio.

De este mismo modo ha de interpretarse cualquier otro cuerpo de la tabla, indicándonos la fuerza de atracción que una categoría de sujetos muestra por otra. Puesto que los índices que figuran en esa tabla se obtienen a partir de las elecciones emitidas, podemos decir que expresan la probabilidad de que un sujeto sea elegido por otro de su misma categoría sociométrica o de otra cualquiera.

Vista la mecánica interpretativa de estas tablas pasamos a dar cuenta de los fenómenos que se ponen de manifiesto a través de ellas.

1. Se comprueba que los sujetos *muy elegidos* (líderes sociométricos) son alumnos que tienden a ser unánimemente reconocidos como tales por todas las categorías sociométricas. Son los más elegidos —por algo son los líderes sociométricos—, pero son los más elegidos por todos. Cualquier sujeto, sea cual sea su posición en el grupo, tiende a unirse a los líderes más de lo que tiende a unirse con cualquier otro tipo de sujetos. Existe una especie de aspiración general, a nivel de grupo, a conectar con unos cuantos sujetos que forman la élite del grupo.

Aparte del significado psicosocial que este hecho puede tener, se pone de manifiesto la correlación que existe entre el status sociométrico determinado a partir de todas las elecciones sociométricas emitidas y los status que pudiesen determinarse solamente con las dos primeras elecciones sociométricas. Los status que nosotros establecemos aquí están determinados partiendo de todas las elecciones sociométricas. La dirección de las dos primeras elecciones en uno y otro criterio nos muestra, ahora, que los sujetos más elegidos, con esas dos únicas elecciones, son los muy elegidos con todas las elecciones. Lo mismo ocurre con los demás status.

MAUCORPS (38) también está de acuerdo con parte de esta conclusión. Asegura que los sujetos aislados en sociogrupo muestran una marcada tendencia a elegir a los preferidos. Pero esta búsqueda del líder prestigioso no la encuentra en psicogrupo. En nuestro caso, esa tendencia se muestra en ambos criterios sociométricos —criterios muy afectivos— y en todos los sujetos.

2. Percibimos una aspiración entre todos los sujetos, sean del status que sean, a unirse a los más prestigiosos. Pero, ade-

---

(38) MAUCORPS, P.: *Op. cit.*

más, puede verse que esa tendencia es mayor cuanto mejor es la posición sociométrica del que elige.

Quiere decirse que un aislado aspira a unirse con los líderes más que con ningún otro sujeto, pero con menos intensidad de la que aspira a hacerlo un sujeto neutro u otro sujeto muy elegido. Cuanto mejor es la posición de un sujeto en su grupo, tanto mayor es la tendencia a unirse con los más prestigiosos. A mayor "prestigio" corresponde mayor atracción.

3. Congruente con esta última conclusión está el hecho de que entre los líderes parece existir una fuerte tendencia a unirse entre sí. La gran mayoría de primeras elecciones sociométricas que realizan los *muy elegidos* se dirigen a sujetos de su misma categoría.

Este resultado es congruente con el obtenido por MAISON-NEUVE (39) en Francia y LEMANN (40) en Estados Unidos.

Este hecho es válido tanto en psicogrupo como en sociogrupo, y nos pone de manifiesto, en contra de lo que a primera vista podría suponerse, la trabazón que existe en los grupos escolares. Todos aspiran a unirse con el líder y éstos a unirse entre sí. Siendo fruto, dichas tendencias, de la interacción espontánea que se desarrolla entre los alumnos.

No podemos perder de vista la peculiaridad de los criterios sociométricos empleados. Ambos poseen una fuerte "carga académica" y se encuentran solapados. Puede pensarse que el sistema educativo, al cargar su acento sobre el valor rendimiento, será en buena parte el responsable de esa situación. Esa trabazón que se pone de manifiesto, esa jerarquización de las tendencias de asociación, esa aspiración a unirse a los mejores y éstos entre sí, puede estar influenciada por la aspiración de todo alumno a una buena cota de rendimiento. El ansia de superación, uniéndose a los mejores, marcaría la tendencia a unirse a los que mejor pueden colaborar a la obtención del propio triunfo. Si ésta no es toda la verdad, sí puede ser buena parte de ella. Es ésta una suposición confirmada por la relación positiva entre el status sociométrico y el rendimiento escolar. Tampoco puede olvidarse la relación que puede existir entre lo que el maestro aprecia en el alumno y lo que en él aprecian sus compañeros. Si los valores del profesor coinciden con los valores del grupo puede pensarse en la influencia de los primeros en cuanto a la determinación de los segundos.

Lo que sí queremos resaltar es la posible influencia de la situación escolar en la estructuración que se nos pone de manifiesto en los grupos de escolares. Y por otro lado llamar la atención sobre un hecho psicosocial que nos muestra la aglutinación y buena dinámica del grupo escolar, para que a ese grupo se le puedan sacar los mejores resultados.

---

(39) MAISONNEUVE, J.: *Contribution aux recherches sur les sélections réciproques*. Bulletin de Psychologie, 1955, 7-8, págs. 423-433.

(40) LEMANN, T. B., y R. L. SOLOMON: *Group characteristics as revealed in sociometric patterns and personality ratings*. Sociometry, 1952, 15, págs. 7-89.

4. Los sujetos aislados son los menos elegidos por todos los sujetos, pero tienden a elegirse entre ellos más de lo que son elegidos por cualquier otra categoría sociométrica. Los sujetos aislados tienden a apoyarse entre sí más de lo que son apoyados los otros. La probabilidad de que un sujeto aislado sea elegido por un sujeto de alto status es prácticamente nula.

Todos estos hechos podrían llegar a aconsejarnos una subdivisión de sujetos, para formar equipos de trabajo, por su categoría sociométrica: los líderes con los líderes y los aislados con los aislados. Pero esto no dejaría de ser una práctica darwinista. Lo aconsejable sería reunir subgrupos a base de sujetos de distintos status sociométricos con actitudes congruentes entre sí.

Nuestro propósito es llamar la atención sobre la trascendencia que estos hechos psicosociales pueden representar en la vida personal y adaptación social de los alumnos en su grupo de clase. Pensemos en esos sujetos aislados con pocas oportunidades de integración. Cuando veamos que su posición sociométrica está unida a un rendimiento escolar tendremos motivos para recomendar la atención que merecen estos problemas en la educación.

La misma operación que se hace con las dos primeras elecciones se hace con los dos primeros rechazos. Vamos a ver a qué status sociométrico (de elecciones) dirigen los dos primeros rechazos los sujetos de diferentes status sociométricos.

En la tabla número 8 (pág. 122) figura la fuerza de repulsión que los sujetos muestran unos por otros en el criterio de psicogrupo. Datos semejantes se muestran en el sociogrupo.

Teniendo en cuenta que entre ser elegido y ser rechazado hay una correlación negativa, resultan consecuentes con los resultados anteriores los que pueden sacarse de estas dos tablas. La dirección de las fuerzas negativas de rechazo es inversa a las fuerzas de atracción.

1. Los sujetos aislados son los más rechazados, y lo son por todos los status sociométricos, incluso por los de su misma categoría sociométrica. Aspirando, como aspiran, a unirse con los líderes, son rechazados fuertemente por éstos.

2. Como ocurría con las elecciones sociométricas, ahora, se nos vuelve a poner de manifiesto que los sujetos de status neutro, con un número medio de rechazos y elecciones, pueden hacer de puente entre los sujetos que ocupan posiciones sociométricas extremas.

Todas estas conclusiones se muestran válidas tanto para varones como para niñas, tanto en E. G. B. como en Bachillerato.

Se ponen de manifiesto tendencias asociativas que nos hacen pensar en una situación personal sumamente favorable para los sujetos con buena posición en el grupo. Pero también se manifiesta el carácter dramático que puede revestir la situación del aislado, quien, a su vez, tiende a ser muy rechazado. Creemos urgente el dedicar la atención de estos sujetos que pueden resultar víctimas del mismo grupo escolar, con la trascendencia

que este hecho tenga para su adaptación personal, social y escolar.

No obstante, hay que reparar en una serie de puntos. Estamos hablando de tendencias que se ponen de manifiesto en la muestra total. Bajo esa tendencia se pueden encontrar casos en los que puede ocurrir todo lo contrario a lo que aquí se ha insinuado. No hay que olvidar que, aunque estas tendencias se muestren a nivel general, en el seno de una misma aula pueden existir subgrupos que satisfagan las necesidades de cada sujeto en particular. Conviene que cada grupo escolar sea considerado como un caso particular, e investigar a fondo lo que allí ocurre. Es difícil e ilusorio querer esquematizar una realidad viva y tan compleja como es la vida de un grupo con una técnica tan simplificada como la sociometría.

Volvemos a recalcar que aquí se suman sujetos de un mismo status y se consideran equivalentes, pero en la realidad del aula cada sujeto es lo que es, ocupa la posición que ocupa, por unos motivos muy particulares.

No olvidamos, tampoco, que los resultados que aquí mostramos han sido obtenidos tras el estudio de la dirección de solamente dos elecciones y dos rechazos, que, si bien eran los más importantes, no son los únicos. La vida de interrelación del grupo puesta de manifiesto con los tests sociométricos es más amplia que la que pueda establecerse con sólo dos respuestas sociométricas.

Aunque las tendencias encontradas se refieren a unos cuantos grupos que hemos estudiado nosotros, hemos encontrado en otros autores apoyo para algunas de las conclusiones. Investigando sobre la apreciación de otras características, que no sean los criterios sociométricos nuestros, HURWITZ (41) encontró resultados parecidos a los nuestros al preguntar a los sujetos del grupo la capacidad que perciben en sus compañeros para influir en los demás. La tendencia de los sujetos es apreciar a los que creen con poder elevado, y más aún cuanto más alto status ocupa cada sujeto ante los ojos de los demás. Pero, asociando la percepción del poder de influir en los demás que cada sujeto aprecia en los demás, y la interacción que se establece en el grupo, se ve una concordancia entre ambas variables. Es decir, que los sujetos de status elevados, considerados como de alto poder influenciador en los demás, interaccionan más con los de su mismo status. Los sujetos de bajo status tienden a interaccionar con los de status más elevado. Quiere decirse, según concluye el citado autor, que la simpatía que se muestra en la valoración interpersonal no es un dato aislado y estático, sino que va acompañada de la acción. Simpatía y comunicación son variables relacionadas.

Quisiéramos citar otra investigación semejante, llevada a cabo

---

(41) HURWITZ, J. I. y otros: *Algunos efectos del poder sobre las relaciones entre los miembros del grupo*. En la obra de CARTWRIGHT y ZANDER: *Op. cit.*, págs. 321-327.

por LIPPITT (42), que completa un poco a la anterior. Este autor recoge evidencia de que los sujetos tienden a imitar la conducta de aquellos a los que se les atribuye poder de influir. Un sujeto tenderá a aceptar los intentos de influencia que inicia un sujeto de alto poder de influencia en los demás. Hay que hacer notar que el poder de influencia es un "poder percibido" por los demás.

Si traemos estos datos a nuestro campo de preocupación no es por mero afán de acumular hechos. Nosotros ponemos de manifiesto una serie de peculiaridades de los grupos de escolares por medio de los lazos sociométricos que manifiestan entre ellos. Pero las respuestas sociométricas pueden quedarse en un mero plano actitudinal sin tener proyección alguna en la conducta real. Pensamos que esto pueda ser en parte verdad, pero no de forma total. Creemos que los datos sociométricos tienen una determinada relación con la conducta de los sujetos. En este mismo capítulo hemos visto que otros autores habían encontrado una relación real entre los lazos sociométricos y la conducta observada de forma sistemática. Ahora hemos recogido más evidencia sobre la relación entre simpatía hacia un sujeto y tendencia a comunicarse con él. Podemos pensar, pues, que una respuesta sociométrica, una actitud de unión hacia alguien, no queda en una mera actitud verbalizada, sino que tiene una cierta proyección en la conducta real de los sujetos. Actitud y conducta pueden mostrarse unidas. De las tendencias asociativas que se ponen de manifiesto en nuestra muestra de escolares pueden deducirse, pues, conductas consecuentes.

### 3.3.7. STATUS SOCIOMETRICO Y PERSONALIDAD

El objetivo de este apartado consiste en centrar la atención en el problema siguiente: ¿Puede decirse que el poseer un status sociométrico significa poseer unas determinadas cualidades de personalidad? El problema es de sumo interés. Más arriba vimos la posibilidad de que el lazo sociométrico no sea una mera respuesta verbal, sino que sea congruente con una conducta fáctica.

Pero tampoco se trata de hacer de la sociometría una panacea. De hecho, el test sociométrico plantea reservas que hay que tener muy en cuenta.

OLMSTED (43) ve en él las limitaciones siguientes:

— La sociometría, en principio, no registra asociaciones reales entre las personas; no describe acciones o relaciones existentes en el grupo, sino que registra aquello que las personas manifiestan, es una respuesta verbal que *se pide* al sujeto.

— El test sociométrico impone límites al tipo de respuesta.

---

(42) LIPPITT, R. y otros: *Dinámica del poder*. En la obra de CARTWRIGHT y ZANDER: *Op cit.*, págs. 261-276.

(43) OLMSTED: *Op. Cit.*, págs. 118-119.



El sujeto tiene que mostrarse a favor o en contra de ciertos compañeros, pero no permite expresar las ambivalencias.

— Los datos que se recogen con el test sociométrico recogen opiniones conscientes de los sujetos que se dan a alguien ajeno al grupo. Al dar estas respuestas pueden existir resistencias en la conciencia del sujeto, o por el hecho de tenerlas que dar a alguien extraño.

— La sociometría tiende a suponer que los sentimientos sociales que se ponen en juego se reducen a la dimensión *pro* y *contra*, y en lugar de darlo como un dato lo toma como la esencia de la estructura del grupo.

No podemos olvidar estas objeciones y querer dar a la sociometría el carácter de instrumento fundamental y único para el estudio de la vida del grupo y de la posición de los individuos en las estructuras de los grupos. No es ésta la intención que nos guía. Somos conscientes de la limitación de nuestro instrumento y queremos tomarlo solamente como una posibilidad que nos introduzca en el seno del grupo y permita entrever los lazos interpersonales que existen en ese grupo. De hecho, poseemos indicios bastante elocuentes de que el test sociométrico puede ser un instrumento válido para determinar las estructuras grupales. Sabemos que hay alguna relación entre las respuestas *declaradas* de los sujetos y la conducta de los mismos.

Tampoco podemos olvidar otra circunstancia importante en nuestro caso. Hemos establecido tres status sociométricos por medio de una técnica estadística, y establecemos, de este modo, una tricotomización en una variable continua. En una distribución continua realizamos dos cortes que separan tres categorías sociométricas. No hay que olvidar la transición gradual existente entre unos status y otros.

Volvemos a insistir, una vez más, que hemos considerado tres categorías sociométricas. Bajo cada una de ellas se agrupan sujetos muy diferentes que ocupan esa posición por motivaciones muy distintas. “El líder no existe, como tampoco existe *el* popular, *el* aislado o *el* excluido; esto no significa solamente que en un grupo haya varios líderes, populares, aislados y excluidos, sino que existen diferentes tipos de líderes, así como existen diferentes tipos de populares, de aislados y de excluidos. El liderazgo, la popularidad, el aislamiento y la exclusión son cualidades psicosociales que tienen su origen en el aspecto físico, en las cualidades intelectuales, en los rasgos de carácter, en las aptitudes y en muy diferentes dependencias grupales, que incluso se deben a diversas combinaciones de todas estas características” (44).

Tomadas todas estas reservas y precauciones, seguimos preguntándonos por la relación entre el status sociométrico y las cualidades de personalidad del sujeto que posee un determinado status. Este es un problema difícil de determinar. En primer lu-

---

(44) BASTIN, G., *Op. Cit.*, pág. 110.

gar, hay que pensar que el liderazgo se constituye en cada grupo por cualidades diferentes. Más arriba pudo verse que es opinión general el hecho de considerar al liderazgo como específico de una serie de tareas, sin desprestigiar el valor de ciertos rasgos de personalidad. Parece, pues, entenderse la presencia o ausencia de liderazgo encarnada en un sujeto como fruto de la combinación de una serie de factores personales y de situación.

Esta concepción, comúnmente aceptada en Psicología Social, nos pone en guardia ante el posible fracaso al buscar relaciones entre los status sociométricos y los rasgos de personalidad. Hay que tener presente que un líder sociométrico —el sujeto muy elegido— no coincide plenamente con un líder en el sentido que lo entiende la dinámica de grupos. El líder sociométrico parece ser un individuo *popular*, lo que no significa que un individuo popular haya de ser necesariamente un líder, un conductor de seguidores. Es decir, que nuestros status sociométricos denotan distintos grados de popularidad. Característica que puede ser resultado de unas determinadas cualidades personales, puestas en ejercicio en una determinada situación. Estas peculiaridades no tienen que ser necesariamente las mismas para todos los sujetos que ocupan una misma posición sociométrica, puesto que partimos de la base que esa posición es el resultado de una interacción del individuo con un contexto.

Al hablar de liderazgo, hay que distinguir entre nociones muy diferentes, tales como autoridad, prestigio, popularidad y ascendiente. Todas ellas determinan el liderazgo. Si entendemos a este liderazgo como la influencia que un individuo puede ejercer sobre un grupo o sobre unos determinados sujetos, sí que parece ser importante la popularidad como uno de los elementos básicos de ese liderazgo. Por tanto, líder sociométrico y líder en general podrían coincidir en parte.

Han sido numerosísimos los intentos de relacionar status sociométricos y distintas cualidades personales del sujeto que posee esos status. Resumimos algunos de los datos recogidos por BASTIN (45).

Parece que la edad relativa de un sujeto, comparada con la de sus compañeros de grupo, puede ser un factor determinante del liderazgo sociométrico. Los sujetos de más edad tenderían a ser más populares. Pero esto está muy en función del grupo. REYMOND-RIVIER (46) da a la fuerza y habilidad física un valor importante como determinante del liderazgo sociométrico entre los niños de siete a nueve años, pero a partir de los diez pierde valor. Si tenemos en cuenta que la edad determina buena parte de esos poderes y habilidades físicas, puede aceptarse que en ciertos momentos sea un factor personal que favorezca el grado de liderazgo sociométrico.

Por lo que respecta a los poderes intelectuales, los resulta-

---

(45) BASTIN, G., *Op. Cit.*, págs. 110-121.

(46) REYMOND-RIVIER: *El desarrollo social del niño y del adolescente*. Barcelona. Herder, 1971, pág. 128.

dos son contradictorios, en cuanto que puedan estar asociados o no al status sociométrico. Lo mismo ocurre con los intereses personales.

En general, no puede afirmarse que exista una asociación clara entre status sociométricos y personalidad. Se encuentran ciertas relaciones que son contestadas por otros autores. Hay que tener en cuenta dos posibles relaciones de causa y efecto. rísticas personales a un determinado status sociométrico habrá que tener en cuenta dos posibles relaciones de causa y efecto. El poseer unas determinadas cualidades personales podría dar lugar a conquistar un status sociométrico ante los demás. Pero cabría pensar en que el poseer un status sociométrico concreto puede permitir que el sujeto exhiba unas cualidades u otras, que las exhiba en un grado u otro. Las cualidades y grado de despliegue que ofrece un determinado status a un sujeto pueden ser variables y distintas según el sujeto de que se trate. Este aspecto es interesante para nosotros. Un determinado status sociométrico puede ser considerado más favorable que otro para un sujeto, en tanto que puede permitir un mejor grado de adaptación personal y social, por medio del efecto facilitador que puede tener para el ejercicio de una serie de cualidades personales. *Si el status sociométrico tiene un significado es por las posibilidades de expansión personal que permite al sujeto.* Sí que podrían apreciarse ciertas relaciones entre un status sociométrico y determinadas cualidades personales que faciliten o entorpezcan la relación interpersonal. Los niños de más de diez años con un alto sentido de la camaradería, de la justicia, con espíritu de equipo y con talento organizador tienen más probabilidades de ser populares y cabecillas de grupo.

LEMANN (47) encuentra que los sujetos populares se muestran generosos, entusiastas y afectuosos.

La facilidad para presentir los sentimientos ajenos parece otra importante cualidad en la determinación de los status sociométricos más elevados.

En todos estos resultados se pone de manifiesto que no se trata de encontrar o no relación entre índices sociométricos y ciertas cualidades personales, sino una relación entre status y comportamiento social; lo que será fruto de múltiples factores y de la interacción de éstos entre sí. No sólo cuentan una serie de cualidades personales, sino el valor concreto que cada grupo asigne a esas cualidades. Repetimos que el verdadero sentido que puede asignarse a un status sociométrico está en función de los valores que rigen en ese grupo, determinados éstos por toda una serie de factores circunstanciales y ambientales. Y esos valores no cuentan en tanto sean tales valores objetivos, sino en cuanto son *percibidos*.

A nivel pedagógico debe preocupar predominantemente esa serie de sujetos aislados, muy poco elegidos por los demás, que,

---

(47) LEMANN, T. B., y R. L. SOLOMON., *Op. Cit.*

además, muestran una fuerte tendencia a acaparar los rechazos de los otros. Habría que distinguir entre aquellos que son olvidados, pero no rechazados, y aquellos que no son elegidos pero muy rechazados. Recuperar a los primeros será mucho más fácil que a los segundos. Estos últimos son sujetos que no se acomodan a las normas del grupo, y hasta pueden servir de base para que el resto del grupo se una. Los primeros lazos de solidaridad entre niños parecen ser fruto de la enemistad hacia un tercero.

El sujeto rechazado suele definirse, según KIDD (48), por una serie de cualidades, entre las que se encontrarían: ciertas características de personalidad, mostrar un comportamiento agresivo, suele estar mal adaptado en la familia, *tener malos resultados escolares*, no asume las normas de grupo, no tiene muchas interacciones con los demás, tiende a realizar elecciones poco realistas que recaen en sujetos de muy distinta categoría sociométrica. (Ya vimos que los aislados-rechazados tienden a dirigirse, como los demás, hacia los sujetos más prestigiosos.)

Puede aducirse que, al fin y al cabo, estamos tratando de la pertenencia de un alumno a un grupo de clase. Esta pertenencia no puede explicar, de por sí, toda la dinámica personal de un sujeto ni los efectos que ser miembro de múltiples grupos pudiera tener sobre la personalidad de los alumnos. Pero, repetimos una vez más, que el grupo de clase es un grupo importante en la vida del joven alumno, desde los seis a los catorce años. Por otro lado, se ha podido observar que el "puntaje de aceptación de un individuo medido en un grupo, es un índice digno de confianza para la previsión del puntaje de aceptación que obtendrá en otro grupo bastante similar (cultura, edad). Es decir, que su puntaje de aceptación es una medida que expresa una característica psicológica llamada aceptabilidad" (49). Algo parecido ocurre con los sujetos que son rechazados, según KIDD. Es decir, que la posición de un individuo en un grupo puede tener una prolongación en otros grupos semejantes.

Resumiendo: Se puede concluir que los índices sociométricos, siendo una medida parcial de las relaciones y estructuras existentes en un grupo, nos dan alguna posibilidad para poder intuir o sospechar una serie de cualidades personales unidas a determinados status sociométricos. Estas cualidades personales, que darían lugar a que los miembros del grupo ocupen una posición sociométrica u otra, son cualidades en *ejercicio*. Es decir, que se muestran en una determinada situación y que podrían no manifestarse en otra.

No obstante, a pesar de esa especificidad situacional, pueden intuirse una especie de "retratos" psicológicos de cada categoría sociométrica. El ocupar posiciones cercanas al polo máximo de liderazgo supone poseer una cierta popularidad, que, en cierto modo, nos da una idea de la *potencial aceptación* que un su-

(48) Citado por G. BASTIN. *Op. Cit.*, pág. 126.

(49) NORTHWAY, M. L.: *Sociometry and some challenging problems of social relationships*. Citado por G. BASTIN.

jeto puede encontrar en su grupo. Nos estamos refiriendo al liderazgo sociométrico. A esta peculiaridad personal podrían añadirse otras, que incluso puedan ser su causa, como serían: el espíritu de equipo, el sentido de justicia y de camaradería, la capacidad organizativa, la generosidad, el entusiasmo, la flexibilidad mental, el ser afectuosos, capacidad para aceptar a los demás, ser capaz de presentir sentimientos ajenos, ayudar a los demás, etc. En las motivaciones que pedimos nosotros a un grupo de alumnos se puso de manifiesto que los sujetos tienden a elegir a los compañeros que ven como: "buenos", alegres, simpáticos, veraces, "humildes", "formales", "tranquilos", no revoltosos, que ayudan en el trabajo, respetan la opinión de los demás, aceptan lo que dicen los demás, "trabajadores", capaces, ingeniosos, con bastantes conocimientos, producen buenos trabajos escolares, tienen iniciativa, etc. Vemos, pues, una serie de valores que pueden definir a los líderes sociométricos. En la medida que un sujeto posea esos valores alcanzará más o menos elecciones sociométricas. El rechazo se dirigiría a aquellos sujetos que representan los antivalores de los valores señalados.

¿Puede hacer algo el profesor que no sólo sea el determinar el status sociométrico de un sujeto en su grupo? Pensamos que el que un sujeto posea status sociométricos desfavorables en el grupo de clase no sólo refleja unas determinadas cualidades de personalidad. Puede, incluso, que ese status negativo sea el responsable de que el sujeto manifieste esas cualidades negativas. El status sociométrico desfavorable sitúa al sujeto en una predisposición a no ser aceptado. Afirmábamos antes que el status sociométrico puede ser una plataforma que permita la expansión de determinadas cualidades. Ser popular puede no significar nada, pero puede facilitar que el sujeto, al sentirse aceptado, desarrolle unas determinadas conductas que favorezcan su adaptación social al grupo. Si el índice sociométrico, si el status sociométrico, tiene algún significado no sólo será por la posición social que da al sujeto que lo posee, sino por la potencialidad que representa para él.

Por resultados de nuestra investigación y de otros autores, hemos podido comprobar la difícil situación personal de los sujetos muy rechazados, aquellos que se definen por valores contrapuestos a los del liderazgo. Creemos, pues, importante que estas variables sean tenidas en cuenta por el profesorado no sólo por la trascendencia que puedan tener en el equilibrio personal-social del individuo, sino por la repercusión que pueda tener en el rendimiento escolar. Un sujeto en situación conflictiva con su grupo podrá dedicarse a las tareas escolares con menos esfuerzos. Recíprocamente: a unos malos resultados académicos puede seguir una peor aceptación por el grupo.

Es, pues, misión del profesor atender a estos aspectos psicosociales con el propósito de mejorar esas relaciones individuo-grupo. No es nuestro propósito, por el momento, decir cómo se

puede hacer. Sí sabemos que lo puede hacer. Un determinado ambiente, un clima escolar, un tipo de autoridad, unas actividades, etc., son más propicias que otras.

El profesor no sólo puede mejor comprender la dinámica de la conducta de sus alumnos, sino que puede "enseñar las relaciones interpersonales". OJEMAN (50) ha puesto de manifiesto que el adiestramiento de los profesores y el uso de ciertos contenidos curriculares sobre la comprensión de determinados factores que pueden codeterminar la conducta interpersonal puede contribuir a una disminución de la conducta punitiva de los sujetos. GRIGGS (51) vino a demostrar lo mismo. Este autor supuso que después de que un niño aprenda los factores que determinan o motivan una conducta podrá aplicar ese aprendizaje no sólo a la conducta de los demás, sino también a la suya propia, y este conocimiento afectará a las relaciones con los demás. Realmente, después de desarrollar un determinado programa relacionado con este tema, las relaciones mejoraron dentro del grupo. Es decir, que el profesor, con sus conocimientos, puede mejorar las relaciones interpersonales y además puede enseñarlas a los alumnos; éstos aprenderlas y mejorar, así, el clima socioemocional.

\* \* \*

De la lectura del capítulo que finaliza podría sacarse la impresión de que hemos centrado nuestras preocupaciones en describir los mecanismos psicosociales que operan en el grupo escolar como en cualquier otro grupo humano, sólo que en este caso tienen una especial significación, ya que es un grupo educativo por doble motivo.

Parece que nos hayamos quedado en un nivel meramente descriptivo sin preocuparnos por entresacar las ideologías que sustentan estas teorías o las que podrían imbuirse a través de esos mismos mecanismos.

En primer lugar, nos interesaba la comprensión del aula como organismo social. Queríamos comprender la vida que en ella se desarrolla aplicando los conocimientos que la dinámica de grupos nos proporciona. Este estudio es básico desde el momento que el objeto principal de nuestro estudio es ver en qué medida se entrelazan distintas facetas de la actividad escolar, sus componentes, etc.

Es cierto que en muchas ocasiones la aplicación de los conocimientos de la Psicología Social a los grupos humanos tiene

---

(50) OJEMAN y otros: *The effects of a "causal" teacher-training program and certain curricular changes on grade school children*. Journal of Experimental Education, 1955, 24.2, págs. 95-114.

(51) GRIGGS, J. y BONNEY: *Relationship between "causal" orientation and acceptance of others, "self-ideal self" congruency and mental health changes for fourth and fifth grade children*. Journal of Educational Research, 1970. 63. 10, págs. 471-477.

la secreta intención de limar al máximo las asperezas que reinan en su seno, eliminando tensiones que degeneren en posteriores conflictos, indeseables siempre para los poderes establecidos. Al trasladar este mismo hecho a la institución escolar puede pensarse, igualmente, en la posibilidad de mejorar las relaciones dentro del aula por medio del "manejo" de las técnicas apropiadas que proporciona la psicología. Indudablemente que esto ocurre así en muchos casos. Con ello no se trata más que de allanar las dificultades en pos de un quehacer más llevadero, donde todos los componentes personales se hallen agusto.

Nuestra intención está lejos de estos propósitos. Queremos tomar conocimiento de la compleja situación que crea la educación institucionalizada para mejor acomodarlas a unos ideales más humanistas que los que en la actualidad imperan. No dudamos que en ese contexto existen enormes posibilidades para un contacto personal enriquecedor de todos sus componentes. Esperemos que de la mejor comprensión de toda esta problemática surja un camino más fácil para lograr ese ideal. Esa es la intención que guía al presente trabajo.

Queremos mejorar el rendimiento escolar, pero un rendimiento que sea la expresión de aprendizajes significativos para el alumno, de aprendizajes que le sirvan para mejor comprender el medio que le rodea y para mejor comprenderse sí mismo.

## 4. EL AUTOCONCEPTO Y LA AUTOIMAGEN DECLARADA

### 4.1. EL ORIGEN DEL SI MISMO

“... La imagen de sí es central en la vida subjetiva del individuo, determinante de sus pensamientos, sentimientos y conducta. A primera vista este tópico parecería ser algo totalmente privado, personal e idiosincrásico. Y, sin embargo, no está del todo claro que la imagen de sí del individuo sea algo puramente no objetivo, que reflejaría los impulsos e inspiraciones de su creador, pero es más o menos evidente que el retrato se basa en información proveniente de su experiencia social” (1).

“En el proceso de interacción con su ambiente social un individuo no sólo adquiere características como consecuencia de los roles que desempeña; comienza también a experimentar un sentimiento de sí mismo. Empieza a percatarse de que los otros reaccionan hacia él, y él mismo comienza a reaccionar frente a sus propias acciones y cualidades personales de la misma manera en que espera que los otros lo hagan. Esta capacidad emergente para asumir el punto de vista de los otros y para considerarse a sí mismo como un objeto, da origen a opiniones y actitudes sobre uno mismo; en síntesis, a un concepto del sí-mismo (self)” (2).

La imagen que el sujeto tiene de sí mismo, el autoconcepto, es un tema central en el pensamiento psicológico moderno. Si esto es así no es porque sea un núcleo de preocupaciones más o menos sugerentes y considerado como algo clave en la personalidad, sino por una serie de implicaciones que tiene en la vida real y en las más diversas facetas de la conducta personal.

Los dos pensamientos arriba expresados hacen referencia tanto a la importancia del concepto en sí como a su origen, claramente social. Quisiéramos considerar estos aspectos con un cierto detenimiento, dada su trascendencia.

El autoconcepto hace referencia a los conocimientos y actitudes que cada uno tenemos de y hacia nosotros mismos. Cada

---

(1) ROSENBERG, M.: *Op. cit.*, pág. VII.

(2) DEUTSCH, M., y R. KRAUSS: *Teorías en Psicología Social*. Buenos Aires. Paidós, 1970, pág. 170.



cual sabemos quién somos y qué somos. Tenemos conciencia de nuestro cuerpo, pero considerado como un cuerpo particular, con unas determinadas cualidades, con una serie de connotaciones que nos lo distinguen de los otros, o con ciertas peculiaridades que le dotan de una semejanza o desemejanza de los demás. Tenemos consciencia de qué somos y de cómo somos, tenemos noticia de nuestra peculiaridad. Y esa conciencia de nuestro ser no sólo denota un conocimiento de nuestra existencia, de las propias cualidades, sino que también es un conocimiento de nuestras peculiaridades, de aquello que nos distingue de los demás. No sólo hacemos una determinada valoración de nosotros mismos, sino que la hacemos de alguna manera resaltándonos de nuestro contexto, destacándose de los demás en un contraste figura-fondo en el que el fondo son nuestros semejantes.

Este conocimiento de sí mismo es un factor importante en la conducta del hombre, da idea de las propias posibilidades o de las limitaciones que uno pueda tener. Es, por eso mismo, un factor de conducta en tanto que es un determinante de la misma. La conducta inteligente del hombre está en función de cómo se percibe la situación, de cómo se estructuran los distintos elementos personales y ambientales que van a dar lugar a una reacción determinada. Uno de esos elementos es la imagen de sí mismo o el autoconcepto. Si tengo que dar comienzo a una acción donde se va a poner de manifiesto mi capacidad para obtener un rendimiento determinado tendré muy en cuenta cuáles son mis posibilidades para dar cumplimiento a ese objetivo. Si *creo* que puedo alcanzar el objetivo doy comienzo a la acción Si *me creo* incapaz de conseguir esa meta desisto, no doy comienzo a la acción o lejo un grado menor de logro, si es que la meta es susceptible de permitir distintos grados de realización.

Cuando tengo que saltar una brecha del terreno que surge en el camino llevo a cabo tal conducta si me considero capaz de superar la dificultad del obstáculo. Si, por el contrario, considero que puedo caer en el fondo, si creo no poder superar la dificultad del obstáculo me detengo y no llevo a cabo el salto. Es decir, que antes de llevar a cabo la conducta considero mis posibilidades, pienso en lo que puedo dar de sí en una situación, y es en este sentido en el que decimos que lo creo que soy o valgo, la propia imagen de mí mismo, es un factor de conducta.

Pero no me paro a pensar cada una de mis posibilidades en todas mis acciones que vayan a exigir una consideración de mí mismo. Actuamos normalmente y en forma espontánea, pero teniendo incorporado ese patrón de lo que somos y de lo que valemos. Solamente en una serie de situaciones críticas pondré bajo mi consideración las posibilidades de ese patrón de mí mismo que llevo incorporado como un factor que me hace tomar una dirección determinada en mi conducta.

Pero nótese bien que el tomar o no tomar una resolución ante el obstáculo que se me plantea en el camino está determinada

en parte por el factor de lo que *considero que soy capaz* y no por la capacidad misma que yo tenga. Una cosa es la capacidad objetiva que yo posea y otra cosa distinta puede ser lo que considero que soy capaz. Las cotas máximas de realización que permite una o cree poseer la otra puedan no coincidir. Si considero a mis propias posibilidades por encima de lo que realmente son, estoy predispuesto a adoptar una conducta no apropiada para una determinada situación. Es posible que de la acción que emprenda sobrevenga el fracaso y el trauma como consecuencia. Si, por el contrario, considero a mis posibilidades por debajo de lo que son, si creo que no soy capaz de superar un obstáculo o de realizar cualquier cosa, cuando mis capacidades lo permitirían realmente, resulta que obtendré resultados que no están a la altura de mis posibilidades. Yo soy capaz, en esta situación, de dar de sí más de lo que doy. No aprovecho mis potencialidades.

Quizá mi potencia física se atrofie por no proporcionarle un ejercicio a las posibilidades que tiene. Si, en cambio, realizo un ejercicio adecuado a las mismas, quizá se vaya desarrollando más aún esa facultad física. Quiere decirse, pues, que el concepto que tenga de mi capacidad para saltar determina no sólo la conducta que yo decida emprender, sino que condiciona el grado de rendimiento que pueda obtener y aún, incluso, repercutir en un acrecentamiento o disminución de mi capacidad física. Lo que *pienso que soy* condiciona lo que yo haga y lo que *de hecho sea* en un futuro próximo, lo que vaya a hacer en el futuro. Me comportaré como creo que soy.

Esto será más decisivo en el caso de capacidades que se desarrollan más directamente relacionadas con el ejercicio a que se les somete, o en capacidades que no son más que la suma de logros alcanzada. Piénsese, por ejemplo, en la "capacidad para estudiar". El estudio que un alumno realiza en un nivel determinado de enseñanza, el éxito que obtiene, está muy relacionado no sólo con la capacidad intelectual del sujeto, con su ejercicio en un momento determinado, sino con otra serie de factores entre los que están los conocimientos anteriores, o sea, los logros que se alcanzaron en otro momento anterior. Lo que un alumno aspire a alcanzar, el grado de éxito que obtenga, estará determinado por lo que él crea que es capaz de obtener. Pero los logros que obtiene van condicionando a la misma capacidad. Lo que ha conseguido en otras ocasiones no sólo le determina en lo que piensa que es capaz de dar de sí, sino en la capacidad misma. La capacidad de estudio, en tanto que se ejerce con unos contenidos concretos, no sólo está compuesta de una serie de elementos intelectuales, sino de unos resultados anteriores, de la posesión de unos determinados conocimientos. Si separamos capacidad intelectual de conocimientos poseídos es porque en estos últimos influyen una serie de factores extraintelectuales.

Lo que queremos decir es que la "capacidad de estudiar", siendo una variable dependiente de otras muchas, es una capacidad que se ve fuertemente condicionada por el ejercicio ante-

rior. El pasado del "estudiante" determina su presente y su futuro. Lo que haga o decida hacer está condicionado por lo que hizo. Las aspiraciones que tenga, lo que él cree que es a este respecto es el resultado de la experiencia pasada. Estos aspectos quedaban claramente puestos de manifiesto por ATKINSON en su teoría psicossocial del aprendizaje.

Volvamos al pensamiento que afirmaba que el grado de rendimiento que podemos obtener de una potencialidad concreta viene influenciado por lo que creemos que somos capaces de realizar en un momento determinado. Pero, ¿cómo adquirimos conciencia de nuestra capacidad, de nuestras posibilidades y peculiaridades? Una serie de cualidades personales se ejercitan o se ponen de manifiesto en contraste con una realidad objetiva. Así, por ejemplo, puedo adquirir clara evidencia de mis poderes y destrezas físicas ejercitándolas en una situación. Si hago algo es porque soy capaz, me creo capaz. Si puedo hacer esto, pero no lo otro, me creeré capaz de una cosa y no de otra. Iré matizando mi autoconcepto, en cuanto a grado y cualidad, según demuestre mi capacidad en la realización de unas determinadas cualidades. Parece claro que el autoconcepto es posterior a la experiencia.

En el ejercicio de las cualidades físicas existe la posibilidad de contraste con una evidencia exterior objetiva. Soy capaz o no soy capaz. Tengo, al menos, la posibilidad de encontrar un dato objetivo en el que se refleje mi valía. No obstante, otros factores pueden condicionar esta autoimagen. Un complejo de inferioridad física puede ser responsable de que no ponga en acción mis capacidades en una situación concreta y, por tanto, no me crea capaz de superar los obstáculos o las metas que pueden o puedo ponerme a mí mismo. No sólo, pues, la evidencia externa condicionará mi autoimagen.

Pero si esto ocurre con una cualidad como esa, con la habilidad física, ¿qué no ocurrirá con otras cualidades personales que carecen de un patrón tan objetivo o que no pueden estar contrastadas con una evidencia exterior? ¿Con qué patrón puede medir uno lo guapo o lo feo que es, lo "bueno" o lo "malo" que es, lo perezoso o diligente, lo cobarde o lo audaz, lo cortés o lo brusco, lo listo o lo torpe? Indudablemente no existen patrones universales, no hay una evidencia objetiva sobre la que contrastar lo que el sujeto sea o deje de ser. En todos estos casos el criterio para autocalificarnos son los demás o es el juicio de los demás. Adquirimos la imagen de nosotros mismos en contraste como veamos a los demás, o a partir de lo que dicen que nosotros somos. Es en este sentido en el que se dice que el sí mismo tiene su origen en la interacción social. Creemos que somos una cosa u otra, según apreciamos las reacciones de los demás hacia nosotros mismos.

Sin duda, el individuo puede rebelarse contra todo lo que provenga de los demás, contra lo que dicen que él es y crearse una autoimagen propia, independientemente de lo que diga un determinado ambiente. Pero esta reacción solamente es posible en un

individuo maduro. Y aun en este caso sus relaciones con los demás corren el peligro de ser inadecuadas, ya que los intercambios personales estarán marcados por la desadaptación del individuo. Esta reacción presupone ya un autoconcepto previo y ese autoconcepto ha sido adquirido en la experiencia social.

El caso del niño es revelador. Nace desvalido por completo. Sólo posee unos instintos elementales que no le son suficientes para sobrevivir si no fuese por el auxilio de la madre u otro ser que desempeñe las mismas funciones. Si carece de esa protección, la supervivencia biológica es difícil y el desarrollo psicológico imposible. Ahí está el caso de los "niños lobo" como ejemplo.

El mundo que el niño pueda asimilar es un mundo tamizado por aquellos que le rodean y están cerca de él. Sus vivencias están en íntima relación con los demás, desde las primeras satisfacciones nutritivas hasta otras más elaboradas de orden psicológico, y en este proceso de satisfacción se va asimilando todo un mundo, el mundo de los adultos, como una pauta para ordenar los datos del exterior. Le llaman por un nombre y le distinguen por una serie de gestos, etc. Estos signos exteriores los relaciona consigo mismo. Por una serie de asociaciones sabe que cuando dicen los demás "nene", "Luis", etc., se están refiriendo a él. Adquiere, así, conciencia de que es algo diferente de los demás, se va diferenciando como algo único respecto del ambiente, a medida que intuye idénticas respuestas en los demás, cuando quieren hacer referencia a él.

Es una opinión extendida que el sujeto toma conciencia de su yo antes de poder imaginar a los otros. Sólo después de conocer el yo por experiencia directa se podría conocer al otro por analogía. Los trabajos de PIAGET han dado énfasis a esta posición. Tras una primera etapa de *autismo* se pasaría por otra de *egocentrismo* antes de poder concebir a los otros como compañeros. En esos primeros estadios, el niño se considera a sí mismo como centro del mundo. Lo cierto es que en las primeras etapas de la vida se da una indiferenciación que no distingue sujeto ni contorno. "El período inicial del psiquismo parece, pues, haber sido, contrariamente a la concepción tradicional, un estado de indivisión entre aquello que revela la situación exterior o del mismo sujeto... Se podría comparar el primer estadio de la conciencia a una nebulosa en la que se difundirían sin delimitación propia las acciones sensitivo motrices de origen exógeno o endógeno. En su masa terminaría por dibujarse un nudo de condensación, el yo, pero también un satélite, el sub-yo, o el otro. Entre ambos la materia psíquica se reparte no necesariamente en forma constante. Podría variar según los individuos, según la edad o incluso en ciertas alternativas de la vida psíquica" (3). Ese sub-yo le acompaña durante toda la vida y es motivo para

---

(3) WALLON, H.: *Le rôle de "l'autre" dans la conscience du "moi"*. *Enfance*, 1959. Núm. special, págs. 282-284.

que el sujeto se exprese y realice, como dice WALLON. PIAGET considera al pensamiento como una introyección del lenguaje, un continuo ir y venir del yo al otro, interiorizado para sí.

Parece que el "yo" y el "otro" surjan a la par. En la medida que el sujeto distingue a los demás como algo diferente de su yo se va individualizando como una unidad entre los demás. Y será en esa experiencia cuando adquiere conciencia de su sí-mismo. Sabe que es algo distinto de los demás. Pero, ¿cómo llega a experimentarse a sí mismo? ¿Cómo llega a saber lo que él es? La persona humana, en tanto que ser reflexivo, en tanto que puede ser para sí, necesita de los demás para llegar a alcanzar esa posibilidad. Necesita de los demás para sobrevivir, a partir de los demás se individualiza, y a partir de los demás adquiere conciencia de su sí-mismo. Esta conciencia de sí se adquiere asumiendo las actitudes que los demás tienen hacia el sujeto. "El individuo se experimenta a sí mismo como tal, no directamente, sino indirectamente, desde los puntos de vista particulares de los otros miembros individuales del mismo grupo social, o desde el punto de vista generalizado del grupo social, en cuanto un todo, al cual pertenece. Porque entra en su propia experiencia como persona o individuo no directa o inmediatamente, no convirtiéndose en sujeto de sí mismo, sino sólo en la medida en que se convierte en objeto para sí del mismo modo que otros individuos son objetos para él o en su experiencia, y se convierte en objeto para sí sólo cuando adopta las actitudes de los otros individuos hacia él dentro de un medio social o contexto de experiencia y conducta en que tanto él como ellos están involucrados... La persona en cuanto que puede ser un objeto para sí, es esencialmente una estructura social y surge en la experiencia social" (4).

Antes de que MEAD, autor de este último pensamiento, pusiese de manifiesto el origen social del sí-mismo (*self*), otros autores habían intuido y manifestado en alguna medida ese origen social. W. JAMES distinguía entre el yo y el *mí*; el mí tenía una serie de facetas entre las que se encontraba un mí social de gran trascendencia para la teoría moderna del sí-mismo. Ese mí social se vinculaba a la interacción social y consistía en lo que el sujeto cree que piensan los demás de él, por lo que cada "hombre tiene tantos sí-mismos sociales como hay individuos que lo reconocen y llevan una imagen de él en sus mentes" (5). Como los sujetos forman grupos, el individuo tendría tantos sí mismos como grupos cuyas opiniones toma en cuenta. Se ponía, pues, el acento sobre el origen social de sí-mismo, partiendo de lo que otros piensan que uno es.

A principios del presente siglo, COOLEY volvía a insistir en ese origen social del *self* al concebirlo como un *glass-self*, como

---

(4) MEAD, G.: *Espíritu, persona y sociedad*. Buenos Aires. Paidós, 1972. 3.ª edición, págs. 170-172.

(5) Citado por T. NEWCOMB: *Manual de Psicología Social*. Buenos Aires. EUDEBA, 1969. 3.ª edición. Tomo I, págs. 374.

un sí reflejado en los demás. El sujeto adquiere conciencia de sí recogiendo las reacciones que provoca en los demás, retomando la imagen de sí reflejada en el espejo que son los otros.

Quien mejor completó esta idea fue G. MEAD, cuyo pensamiento central quedaba recogido más arriba. El individuo no puede experimentarse a sí mismo si no es por medio de los demás, adoptando las actitudes de los otros hacia él. No quiere decirse que no pueda concebirse a un individuo aislado. Si puede pensarse en esa posibilidad —según este autor— es partiendo de un individuo surgido ya previamente en la comunidad.

Quedaba resuelta la disputa que la sociología mantuvo en el siglo pasado sobre las nociones de individuo, sociedad y los vínculos entre uno y otra. La sociología moderna admite la interioridad de la sociedad en las conciencias individuales. En este sentido es de gran importancia el pensamiento de G. MEAD como superador de la antinomia individuo-sociedad. Para él, la adopción de papeles o roles es de importancia capital en la formación del yo; por lo que la posibilidad de considerar a un sujeto consciente de sí mismo sólo es posible si ese individuo pertenece a una sociedad. Más tarde podrá, incluso, rebelarse contra esa sociedad, pero sólo después de haber surgido en ella. Interaccionamos con los demás por medio de gestos y palabras. Estas acciones provocan una reacción en el otro, reacción que, al ser interpretada por nosotros, puede cambiar el curso de nuestro propio comportamiento. La reacción que vemos en el otro puede cambiar nuestra propia conducta en un sentido o en otro. Cuando gesto y lenguaje sean interiorizados, el mismo proceso se puede observar a nivel del pensamiento. Pensamos lo que puede ocurrir si hacemos o dejamos de hacer una acción u otra. Según son las reacciones que nosotros mismos intuimos así es la conducta que adoptamos hacia el otro. El rol del yo hacia el otro y el rol del otro hacia mí son interiorizados; imagino el intercambio de acciones y reacciones, me represento la conducta y en función de ella actúo.

En este sentido hay tantas personalidades dentro de uno mismo como individuos con los que se interacciona. El individuo, como decía JAMES, tiene tantos sí-mismos como individuos que lleven una imagen de él. Por ello puede hablarse de una personalidad múltiple. No somos idénticamente iguales en nuestra conducta con los familiares que con el subordinado o el superior. Los roles que mantenemos con ellos son diferentes, la imagen que despertamos en los demás de nosotros mismos no es la misma. La imagen que yo creo despertar en los demás es muy diferente en un caso y en otro. No es que la personalidad esté dividida, sino que posee múltiples facetas de interrelación. "... las varias personas elementales que constituyen la persona completa, o que están organizadas en ella, son los distintos aspectos de la estructura de esa persona completa que responden a los distintos aspectos de la estructura del proceso social como un todo; la estructura de la persona completa es, así, el reflejo del proceso

social completo" (6). Como los individuos pertenecen a culturas concretas y tienen un cierto fondo común, las expectativas que unos y otros puedan marcar a un sujeto se condensan en un "otro" generalizado" y existen tantos sí-mismos como grupos significativos haya para el sujeto.

Vemos cómo el rol que cada uno desempeña entra a formar parte de la personalidad misma, con lo que también se supera esa antinomia rol-personalidad. No es que el individuo tenga una personalidad con unas necesidades y unas peculiaridades, mientras por otro lado existen una serie de exigencias que los grupos a los que pertenece le piden. "No parece posible distinguir una parte de la personalidad compuesta de roles y otra independiente de ellos, pues desde un principio se mezclan estrechamente" (7). Desde muy temprano el sí-mismo se va formando en el ejercicio de unos roles que se van interiorizando y pasan a formar parte de uno mismo. Es así como el individuo se socializa y se convierte en miembro de una sociedad, por la asimilación misma del proceso social.

Pero, ¿qué juego y papel desempeña aquí la persona? ¿Es mero producto de los demás? ¿Qué originalidad tiene? MEAD admite que el yo puede reflejar sus tendencias originales. Distingue el "yo" del "mí". El yo es la reacción peculiar del sujeto a las actitudes de los otros; el "mí", en cambio, son las actitudes organizadas de los demás tal como las adopta el sujeto. "El 'yo' es la acción del individuo frente a la situación social que existe dentro de su propia conducta, y se incorpora a su experiencia sólo después de que se ha llevado a cabo el acto. Entonces tiene conciencia de éste. Tuvo que hacer tal o cual cosa, y la hizo. Cumple con su deber y puede contemplar con orgullo lo ya hecho. El 'mí' surge para cumplir tal deber, tal es la forma en que nace en su experiencia. Tenía en sí todas las actitudes de los otros, provocando ciertas reacciones; ese era el 'mí' de la situación, y su reacción es el 'yo'" (8). El individuo no se agota en lo que los demás esperan de él, responde a esas expectativas de forma original e imprevisible, reacciona a una situación social que lleva interiorizada en sí, y esa respuesta puede ser una acción original y no meramente lo que los demás esperan de él. Este intercambio yo-los demás, a nivel de pensamiento, sólo es posible por medio del lenguaje.

Y no sólo está esa originalidad posible en la respuesta a las actitudes de los demás hacia uno, fruto del yo, sino que, además, cabe la posibilidad de tantas posibles representaciones de esas actitudes como individuos haya. El "mí" (lo que creo que los demás esperan de mí) no me lo represento del mismo modo que cualquier otro individuo que estuviera bajo idénticas expectativas por parte de los demás. Es el individuo, como singularidad, el

---

(6) MEAD, G.: *Op. cit.*, pág. 175.

(7) ROCHEBLAVE-SPENLE. *Op. cit.*, pág. 283.

(8) MEAD, G.: *Op. cit.*, pág. 203.

que interpreta esas expectativas. La variación individual tiene, pues, como origen la originalidad del "yo" y la singular representación que cada "yo" hace de su "mí". De este modo resulta que no sólo los demás contribuyen a la formación de mi yo, en tanto que me represento a mí mismo según creo que los otros opinen de mí, sino que, además, la propia percepción que yo tengo de ellos está influenciada por mi autoconcepto.

El *self*, el sí-mismo o el autoconcepto, como quiera llamarse, está condicionado por la experiencia social a la vez que es condicionante de la misma.

Teniendo en cuenta este origen social del autoconcepto y que ese autoconcepto es un núcleo importantísimo en la vida del sujeto habrá que cuidar la experiencia social si queremos que los sujetos tengan autoconceptos adecuados. Es aquí donde se inserta la virtualidad de la educación como control dirigido de las experiencias para producir un efecto premeditado en el sujeto. Y es también por lo que en otras ocasiones se dijo que la experiencia social, la vida del grupo, tenía un influjo educativo concreto sobre el individuo al ser modelador de ciertas cualidades de la persona y responsable capital de la primera socialización del individuo.

Donde más trascendencia tienen las experiencias en orden a la formación del sí-mismo es en el seno de la familia. Esto es así por la peculiaridad del sujeto en sus primeros años de vida y por el tipo de relaciones que se establecen. Será difícil, en circunstancias normales, que el individuo tenga oportunidad de entablar relaciones tan cálidas y envolventes de su personalidad como son las relaciones familiares. Es por esa razón por la que, a lo largo del presente capítulo, iremos viendo las implicaciones que la familia puede tener en la formación de distintas facetas y peculiaridades del autoconcepto. Nuestro objetivo principal es centrarnos en la experiencia escolar como fomentadora de un determinado autoconcepto, pero ni siquiera en este caso podremos dejar de considerar la proyección que los lazos familiares muestran en todo momento.

El niño empieza a tomar conciencia de lo que él es en el seno de una familia y por los lazos que sus distintos componentes tienden hacia él. Si mamá le llama con un nombre constante, si papá hace lo mismo, y cualquier otro miembro familiar repite la misma constancia de estímulos, el niño condensará en un mismo núcleo una serie de experiencias que le van uniendo con los demás. Sabrá cuál es su nombre y tomará conciencia de su individualidad. Si los padres le miman, si son cariñosos, si se desvelan por él, el pequeño irá adquiriendo conciencia de que es un objeto de valor para los demás. Si los demás lo valoran es porque tiene valor. Vale lo que le valoran. Adquiere conciencia de su significación como "alguien importante" a medida que aprecia él reacciones consecuentes con ese valor en los demás. El niño vendrá a considerarse a sí mismo, a sentirse a sí mismo, tal cual siente que los demás lo sienten a él. La representación de



las actitudes de los demás hacia él van formando su propio sí-mismo.

Es importante que el niño aprecie que las actitudes de los otros hacia él sean congruentes entre sí. Si uno le dice o le hace sentir una cosa, y otro le procura sensaciones diferentes, el niño mantendrá opiniones contradictorias hacia él mismo. Su autoconcepto corre peligro de quedar inestable e inseguro en ese conflicto o incongruencia de expectativas. Si las anticipaciones que el niño hace de su rol hacia los demás no son confiables, en tanto que una misma conducta o situación debe despertar siempre las mismas reacciones en cada uno de los demás y en todos lo mismo, no podrá asumir su rol hacia los demás con confianza y seguridad. Si una misma acción produce un premio por parte de la madre y un castigo por parte del padre, o si una vez, por la misma acción, recibe alabanza y otra reproche, el niño no sabe seguro a qué deberá atenerse. No puede cristalizar un rol seguro, dudará de lo que sea él mismo. ¿Cómo puedo saber si soy "bueno" o no, si una misma acción es calificada de diferente forma en distintas ocasiones o por distintos individuos igualmente significativos para mí? Las primeras experiencias familiares son de una trascendencia importantísima. El niño "inseguro" y con un autoconcepto bajo o mal estructurado suele ser fruto de un hogar dividido o de un hogar inconsecuente e inestable. Esta primera identidad lograda en la familia es fundamental y decisiva para la consecución del sí-mismo. Para el niño, los padres lo son todo, son todopoderosos, de ellos depende y a través de ellos asimila el mundo. Es algo que le viene dado al nacer y que no puede elegir. Es algo inevitable y excluyente de cualquier otra posibilidad. Lo que ellos le dicen o le hagan es lo que "se puede decir o hacer". El niño no puede tomar a su ambiente como un ambiente concreto, el mundo que le transmiten no es un mundo cualquiera, sino el Mundo, el único que pueda existir y del que no se puede salir. Más tarde podrá dudar de todo y de la propia forma de ser que ha obtenido en su primer ambiente, pero de momento no hay opción. Es una experiencia inevitable. Por eso, la vida familiar es decisiva. "Su peculiar calidad de firmeza debe atribuirse, al menos en parte, a la inevitabilidad de la relación del individuo con sus otros significativos del comienzo" (9).

A través de los padres asume el mundo en abstracto y el mundo particular de los padres. Es a través de éstos como le llega filtrado todo el exterior. Por ello veremos que los valores sobre los que se asienta el sí-mismo son los valores de la comunidad tal como los interpretan los padres. Y no se trata de un mero aprendizaje cognoscitivo, sino muy cargado de afectividad, dada la relación interpersonal por medio de la que esa experiencia se transmite.

El despegue de los valores y roles familiares se irá realizando

---

(9) BERGER, P. L., y T. LUCKMANN: *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires. Amorrortu Editores, 1972, pág. 172.

progresivamente a medida que vaya madurando y tomando otros contactos personales, pero siempre subsistirá una referencia y un fondo primigenio difícil de alterar esa primera experiencia familiar. Las bases del autoconcepto quedan estructuradas en la familia durante los primeros años de la vida del niño, según sea la percepción que el niño tiene de su proyección en los demás. Lo que los padres den a entender que es su hijo eso será lo que éste cree ser. Ya sabemos que esta asimilación del mundo exterior al interior de cada uno, del niño en este caso, no es una trasposición mecánica, sino un proceso dialéctico entre la imagen que los demás le ofrecen y el modo peculiar como la asimila. Decíamos más arriba que no sólo el "yo" produce una respuesta original, sino que cada "mí" es interpretado en forma singular. Como dice BERGER y LUCKMANN, esta dialéctica, a nivel individual, es una particularización de la dialéctica general de la sociedad. A la vez que adquiere conciencia de ser un individuo concreto se socializa como miembro de la sociedad.

El contacto que el niño establece con sus iguales tiene un significado decisivo en la cristalización de su propio autoconcepto. En los juegos con sus amigos el niño se ejercita en el intercambio de roles, tiene que contar con el otro y con el rol del otro hacia él. En el juego y en el deporte se ve de forma clara la asunción de las actitudes del otro hacia uno. Hay que contar con el otro para organizar la propia conducta.

Al asumir el rol de los otros hacia él, el niño adquirirá otro juicio sobre sí mismo, a la vez que se forma un juicio de sus compañeros. Esta nueva imagen de sí, en tanto sea coincidente con otras anteriores, contribuirá a reforzar la imagen anterior. Podría encontrarse el caso de conflictos entre una y otra. Pero lo que es indudable es que, a medida que aumentan sus interacciones con los demás por motivos cada vez más diferentes, se va produciendo una imagen de sí más matizada; puede decirse que el autoconcepto se irá diferenciando. La autoimagen que provoca un grupo de amigos puede cubrir aspectos muy diferentes de los que cubre la autoimagen como hijo de familia. Con los amigos se ponen de manifiesto unas conductas y una relación muy diferentes de la que entra en juego en la vida familiar. Ser hijo se concreta en unas ocasiones muy diferentes y de un valor muy distinto a la de ser un miembro más del grupo. No hay duda de que entre esas imágenes habrá alguna relación.

A medida que el niño sale de la familia y se introduce en nuevos mundos de relación va adquiriendo una socialización de carácter secundario y unas autoimágenes más específicas. El niño en edad escolar se siente como hijo, como hermano, como alumno, como amigo, y cada una de estas autoimágenes poseen una peculiaridad propia. Introducirse en nuevos mundos le obliga a internalizar unos submundos más particularizados, va asumiendo unos roles más diferenciados.

Esta socialización secundaria, como es llamada por BERGER y LUCKMANN, presupone a la primaria y no tiene razón para ser

tan emocional, al no ser tan inevitable, como la socialización primaria. No obstante, caben diversos grados de compromiso emocional según sea el significado y la necesidad de los roles que vaya desempeñando, según sea la importancia de los "otros significativos" que van surgiendo. Estos "otros significativos" son aquellas personas que más cuentan en la formación de la autoimagen, aquellas de más significado para el sujeto. Podrían pensarse situaciones en las que los roles de la socialización secundaria modifiquen, incluso, las bases de la primera socialización.

Puede ser que el pertenecer a determinado grupo religioso, político o cultural llegue a envolver de tal forma a un individuo que le haga revisar la primera visión de sí mismo y del mundo que adquirió en la familia. Una socialización secundaria no sólo puede reestructurar a la socialización primera, sino que puede suplantarla.

De lo que llevamos dicho en este capítulo vamos a fijar nuestra atención en un hecho unánimemente aceptado por varios autores, y que ha sido fundamentalmente desarrollado por G. MEAD. Como consecuencia de la interacción social obtenemos una imagen de nosotros mismos. Mi acción sobre los demás provoca en ellos una reacción y el modo como yo asumo la reacción, la forma en la que yo asuma el rol de los otros hacia mí, me da una idea de lo que yo soy, me da mi autoimagen.

Este pensamiento de G. MEAD ha sido criticado por múltiples autores. Está influenciado por la teoría darwinista en tanto que quiere explicar facetas individuales por medio de una interacción del individuo con su ambiente. Nosotros no queremos entrar en la crítica de unos y otros. Lo cierto es que las hipótesis de G. MEAD han encontrado claro apoyo en investigaciones posteriores y en las más diversas facetas de la conducta, a pesar de que se le acusara de haber desarrollado un sistema teórico sin pruebas empíricas sistemáticas previas (10). Tendremos oportunidad de dar algunos resúmenes de esas investigaciones.

A partir de esa concepción social del autoconcepto se han desarrollado modelos matemáticos como el de KINCH, partiendo de las investigaciones existentes en este terreno y como guía de futuros proyectos. El modelo ofrece la ventaja de poner de manifiesto las variables que entran en el proceso de formación del autoconcepto y las interrelaciones que puedan darse entre unas y otras. Pero tampoco se le debe conceder un valor rigurosamente matemático, pues estamos jugando con variables muy aleatorias.

El modelo formalizado de KINCH (11) toma el autoconcepto como una organización de cualidades que el individuo se atribuye a sí mismo y que comprende los atributos expresables en adjetivos y los roles que ve en sí mismo. El modelo parte de la

---

(10) Véase M. DEUTSCH: *Op. cit.*

(11) KINCH, J. W.: *A formalized theory of the Self-concept*. The American Journal of Sociology, 1963. 68, págs. 481-486.

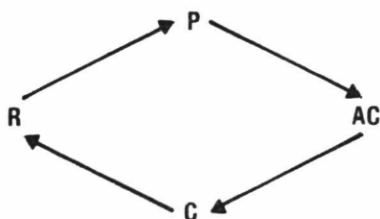
hipótesis de que la imagen que el individuo tiene de sí emerge de la interacción social y, a la vez, guía la conducta del individuo. Ambos aspectos ya quedaron expresados anteriormente.

Las proposiciones concretas de este autor son las siguientes:

1. El autoconcepto del individuo se basa en la percepción que tiene de lo que otros responden hacia él.
2. Este autoconcepto dirige la conducta del individuo.
3. Esa percepción que el sujeto tiene de las respuestas de otros hacia él refleja de algún modo las respuestas reales de los otros hacia él.
4. Si la percepción de las reacciones de los demás hacia uno mismo condicionan el autoconcepto y éste la conducta, resulta que el modo como uno percibe las respuestas de otros hacia él influirá en la propia conducta.
5. Las respuestas de los demás hacia el sujeto condicionan el modo cómo se perciba éste a sí mismo. (Por combinación de los postulados 1 y 3.)
6. Las respuestas de los otros hacia el individuo afectan a la conducta del mismo. (Por combinación de los postulados 2 y 5 ó 3 y 4.)
7. La conducta que el individuo manifiesta influencia las respuestas de los demás hacia él, y la teoría se convierte en un proceso circular, por tanto.

“Las respuestas de otros hacia el individuo serán importantes en cuanto a la determinación de cómo el individuo se percibirá a sí mismo; esta percepción influenciará su autoconcepto, el cual, a su vez, guiará su conducta” (12).

El modelo quedaría representado por el siguiente esquema:



En este esquema se ponen de manifiesto las siguientes variables: a) El autoconcepto (AC). b) La percepción que el individuo tiene de las respuestas de otros hacia él (P). c) Las respuestas reales de los demás hacia él (R). d) La conducta del individuo (C).

Esta teoría formalizada no es más que una clarificación de todo lo que hemos ido viendo en el transcurso del presente capítulo.

(12) *Ibidem.*, pág. 482.

Pensemos en la complejidad que se encierra en esa simplificación esquemática. Y no sólo en la complejidad, sino en la pérdida de contenido de mensajes y modificaciones de los mismos. El individuo desarrolla una conducta (C) que repercute en los demás, pero la reacción que produce en ellos (R) estará motivada por múltiples factores y no sólo por la conducta (C). Entre esos factores está el autoconcepto de los otros como factor seleccionador de mensajes. De esa reacción (R) el sujeto percibe (P) un significado a partir de un mensaje concreto (R), pero para su interpretación han jugado infinidad de factores y circunstancias. La percepción interpersonal es algo complejísimo y, como sabemos, el mismo autoconcepto puede influir en esa P y en su interpretación.

Con todo, se han encontrado pruebas evidentes del funcionamiento correcto de ese sistema formalizado, o al menos, de parte del mismo. Por el momento citemos los estudios de MANIS (13) y VIDEBECK (14).

MANIS parte del hecho de que el autoconcepto, como otros conocimientos y actitudes hacia cualquiera otros objetos, está influenciado por el curso de la interacción social a través de la presión, a veces sutil, que los demás ejercen sobre cada uno de nosotros. Las posiciones de JAMES, COOLEY y MEAD resultaban claras al efecto. Por otro lado, como señala FESTINGER en sus teorías de *disonancia* cognoscitiva, tendemos a considerar válido algo si los que nos rodean opinan lo mismo, existiendo una tendencia a comparar nuestras propias opiniones con las de los demás. Según estas hipótesis, las opiniones que los demás tienen de nosotros y la nuestra propia sobre uno mismo tenderán a coincidir a medida que transcurra el tiempo.

El autor realizó una experiencia con 101 muchachos, entre diecisiete y diecinueve años, que vivían juntos. Los sujetos se describían a sí mismos y a los demás sobre una lista de 24 rasgos. Tras el paso de seis semanas la descripción que hacen los demás de cada sujeto y la que hace el sujeto de sí mismo tienden a coincidir. Esta aproximación es mayor si se considera la descripción hecha por los amigos del sujeto (según se ponen de manifiesto en un test sociométrico) que cuando se consideran las descripciones de los que no son amigos. Con el paso del tiempo la aproximación entre autodescripción y descripción de amigos es mayor que entre la autodescripción y las descripciones de los no amigos. Pero parece que los sujetos aceptan la descripción de unos y otros cuando la opinión de los demás hacia uno es favorable. La influencia entre un autoconcepto y la opinión de los demás parece ejercerse de éstos hacia aquél y no del sí hacia los otros.

Queda puesto de manifiesto cómo el autoconcepto está in-

---

(13) MANIS, M.: *Social interaction and the self-concept*. Journal of Abnormal and Social Psychology, 1955. 51, págs. 362-370.

(14) VIDEBECK, R.: *Self-conception and the reactions of others*. Sociometry, 1960. 23, págs. 351-359.

fluenciado por las opiniones de los demás hacia el sujeto. Esa influencia es más decisiva cuando las opiniones pertenecen a alguien que es más significativo. Las opiniones de los amigos influyen más que las de aquellos que no lo son. El amigo tiene mayor significación psicológica y, por tanto, sus opiniones cuentan más. La acomodación del autoconcepto a las opiniones de los demás fue fruto del cambio en el autoconcepto. Queda confirmada, pues, la teoría de COOLEY y MEAD.

Los resultados obtenidos más tarde por VIDEBECK han confirmado algunas de estas conclusiones. Si las reacciones de otros hacia un sujeto producen una determinada autovaloración de sí, una autoimagen concreta, quiere decirse que aprobando o desaprobando a un sujeto éste cambiará su autoconcepto mejorándolo o empeorándolo según reciba un estímulo u otro. Esta influencia presupone que los sujetos que vayan a influir en otro deben ser "significativos" para éste y que el atributo afectado por la sanción social sea significativo también. Con estos presupuestos se vio que los sujetos que eran aprobados mejoraban su propia autovaloración y aquellos que fueron desaprobados tendían a bajar sus autoconceptos. Los efectos de aprobar o desaprobar a un sujeto en una determinada cualidad tendían a generalizarse a autovaloraciones de atributos distintos a aquellos que eran objeto directo de la experiencia. El grado de generalización está en función de la semejanza de atributos.

Aparte de la confirmación del origen social del autoconcepto, en el sentido de que las reacciones de los demás son previas a la formación de un autoconcepto consecuente con esas reacciones, estos datos de VIDEBECK tienen una fuerte significación que confirman nuestra teoría del efecto múltiple e inesperado de los estímulos educativos. En primer lugar, nos queda clara ventaja del premio sobre el castigo en la educación. Aprobar significa crecer al sujeto, reprocharle significa hundirle. Y el efecto de la sanción positiva o negativa tiene efectos colaterales a otras facetas de la conducta. Así, por ejemplo, un "premio", un incentivo por una conducta, mejora la autovaloración que el sujeto hace de sí mismo en esa faceta y en otras semejantes a ella. Cualquier incentivo que el alumno reciba por alguna buena demostración del rol de estudiante mejorará la totalidad del autoconcepto académico. Una buena calificación escolar en una asignatura mejora el autoconcepto y puede mejorar la motivación para otras asignaturas diferentes, si es que "las buenas notas" tienen algún sentido para ese alumno. Si la sanción es negativa puede intuirse todos los efectos contrarios.

Las mismas hipótesis han sido sometidas a prueba por MAEHR (15) y no con estudiantes de college, como VIDEBECK, sino con el autoconcepto del *propio cuerpo*, en adolescentes de catorce a dieciséis años. Se les aplicó a 31 sujetos una serie de items sobre coordinación y agilidad corporal, destreza atlética

---

(15) MAEHR, L., y otros: *Concept of self and the reaction of others*. Sociometry, 1962. 25.4, págs. 353-357.

y aptitud física en general, para obtener una medida del autoconcepto. A continuación realizan los sujetos una serie de ejercicios referentes a la coordinación y agilidad ante un experto que les calificará. El grupo de sujetos que recibió aprobaciones del experto mejoró su autoconcepto y los que reciben desaprobaciones lo disminuyen. Pero este efecto de aumentar o disminuir el autoconcepto se generalizó no sólo a la faceta implicada en la experiencia, que era la coordinación y agilidad, sino a las demás. Con esto se volvía a confirmar las hipótesis de MEAD y los resultados de VIDEBECK en una faceta del autoconcepto tan objetiva como puedan ser las autoimágenes de la capacidad física. Este efecto de generalización del cambio de autoconcepto es más decisivo en el caso de la aprobación. Es decir, que es más probable que una ganancia en una faceta del autoconcepto se generalice a otras facetas, tras la aprobación que el sujeto recibe del exterior, que una pérdida en un autoconcepto específico se generalice a otras. Esta peculiaridad del cambio positivo del autoconcepto también se ponía de manifiesto de alguna forma en la investigación de MANIS. Mientras la conducta de aprobación parece mejorar un autoconcepto que abarque una serie de cualidades, el decrecimiento del autoconcepto tendería a reducirse a la facultad directamente implicada. El sujeto parece resistirse a desprejarse a sí mismo, mostrando más facilidad, en cambio, para enaltecerse. No es necesario que expliquemos las consecuencias que este fenómeno puede tener en la práctica educativa.

Más adelante tendremos oportunidad de ampliar estos hechos y su significado en otras facetas de la conducta y de la personalidad. Por el momento baste con quedarnos con esta demostración de la influencia social sobre la formación del autoconcepto.

Hay que tener presente que todos estos fenómenos ocurren dentro de una cultura determinada como es la nuestra. Al estar en interrelación personal con multitud de medios y de personas estamos sometidos la mayoría de las veces a expectativas contradictorias por la complejidad misma de ese mundo relacional. Es una constante casi general del hombre de hoy la necesidad de contar con el apoyo de los que le rodean. Decíamos en otra ocasión que ser aceptado por los demás es una de las necesidades sociales que presenta el hombre moderno. Y podríamos añadir que es difícil mantenerse con criterios y conducta individuales en un mundo donde todo son instancias al plegamiento a unas determinadas exigencias de las que no conocemos en muchas ocasiones ni siquiera su origen.

Bajo esta situación, la determinación de los valores proviene en su mayor parte de la asimilación de los patrones exteriores, considerados como deseables. De aquí que la evaluación de lo que le rodea y la de sí mismo sean evaluaciones tomadas del exterior sin relación con la propia experiencia. Sería ésta una de las razones de la falta de confianza en sí mismo que experimenta el hombre moderno, de la alienación fundamental del hombre con

relación a sí mismo, ya que el origen de su valor se encuentra en su exterior, determinado por los demás.

Estamos dando cuenta de las peculiaridades de el sí-mismo en el marco de nuestra cultura. Detectamos los procesos por los que ese sí-mismo se va formando en relación con sus semejantes. Pero no deberíamos perder de vista que, como educadores, no debemos conformarnos con lo que el medio nos ofrece, sino intentar modificar ese medio en relación a unas ideas y valores directrices entre los que está la promoción progresiva de la *individualidad* del hombre en *comunicación* con sus semejantes. Como educadores hemos de procurar que la evaluación de sí mismo sea el producto de un ser maduro que reflexiona sobre su experiencia, que domina sus condicionamientos, porque es consciente de ellos e intenta superarlos, elaborando de sí mismo un concepto de hombre con unas determinadas potencialidades enfrentado con un medio que quizá le limite, pero que no debe encasillarle ni dejarle ser víctima indefensa del transcurrir espontáneo. El hombre debe asumir su propio destino, gobernar su vida y construirse a sí, en relación con los demás, pero no dependiente de ellos hasta el extremo de anularse él mismo.

#### 4.2. ACEPTACIONES DEL AUTOCONCEPTO

El apartado anterior se ocupaba en poner de manifiesto cuál era el significado, el origen y la trascendencia del sí-mismo.

En el capítulo número 2 veíamos las acepciones con que ha sido tomado este concepto del sí-mismo. No vamos a repetir lo que ya se dijo, sino clarificar algunos conceptos a la luz de los nuevos conocimientos expuestos en el apartado anterior.

Las investigaciones empíricas, planificadas a partir de una concepción social del autoconcepto, conciernen a aquellos aspectos de sí mismo que el sujeto *declara* de sí. Se trata de imágenes verbalizadas, declaradas explícitamente por el sujeto, o bien imágenes implícitas en actitudes y conductas de cara a determinadas situaciones en las que el sujeto pone de manifiesto el concepto que tiene de sí mismo. Sabemos que esta imagen *declarada* muestra aspectos conscientes de la autoimagen y fuertes posibilidades de deformación. No obstante, los resultados que se obtienen con esas imágenes declaradas tienden a confirmar la hipótesis de que existe alguna conexión entre lo que se es y lo que se declara, con lo que queda abierta la posibilidad de acceder al autoconcepto real partiendo de las declaraciones de los sujetos. Pero no hay que olvidar la posibilidad de distorsiones.

Así, por ejemplo, COOPERSMITH (16) ha puesto de manifiesto una coherencia o acuerdo sustancial entre las autoevaluaciones

---

(16) COOPERSMITH, S.: *A method for determining types of self-esteem*. Journal of Abnormal and Social Psychology, 1959. 59, págs. 87-94.



que 102 niños de diez a doce años se asignan a sí mismo en una serie de rasgos personales (a partir de la escala de Rogers) y los datos de observación a cargo de expertos. Pero independientemente de ese acuerdo sustancial se vio una serie de desajustes entre la evaluación propia y las evaluaciones del profesor: 1) Existía una categoría de sujetos con baja autoestima y alta calificación por parte del profesor junto con un alto status sociométrico y alto rendimiento. Los estímulos sociales gratificantes no habían sido suficientes para incrementar la autovaloración, que seguía manteniéndose baja por las altas metas del sujeto, la alta necesidad de rendir y su alto nivel de ansiedad y de self-ideal. 2) Otra categoría de sujetos mostró las características contrarias. La alta autoestima pudo ser una reacción a su bajo status. De hecho se vio que esos sujetos aceptaban de mala gana su baja posición. 3) Sujetos que se autovaloran poco y son poco valorados. Este tipo de sujetos acepta su baja posición. Muestran un bajo ideal de sí mismo. 4) Se vio una última categoría de sujetos con alta autovaloración y con una alta valoración por parte de los demás. Son sujetos satisfechos de sí mismos con poca discrepancia entre lo que son y lo que querrían ser. Son, pues, los sujetos con mayor ajuste.

Parece que la autoestima o autoconcepto que el sujeto declara puede estar distorsionado por una serie de mecanismos individuales. Es necesario tener en cuenta, junto a las declaraciones del sujeto, datos de conducta objetivos que complementen o corrijan los datos subjetivos.

A pesar de esta precaución se recalca un acuerdo general con lo que el sujeto afirma. Lo que el sujeto dice de sí mismo puede ser válido, pero con ciertas reservas.

Lo que sí debe quedar bien claro es que una cosa es el autoconcepto y otra cosa es la representación de sí, o la imagen que de sí da el sujeto cuando se le pide en una determinada experiencia. Pero esta autoimagen declarada es uno de los pocos caminos de acceso al auténtico autoconcepto. Por eso es por lo que echamos mano de él, conscientes de su valor limitado.

A estos resultados un tanto optimistas de COOPERSMITH se oponen otros, como los de COMBS y SOPER (17), que vienen a indicar todo lo contrario. Con 59 niños se lleva a cabo la experiencia de comparar las descripciones que hacen de sí en una serie de ítems y los datos de observación dados por cuatro personas, cuidadosamente preparadas, referidos a esos mismos ítems. Los datos de ambos procedimientos no parecen estar relacionados. Querría decirse que el autoconcepto que se infiere de la conducta observada no coincide con el autoconcepto que el sujeto da de sí mismo.

Como los mismos autores indican, la coincidencia entre el autoconcepto declarado y el autoconcepto real está condicionada por una serie de factores: 1) La claridad del conocimiento de

---

(17) COMBS, A. y D. SOPER: *The measurement of self concept and self report*. Educational and Psychological Measurement, 1963. 23.3, págs. 493-500.

sí que tiene el individuo. 2) La adecuación de los símbolos de expresión o lenguaje con la cualidad que se quiere significar. 3) La buena voluntad que ponga el sujeto al contestar a los ítems propuestos. 4) La expectación social del contorno ante el dato a declarar. 5) El sentimiento de adecuación personal que tenga el sujeto. 6) El sentimiento de libertad de comunicación. 7) A estas condicionantes añadiremos nosotros otras más: La cualidad o atributo personal sobre la que se pide una autovaloración puede determinar en buena parte la sinceridad que pueda esperarse de las respuestas del individuo. Indudablemente no significa lo mismo preguntar por el autoconcepto de la capacidad escolar que hacerlo por el autoconcepto como hijo. En el primer caso se trata de un dato evidente para el sujeto y reconocido por un determinado contexto, por lo que no puede haber dificultades en declararlo. En el segundo caso es un dato más íntimo y secreto.

\* \* \*

Suele ser bastante corriente encontrar investigaciones referidas al self-ideal, a lo que el individuo querría ser. Como sabemos, este ideal puede ser una meta de superación realizable o puede ser una fantasía quimérica.

Convendría relacionar este concepto con los niveles de aspiración y de expectación. El nivel de aspiración se define por la dificultad de alcanzar unos determinados objetivos que se propone el sujeto y que necesita de un determinado esfuerzo. Es algo que presupone la superación y el progreso y que, por lo tanto, exige un esfuerzo con la esperanza de lograr el éxito. El nivel de expectación hace referencia a lo que el sujeto espera alcanzar; no es solamente un deseo, sino la confianza de alcanzarlo.

En la medida que el autoconcepto ideal esté formado por niveles de aspiración y de expectación adecuados a las posibilidades del sujeto serán metas en el horizonte que ayudarán a que el sujeto vaya acercando lo que es a lo que querría ser.

En investigaciones concernientes a estos dos conceptos se ha visto la influencia social que se incrusta en ellos. "La expresión del nivel de aspiración está influenciada por el conocimiento del nivel de logros alcanzados por los miembros del grupo al que pertenece el sujeto o por los de los grupos juzgados inferiores o superiores" (18). La influencia familiar es clara, en cuanto proporcione las bases de la seguridad e independencia personal.

Podrá suponerse, pues, que esta modalidad del autoconcepto ideal tiene una importancia decisiva para la determinación del autoconcepto. Como decíamos en otra ocasión, JAMES expresaba la autoestima relacionando los logros poseídos con las metas preestablecidas. En muchas investigaciones empíricas se toma

---

(18) ROBAYE, F.: *Niveaux d'aspiration et d'expectación*. París. P. U. F., 1956, pág. 8.

como medida de la autoaceptación la discrepancia entre el autoconcepto real y el ideal. Tampoco es difícil sospechar que este autoconcepto ideal tendrá muchas de sus raíces en la experiencia social.

\* \* \*

Se acepta el hecho de que el autoconcepto se forma a partir de las reacciones de los demás hacia el sujeto cuando éste las percibe, asumiendo el rol del otro hacia uno mismo. En la teoría formalizada de KINCH se postuló que el autoconcepto toma los datos de la percepción que el sujeto tiene de las reacciones de los demás ante su conducta. Esa suposición o percepción de cómo los demás piensan hacia uno se conoce por *imagen social*. Sabemos, pues, que esta imagen social es una variable importante en la formación del autoconcepto y en las relaciones interpersonales. Por esto es importante tenerla en cuenta en cualquier investigación sobre el autoconcepto. Indudablemente que el sujeto tiene tantas imágenes sociales como individuos con los que mantiene relación. Aunque la influencia de la imagen social en la conducta parece evidente, el grado de influencia puede variar según el grado de maduración del autoconcepto. "La imagen social es una componente de la autoimagen, si bien su importancia en la determinación del comportamiento es variable. En un adulto normalmente adaptado, autónomo, las evaluaciones de los otros tendrán menos influencia en su conducta, la imagen social se encontrará más integrada en la imagen de sí, y los juicios de los otros significativos aparecen a menudo confundidos en el sistema de valores del propio sujeto" (19).

RODRIGUEZ TOME pone de manifiesto la concordancia que existe entre las autoimágenes y las imágenes sociales con una muestra de 384 adolescentes de dieciséis a dieciocho años. Las distintas imágenes sociales se encuentran armonizadas, con lo cual se pone de manifiesto la tendencia a la formación de un "otro generalizado". Pero al lado de esta unificación se observa una cierta diferenciación. Las imágenes sociales tienden a asemejarse a medida que se refieren a sujetos que desempeñan un rol importante hacia el individuo. Lo que un adolescente cree que piensan de él los muchachos de su edad se asemeja más a lo que cree que piensan de él las muchachas que a lo que cree que piensan los padres. El rol de chicos y chicas hacia el sujeto es más semejante que el rol del padre hacia el hijo y el de los amigos. La diferenciación de la imagen social se organiza en función de la identidad, status y rol del otro. Las imágenes sociales de los camaradas son más positivas que las de los padres. La imagen de sí tiende a coincidir más con la imagen social de los padres que con la de los camaradas.

(19) RODRIGUEZ TOME, H. J.: *Unité et diversité de l'image de soi chez des adolescents*. Psychologie Française, 1967. 12.2, págs. 114-123.

Vemos que los compañeros de edad pueden ser "otros significativos" a la hora de formarse la autoimagen, pero se observa el papel decisivo a esa edad de la imagen social de los padres. No obstante, se pone de manifiesto la posibilidad de que surjan tantas facetas del autoconcepto como subgrupos de imágenes sociales o como núcleos y tipos de relación mantenga el sujeto. Esto nos da pie para sospechar la importancia de los iguales en la formación del autoconcepto y, por tanto, la importancia de la escuela como lugar de interacción.

Si puede hablarse de diferentes autoconceptos o facetas del mismo en función de las relaciones sociales que el sujeto mantiene y que son las responsables de las imágenes sociales, también cabe hablar de aspectos diferentes del autoconcepto según distintas facetas de la personalidad puestas en juego.

Se puede tener un autoconcepto general como persona, pero también se pueden especificar distintas facetas dentro de ese autoconcepto. Puedo tener una opinión muy distinta de mí como pintor, como persona que desarrolla una actividad social hacia los demás, como atleta, como intelectual, etc. Lo que yo crea que soy y valga será una suma de todos estos aspectos parciales. A este respecto cabe preguntarse: ¿Qué facetas serán las más significativas del autoconcepto? ¿En qué medida el autoconcepto de una característica específica formará el autoconcepto general? ¿Qué peso tendrá cada característica? ¿De qué factores puede depender el que una faceta del autoconcepto tenga un peso determinado sobre la totalidad del autoconcepto? Trataremos de dar respuesta a algunos de estos interrogantes.

J. B. THOMAS (20) cita las dimensiones que varios autores han encontrado en el *self*. JERSILD da a las características físicas, la salud, las posesiones materiales, las relaciones personales, la *escuela*, el status intelectual, las actitudes sociales, etc. la categoría de dimensiones del autoconcepto.

EMMETT encontró que los sujetos de once a quince años distinguían: la personalidad, las metas de vida, las actitudes sociales, el aspecto físico, *la escuela*, el hogar, la familia y las posesiones materiales. THOMAS, con niños de diez-once años, encontró que éstos ponen el énfasis en: lo físico, lo moral, lo social y *aspectos académicos* de su autodesarrollo.

Parece, pues, que pueden existir una serie de facetas o valores personales en torno a los cuales surgen distintas autoimágenes o aspectos diferenciales dentro del autoconcepto general. Teniendo en cuenta que la mayor parte de estas investigaciones se llevan a cabo con muestras de escolares no es de extrañar que la escuela y los aspectos académicos e intelectuales sean un motivo alrededor del cual puede constituirse una autoimagen particular. Es perfectamente válido que se considere a la autoimagen

---

(20) THOMAS, J. B.: *Self-concept in Psychology and Education*. Windsor. NFER, 1973, págs. 12-13.

académica como un componente de la autoimagen general personal y que la "valía académica" que un sujeto se asigne sea un valor de la persona, de su autoconcepto. Esto confirma nuestra hipótesis de que el rendimiento escolar puede llegar a ser una característica más de la personalidad en tanto que el autoconcepto de un sujeto puede estar condicionado por los éxitos y fracasos que obtiene en la actividad escolar.

El peso que cada uno de estos aspectos parciales pueda prestar al autoconcepto general dependerá del significado que el sujeto dé a cada una de las cualidades personales. Este valor personal estará condicionado por la valoración social que tenga cada una de esas características.

En una sociedad primitiva los valores de fuerza física se cotizarán más que los valores intelectuales. Como consecuencia de esta valoración social la imagen corporal que un sujeto tenga de sí será más decisiva en cuanto al peso que puede tener sobre el autoconcepto general. En una sociedad donde se da gran importancia a los valores intelectuales, la imagen académica será más decisiva en la formación del autoconcepto. Es decir, que los valores en función de los cuales se estructura el autoconcepto dependen de los valores del medio social en el que cada sujeto se mueve. En el próximo apartado tendremos oportunidad de ver esa peculiaridad sociológica del autoconcepto.

Por tanto, a la pregunta de qué importancia puede tener la imagen académica en la autoimagen y autoconcepto globales, habría que responder que será según sea la importancia que el valor rendimiento académico tenga en el medio social. Esos valores del entorno serán las bases sobre las que los "otros significativos" monten las imágenes sociales que el sujeto percibirá en ellos. Por lo tanto, la familia es un núcleo básico a este respecto.

Quisiéramos insistir en el valor de estos "otros significativos". Los padres, como sabemos, son las figuras clave en la formación del primer autoconcepto. Pero siguen pesando aún en edades como la adolescencia y hasta en edades más avanzadas. Pero no sólo son los padres las figuras clave, si bien son las más decisivas. Vimos que los compañeros de la misma edad pueden también desempeñar un importante papel. ¿Qué otras personas pueden servir de punto de apoyo para crear imágenes sociales en el muchacho o muchacha en crecimiento? ¿Quiénes son los "adultos privilegiados" que pueden ofrecer modelos a imitar a través de los cuales los valores de un determinado ambiente pasan a ser valores sobre los que se estructura el autoconcepto?

Sería importante conocer qué tipo de características poseen personas que, siendo ajenas al medio familiar, tienen un valor decisivo para que el joven se vea reflejado en ellas. Como es natural, este tipo de personas variará en función de distintos ambientes, etc.

RODRIGUEZ TOME (21), con una muestra de 384 adolescentes de dieciséis a dieciocho años de ambos sexos, ha encontrado que aproximadamente la mitad de los sujetos dicen tener un adulto que les merece admiración y respeto. Estos adultos significativos suelen ser adultos jóvenes. El sexo del adulto privilegiado o significativo es, en su gran mayoría, masculino para los chicos. Las chicas tienen como figuras adultas significativas a hombres y mujeres por igual. Es decir que, en conjunto, el sexo masculino es el preferido de los adolescentes de dieciséis a dieciocho años y, por tanto, los valores masculinos tienen más probabilidad de presidir las imágenes sociales y el autoconcepto. El lazo que une al sujeto con el adulto significativo fue por orden de importancia: parentesco, vecindad o amistad, amigo de algún miembro de la familia, profesor, sacerdote. Estos dos últimos fueron más preferidos de las chicas que de los chicos. La selección de los adultos, así como el orden de importancia, podría variar en otro contexto.

Los adolescentes les atribúan las cualidades siguientes, por orden de importancia: comprensión y abierto a la comunicación, inteligente-cultivado, fuerte personalidad, simpatía, generosidad, honestidad, deportista y rasgos físicos aceptables. Las distintas cualidades no son igualmente apreciadas por los sujetos de uno y otro sexo. Eligen a tales adultos porque con ellos se sienten aceptados, comprendidos, ayudados o apoyados e influenciados por ellos. Los adolescentes creen que el adulto significativo tiene una imagen de ellos superior a la que tienen sus padres, y se sienten, también, más aceptados por esos adultos que por los padres.

Es importante constatar que los adolescentes que dijeron tener un adulto significativo tuvieron un mayor grado de autoafirmación y sus imágenes sociales eran superiores también.

Aunque, como decimos, estos resultados podrían variar en otro contexto social, mucho más teniendo en cuenta las implicaciones sociales de la adolescencia, es necesario considerar que en estas edades pueden existir figuras paralelas a las de los padres y por las que el adolescente se siente aceptado y comprendido. No es difícil intuir el efecto que tendrán las imágenes sociales que estos adultos provocan en el adolescente, las cuales repercutirán en el autoconcepto del joven.

El apego o despegue a/o de las figuras paternas está en función del crecimiento; según el sujeto se vaya independizando o no de la familia, así irá tomando otros modelos ajenos a ella.

---

(21) RODRIGUEZ TOME, H. J.: *Le rôle des "adultes significatifs privilégiés" dans l'adolescence*. *Enfance*, 1965. Nov.-Dic., págs. 603-612.

#### 4.3. VALORES DEL AUTOCONCEPTO Y VALORES DEL ENTORNO

No existe duda de que aquello que un individuo considera valioso tendrá una mayor proyección en la determinación de su autoconcepto. Sin duda que el individuo puede formarse un sistema de valores y servirlos a lo largo de toda su vida. Pero la primera estructuración de su temprano autoconcepto estará de acuerdo con los valores del entorno en que se mueve. Si en una familia se aprecia al máximo los valores culturales, un hijo que crea no poseer esos valores tenderá a depreciarse en esa faceta. En una sociedad adquisitiva, que ponga un fuerte énfasis en la propiedad privada, las posesiones de un individuo serán un elemento sobre el que valorarse a sí mismo.

ROSENBERG (22) ha puesto de manifiesto que la autoimagen del adolescente está condicionada por la clase social, la ocupación paterna e, incluso, el grupo religioso al que pertenecen los adolescentes. No es de extrañar que ello sea así y no de otro modo. "Si la estima de uno mismo está influenciada por lo que otros opinan de él, entonces se puede esperar que aquellos que tienen un prestigio más elevado en la sociedad —clases altas— tendrán más probabilidad que otros de aceptarse más a sí mismos" (23). La hipótesis quedó confirmada. La autoestima de los adolescentes se mostró relacionada con las clases sociales que se habían establecido partiendo de la ocupación, educación e ingresos del padre. Las diferencias eran más palpables en el caso de los muchachos. Parece que los padres de las distintas clases sociales tienen actitudes más semejantes hacia las chicas, diferenciándose más en cuanto a sus actitudes hacia los chicos. El sexo femenino despertaría un estereotipo más fuerte y homogeneizador, nivelando las actitudes de los distintos medios sociales.

Estos resultados son explicables en tanto que los distintos medios sociales definen subgrupos con una serie de normas concretas, entre las que figuran las formas de relación familiar. Las clases sociales más modestas parecen favorecer más la independencia personal. La investigación de ROSENBERG pone de manifiesto que los adolescentes que mantenían una mayor dependencia de sus padres tendían a autoestimarse más. Dependencia y autoestima pueden verse ligadas en tanto la primera puede proveer el ropaje afectivo protector en el que el muchacho va desarrollándose y ganando confianza en sí mismo. Esto no quiere decir que la relación sea lineal y que a mayor dependencia corresponda más alta autoestima. Puede ocurrir todo lo contrario.

---

(22) ROSENBERG, M.: *Op. cit.*

(23) *Ibidem.*, pág. 39.

La religión que se practica se vio relacionada con el autoconcepto en tanto que distintos grupos religiosos pueden definir distintas subculturas con distintos valores de referencia o con una jerarquía de valores diferente.

El hecho de pertenecer a un determinado subgrupo cultural puede plantear serios problemas cuando ese subgrupo sea objeto de discriminación. Un sujeto que se desarrolla en un medio disonante, que tiene unos valores contrapuestos a los suyos, puede carecer del apoyo psicológico necesario para tomar confianza en sí mismo. El temor, la inseguridad y la ansiedad pueden perturbar el autoconcepto.

Resulta indudable que la sedimentación del ser personal, de la forma de ser, deja traslucir las influencias del medio, de forma que el sí-mismo deja notar el influjo del "otro generalizado", tal como suponía MEAD. El autoconcepto está ligado a unos valores de referencia. El peso que un sujeto y un ambiente den a un determinado valor dejará huella en la autoestima global según que el sujeto que se autoestime posea en mayor o menor grado esa cualidad.

Pero, como señala ROSENBERG, las personas no sólo tratarán de ser buenas en aquello que creen valioso, sino que valorarán como valioso aquello para lo que se creen aptas. Se vio que los "buenos estudiantes" tienden a conceder importancia al estudio muy por encima de la importancia que le conceden los malos estudiantes. Pero, ¿se da importancia a esa cualidad según se la posee, o se quiere poseer porque tenga importancia? ¿Seleccionan las personas los valores de referencia según la facilidad que tienen para conseguirlos? Parece que existe una presión del medio, a través de los "otros significativos" para imponer unos valores de referencia según un determinado contexto cultural. De aquí que el mencionado autor encuentre discrepancia entre la importancia que los sujetos conceden a determinados valores y la valoración que hacen de sí. Un sujeto puede considerar como valioso el ser "buen estudiante" y a la vez considerarse a sí mismo un estudiante mediocre.

Lo que será cierto es que si a un valor no se le concede importancia ninguna no será punto de referencia para trazar la propia imagen de sí.

Si los valores del medio tienen relación con los valores sobre los que se estructura el autoconcepto, es por un proceso de ósmosis, canalizado fundamentalmente a través de la familia. Si se puede constatar la presencia e influencia de otros adultos significativos es en una etapa posterior de la vida del sujeto, en la que va siendo capaz de desligarse de las figuras paternas. En cualquier caso, pues, es imprescindible hablar de la influencia paterna. En distintas ocasiones, aunque sólo sea de forma aislada, hemos recalcado el papel de los padres como primeras figuras que suministran información a sus hijos sobre lo que son, bajo el prisma de una jerarquía de valores determinada.

La influencia de los padres se desarrolla en una etapa más



decisiva y, como decíamos, con unos lazos envolventes de toda la personalidad del hijo. Múltiples autores han puesto de manifiesto la relación entre conducta de los padres y autoconcepto de los hijos. Con diversos métodos, y atendiendo a diversas facetas del autoconcepto, se ha constatado una cierta relación entre la conducta del padre o los valores que tienen los padres y la autoestima del muchacho. Los padres demasiado estrictos, insuficientemente protectores o supercríticos pueden interferir en la maduración del autoconcepto de sus hijos. Una actitud no protectora y muy crítica reduce la opinión que tienen de sí mismos los adolescentes, según ha visto WASHBURN (24). Para COOPERSMITH (24), el autoconcepto está determinado por una serie de variables entre las que estarían: la aceptación por parte de los padres, los límites de conducta permisiva, el respeto y extensión para la acción individual dentro de unos límites concretos y la alta autoestima de los padres. WOOSTER y HARRIS (25) han llegado a encontrar algún indicio de que los hijos de padres cuya profesión les obliga a cambiar de un lugar para otro tienen autoconceptos más bajos que sus compañeros que permanecen en un mismo lugar geográfico.

ROSENBERG asegura que los hijos de padres con profesiones en las que ejercen autoritarismo y violencia tienen autoconceptos más bajos. La influencia no es que venga del hecho de ejercer una profesión, sino de que una determinada personalidad sea la que escoja una u otra profesión. Este mismo autor ha relacionado el autoconcepto de los adolescentes con la actitud de los padres hacia los amigos del hijo, hacia los resultados académicos y la interacción que mantiene con el hijo. El interés que muestran los padres por los amigos de sus hijos es una prueba indirecta del interés que tienen hacia sus mismos hijos. El grado de conocimiento que los padres tienen de los amigos de sus hijos parece relacionarse con la autoestima de éste. Para el caso del padre la relación no es tan clara, si bien la indiferencia extrema del padre y de la madre por los amigos de sus hijos está asociada a la baja autoestima del niño.

Los hijos cuyos padres, ante las notas escolares, alaban lo bien hecho, ayudan en lo que tuvo peor o analizan las causas de su bajo rendimiento poseen autoconceptos más altos que los hijos cuyos padres eran indiferentes o recibían críticas, castigos, etcétera. Esta actitud punitiva fue mejor que la indiferencia. Los padres que muestran apoyo al hijo en sus notas escolares son los que parecen tener efectos más positivos en el autoconcepto de sus hijos. Es importante que tengamos muy presente esta faceta del apoyo familiar en los resultados académicos. El autoconcepto académico tiene, en principio, su origen en la escuela aunque puede venir condicionado por un autoconcepto general anterior a la entrada del niño en la escuela y contribuir, a la

---

(24) Citados por J. B. THOMAS: *Op. cit.*, págs. 5-6.

(25) WOOSTER, A. D., y G. HARRIS: *Concepts of self and others in highly mobile service boys*. Educational Research, 1973. 14.3, págs. 195-199.

vez, a incrementar este último. En cualquier caso puede verse la influencia familiar. Los padres condicionarán el autoconcepto académico a través del autoconcepto general y contribuirán a mejorar éste si prestan la debida atención y las actitudes más adecuadas a los datos del rendimiento escolar.

Parece, a todas luces evidente, que los padres tienen un influjo decisivo en el autoconcepto de los hijos. Esta influencia no sólo se muestra a partir de la conducta real de los padres, sino partiendo de cómo es percibida por el hijo. El que el hijo se sienta importante y significativo ante sus padres es importante para que crezca el sentimiento de valía de sí. La despreocupación es más perniciosa que las actitudes de reproche o punitivas en general. No olvidemos que estos resultados de ROSENBERG parten de la actitud que el hijo *percibe en los padres*. Es evidente el interés de estudiar la percepción que el niño tiene de la conducta de los padres porque, aunque la conducta paterna sea un hecho, su efecto en el niño está en función del modo como es percibida. AUSBEL (26) también ha encontrado una relación positiva entre la omnipotencia del yo, las aspiraciones, la tolerancia a la frustración y la independencia, por una parte, y por la otra las valoraciones positivas que el niño percibe en sus padres hacia él. Las niñas se vieron más valoradas que los niños (de diez años), lo que reflejaría el rol más sumiso que la mujer desempeña en la sociedad actual.

Resultados semejantes encuentra HELPER (27). Parece que existe una cierta similitud entre las evaluaciones que los padres dan de sus hijos y las autovaloraciones que éstos hacen de sí mismos. Además, la discrepancia entre el sí mismo actual y el ideal en el hijo se vio relacionada con esa misma discrepancia en la madre, en cuanto a la valoración actual de su hijo y el ideal que tiene para con él.

Una investigación que pone claramente de manifiesto la semejanza entre la jerarquía de valores del niño y la de sus padres, haciendo referencia, a la vez, al medio social, es la de R. PERRON (28). Este autor presentó a un grupo de madres una serie de características que podrían tener sus hijos para que las ordenasen por orden de preferencia. La ordenación que obtuvo fue la siguiente: Ser franco y honesto, entenderse bien con los padres, ser inteligente, ser trabajador, ser decidido, ser educado y cortés, ser buen alumno, estar dispuesto a prestar servicio, ser sensible hacia los demás, saber desenvolverse solo, entenderse bien con sus camaradas, ser cuidadoso y ordenado, tener habilidad manual, ser fuerte y ser guapo. En esta jerarquía puede verse de forma indirecta cuáles serán las urgencias que las madres pedirán a sus hijos y cuáles son los valores preeminentes

---

(26) AUSBEL, D. P., y otros: *Perceived parent attitudes as determinants of children's ego structure*. Child Development, 1954. 25, págs. 173-183.

(27) HELPER, M. M.: *Parental evaluations of children and children's self-evaluations*. Journal of Abnormal and Social Psychology, 1960. 50, págs. 190-194.

(28) PERRON, R.: *Modèles d'enfants et enfants modèles*. Op. cit.

para ellas. Se vio que existía una cierta coherencia entre las ordenaciones que hacían las madres, con lo que se pone de manifiesto un cierto estereotipo cultural que afecta a todas ellas. La ordenación esa, no obstante, fue diferente en tres medios culturales que se habían predeterminado. Así, por ejemplo, la cualidad de ser inteligente era muy desigualmente apreciada por las madres de distinto medio cultural. Las madres de medio cultural menos elevado apreciaban más cualidades de la vida cotidiana (orden, cortesía, resultados escolares), mientras que las madres más cultivadas apreciaban más aquellas cualidades en función del porvenir de sus hijos (inteligencia, relaciones con los demás, etc.). La semejanza entre grupos sociales próximos es mayor que entre grupos extremos. Es decir, que cada medio socio-cultural tiene su jerarquía de valores propia.

La ordenación de valores que hacía el niño era muy semejante a la que hicieron las madres, aumentando esa concordancia con la edad, lo cual muestra el aprendizaje cultural de los hijos. Pero esa aproximación se hacía no sólo entre los valores del hijo y los de las madres, sino con el modelo concreto de cada medio cultural, lo cual significa el aprendizaje del submundo de valores que le transmiten los padres.

Estos fenómenos venían a ponerse de manifiesto también cuando se consideraba el modelo *deseado* por las madres para sus hijos.

Si en la formación del autoconcepto se pueden sospechar diferencias en cuanto al distinto peso que tengan determinados valores o facetas de la personalidad, hemos podido apreciar que esa estructuración de valores es congruente con la que los padres infunden en sus hijos dentro de un ambiente socio-cultural concreto. Esta simetría entre la subjetividad individual (autoconcepto del hijo) y la objetividad social (padres y contexto cultural) es posible por esa peculiar relación que los padres mantienen con sus hijos.

Una prueba más de esa dependencia del autoconcepto de los hijos respecto de la familia es la relación encontrada entre el autoconcepto y los desórdenes familiares. En la ya citada investigación de ROSENBERG se puso de manifiesto que el divorcio, la separación o la muerte de uno de los cónyuges repercute en la baja autoestima del hijo. El efecto es mayor cuanto más joven es el hijo. Este efecto puede deberse a los conflictos que se desencadenan en la familia y al estigma social que llevan consigo los conflictos familiares. El vehículo de estos conflictos parece ser más la madre que el padre, en tanto es ésta la que mantiene una relación más estrecha con el niño pequeño.

#### 4.4. AUTOCONCEPTO Y PERSONALIDAD

El autoconcepto, la opinión que uno tiene de sí mismo, es un núcleo importante de la personalidad, algo muypreciado por el interesado, que hace las veces de un eje alrededor del cual giran las experiencias vitales. Ese autoconcepto ha sido formado en y por medio de la interacción social, y, a su vez, proporciona la pauta de interpretación y guía de las experiencias posteriores. Esta trascendencia fundamental del sí-mismo ha sido puesta de manifiesto por muy diversos autores. Pero quizá sea ROGERS (29) el que más ha insistido en este sentido y a partir del cual se ha montado toda una corriente científica para la interpretación de la personalidad y tratamiento de sus trastornos, con una proyección en la educación.

Si ese sí-mismo o autoconcepto es un núcleo tan básico en la organización y manifestación de la personalidad, no será de extrañar que se encuentre relacionado con otras cualidades personales o con distintas facetas de la conducta de un individuo. De aquí el sentido que *a priori* tiene el sistema de variables que nosotros queremos interrelacionar. Vamos a comprobar en este apartado que distintos aspectos de la persona se hallan relacionados con el autoconcepto general, en tanto es un núcleo integrador de cualidades y experiencias.

##### **Autoconcepto y aspecto físico**

El cuerpo es el instrumento del espíritu, y no sólo tiene un valor instrumental, sino que posee valores por sí mismo. Esta valoración es muy desigual de unas culturas a otras y según las épocas. Distintos estereotipos afectan a hombres y mujeres, en cuanto que dan una imagen corporal ideal diferente. De todos es conocida la influencia que la publicidad, a través de los medios de comunicación de masas, ejerce sobre lo que en un momento determinado se considere el arquetipo de belleza y proporciones del cuerpo. Estas imágenes standard, difundidas por distinto conducto, son patrones con los que compararse uno mismo y obtener, así, una determinada valoración de nuestras cualidades físicas.

Es indudable que la familia es un instrumento decisivo en la elaboración de esa imagen corporal por medio de la información que el hijo recibe referida a este aspecto.

Cada cual posee una imagen de su "físico", que en parte puede constatar por sí mismo, pero que también hace relación a comparaciones con los demás. Esos "otros" sirven de contraste para valorarse uno mismo. Incluso, esos "otros" pueden

---

<sup>1</sup> (29) ROGERS, C. R.: *El proceso de convertirse en persona*. Buenos Aires. Paidós, 1972.

no ser más que mitos elaborados por motivaciones estéticas, comerciales, etc. No sólo uno se cree alto, bajo, fuerte o débil, sino, además, más alto que..., más guapo que...

En tanto la presencia corporal que cada individuo aporta a las relaciones sociales es un factor determinante de las mismas, lo cual puede colaborar para alcanzar el éxito personal, será un factor decisivo para que, en torno al propio cuerpo, se forme un autoconcepto específico con un determinado peso en el autoconcepto general. SECORD y JOURARD (30) encontraron una relación positiva entre la satisfacción que los sujetos mostraban con ciertas partes del cuerpo y sus autoconceptos. La insatisfacción estaba ligada a la ansiedad e inseguridad. MUSSEN y JONES (30) encontraron que las muchachas con temprana maduración y desarrollo corporal tenían autoconceptos más positivos que aquellas otras que maduraban más tarde. Los adolescentes de ambos sexos con tardía maduración se caracterizaron por tener autoconceptos menos adecuados y mayores necesidades de dependencia. No hay que olvidar el desigual peso que en nuestra sociedad tiene el cuerpo para la mujer y para el hombre, así como las diferentes cualidades que enfatizan los estereotipos, según se trate de uno y otro sexo. Pero, en cualquier caso, la presencia física tiene una repercusión social inevitable. Esta proyección social de la preocupación por poseer determinadas cualidades físicas varía, como se dijo, entre las culturas.

En la institución escolar hay que considerar el efecto que la presencia corporal podrá tener en la aceptación que el alumno obtenga de sus compañeros e incluso del profesor. Si el sujeto es rechazado o admitido en el grupo de iguales, en parte por su aspecto físico, su autoconcepto será influenciado por múltiples caminos; no sólo por el autoconcepto físico que el sujeto se forme, sino por su autoconcepto como persona que interacciona con los demás. Todos estos autoconceptos parciales tendrán una proyección concreta en el autoconcepto general. Recordemos cómo en determinados momentos de la evolución psicológica de los sujetos la fuerza física era un valor del liderazgo. Se pone de manifiesto, pues, que el cuerpo es una cualidad personal en torno a la cual se forma una autoimagen específica que puede tener una proyección indirecta sobre otras facetas del autoconcepto y sobre el sí mismo general.

### **Autoconcepto y sexo**

Las relaciones entre autoconcepto y sexo pueden encontrar una doble explicación. En primer lugar existen ciertas cualidades de personalidad que pueden mostrarse unidas al sexo. Pero, por otro lado, hay que tener presente que uno y otro sexo tienen status muy diferentes en la sociedad y un "prestigio" muy distinto.

---

(30) Citados por J. B. THOMAS: *Op cit.*, págs. 10-12.

Esta proyección sociológica del sexo o la determinación sociológica del mismo, puede ser también causa de posibles relaciones entre el autoconcepto y el sexo.

Son numerosos los estudios que han encontrado diferencias sexuales en el autoconcepto, tanto en su estructuración como en el nivel general de valoración que cada sexo hace de sí mismo. B. ZAZZO (31) ha estudiado la imagen de sí que tienen los adolescentes de un y otro sexo en dos medios socioculturales distintos. Los muchachos se autoasignan las siguientes cualidades: audacia, gusto por el riesgo, deseo de libertad e independencia, importancia de parecer inteligente, estar seguro de sí, importancia que se concede a la amistad y entusiasmarse por un ideal. Rechazan la reflexión antes de obrar, el permanecer ligados a la vida familiar, la tendencia a tener ideas preconcebidas, el sacrificarse por otros y estar preocupados por el dinero. Con respecto a las chicas se creen más audaces, más seguros, menos apegados a la vida familiar, un mayor deseo de libertad y de independencia, y dicen poseer un mayor interés por la profesión.

Las adolescentes dan importancia, como rasgos que las definen, a la agradabilidad de su físico, el creer en un amor único, el desear la libertad y sacrificarse por los demás. Rechazan, por no considerarlas propias: una gran importancia a la política, el que la razón predomine sobre el sentimiento, el dinero, el pensar demasiado en sí. El rechazo de la imagen del adulto es más frecuente en las muchachas, quizá por tener conciencia de pertenecer a un sexo menos prestigioso. Vemos que el sexo tiene una importancia decisiva en cuanto a la jerarquización de valores que puede tener cada uno. Si la jerarquía de valores es diferente es lógico deducir que los adolescentes de distinto sexo tratarán de afirmarse en aquellos valores que consideran más importantes. A estructuraciones de valores diferentes corresponderá un autoconcepto formado sobre bases distintas. Si la profesión es más importante para los chicos, querrá decirse que su autoconcepto como profesional pesará más en la estima global de sí mismo que en el caso de las chicas. Si el poseer un aspecto agradable es más importante en las chicas, querrá decirse que el autoconcepto general de las muchachas estará influido por la imagen corporal en mayor medida de lo que estará en el caso de los varones. Es decir, que cada sexo puede formar un autoconcepto sobre bases distintas o, al menos, no del todo coincidentes.

No se nos escapa la fuerte influencia cultural que se trasluce en las cualidades enumeradas por uno y otro sexo. Por eso mismo, en culturas diferentes se darán estereotipos diferentes y cada cultura fomentará una estructura peculiar de autoconcepto en sus miembros.

---

(31) ZAZZO, B.: *Etude différentielle de l' image de soi chez les adolescents. Enfance*, 1958. Núms. 4-5, págs. 353-379.

Hemos citado la investigación de ZAZZO como representativa de un medio cultural concreto. Sabemos que los resultados pueden variar más o menos en países distintos. Lo importante es que tomemos noticia de que el autoconcepto y el sexo se muestran relacionados en tanto que cada sexo aprecia unos valores distintos, intentará conseguirlos con desigual esfuerzo, y, por tanto, los logros serán diferentes, la reacción social distinta y la composición del autoconcepto desemejante. ¿Hasta dónde pueden compararse autoconceptos de sexos diferentes si se pueden formar sobre bases distintas? Si el rendimiento académico pasase menos en las chicas, ¿no es lógico pensar que la autoimagen académica no es comparable en hombres y mujeres a un nivel meramente cuantitativo?

ROSENBERG también comprobó que el valor concedido al "ser inteligente" era mayor para los adolescentes varones.

Parece, pues, que los valores relacionados con el estudio tienen una mayor preeminencia en los varones.

### **Autoconcepto y otros rasgos personales**

El autoconcepto se ha visto estar relacionado con distintos rasgos psicológicos de la personalidad y con la salud mental del individuo.

ZAHARAN (32), con adolescentes de trece a quince años, ha encontrado que distintos niveles de autoconcepto están relacionados con la posesión de unas determinadas cualidades personales. En el autoconcepto se reflejan variables personales, sociales, ambientales, intelectuales y afectivas. Los sujetos con altos autoconceptos se diferenciaron de sus compañeros con bajo autoconcepto en su ajuste psicológico, autoestima, fuerza del yo y del superyó, estabilidad emocional, seguridad, salud mental, humanitarismo, pensamiento más flexible y con menos prejuicios, aceptación de sí, percepción de la escuela, rendimiento académico en determinadas materias, etc. Los sujetos de alto autoconcepto poseen estas cualidades en grado favorable con respecto a los sujetos de bajo autoconcepto. Se pone, una vez más, de manifiesto que el autoconcepto detectado por una serie de técnicas experimentales se muestra relacionado con una peculiar forma de ser personal sin que, por el momento, pueda hablarse de relaciones causa-efecto.

LIPSITT (33) ha mostrado una relación negativa entre autoconcepto y ansiedad, sin que se puedan entrever diferencias en-

---

(32) ZAHARAN, H. A. S.: *The self-concept in the psychological guidance of adolescents*. British Journal of Educational Research, 1967. 37.2, págs. 225-239.

(33) LIPSITT, L. P.: *A self-concept scale for children and its relationship to the children's form of the manifest anxiety scales*. Child Development, 1958. 29, págs. 463-472.

tre uno y otro sexo. Los mismos resultados obtuvo ROSENBERG, quien, además, comprobó que las personas con baja autoestima se quejaban de padecer nerviosismos, bajo apetito e insomnio, son más sensibles a la crítica y a la burla, se molestan cuando otros expresan bajas opiniones de ellos si toman conciencia de sus fallos, tienden a sentirse más solos por la incomunicación que se ven obligados a mantener con los demás por tener miedo a ser descubiertos en su debilidad.

No queremos extendernos más en este apartado. Solamente queríamos poner de manifiesto que la autoestima o el autoconcepto no es un dato aislado para la persona. Es un núcleo básico de la misma, y, por tanto, no es de extrañar que se muestre unido a distintas cualidades de la personalidad y al obrar mismo del sujeto.

#### 4.5. EL AUTOCONCEPTO EN EDUCACION

El autoconcepto de los alumnos tiene una importancia decisiva en la educación. Hemos visto que el autoconcepto es un factor de personalidad y que tiene una proyección concreta en la conducta del sujeto, así como en sus relaciones con los demás. Todo ello es del suficiente peso como para que los educadores y la institución escolar presten la atención debida a esta faceta de la personalidad; más aún teniendo en cuenta que es un producto de la educación. No sólo hay que considerar el autoconcepto del alumno porque puede darnos explicación de su conducta, es que, además, en nuestra relación con él se está formando y retocando ese mismo autoconcepto. Es importante, pues, prestar atención a la interacción que cada alumno mantiene con el profesor y con los compañeros durante su permanencia en las aulas escolares. "Si el self está fuertemente unido a los datos empíricos de la conducta y a aspectos teóricos de la personalidad, éste es un hecho importante para la educación y para el profesor. Particularmente desde el momento que el self es a la vez un resultado de la educación y, una vez desarrollado, una condición del aprendizaje subsecuente" (34). Esta importancia teórica que se concede al autoconcepto quedará evidenciada cuando veamos la relación existente entre el autoconcepto que de sí tiene el alumno y el rendimiento académico que llega a conseguir.

La entrada en la escuela supone para el niño un cambio en sus experiencias de importancia considerable. Hasta ese momento ha vivido en el hogar, en un ambiente cálido y en el que lo más probable es que diera fácil satisfacción a sus necesidades sin encontrar dificultades mayores. En alguna medida puede con-

---

(34) STAINES, J. W.: *Self-picture as a factor in the classroom*. British Journal of Educational Psychology, 1956. 28, pág. 98.



siderarse polo de atracción de padres y demás miembros familiares.

Como sabemos, estas tempranas relaciones le forman un autoconcepto. El niño va al colegio con conciencia de lo que es. Pero la entrada en el mismo supone abrirse a un mundo diferente y a la interacción con otras personas, en una relación muy distinta a la que tuvo y tiene en la familia. Entrar al colegio supone conectar con sus contemporáneos como antes no lo había hecho y en el marco de un mundo que exige seriedad y dedicación para alcanzar unas metas de rendimiento en unas actividades desconocidas hasta el momento. Ahora tiene que hacerse cargo de nuevos roles que debe desempeñar de cara al profesor y de cara a sus compañeros. De estas nuevas relaciones obtendrá juicios de sí mismo, según sean las percepciones de las reacciones de los demás hacia él, y tendrá, por tanto, la oportunidad de adquirir nuevas imágenes de sí mismo, confirmar las que ya poseía o remodelarlas. Para MISTRY (35), la escuela es el segundo factor, comparado con el hogar, en la determinación de la autoestima, en las actitudes de autoaceptación o autorrechazo. Por nuestra parte, hemos venido insistiendo en la trascendencia que la experiencia escolar tiene en los alumnos, por las relaciones que mantiene con los compañeros. El capítulo anterior estuvo dedicado al análisis de algunas relaciones entre el individuo y el grupo, a la vez que veíamos la proyección que estas relaciones podían tener en las metas escolares que consiguen los alumnos.

Hay que pensar, como preveía una de nuestras primeras hipótesis que la persona es una, y cualquier aspecto de la misma está interrelacionado con otros aspectos. Por eso mismo, cualquier experiencia le afectará a su totalidad. Compañeros y profesores influirán con su interacción sobre la totalidad de la personalidad del alumno y no sólo sobre el motivo específico de la interacción entre unos y otros.

Vimos que algunos alumnos ocupan posiciones en sus respectivos grupos que no parecen augurar un alto nivel de satisfacción personal en la convivencia escolar. El grupo de iguales funciona por unos valores concretos que, en su totalidad, no coinciden con los valores que apreciaba el hogar. Este hecho, según todo lo visto anteriormente, promoverá autoimágenes nuevas referidas a valores nuevos también. A nuevas relaciones sociales, nuevas imágenes sociales. A nuevas imágenes sociales, posibilidad de cambios o diferenciación del autoconcepto que se lleva a esa nueva experiencia social.

Llegados a este punto conviene diferenciar entre dos aspectos importantes. Por un lado tenemos que la escuela y el mundo de relación que se establece dentro de ella forma una faceta específica del autoconcepto, como es el autoconcepto académico. Por otra parte, dadas las relaciones entre autoconcepto aca-

---

(35) Citado por J. B. THOMAS: *Op. cit.*, pág. 6.

démico y autoconcepto general, y dado que la experiencia escolar influye sobre ese autoconcepto general o sobre determinadas facetas del mismo, la escuela es un agente en la formación, diferenciación o modificación del autoconcepto general.

Una serie de hechos vienen a decirnos que ambos aspectos son inseparables. Tuvimos oportunidad de ver que "la escuela", la inteligencia y el rendimiento académico eran dimensiones del autoconcepto en las poblaciones escolares. La familia aprecia esos valores en los hijos, por lo que no es de extrañar que esos mismos valores sirvan de puntos de referencia para la autoimagen. Tenemos motivos para creer, como se desprende de las investigaciones de VIDEBECK y MAEHR, que el cambio en un aspecto concreto del autoconcepto puede generalizarse a otros aspectos del mismo. También vemos que el profesor es un "adulto significativo" en la formación del autoconcepto. Las investigaciones de ROSENBERG ponían de manifiesto que la atención que los padres prestan a los resultados académicos de sus hijos es un factor para la autoestima de éstos.

En suma, se desprende de todo esto que el autoconcepto académico es una faceta del autoconcepto general, relacionada con éste, y que los factores que influyan en esa faceta académica pueden hacerlo en las demás, y viceversa. Así, por ejemplo, entre el autoconcepto general obtenido por medio de una escala de autoestima y el autoconcepto de la capacidad para rendir en la escuela, obtenido por otra escala apropiada para este propósito, BROOKOVER ha encontrado una correlación de 0,31 (36). Esta correlación positiva está indicándonos la relación entre el autoconcepto académico puede estar condicionado por aspectos de, esa correlación dista mucho de ser total, con lo que se pone de manifiesto la falta de coincidencia entre ambas variables. El autoconcepto académico puede estar condicionado por aspectos muy distintos a los del autoconcepto general. Y éste puede estar determinado por facetas muy diferentes al autoconcepto académico.

Al hablar de autoconcepto académico nos estamos refiriendo a la valía que el sujeto cree poseer, a lo que cree ser, en la escala del rendimiento escolar y las capacidades que lo determinan.

Nuestro propósito es centrarnos en el estudio del autoconcepto académico, pero no podemos olvidar la conexión que puede tener con otros aspectos de la autoestima. Si el rendimiento académico y las capacidades que lo determinan son valores apreciados por el sujeto, aunque sólo sea porque son apreciados por el medio ambiente y en tanto pueda presionarle, entonces el sujeto formará una imagen de sí referida a este aspecto. Este autoconcepto académico será un factor, a la vez que un producto, del aprendizaje escolar, según una de las hipótesis de KINCH,

---

(36) BROOKOVER, W. B., y otros: *Self-concept of ability and school achievement, III*. Human Learning Research Institute. Michigan State University. East Lansing. Michigan, 1967, pág. 145.

que predice el influjo del autoconcepto en la propia conducta del sujeto. En este caso la conducta sería las iniciativas que el alumno toma para obtener un determinado grado de rendimiento. "El concepto que un estudiante tiene sobre su potencialidad académica puede limitar sus esfuerzos para rendir y, por tanto, influenciar fuertemente su rendimiento escolar" (37).

#### 4.5.1. EL AUTOCONCEPTO ACADEMICO

Existen sobradas razones para considerar un *autoconcepto académico* como una faceta del autoconcepto general. Esta posibilidad existe en tanto que la experiencia escolar es un hecho común en una sociedad en la que sus miembros permanecen bastante tiempo en las instituciones educativas; y teniendo en cuenta que es un aspecto importante para el individuo, en tanto determinará su futuro personal.

Según las teorías que explican la formación del autoconcepto, la autoimagen académica se constituiría internalizando las evaluaciones que los "otros significativos" hacen de los estudiantes, tal cual son percibidas por éstos. El alumno desarrolla una conducta que le conduce a un grado concreto de rendimiento, éste es evaluado y, al ser asumida esa evaluación por el sujeto, en consecuencia realiza una autovaloración de sí mismo. Adquiere un autoconcepto de su valía académica. Según reciba aprobaciones o desaprobaciones así será su autoconcepto.

Todos los mecanismos que se ponían de manifiesto en la formación del autoconcepto global podrían repetirse ahora con ocasión del autoconcepto académico. Pero contamos con una situación más ventajosa. El autoconcepto académico es un aspecto muy concreto del autoconcepto global, se adquiere en una situación muy localizada y en interacción con unos elementos personales muy concretos. Todo esto nos facilita el poder abordar este tema con técnicas más eficaces y con un control de variables más manejable.

El rendimiento escolar es un dato muy concreto. El alumno recibe noticia de él en múltiples ocasiones a lo largo de una jornada escolar incluso. Si bien estas informaciones provienen de comentarios informales que profesores, consejeros, compañeros, etcétera, hagan del alumno, también encuentran un reflejo objetivo, fácilmente constatable por todos, en unos resultados que quedan consignados en el historial de cada alumno. Estos datos dan el "rendimiento oficial" del alumno y tienen una gran transcendencia en su vida. Esos datos adquieren múltiples significaciones para el alumno, en tanto influyen en la familia, compañeros, etc., y, a través de éstos, una determinada proyección en las relaciones interpersonales del alumno. El dato que el profesor da

---

(37) KLEINFELD, J.: *The relative importance of teachers and parents in the formation of negro and white students' academic self-concept*. Journal of Educational Research, 1972. 65.5, pág. 211.

será comentado por los padres, amigos y otros profesores, servirá de base para la formación de una opinión del sujeto. Esta reacción de los demás será una imagen social para el alumno, en tanto es percibida por él, y servirá de espejo sobre el que se formará la autoimagen. Profesores, padres y compañeros son los tres ángulos fundamentales de ese espejo. Cada uno de ellos mantiene una relación particular con el alumno, de un significado concreto y con una valencia determinada en relación con los demás.

Pero aun dentro de este autoconcepto académico podrían hacerse diferenciaciones. El autoconcepto académico que un estudiante tiene de sí mismo puede variar de una materia a otra. Un sujeto puede considerarse a sí mismo como "muy bueno" en matemáticas y como "mediocre" en expresión plástica, por ejemplo. "El autoconcepto que un estudiante tiene de su capacidad para una materia escolar determinada puede diferir tanto de su autoconcepto en otra materia como de su autoconcepto del propio talento en general" (38). Querría decirse que el autoconcepto de la propia capacidad en cada una de las materias del currículum puede basarse en datos diferentes. Las distintas materias pueden representar cosas diferentes para un mismo alumno. Su autoconcepto académico general puede estar determinado por una materia más que por otra. Si en un curso concreto, si en cierta institución escolar, una determinada materia o asignatura tiene mayor peso o se le concede más importancia que a otras, es lógico pensar que lo que el alumno cree que es, su autoconcepto académico, estará más influenciado por los resultados que obtiene en esa materia que por los que pudiese obtener en otras asignaturas.

Si un establecimiento de enseñanza dedica sus esfuerzos a que los alumnos obtengan buenos resultados en matemáticas y lenguas clásicas, por ejemplo, y otro colegio pone el énfasis en lenguas modernas, los alumnos de uno y otro colegio basarán sus autoconceptos académicos, de forma fundamental, en materias diferentes. La relevancia de cada asignatura será diferente para cada alumno, para cada establecimiento de enseñanza o para cada sistema educativo y nivel de enseñanza.

Los alumnos de diferente sexo se dice que son desigualmente aptos para las asignaturas del currículum. Mientras que los varones parecen o se cree que destacan más en materias abstractas, las alumnas serían más brillantes para materias concernientes a asuntos más concretos o inmediatos. Si esto fuese así en algún lugar, querría decirse que el autoconcepto académico de los varones y el de las hembras no serían comparables, puesto que se asientan sobre valores diferentes o sobre unos resultados a los que se les concede distinto valor según el sexo. Si lo "normal" es que las chicas no sean "muy buenas" en matemáticas,

---

(38) BROOKOVER, W. B., y otros: *Self-concept of ability and school achievement*. Educational Publication Services. College of Education. Michigan. State University, 1962.

una muchacha con mediana aptitud y rendimiento en matemáticas puede considerarse a sí misma mucho más valiosa que un chico que obtuviese el mismo rendimiento, siendo que los chicos "parecen" más aptos para las materias más abstractas.

Es decir, que si el autoconcepto general se forma sobre unos valores concretos que difieren según el sexo, el ambiente familiar y social, también el autoconcepto académico se puede basar sobre valores que hagan referencia a materias de estudio distintas o a materias de estudio con diferente valor en alumnos, escuelas o sistemas de enseñanza distintos. Y es por esto por lo que tiene sentido distinguir un *autoconcepto académico general* de la capacidad en el estudio y un *autoconcepto académico específico* para cada una de las asignaturas escolares. No obstante, se puede presuponer que los autoconceptos académicos de diferentes alumnos, pertenecientes a distintos centros, serán comparables en la medida que existen condicionantes comunes a unos y otros al estar dentro de un mismo sistema educativo o pertenecer a una misma cultura. Como sabemos, nuestro proyecto de investigación atiende al autoconcepto académico general, a la autoimagen que los alumnos declaran de sí mismos respecto de su valía para realizar las labores escolares en general. Este autoconcepto de la capacidad académica deriva de las evaluaciones percibidas en los "otros significativos, es un *factor limitador del rendimiento escolar* y parece ser un dato que media entre las evaluaciones de otros y los datos del rendimiento" (39). El poder predictivo que este autoconcepto académico tiene del rendimiento es independiente de la medida de la inteligencia, es una variable que tiene sentido para ser considerada por sí misma. De hecho cabe esperar una mejora del rendimiento tras un aumento del autoconcepto. Repetimos que éste tiene un poder *limitador* de otras variables más directamente implicadas en el rendimiento escolar. Al estudiar la relación autoconcepto-rendimiento tendremos la oportunidad de ampliar estas hipótesis y los resultados obtenidos.

Nos detendremos, ahora, en la proyección que los "otros significativos" tienen en la creación del autoconcepto académico. Como decíamos más arriba, el autoconcepto académico se desarrolla en un marco muy concreto en el que podemos distinguir los siguientes elementos personales: *el alumno* que recibe las evaluaciones de *profesores, padres y compañeros*. Estos tres últimos pueden considerarse como los decisivos "otros significativos" en la formación del autoconcepto académico, por medio de las correspondientes imágenes sociales que proporcionan al alumno.

¿Qué "otro significativo" representa el papel decisivo en la formación del autoconcepto académico del alumno? No existe una respuesta única y definitiva. Según en qué casos y bajo de-

---

(39) BROOKOVER, W. B., y otros: *Self-concept of ability and school achievement, II*. Educational Publication Services. College of Education. Michigan State University, 1965, pág. 207.

terminadas condiciones, se podría decir que el profesor o los padres son los elementos personales decisivos en la formación del autoconcepto académico.

A lo largo de la vida escolar el alumno recibe multitud de pruebas de lo que es *como alumno*. Estas pruebas o valoraciones pueden ser resultados objetivos de su rendimiento o bien, como dijimos anteriormente, evaluaciones informales implícitas o explícitas en comentarios, gestos, alabanzas, reproches, etc., que padres, profesores y compañeros dan a los alumnos. Bastaría recopilar la conducta verbal de un profesor en un solo día de clase para darnos cuenta de la cantidad y variedad de comentarios que hace de la mayoría de sus alumnos. Quizá estos comentarios o evaluaciones informales son los más decisivos en la formación del autoconcepto. Quizá los resultados objetivos de rendimiento no son más que la confirmación fáctica de aquellos otros. Quizá la cota de rendimiento del alumno, la que alcanza en un momento determinado, no sea más que el grado de explicación que le permite a sus facultades una serie de factores afectivos, etéreos, no fácilmente localizables, de la situación en la que expresa sus potencialidades intelectuales.

Otro tanto puede decirse de los padres, quienes por sí mismos o a partir de los datos de rendimiento del profesor, fomentan una determinada imagen del alumno. En unos alumnos serán los padres los "otros" más significativos, en otros alumnos podrá serlo el profesor. J. KLEINFELD (40) demostró que el profesor era la figura más significativa en la formación del autoconcepto académico de los niños negros, según opinión de los propios alumnos, mientras que para los alumnos blancos eran los padres. La relación entre lo que el alumno cree que es él y lo que cree que es para sus padres y profesores fue la base para la obtención de estos resultados. La comparación entre alumnos de razas diferentes tiene sentido en tanto que una y otra poseen niveles de educación desiguales. Los padres de los alumnos negros tienen un menor nivel cultural, comprenden peor los asuntos relacionados con la educación de sus hijos. Es lógico pensar que lo que estos padres piensen sobre el potencial académico de sus hijos tendrá menos credibilidad para éstos que lo que piensen sus profesores. De aquí que la actitud percibida por el alumno en sus profesores hacia él sea más importante que la actitud percibida en sus padres para la formación del autoconcepto académico. En los niños de raza blanca ocurriría lo contrario. Estos resultados tienen razón de ser en un ambiente de segregación racial donde distintas razas tienen diferentes oportunidades de promoción sociocultural. Las diferencias no son raciales, sino de medio ambiente en general.

Las investigaciones citadas de BROOKOVER coinciden con las de KLEINFELD en el hecho de que los padres sean más significativos que los profesores en la formación del autoconcepto aca-

---

(40) KLEINFELD, J.: *Op. cit.*

démico de los alumnos, sin olvidar que una falta de comprensión o de preocupación por parte de la familia podría dejar el primer puesto de "otro significativo" al profesor. En los trabajos de BROOKOVER, más del 90 por 100 de los alumnos percibían a sus padres como "otros significativos" en la formación de sus autoconceptos académicos. La eficacia de los padres o de los profesores y orientadores dependerá de la relación que mantenga el alumno con unos y otros. Si las relaciones padres-hijos son conflictivas, el profesor tendrá más probabilidad de influir en el autoconcepto académico de los alumnos. Siempre que el alumno sea capaz, aunque obtenga bajo rendimiento, los padres pueden urgir al hijo a un mejor rendimiento aumentando las expectativas. Esta influencia de los padres es *mayor que la del grupo de sus compañeros*, o que la de cualquier otro personal de la institución escolar (41).

Incluso, pues, en una faceta extrafamiliar como es la del rendimiento académico, la formación del autoconcepto académico está fuertemente condicionada por las relaciones con los padres. Esta influencia se debe a la calidad de la relación familiar que repercute directamente en el autoconcepto académico o indirectamente a través del influjo en el autoconcepto general. Si los padres determinan la autoestima global, si la faceta académica del hijo es una base o un aspecto sobre la que se monta esa autoestima, si el autoconcepto académico es un aspecto del autoconcepto global, los padres pueden influir en ese autoconcepto académico directa o indirectamente y por múltiples motivos.

Pero, aparte de esta relación primordial de los padres con los hijos, no hay que descartar la influencia de profesores y compañeros. Cuando profesores y compañeros son identificados como "otros significativos", cuando tienen influencia sobre el sujeto, cuando éste opina que tienen influencia sobre él, las evaluaciones que el estudiante hace de su capacidad académica y las imágenes que él percibe en sus profesores y compañeros están relacionadas positivamente. Lo que creo que soy y lo que creo que los demás creen que soy tienden a coincidir. De este modo se pone de manifiesto la influencia de la imagen social en la autoimagen (42).

Sabemos que *imagen social* es lo que uno piensa que los demás piensan de él; la representación que uno tiene de la impresión que causa en los demás, la interiorización de las evaluaciones que los demás realizan de uno mismo. Pero, ¿coincide la percepción que tenemos de la reacción de los otros hacia uno mismo con la reacción real? ¿Es real aquello que percibimos en los demás? Refiriéndonos al autoconcepto académico, parece existir concordancia entre lo que el alumno cree que es y lo que madres y maestros dicen que el alumno es (43). Si la realidad

(41) BROOKOVER, W. J.: *Op. cit.*, 1967, pág. 202, y *Op. cit.*, 1962, pág. 75.

(42) BROOKOVER, W. B.: *Op. cit.*, 1962, pág. 74.

(43) GILLY, M.: *L' élève en fonction de sa réussite scolaire: perception par la maître, par la mère y par l'élève lui-même*. Enfance, 1968. Núms. 3-4, páginas 219-235.

social y autoconcepto coinciden es porque éste se basa en imágenes sociales congruentes con esa realidad.

En la investigación de GILLY se pone de manifiesto un problema del máximo interés pedagógico. Se trata de la posibilidad de que el autoconcepto académico repercuta en otras facetas del autoconcepto general por el efecto generalizador que las reacciones de los otros tienen sobre el autoconcepto general. Sabemos que un cambio en un autoconcepto específico puede provocar cambios en otras facetas del autoconcepto. Si me creo inteligente me puedo considerar a mí mismo como persona aceptable. Si me creo en otro momento más inteligente aún, quizá también me califique como persona más aceptable. El efecto generalizador del cambio en una faceta se produce a nivel personal. Ahora, lo que se pone de manifiesto es la posibilidad de que ese efecto de "contagio" no sólo se produzca por iniciativa del sujeto, sino con refuerzo del ambiente. GILLY relaciona dos muestras de alumnos, una de alumnos con buen rendimiento y otra de alumnos con bajo rendimiento, sobre la base de que el emparejamiento se realiza sobre una misma edad mental y un mismo cociente intelectual. Las diferencias entre las dos muestras es de rendimiento y no de capacidad. Los "buenos alumnos" son más apreciados por madres y profesores no sólo en el rendimiento académico, sino en otras cualidades, como: estar más motivados, poseer mejores cualidades intelectuales, tener una mayor madurez afectiva, más autonomía, saberse controlar mejor, ser más estable, prestar más atención, ser más perseverante, tener mayor confianza en sí mismos, mayor sensibilidad, mejor conducta, ser más digno de confianza del adulto, mejores camaradas, más educados de cara al adulto y con más curiosidad intelectual.

Se puede apreciar que los alumnos se diferencian entre madres y profesores por cualidades morales y no sólo por su nivel de rendimiento. Al alumno de buen y de mal rendimiento se le asignan otras cualidades extraacadémicas. Quizá sea el rendimiento una variable dependiente de esas otras cualidades, puesto que el C. I. estaba controlado. Puede ser que la percepción interpersonal no diferencie y el "buen alumno", el que rinde bien, sea, además, la "buena persona". Quiere decirse que esa percepción de los demás influirá en un enriquecimiento o empobrecimiento progresivo no sólo del autoconcepto académico, sino del autoconcepto general, puesto que la reacción de los demás hacia el "buen" o "mal" alumno se generalizará a otros aspectos de la autoestima global.

Autoimagen, imagen social y reacción de los demás muestran, pues, una relación positiva, como suponía el modelo matemático de KINCH. Los demás nos ofrecen una imagen de nosotros mismos y a partir de ella, tal cual la percibimos, confeccionamos nuestra propia autoimagen.



#### 4.5.2. LAS AUTOIMAGENES DECLARADAS

Como sabemos, una de las formas de acceder al autoconcepto del sujeto es pedirle su autoimagen, que nos diga lo que él cree que es respecto a una determinada cualidad.

Así procedemos cuando queremos acercarnos al autoconcepto académico. Pedimos al sujeto que se autocalifique en una escala, según que aprecie su capacidad para obtener buen rendimiento en la institución escolar. Pedimos una faceta muy concreta del autoconcepto: el autoconcepto o la autoimagen académica. Pedimos un autoconcepto de la capacidad académica en general, aunque sabemos que estará desigualmente determinado por las distintas asignaturas. Atendemos a una dimensión cuantitativa del autoconcepto.

No podemos olvidar que la autovaloración posee una serie de condicionantes que hemos ido repasando. La autoestima se realiza en función de una serie de objetivos personales y no sólo en función de los logros de la persona. COOPERSMITH encontraba sujetos con bajas autoestimas y alto nivel de realizaciones. El nivel de aspiración, el nivel de expectación, el ideal del sí-mismo, son factores condicionantes de la autovaloración.

Los objetivos que perseguimos hacen referencia a unos valores concretos y éstos varían de un contexto a otro; con lo cual las autovaloraciones pueden diferir en tanto se apoyen en valores diferentes, y habrán de ser interpretadas en función de esos valores.

La aceptación con que el individuo cuenta en sus relaciones con los demás (padres, etc.) condicionan su autoconcepto. La autovaloración se realiza en función de un contexto. Me valoro no sólo como creo que los demás me valoran a mí, no sólo como yo me veo a mí mismo, sino también en función de lo que valen o creo que valen los demás, según una norma grupal, según un standard de grupo.

Esto es muy claro en nuestra experiencia, puesto que obtenemos la autovaloración a la vez que el sujeto valora a los demás y es valorado por ellos. La experiencia está de acuerdo con el proceso mismo de la autovaloración. Valorarse, a la vez que uno valora o es valorado, es un proceso idéntico al que da lugar a la auténtica autovaloración y formación del autoconcepto. El autoconcepto se adquiere en función de cómo uno se cree valorado por los demás y en función de unos patrones relativos.

Recordaremos que los sujetos de nuestra muestra se autovaloran en una escala de seis puntos. Las puntuaciones altas corresponden a los sujetos que se consideran a sí mismos como muy capaces para realizar tareas escolares.

Puesto que el dato que se les pide es bastante concreto y hace referencia a una faceta de su persona bastante conocida por todos, es de esperar que el sujeto no tendrá demasiadas resistencias para hacer público este aspecto de sí mismo. De hecho, los sujetos se autovaloraban rápidamente y sin mayor dificultad.

Una vez que se recogieron las autovaloraciones o autoimágenes pudimos ver la forma en que estas autoimágenes se distribuían.

Si la autoimagen académica es un fiel reflejo de los resultados académicos que el sujeto obtiene en la institución escolar, la distribución de las autoimágenes coincidiría con la distribución del rendimiento. (Como veremos en el capítulo número 8, esto no ocurre.)

En el gráfico que sigue figura la distribución de frecuencias de los distintos valores de la autoimagen (pág. siguiente).

Como puede apreciarse, estamos ante una distribución asimétrica en la que las frecuencias tienden a agruparse en los valores medio-altos de la distribución. Este desplazamiento indica una tendencia a “bien verse” a sí mismo en los sujetos de nuestra muestra, fenómeno que se traducirá en una sobrevaloración con respecto al rendimiento objetivo que obtiene el sujeto y con respecto a la imagen que el grupo tiene del mismo.

Está claro que, independientemente de la realidad sobre la que se asientan estas autoimágenes declaradas, los sujetos tienden a dar una imagen favorable de sí mismos. El rendimiento académico es un valor social, escolar y familiar, apreciado, seguramente, por los alumnos, que por lo tanto merece la pena poseerlo. Se querría poseerlo aunque de hecho no se le posea. El ideal del sujeto quizá sea poseer altas notas académicas. Este ideal puede hacer que los sujetos pierdan un tanto el auténtico sometimiento a una realidad tan palpable como es el rendimiento escolar obtenido y tiendan a asignarse puntuaciones más altas de las que en realidad se merecen.

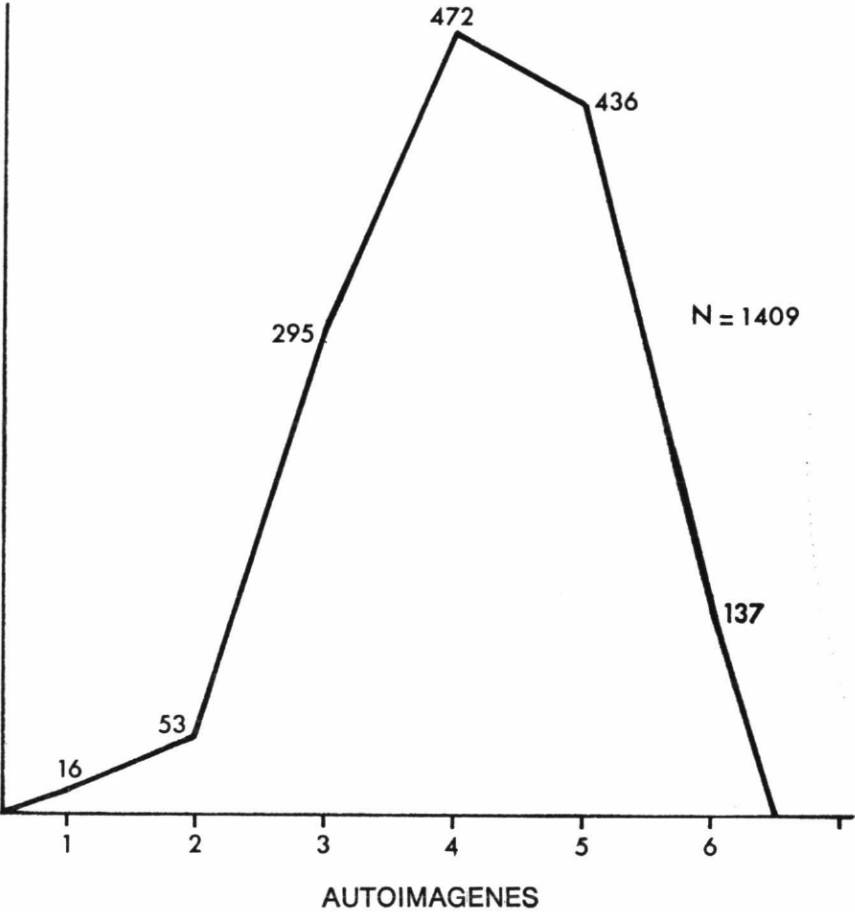
Esa tendencia de “verse bien” sería un mecanismo del yo para mantener su autoaprecio. Lo cual vendría a indicarnos, en cierto modo, que el hecho de poseer un grado aceptable de rendimiento es algo deseado por los alumnos. El rendimiento escolar, lógicamente, no sólo sería un valor de la institución escolar, sino que, además, sería un valor individual del alumno.

#### 4.6. ESTABILIDAD DEL AUTOCONCEPTO

Hemos tenido oportunidad de ver cómo ciertas investigaciones empíricas (VIDEBECK y MAEHR, entre otros) han comprobado que el autoconcepto está en función de las reacciones que los demás muestran al sujeto. Cuando a un sujeto se le aprueba en una conducta concreta, éste tiende a mejorar su autoconcepto correspondiente. Si se le desaprueba entonces bajará su autoconcepto. El efecto puede generalizarse a otras facetas del autoconcepto que no sean las directamente implicadas en la experiencia.

Es decir, que existe la posibilidad de cambiarle a un sujeto

DISTRIBUCION DE LAS AUTOIMAGENES DECLARADAS



su propia autoestima a base de darle información positiva o negativa sobre los resultados de su conducta. Esto tiene un gran significado para nosotros. El autoconcepto académico es un factor limitador del aprendizaje, y mejorando los autoconceptos de los alumnos podremos mejorar su rendimiento.

No obstante, hay que poner ciertas reservas a esos resultados de experiencias que manejan el éxito y el fracaso, la alabanza o el reproche, en forma experimental. "Parece que los sujetos, bajo ciertas condiciones, cambiarán sus autoevaluaciones tras el éxito o el fracaso experimentalmente inducidos. Este cambio parece más probable que afecte a las autocalificaciones de la tarea experimental o de la característica que ha sido evaluada que a la autocalificación global. Esta última parece ser poco o nada afectada por un solo fracaso o evaluación experimental. Existe alguna evidencia de que los cambios de la autoevaluación tras el éxito son más frecuentes que los cambios tras el fracaso" (44).

Por lo que se refiere al autoconcepto de la capacidad académica, BROOKOVER concluye que "los cambios en las evaluaciones de los otros significativos (los padres) pueden inducir cambios en el autoconcepto de la capacidad y en la conducta académica. Lo cual no es más que una consecuencia y una confirmación de la teoría que asegura que la autoevaluación y la conducta son afectadas por la interacción con "otros" significativos para el actor" (45).

Se mantiene la posibilidad, pues, de que las evaluaciones de los "otros significativos" puedan cambiar el autoconcepto y la conducta. Padres y profesores son llamados a ejercer esa influencia en tanto sean "otros significativos" para sus hijos y alumnos.

Si el autoconcepto está en función de la interacción con los demás, parece, pues, lógico esperar que si ésta cambia pueda variar aquél. Pero no por esto quiere decirse que el autoconcepto no posee una cierta estabilidad, en tanto es nudo integrador y punto de referencia de la personalidad entera. Si el autoconcepto es un factor de conducta, si es necesario contar con él para comprender y predecir algunas reacciones de las personas, es porque, al menos, es un núcleo con una relativa inamovilidad. La persona necesita un marco de referencia para comprenderse a sí misma y a su entorno que le asegure claves de interpretación relativamente constantes. El autoconcepto es un marco de referencia de primera importancia. Como dice M. ENGEL (46), el autoconcepto posee un alto grado de organización durante el curso del desarrollo y llega a resistirse al cambio una vez que se ha definido y diferenciado. Se sabe que queda relati-

---

(44) WYLIE, R.: *The self-concept: A critical Survey of Pertinent Research Literature*. Lincoln: University of Nebraska Press, 1961. Cita recogida por J. C. DIGGORY en *Self-evaluation*. Londres. John. Wiley, 1966, pág. 109.

(45) BROOKOVER, W. B.: *Op. cit.*, 1965, pág. 205.

(46) ENGEL, M.: *The stability of the self-concept in adolescence*. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1959, 58, pág. 211.

vamente estable por largos períodos de tiempo en los jóvenes adultos (47).

M. ENGEL ha estudiado la estabilidad del autoconcepto dentro de un período de dos años con adolescentes, donde la estabilidad viene definida por la correlación entre los resultados obtenidos en las dos tomas de datos separadas por dos años, viniéndose a demostrar que esa estabilidad llegaba a una correlación de 0,53. Dicha estabilidad no tenía nada que ver con la inteligencia ni con el sexo de los adolescentes. Pero hay que considerar, además, otros resultados de sumo interés: Aquellos sujetos que en la primera toma de datos expresaron actitudes más positivas hacia sí mismos mostraron autoconceptos más estables al cabo de dos años, que los sujetos que en la primera aplicación de pruebas mostraron autoconceptos negativos, y, además, dieron muestra, los primeros, de un mayor ajuste de personalidad.

ROSENBERG (48) viene a decir lo mismo cuando asegura que la estabilidad del autoconcepto está ligada a la alta autoestima. La relación es curvilínea, queriéndose decir que, si bien a más alta autoestima corresponde una mayor estabilidad de la misma con el paso del tiempo, los sujetos con muy baja autovaloración, en cambio, tienden a mantener esa situación. La baja autoestima llevaría, pues, emparejada la inseguridad. De hecho, el mismo autor demuestra cómo es más probable encontrar síntomas psicósomáticos de desajuste personal en los sujetos con autoconceptos inestables.

R. CARLSON (49) objeta a M. ENGEL el hecho de que la estabilidad en la autoestima pueda deberse a que esta última sea una expresión del autoconcepto ideal y no del real, con lo cual podría pensarse en que la estabilidad es fruto de la constancia de los autoconceptos ideales. Si merece la pena tener esta objeción presente, también hay que pensar en una relativa estabilidad del autoconcepto por su mismo significado para la persona. CARLSON plantea la posibilidad de enfocar la estabilidad o el cambio del autoconcepto en función de los distintos valores sobre los que éste se asienta y construye. Así, por ejemplo, puede distinguirse una orientación personal de otra social. Los sujetos orientados personalmente son aquellos que tienden a afirmarse en valores de autonomía, actividad e independencia. Los sujetos orientados socialmente se proyectarían más en valores como la sensibilidad social, la pasividad y la conformidad. Mientras los chicos parecían estar orientados personalmente, las chicas lo estaban socialmente. Tomándose como índice de autoestima la dis-

---

(47) TAYLOR, D. M.: *Changes in the self-concept without psychotherapy*. Journal of Consulting Psychology, 1955, 19, págs. 205-209.

(48) ROSENBERG, M.: *Op. cit.*

(49) CARLSON, R.: *Stability and change in the adolescent's self-image*. Child Development, 1965, 30, 3, págs. 659-666.

crepancia entre el self-actual y el self-ideal se vio que no había diferencia de estabilidad entre los dos sexos al cabo de seis años. Al final de este período de tiempo los muchachos ganaron en orientación personal y las muchachas en orientación social. Lo cual viene a decirnos que, incluso, siendo la autoestima una dimensión estable de la personalidad, hay que considerarla en función de los valores sobre las que cada sujeto construye su auto-concepto.

Con la misma técnica, en tanto que el cambio de autoconcepto se consideró como una congruencia entre el self-actual y el self-ideal, H. V. PERKINS (50) encontró una estabilidad del autoconcepto de 0,65 entre las aplicaciones de pruebas separadas por un lapso de varios meses. Se vio cómo los sujetos aumentaban esa congruencia entre lo que creen ser y lo que aspiran a ser como fruto de la maduración personal. Dicho efecto de acercamiento del ser al querer ser fue superior en las chicas, quizá debido a su más temprana maduración. Los profesores que asistieron a programas de entrenamiento sobre el conocimiento del niño produjeron alumnos más adaptados, con mayor educación entre el autoconcepto real y el ideal.

Lo importante es que nos quedemos con el hecho de que el autoconcepto que cada uno tiene de sí mismo, como persona con unos rasgos concretos, es una dimensión relativamente estable de la persona. Con ello, esta peculiaridad personal cobra un mayor significado y eficacia predictiva para poder realizar interpretaciones y deducciones a partir de ese autoconcepto.

Por lo que se refiere al autoconcepto académico hemos visto la posibilidad de que pueda variar, lo cual no significa que deje de ser una dimensión relativamente estable. BROOKOVER (51) ha encontrado una cierta estabilidad en las distintas variables del autoconcepto académico. El autoconcepto académico resulta ser también una dimensión de la personalidad que, al menos, constaría de tres factores: *seguridad*, *actitud* y *exactitud* (52). No es de extrañar que esas dimensiones determinen una cierta estabilidad.

Quiere decirse que educadores, psicólogos, orientadores, etc., habrán de tener muy en cuenta el autoconcepto de los alumnos, tanto el académico como el general, puesto que será un factor condicionante de la conducta, del ajuste personal y del aprendizaje. El autoconcepto académico se muestra relativamente estable; por tanto, su efecto sobre el aprendizaje tenderá a ser igualmente permanente y no un mero impacto circunstancial.

Por lo que se refiere a la experiencia que nosotros llevamos a cabo, se desprende que la autoimagen académica declarada, posible reflejo del autoconcepto, se mostró bastante estable.

---

(50) PERKINS, H. V.: *Factors influencing change in children's self-concepts*. Child Development, 1958, 29, 2, págs. 221-230.

(51) BROOKOVER, W. B.: *Op. cit.*, 1965, págs. 194.

(52) HARRIS, C. M.: *Scholastic self-concept in early and middle adolescence*. Adolescence, 1971, 6, 23, págs. 269-278.

Dado que a los sujetos de nuestra muestra se les aplica las mismas pruebas tras un período de poco más de dos meses, se pudo hallar la correlación entre las autoimágenes que los sujetos dieron de sí mismos en ambas pruebas. Como puede verse en la tabla número 9 la correlación da un valor aproximado de 0,88. (A partir de una tabla en la que se obtiene el coeficiente de contingencia C.) Es una correlación significativa.

TABLA NUM. 9  
LA ESTABILIDAD DE LA AUTOIMAGEN EN EL TIEMPO

	Valores de las autoimágenes dadas por los alumnos en la segunda ocasión					
	1-2 (*)	3	4	5	6	TOTAL
Valores de las autoimágenes dadas por los alumnos en la primera ocasión						
1-2 (*) . . . . .	33 (2,93)	17 (10,47)	6 (19,65)	1 (18,77)	— (5,15)	57
3 . . . . .	24 (14,51)	142 (51,83)	92 (97,24)	21 (92,89)	3 (25,50)	282
4 . . . . .	8 (23,77)	72 (84,92)	273 (159,32)	102 (152,18)	7 (41,78)	462
5 . . . . .	4 (22,02)	15 (78,67)	88 (147,59)	274 (140,98)	47 (38,70)	428
6 . . . . .	1 (6,74)	4 (24,08)	10 (45,17)	50 (43,15)	66 (11,84)	131
	70	250	469	448	123	1.360
	$\chi^2 = 1.237,28$	$C = 0,69$	$r \approx 0,88$	$p > 0,01$		

(\*) Los valores 1 y 2 de las autoimágenes se reagrupan a fin de poder obtener frecuencias más elevadas que permitan la realización más fiable de las oportunas pruebas estadísticas.

Este dato nos habla de la fiabilidad de la prueba empleada y de la estabilidad de la autoimagen durante el período que transcurrió entre las dos tomas de datos. La autoimagen académica parece ser un dato bastante estable. Los sujetos dicen de sí mismos cosas parecidas a través del tiempo. Esta constancia puede ser fruto del recuerdo, o bien puede obedecer al hecho de que la autoimagen expresada responda a una realidad objetiva, que sería la opinión que el sujeto tiene de sí mismo. Los sujetos de nuestra muestra no tuvieron conocimiento de que se les fuera a pedir los mismos datos algún tiempo después. De esta forma se evitaba el que existiera un propósito decidido de guardar en memoria la autoimagen que declararon. No obstante, la experiencia era "original" para ellos y la realizaron con agrado, lo cual podría ser un motivo para guardar el recuerdo.

Pero no debe extrañarnos esa constancia si consideramos que el espacio de tiempo que intermediaba entre las dos aplicaciones era relativamente corto. Sabemos, además, que tanto el autoconcepto general como el académico son relativamente estables, incluso con el paso de varios años. Por nuestra parte tendremos oportunidad de comprobar que el rendimiento escolar de un alum-

no se mantiene constante a lo largo de un curso escolar. Es natural que la autoimagen académica se mantenga constante, en tanto se base en el rendimiento que el sujeto obtiene en la institución escolar.

Independientemente del significado que esa constancia de la autoimagen tiene para la práctica educativa, tenemos motivos para sospechar cierta validez y fiabilidad en la técnica que hemos usado para obtener la autoimagen académica de los alumnos. Esta autoimagen hace creer que es un reflejo sincero de lo que realmente piensa el alumno de su capacidad para rendir en tareas escolares.

No parece que existan diferencias importantes entre sexos o sistemas de enseñanza en cuanto a la permanencia de la autoimagen académica en el tiempo. (Los índices de correlación, indicadores de la permanencia de la autoimagen, fueron: Varones = 0,87. Hembras = 0,86. E. G. B. = 0,82. Bachillerato = 0,86.)

#### 4.6.1. LA ESTABILIDAD DE LA AUTOIMAGEN ACADEMICA SEGUN EL RENDIMIENTO DE LOS ALUMNOS

Aparte de conocer que la autoimagen académica es bastante estable en nuestra experiencia y en todas las categorías de sujetos, necesitaríamos conocer algo más sobre este dato.

El índice de estabilidad general era de 0,88, lo que significa que, siendo bastante estable, la autoimagen varió en ocasiones, puesto que la correlación no es perfecta. Es decir, que existen sujetos que dan distintas imágenes académicas de su valía en las dos pruebas a que se les sometió.

En la tabla número 10 (pág. siguiente) se pone de manifiesto la variación que los sujetos mostraron al dar sus autoimágenes en las dos ocasiones que se les pidió según fue el rendimiento promedio que obtuvieron al final del curso escolar. Dentro de cada aula se ordenan los sujetos según su rendimiento global (ver capítulo número 8) y a partir de esta ordenación se distribuyen en tres subgrupos: los de rendimiento alto o tercio superior, los de rendimiento medio o tercio intermedio, y los de rendimiento bajo o tercio inferior. De esta forma, la calificación de cada sujeto se realiza en función de su grupo.



TABLA NUM. 10

LA CONSTANCIA DE LA AUTOIMAGEN SEGUN EL RENDIMIENTO ACADEMICO DEL SUJETO

	RENDIMIENTO		
	Alto	Medio	Bajo
<b>AUTOIMAGENES QUE AUMENTAN EN:</b>			
3 puntos ... ..	—	—	4
2 puntos ... ..	5	10	17
1 punto ... ..	75	61	66
NO VARIAN ... ..	244	211	162
<b>AUTOIMAGENES QUE DISMINUYEN EN:</b>			
1 punto ... ..	53	82	73
2 puntos ... ..	2	10	16
3 puntos ... ..	—	2	3
4 puntos ... ..	—	—	1
5 puntos ... ..	—	—	1
<b>TOTAL ... ..</b>	<b>379</b>	<b>376</b>	<b>343</b>

TABLA NUM. 11

	RENDIMIENTO		
	Alto	Medio	Bajo
Varían sus autoimágenes ... ..	135	165	181
% de variación ... ..	35,62	43,88	52,76
Entre los que varían sus autoimágenes, la incrementan ... ..	59,25 %	43,03 %	48,06 %

Como puede verse en la citada tabla número 10, sabemos que de 379 sujetos que componen el tercio de la muestra con alto rendimiento escolar a final de curso, 244 sujetos se autoasignaron el mismo valor en la autoimagen y 135 variaron de autoimagen de la primera prueba a la segunda. De estos últimos, 75 la aumentaron en un punto, 5 la aumentaron en dos puntos, 53 la disminuyeron en un punto y 2 la disminuyeron en dos puntos. Sin contar, por ahora, la cuantía de variación y el signo de la misma, lo que sí podemos comprobar, como se ve en la tabla número 11, es que los sujetos que menos variaron de autoimagen de una prueba a otra fueron los que mejor rendimiento académico tuvieron al final de curso. Mientras los sujetos de alto rendimiento variaron su autoimagen en un 35,62 por 100, los sujetos de rendimiento medio lo hicieron en un 43,88 por 100 de los casos, y de los de bajo rendimiento en un 52,76 por 100 de los casos.

Quiere decirse que cuanto mayor es el rendimiento escolar de un alumno más estable es su autoimagen académica. Por la

escala de dispersión se aprecia, además, que los cambios más acusados en la autoimagen se dan en sujetos con bajo rendimiento. En el cupo de alumnos con alto rendimiento los cambios suponen, normalmente, el aumentar o disminuir en un punto su autoimagen tras el período de tiempo que transcurre entre las dos aplicaciones de pruebas. En los sujetos con bajo rendimiento escolar no sólo hay más probabilidad de que cambien su autoimagen, sino de que la varíen en mayor cuantía. De hecho se ve que hubo sujetos que modificaron su primera autoimagen hasta en 4 y 5 puntos.

Los sujetos con bajo rendimiento escolar se mostraron los más inestables, los más propicios a cambiar su autoimagen y a cambiarla más drásticamente.

Estos fenómenos se dieron en alumnos y en alumnas de Educación General Básica y en alumnos de Bachillerato, sin que pueda hablarse de diferencias entre unos y otros.

Todavía podemos obtener más información de los datos de que disponemos. Fijándonos en los sujetos que variaron su autoimagen se comprueba que la tendencia a aumentarla es mayor en los sujetos de más alto rendimiento (ver tabla núm. 11). En las dos categorías restantes la tendencia que predomina es la de bajar sus autoimágenes, si bien de forma no muy evidente. Es decir, que los sujetos con alto rendimiento final de curso se van afianzando a lo largo del curso y van aumentando (mejorando) su autoconcepto académico o van ganando confianza y dan mejoras autoimágenes de sí mismos.

Nótese que venimos hablando solamente de la dimensión de *estabilidad* de la autoimagen sin relacionar dicha dimensión con la magnitud de la autoimagen. Pero veremos que el rendimiento está positivamente relacionado con la autoimagen académica declarada y, por tanto, se puede deducir que a medida que el rendimiento es mejor las autoimágenes son mejores y más estables.

Si la estabilidad de la autoimagen es una nota del ajuste personal, es lógico que los sujetos más ajustados sean los mejores y los más estables.

Como vimos por las investigaciones de ROSENBERG y ENGEL, los sujetos con altos autoconceptos o alta autoestima son los que más estabilidad muestran en esa dimensión de la personalidad, incluso por espacio de varios años. La autoimagen académica, reflejo del autoconcepto académico, muestra la misma peculiaridad que el autoconcepto general del que forma parte. Es posible que el alumno de buen rendimiento escolar sea un "buen alumno" a lo largo de varios cursos. Esa nota positiva de una persona la arrastra con el tiempo e irá obteniendo muestras de ella por parte de unos y otros. Es de esperar que reciba refuerzos positivos constantes que le reafirmen en su posición por parte de profesores, padres, etc. Estas reacciones unánimes y constantes producirán imágenes sociales coherentes y duraderas sobre las que poder edificar un autoconcepto positivo y estable. Es consciente de su buena posición y la expresa de ese modo y deci-

didamente, sin titubeos, en cualquier ocasión en que le pidan su autoimagen.

El alumno que obtiene rendimiento bajo es de sospechar que no se sienta tan agusto en su posición, ya que se supone que el rendimiento es algo apreciado por el ambiente y por los alumnos. Quizá tenga un conflicto entre lo que cree ser y lo que querría ser; quizá ser "buen alumno" forme parte de su self-ideal, pero no del self-real. Este desequilibrio puede plantearle conflicto cada vez que se le pide su autoimagen. La inseguridad producirá esa fluctuación de la autoimagen declarada a la vez que una inadecuación de la misma. De hecho, veremos que uno de esos mecanismos será la autosobreevaluación, lo cual es prueba evidente de que el rendimiento se considera como algo digno de poseer, valioso de por sí. Es explicable que la estabilidad del autoconcepto o de la autoimagen vaya unida a la *calidad* del sujeto en la variable de que se trate, que en nuestro caso es el rendimiento escolar. También COOPERSMITH afirmaba haber encontrado sujetos con bajos logros y alta autoestima.

Es importante resaltar que la fiabilidad de una autoimagen declarada de sí mismo dependerá de la realidad objetiva que refleje. Todo el personal relacionado con la orientación deberá tener presente este hecho al pedir distintos datos de la personalidad a los sujetos orientados. Piénsese en que hemos obtenido este resultado en unos datos que se declaran casi en forma anónima y en una faceta tan evidente como es el rendimiento escolar. Pedir otros datos más íntimos y en una situación más personal puede producir una mayor distorsión. Un sujeto que se crea valioso puede dar datos de sí más fiables, referidos a esa cualidad en la que se cree apreciado, que un sujeto que crea no ser tan valioso.

#### 4.7. LA AUTOIMAGEN ACADEMICA Y LA EDAD DE LOS ALUMNOS

La autoimagen académica es un reflejo del autoconcepto académico y éste un reflejo del rendimiento real y de las reacciones que el sujeto perciba en los otros significativos. Como sabemos, en la expresión del autoconcepto intervienen factores ajenos a la realidad objetiva sobre la que se asienta. Un instinto de conservación del yo le lleva a mantener su autoaprecio y a dar una visión favorable del sí mismo. Por otro lado, la percepción que cada uno tiene de las reacciones de los demás hacia él puede no ser exactamente un fiel reflejo de esas reacciones, sino, por el contrario, estar deformada por una serie de necesidades personales. Cada cual puede percibir no lo que existe, sino lo que querría que existiera.

Es decir, que el autoconcepto puede estar deformado y no obedecer por completo a la realidad por distintas necesidades

personales del sujeto que percibe las reacciones y datos exteriores. Además, la expresión de ese autoconcepto íntimo puede deformarse más aún al querer ofrecer al exterior una imagen favorable de nosotros mismos. Es en este aspecto último en el que queremos fijar la atención.

Hemos recogido las autocalificaciones o las autoimágenes académicas en el seno de un grupo y bajo la influencia de un clima grupal. El sujeto calificaba a los demás y era calificado por ellos a la vez que daba la imagen de sí mismo. ¿Es la edad un factor que puede influir en la autoimagen declarada, al ser un factor condicionante de las necesidades personales del alumno y de la atmósfera grupal en la que está inserto?

Hemos tabulado las autoimágenes según la edad que tenían los alumnos. La tendencia general es que a medida que la edad aumenta la autoimagen promedio tiende a descender.

No obstante, éste es un procedimiento un tanto incorrecto. Sabemos que cada sujeto se autovalora dentro de un grupo y bajo la influencia del mismo. Tanto el rendimiento académico como la autoimagen real que cada alumno tenga de sí y la que declare serán datos relativos a ese grupo. Si un alumno se considera a sí mismo como más o menos bueno lo hace, en buena parte, fijándose en los demás. En un grupo de medianías es más fácil destacar y sentirse importante. De ahí que comparar sujetos de una misma edad o sujetos de diferentes edades pertenecientes a grupos distintos puede falsear un tanto los resultados.

Por esa misma razón lo que hicimos fue hallar la edad media de cada grupo, la autoimagen académica media de todos los sujetos y correlacionar ambas series de datos. Con los 47 grupos de nuestra experiencia la correlación entre edad media de grupo y autoimagen media del mismo dio un valor de  $r_s = -0,50$ . Este valor es significativo.

Parece, pues, que cuanto más alta es la edad de los sujetos más modestas autoimágenes académicas dan de sí. En principio el dato es explicable. Cuanto más jóvenes son los alumnos mayor es su egocentrismo y menos tienen en cuenta las reacciones de los demás. A la hora de dar las calificaciones de sí mismo los alumnos dan rienda suelta a sus necesidades de autoexaltación sin tener tanto en cuenta la opinión de los compañeros que les estarán juzgando a ellos, ni siquiera el rendimiento real en el que se debería basar esa autoimagen. Las necesidades del yo privan sobre la realidad. Como es natural, este efecto decrecería a medida que los alumnos fuesen madurando y van ateniéndose y sujetándose al principio de realidad.

A esta explicación evolutiva podría añadirse otra. A medida que transcurre el tiempo el alumno va adquiriendo una imagen de sí más real, más adecuada a la realidad, por medio de la información que recibe sobre su propia valía académica. El "peso" de la experiencia académica, quizá es un factor decisivo para ir reduciendo la posible discrepancia entre lo que el alumno *querría ser* y lo que en realidad *crea que es*. Se trataría de reducir el

nivel del autoconcepto ideal, la fantasía, acercándole al autoconcepto real, más acorde con los logros objetivos de rendimiento. Es posible que esa reducción del self-ideal sea la responsable de que la autoimagen académica vaya descendiendo según la edad del alumno va aumentando y según vaya teniendo una mayor experiencia de lo que él "valga" en la variable rendimiento.

#### 4.8. LA AUTOIMAGEN ACADEMICA SEGUN EL SEXO

Para llevar a cabo esta comparación entre las autoimágenes académicas de los dos sexos elegimos una muestra reducida de 555 varones (272 de E. G. B. y 283 de Bachillerato) y 563 hembras (272 de E. G. B. y 291 de Bachillerato). Las edades de estos sujetos van desde los diez a los catorce años.

Por medio de la prueba de la mediana se puso de manifiesto que las autoimágenes de uno y otro sexo no son significativamente diferentes. Comparando ambos sexos dentro de cada uno de los sistemas de enseñanza se aprecia que la autoimagen de los chicos es superior a la de las chicas en Bachillerato. En la E. G. B. no había diferencias.

Quiere decirse que dentro del sistema de Bachillerato se aprecian diferencias sexuales al poseer los varones autoimágenes más elevadas que las chicas, diferencia sexual que no se muestra en E. G. B. Parece como si el diferente "clima" que pueda reinar en un sistema u otro de enseñanza fuese el responsable de que se muestren o no diferencias entre ambos sexos.

Como veremos en el apartado siguiente, las autoimágenes en E. G. B. son superiores a las autoimágenes en Bachillerato, tanto en un sexo como en otro. La "presión" de un sistema de enseñanza más exigente, como es el Bachillerato, afectaría en mayor medida a las muchachas que a los muchachos. Estos manifestarían sus necesidades de autoexaltación por encima de sus compañeras. Por el contrario, la mayor "liberalidad" o menor "presión" académica, el menor énfasis puesto por la E. G. B. sobre el rendimiento permitiría que ambos sexos se expansionen por igual al dar al exterior sus autoimágenes. La realidad se muestra más implacable en Bachillerato. Allí los alumnos reciben pruebas más a menudo de lo que realmente son en cuanto a su "valor intelectual". Pero no podemos olvidar que las diferencias de las que hablamos son diferencias en las autoimágenes *declaradas*, que, quizá, no se corresponden exactamente con diferencias reales en el autoconcepto. En el hecho de declarar el autoconcepto, a la hora de decir a los demás lo que cada uno cree que es, es donde se dejan notar las diferencias sexuales. Es a la hora del "aparentar" cuando los muchachos puede que se sientan tentados a dar una más alta apariencia de lo que son.

#### 4.9. LA AUTOIMAGEN ACADEMICA EN E. G. B. Y BACHILLERATO

Comparamos las autoimágenes académicas de los alumnos de E. G. B. y Bachillerato sobre la base de una submuestra en la que figuran 268 alumnos de E. G. B. de ambos sexos y 275 alumnos de Bachillerato, también de uno y otro sexo. Por la prueba de la mediana obtenemos que las autoimágenes académicas de los sujetos de E. G. B. son superiores a las de los alumnos de Bachillerato. La superioridad de la E. G. B. sobre el Bachillerato se muestra tanto en muchachos como en muchachas.

Como pudimos ver en el capítulo número 2, la E. G. B. se diferencia del Bachillerato tanto por el profesorado como por programas, métodos de evaluación, expectativas que se mantienen sobre uno y otro sistema de enseñanza, etc. Todo parece hacer sospechar que los climas de uno y otro sistema son diferentes, el rol de los alumnos distinto y el significado que tiene para ellos también es distinto. Por tanto, el peso de un sistema o de otro sobre sus alumnos será diferente.

Los alumnos de E. G. B. muestran una más alta autovaloración académica, cuando, paradójicamente, las exigencias del Bachillerato para con sus alumnos son superiores. Pero en la paradoja está la explicación. El sistema de Bachillerato es más exigente con sus alumnos, de ahí que la autoestima se realice comparativamente a esas metas y resulte ser más baja. A más altas metas corresponde menor nivel de autoestima, aunque los logros sean los mismos. Si dos sujetos, uno de E. G. B. y otro de Bachillerato, tuviesen un idéntico nivel de rendimiento, quizá las autocalificaciones de su capacidad no fuesen las mismas, debido a que las metas que uno y otro sistema puede haber introyectado en los alumnos sean distintas.

Dentro del sistema de Bachillerato el alumno ha vivido más pendiente de la evaluación y de sus resultados, de sus éxitos y de sus fracasos. Profesores y familiares recalcan este aspecto. Los contenidos del programa suelen ser más amplios en Bachillerato, y mayor es la urgencia con que se quiere desarrollarlos. Dijimos en otro lugar que el Bachillerato centra su atención en el aspecto intelectual del alumno en detrimento de otras facetas personales del mismo. Todas esas expectativas que recaen sobre los alumnos de Bachillerato y que, como decimos, nos parecen ser de más peso y de mayor urgencia para el alumnado, pueden producir una presión mayor y hacer que el alumno reduzca la autoimagen declarada. Ante el temor a dar una imagen alta de sí, sabiendo que todo el ambiente anda pendiente de la realidad de esa autoimagen, es posible que el alumno la disminuya. La autoevaluación es más tímida y cautelosa. Los patrones y normas del sistema escolar han sido internalizados por los alumnos.

El significado de este hecho es fiel reflejo de lo que se ha

venido afirmando. La autoimagen, el autoconcepto, se estructura en función de una serie de valores. Estos valores son distintos o se les concede distinta importancia en distintos medios socioculturales. Ahora podría decirse que el significado que el rendimiento escolar tiene para una escuela o para un centro de bachiller es distinto, por razones muy variadas, y, por tanto, los autoconceptos que los alumnos construyen en un sistema y en otro pueden ser distintos. La variación se nos pone de manifiesto en la dimensión alto-bajo del autoconcepto. Sería importante constatar si el autoconcepto académico, si la faceta académica del autoconcepto general es más prominente en Bachillerato. Si el rendimiento escolar tiene un mayor significado en un estilo de enseñanza que en otro para el alumno, será de esperar que el grado de rendimiento que alcance un alumno en un tipo de enseñanza o en otro pesará de forma muy distinta para edificar sobre él la autoestima académica y global. Repetimos de nuevo que el plantear la posibilidad de las diferencias entre alumnos de E. G. B. y Bachiller tiene sentido en tanto son sistemas de enseñanza diferentes, con una proyección personal y social distinta. Lo que queremos resaltar y retener es el hecho de que lo mismo que el autoconcepto general hay que comprenderlo en función de unos valores y no de otros, y que según sean éstos así será esa autoestima global, también el autoconcepto académico habrá que interpretarlo en función de los valores sobre los que se construye y según el significado que esos valores tienen en un medio y para unos sujetos concretos.

Sistemas de enseñanza diferentes, estilos de enseñanza con metas, aspiraciones y normas distintas, darán lugar a que los alumnos formen sus autoconceptos sobre bases no equiparables, por lo que resultarán distintos autoconceptos.

La expectativa y evaluaciones de los padres son circunstancias decisivas para la formación y cambio del autoconcepto de los hijos. En el contexto español es de esperar que las expectativas de los padres para con sus hijos cuando éstos están en E. G. B. sean muy distintas que cuando están en el Bachiller. Con anterioridad a la Ley General de Educación el cursar estudios medios o el quedarse en la enseñanza primaria tenía un claro significado y proyección social. El emprender estudios medios es algo que suponía esfuerzo y creaba una serie de esperanzas de promoción no sólo cultural, sino socioeconómica. Fracasas en esta empresa, en el Bachillerato, no era lo mismo que fracasar en la E. G. B. Estas expectativas del ambiente familiar, reinantes también en el clima escolar, calarán en alguna forma en los alumnos.

Una jornada escolar, por completo dedicada al desarrollo de contenidos programáticos, da un mayor peso al rol de estudiante, lo delimita más, adquiere mayor poder de influjo sobre la personalidad del educando y éste acusará dicha presión. Presión escolar, mayores exigencias y expectativas familiares, un mayor nivel cultural del profesorado, una tradición más academicista, etc., harán que el alumno de Bachillerato adquiera conciencia de unas

metas altas que todo el ambiente le propone; sus niveles de aspiración serán, quizá, más altos y severos, y, por tanto, es posible que su autovaloración sea más reducida.

El autoconcepto académico habría de ser interpretado en función de todas esas determinantes. Sería necesario, además, realizar estos estudios con técnicas que permitan diferenciar aspectos de se autoconcepto, atender a otras dimensiones aparte de las que nosotros hemos considerado.





## 5. LAS IMAGENES QUE EL GRUPO TIENE DE SUS MIEMBROS

Al cabo de un cierto tiempo de vida en común los miembros de un grupo elaboran una imagen de cada uno de sus componentes. Puesto que estamos hablando del rendimiento escolar, queremos decir que los alumnos de una aula conocen de alguna forma la situación de cada uno de sus compañeros en la variable rendimiento escolar. Dado que este rendimiento académico es un dato central en la vida de los alumnos no es difícil sospechar que dichas imágenes pueden tener su consiguiente efecto en las reacciones personales que se desencadenen en el seno de ese grupo. Recordaremos además que al tratar el problema de la formación del autoconcepto en general y del académico en particular vimos que los compañeros de clase, los iguales, podían ser “otros significativos” que con sus evaluaciones ayuden a los sujetos a adquirir una imagen de sí mismos; en tanto daban al sujeto una imagen social de lo que él es.

Es por estas razones por las que convenía tomar en consideración esta nueva variable en nuestra investigación. En el momento oportuno hablamos del modo como obteníamos ese dato (como promedio de las calificaciones que los distintos componentes del grupo dan a cada uno de sus miembros). Estas evaluaciones, en tanto condicionen de alguna forma las conductas interpersonales, pueden reforzar y ayudar a formar la imagen que el alumno cobra de sí mismo en el ámbito escolar. Y no es de extrañar que esto así sea dada la amplia repercusión que los datos del rendimiento tienen en toda la vida de los alumnos, incluida la vida del aula. El hecho de ser “buen alumno” puede ser un motivo importante para ser aceptado por los camaradas, y éste es un dato importante para cada uno.

Sabemos de antemano que en estos juicios que los alumnos dan de sus compañeros, en cuanto a la valía académica que estiman que poseen, estarán muy influenciados por las más variadas condiciones de la personalidad del juez y del juzgado, así como la relación que les une, y que esta posible deformación también se proyectará en las relaciones interpersonales que mantengan entre ellos. Estas calificaciones se podrían considerar como juicios sociométricos referidos a una cualidad muy concreta, como es el rendimiento académico.

Del tratamiento de los datos que obtuvimos podemos resumir las siguientes peculiaridades de esta imagen grupal del individuo:

1. Las calificaciones que el grupo, como promedio, da a cada uno de sus componentes parece ser un dato estable en el tiempo y, por tanto, reflejo de una opinión y unas actitudes de algún modo permanentes. Las imágenes que obtuvimos en la primera toma de datos guardaron una correlación de 0,93 con las obtenidas dos meses más tarde. Tras esta estabilidad de la opinión media grupal se puede presuponer una cierta variabilidad individual, pero de algún modo adivinamos la imagen que constantemente el grupo ofrece en espejo a sus componentes, condicionando las conductas interpersonales en el seno del grupo y ofreciendo al alumno la posibilidad y el refuerzo para que confronte su propia autoimagen.

2. La distribución de estas imágenes grupales es un tanto asimétrica, concentrándose los valores en las puntuaciones medias-bajas; lo contrario de lo que ocurría con la autoimagen. El grupo tiende a dar puntuaciones reducidas.

3. Las imágenes grupales de los grupos de alumnas son más altas que las dadas por los alumnos. Esta diferencia sexual podría interpretarse como una desigual valoración causada por el desigual significado que el rendimiento escolar pueda tener para ambos sexos.

4. Las imágenes grupales son más altas en los alumnos de E. G. B. que en Bachillerato. Si el rendimiento escolar es un dato más significativo en este último sistema de enseñanza, más difícil de alcanzar incluso, no es de extrañarse que los alumnos sean más cautelosos a la hora de adjudicar puntuaciones a sus compañeros.

5. La posición sociométrica de los alumnos dentro de su propio grupo condiciona la homogeneidad con que son juzgados por sus compañeros. A medida que los alumnos ocupan mejores posiciones sociométricas tienden a ser vistos por sus compañeros con mayor homogeneidad, los juicios interpersonales que realizan de ellos son más semejantes. Los líderes sociométricos ocupan posiciones privilegiadas y prominentes dentro de su grupo y por tanto desencadenarían reacciones más similares entre sus compañeros, al ser más fácil emitir un juicio sobre ellos. La homogeneidad de estos juicios, sea cual sea la posición sociométrica de los alumnos, es mayor entre los alumnos de Bachillerato que entre los de E. G. B. Si la vida en las aulas de Bachillerato está más centrada en las tareas intelectuales, más pendiente de los momentos y los datos de evaluación, los resultados de la misma son también más conocidos de todos y provoca, por tanto, respuestas más unánimes entre los alumnos.

Esta variable —homogeneidad en los juicios interpersonales— es un dato importante a tomar en consideración por lo que a la formación de la autoimagen se refiere. El hecho de que no sólo

se le ofrezca a los alumnos una imagen promedio (del grupo) estable en el tiempo, sino que además sea una imagen grupal que recoge respuestas individuales similares, es un dato que reforzará sin duda la creación de la imagen social del individuo y de su autoconcepto por consiguiente. Si este dato es positivo, los sujetos más populares, los mejor situados desde un punto de vista sociométrico, son los más favorecidos de nuevo. Como veremos más adelante, los sujetos aislados tienen oportunidad de recibir respuestas más favorables y además más heterogéneas.

6. Elegir a un sujeto supone asignarle un valor académico superior al que le concede el grupo como promedio, rechazarle equivale a la operación contraria. Es un resultado producido por el efecto halo del que hemos hablado en otra ocasión: Tener lazos de amistad con una persona equivale en alguna medida a ver todas sus cualidades de forma favorable, y al contrario. Esta "deformación" del juicio interpersonal es tanto más frecuente en el caso de las primeras elecciones y de los primeros rechazos.

7. Dijimos anteriormente que la imagen grupal de la que estamos tratando podría considerarse como un juicio sociométrico, que sin duda se mostraría ligado a los empleados en el cuestionario sociométrico, dada la imposibilidad de deslindar parcelas en la percepción interpersonal. La hipótesis se confirmó al comprobar que estas imágenes grupales guardan una correlación positiva y significativa de 0,76 con los status de psicogrupo y de 0,80 con los de sociogrupo. Sabiendo la "carga escolar" que portan los criterios sociométricos empleados no es de extrañar el resultado obtenido aquí.



## 6. EL RENDIMIENTO ESCOLAR

Por rendimiento escolar vamos a considerar al rendimiento académico que los alumnos obtienen en un curso, tal como queda reflejado en las notas o calificaciones escolares. Sabemos, de antemano, que esta medida del rendimiento deja mucho que desear como medida objetiva, tanto del rendimiento exacto del alumno como de las capacidades más directamente implicadas en esos resultados.

Los alumnos reciben notificaciones periódicas de cuáles son sus logros. Existen unas notas de rendimiento finales que se otorgan al final del curso, y que tratan de resumir lo que el alumno ha hecho a lo largo del curso. Aparte, existen notificaciones mensuales, trimestrales, etc., que, de modo formal, dejan constancia del trabajo realizado por el alumno en las distintas asignaturas o materias de estudio. Al lado de estas evaluaciones periódicas, puede ocurrir que, a diario, los profesores den evaluaciones informales, a base de comentarios, críticas, alabanzas, etc., que sean motivo para que el alumno que las recibe sepa *qué es* y cuál es el nivel que alcanza en la variable rendimiento escolar.

A nosotros no nos quedaría otra solución que recurrir a las calificaciones escolares que quedan reflejadas en el registro o historial académico de los alumnos. Queríamos relacionar unas cuantas variables con el rendimiento escolar. Recogíamos los datos de esas variables en un momento determinado del curso escolar y, por tanto, nos parecía oportuno tomar en cuenta el rendimiento escolar próximo a la realización de la prueba.

Una de las variables a estudiar es, como sabemos, la autoimagen académica, lo que cada uno cree "valer" para la realización del trabajo escolar. Esta autoimagen se les pide en un momento en el que los sujetos creen que poseen una capacidad concreta para desarrollar el trabajo escolar. Hemos visto cómo la creación del autoconcepto viene determinada por las evaluaciones que recibe del exterior. Tras la alabanza, el autoconcepto aumenta. Tras el reproche, el autoconcepto disminuye. Según esto, si se le pide a un sujeto su autoimagen inmediatamente después de haber recibido una buena calificación, seguramente tenderá a dar una buena imagen de sí. Esa buena calificación puede ser algo circunstancial y no ser representativa de la tónica general del rendimiento promedio de ese alumno. Quizá, ese mismo alumno sea

un escolar de capacidad media, con un rendimiento medio y con un autoconcepto promedio. Pero tras haber recibido una calificación brillante tendería a mejorar su autoimagen.

Para evitar esos posibles efectos circunstanciales habría que tomar nota de un rendimiento general, promedio del obtenido en distintas materias y representativo de un determinado período de tiempo, como puede ser, por ejemplo, un curso completo. Además, éste es un dato más fácil de obtener para nosotros.

Hemos pedido una autoimagen académica general, necesitaremos considerar un dato que sea representativo del rendimiento escolar global y a lo largo de un período relativamente largo para ser contrastado con esa autoimagen general.

Es opinión prácticamente unánime entre los alumnos que no todas las materias de estudio son igualmente importantes, no todas exigen el mismo esfuerzo, ni todas tienen la misma trascendencia para su vida personal y profesional futura. Si esto es cierto, quiere decirse que las distintas asignaturas o materias del curriculum tienen una desigual significación académica personal y social. De lo que se deduce que, al representar valores distintos, el autoconcepto académico no tendrá a todas como idénticas bases sobre las que construirse. Cuando vimos las características más sobresalientes del autoconcepto académico aseguramos que si unas materias de estudio son consideradas como más importantes que otras, por las circunstancias que sean, servirán como fuente de contraste para que cada alumno adquiera conciencia refleja de lo que es, de lo que rinde.

Bien es cierto que cada cual puede considerar como importante aquello que él hace bien, aquellas actividades en las que le pudiese ser más fácil obtener éxito. Pero no puede escaparse a la presión de un medio que le circunda y dejar de juzgarse a sí mismo en función de la jerarquía de valores que le imbuye su entorno. Si el profesorado, sistema educacional, padres, etc., conceden más importancia a unas materias que a otras, el alumno se forjará su autoconcepto en función de aquello que los demás aprecian preferentemente.

Nos pareció razonable excluir del rendimiento escolar que se iba a tomar en consideración las calificaciones escolares correspondientes a educación física, expresión artística y educación religiosa. Solamente tendríamos en cuenta el rendimiento escolar que los alumnos obtuvieron en las "asignaturas fuertes", entre las que se hallan las matemáticas, el lenguaje, las ciencias naturales, las ciencias sociales y los idiomas modernos. Con el rendimiento que los alumnos tenían en esas asignaturas obteníamos un índice global de rendimiento. Esta selección, que no por tener cierto sentido y apoyo real deja de ser arbitraria, nos impone una limitación distorsionadora. No podemos olvidar que los valores sobre los que se construye el autoconcepto pueden ser diferentes para cada alumno, y puede darse el caso de alumnos con mayor implicación personal en las materias desechadas que en las consideradas.

Cada profesor, cada centro, puede tener un modo peculiar de calificar a los alumnos. En la recién implantada E. G. B. existen seis categorías posibles, pero en el bachiller se califica sobre una escala de diez puntos. Por tanto, hay que unificar estos datos en una escala común. Para ello los tradujimos todos a una escala de seis puntos que coincida a la vez con las empleadas en la autoimagen e imágenes grupales. Una vez que cada alumno posee un índice que nos diga cuál es su rendimiento, ordenamos a los alumnos de cada grupo según ese índice, y a partir de la ordenación establecemos tres categorías: sujetos de alto rendimiento, de rendimiento medio y de rendimiento bajo.

Retomemos un pensamiento que quedó iniciado más arriba. Nuestro propósito es ver la influencia que una serie de variables puedan prestarse recíprocamente. Queremos relacionar el rendimiento escolar con otras variables, cuyos datos se toman en un momento concreto del curso escolar. En las autoimágenes declaradas, lo mismo que los juicios interpersonales, puede estar pesando el rendimiento que el alumno haya obtenido en toda su anterior experiencia escolar, o puede estar presente la última evaluación parcial que se ha enviado en el boletín de notas a los padres, o la última calificación que le acaba de poner el profesor que sea. Sería conveniente preguntarse por cuál será la noticia de rendimiento que pesará más en las declaraciones que hagan los alumnos a nuestras preguntas. ¿Se mantendrá constante el rendimiento, el esfuerzo, las calificaciones de un alumno a lo largo de todo un curso y aun de varios? Nuestra respuesta a esta interrogante es afirmativa. Lo más probable es que, por diversas circunstancias, los alumnos logren niveles de rendimiento relativamente estables.

Suele ocurrir con cierta frecuencia que los profesores y centros, a lo largo del curso y en los niveles de enseñanza que consideramos, vayan aumentando paulativamente sus calificaciones globales con intención de estimular a sus alumnos. Esta circunstancia o cualquier otra parecida no debe importarnos. La categoría que damos a cada alumno de nuestra muestra es relativa al grupo al que pertenece. No consideramos lo bueno o lo malo que pueda ser un alumno, sino lo bueno o lo malo que sea en su grupo. Los incluimos en el tercio de los superiores o en cualquiera otra de las categorías establecidas, pero esas categorías se establecen en función de un grupo.

Lo que ahora nos planteamos es la posible estabilidad relativa del rendimiento de los alumnos. Nos preguntamos por la posibilidad de que un alumno se mantenga en el tercio de los mejores durante un cierto tiempo, por ejemplo. Interesa la estabilidad de la posición respecto de los demás. Si damos este enfoque es porque creemos que el profesorado califica a cada uno de sus alumnos condicionado por el standard de grupo, y las mismas autovaloraciones están condicionadas por este standard. Es posible que uno mantenga su autoevaluación no sólo porque se



mantenga el nivel de sus realizaciones, sino porque se mantenga su posición relativa respecto de los demás.

Si el rendimiento absoluto o la posición relativa al grupo se mantienen fijos, más o menos durante un cierto tiempo, será una base más coherente y firme para que sea introyectado, para que las evaluaciones sean asumidas más fácilmente por el alumno, y, de este modo, adquirir un autoconcepto académico más rápidamente y de forma más segura.

## 6.1. ¿ES EL RENDIMIENTO ESCOLAR UNA VARIABLE QUE VARIA?

Sería importante que pudiéramos ver la relación de las distintas variables, tomados los datos de todas ellas en un mismo momento. Si se recogen datos de aspectos o variables distintas en momentos distintos, las relaciones que pudiesen hallarse podrían estar enrarecidas por cambios ocurridos con el transcurso del tiempo. Si quiero, por ejemplo, hallar la relación entre status sociométrico y rendimiento escolar del alumno deberé relacionar los datos de ambas variables en un mismo momento, ya que tanto una como otra pueden cambiar.

Por esta razón había que considerar cuál era el rendimiento alcanzado por el alumno en el momento de realizar las pruebas de autoimagen. Esto nos resultaba difícil. Sería necesario que terminase el curso escolar para ver, entonces, cuál habría sido la cota de rendimiento alcanzada por el alumno en el momento en que se le aplicaron los cuestionarios.

Lo que haríamos sería considerar la evaluación parcial inmediatamente anterior a la realización de la segunda toma de datos y la inmediatamente posterior. Obteniendo el promedio de ambas podríamos disponer de un dato que nos indicase cuál era el conocimiento que cada alumno poseía de su "valer académico". Si, por ejemplo, en la evaluación del mes de diciembre un alumno obtiene una calificación de 3 (en una escala de 6 puntos y como promedio de las asignaturas "importantes"), si se le pide su autoimagen en el mes de febrero esperamos que su declaración estará de algún modo condicionada por aquella última evaluación formal de febrero. Pero desde diciembre hasta febrero el alumno ha podido mejorar o empeorar en su rendimiento, y esta variación podría reflejarse en la autoimagen declarada en febrero. Por eso consideraremos también los resultados de la evaluación de abril, si es esa la próxima, ya que, de alguna forma, reflejará las posibles variaciones de rendimiento del alumno desde diciembre hasta febrero. El promedio de las evaluaciones del mes de diciembre y del mes de abril nos darán un indicador aproximado de cuál puede ser el rendimiento del alumno en el momento de pedirle la autoimagen, de cuál será el conocimiento que pueda tener de su valer como alumno que rinde en la institución escolar.

Ese rendimiento parcial de curso solamente pudo ser logrado en seiscientos alumnos.

El rendimiento estimado en el momento de realizar la segunda experiencia y el rendimiento final de curso estaban muy relacionados. Entre uno y otro se obtuvo un coeficiente de correlación aproximado de 0,94, que fue significativo. No parecían existir diferencias entre sexos o sistemas de enseñanza por lo que a este aspecto se refiere. (Debemos destacar que el rendimiento final de curso se había obtenido partiendo de las cinco evaluaciones que los alumnos realizan a lo largo del curso en las materias tomadas en consideración.)

Nuestra suposición parece, pues, verse confirmada. Los alumnos mantendrían sus posiciones relativas en cuanto a rendimiento escolar a lo largo del curso. Si el rendimiento escolar se mantiene altamente constante por espacio de medio curso, cabrá sospechar que esa estabilidad bien pudiera mantenerse durante todo el curso e incluso por más de uno. Esto tiene dos significados para nosotros.

Primeramente, dado que un alumno no cambia, apenas, de posición relativa en su grupo en cuanto a su rendimiento escolar, podemos tomar el rendimiento final de curso como punto de referencia y relacionar con él el resto de variables implicadas en la investigación, aunque los datos referentes a ellas fuesen tomados en otro momento.

De otra parte, quisiéramos hacer un breve comentario sobre el significado de esa constancia de rendimiento escolar. Es indudable que si el rendimiento se mantiene constante, las noticias del mismo que llegan al sujeto serán homogéneas. Esto facilita, por la unanimidad y claridad de las informaciones, la creación de un autoconcepto académico concreto.

Pero veamos otras posibles implicaciones. Quiere decirse que el rendimiento final de curso que pueda esperarse de un alumno podría predecirse tras la primera evaluación.

Si comenzó bien, acabará bien. Si comenzó mal, terminará mal. ¿Es cierto esto? ¿Hay que concluir que la experiencia escolar, que el profesor, que la institución escolar, no hacen nada por sus alumnos? ¿Es agente de promoción personal la escuela, aunque sólo sea en el objetivo que más de cerca le atañe, que es el perfeccionamiento cultural de sus alumnos? ¿Es impotente la escuela para modificar lo que le viene dado? Graves preguntas que exigen respuesta urgente.

Podría argüirse que no hay razón para alarmarse, puesto que este hecho es natural. El rendimiento escolar es producto de unas cualidades intelectuales puestas en ejercicio, éstas son relativamente estables y, por lo tanto, es natural que el alumno alcance un rendimiento parecido a lo largo del curso y de su paso por los establecimientos de enseñanza.

Parte de razón hay en ese razonamiento. Pero no olvidarse que el producto que la escuela obtiene de sus alumnos, lo que éstos obtienen de la educación, es un producto en el que inter-

vienen muchos más elementos extraintelectuales que estrictamente intelectivos. En el capítulo primero se citaron autores que ponían de manifiesto esa afirmación nuestra. Así, por ejemplo, FOX contabiliza cuarenta y cuatro variables que codeterminan el aprendizaje del alumno. Entre ellas figura desde la capacidad intelectual hasta lo que la TV puede enseñar y motivar a los niños. Esto no es más que un ejemplo que será ampliado más tarde.

Lo que parece cierto es que si el nivel relativo de aprendizaje se mantiene constante puede ser porque todas las variables que lo determinan permanecen fijas. Lo importante es que muchas de esas variables son modificables y, por lo tanto, el aprendizaje puede ser mejorado.

Recalcamos el hecho de que el status de rendimiento que damos a cada alumno solamente hace referencia al lugar que ocupa entre sus compañeros de aula y no a una escala absoluta universal para cualquier alumno en cualquier grupo. No olvidaremos tampoco que la autovaloración tiene condicionantes grupales como es el nivel de aspiración personal (determinado por estándares de grupo), el nivel de realización media, etc.

Los grupos establecen normas entre las que pueden estar el nivel de rendimiento. El mismo profesor suele dejarse influir por ese standard de grupo al calificar a cada uno; califica en relación a los demás. Un alumno modelo, con máximas calificaciones, puede poseer distinto nivel de conocimiento a otro alumno que provenga de otro centro distinto.

No hacemos más que llamar la atención sobre un problema que no es objeto de nuestra atención por el momento.

## 6.2. EL RENDIMIENTO ESCOLAR QUE OBTIENEN LOS ALUMNOS

Las notas de rendimiento escolar de los alumnos que han formado parte de la muestra que estudiamos adoptan en su distribución la forma aproximada de una distribución normal con una ligera tendencia a desplazarse hacia los valores bajos. Recordando que, por el contrario, la autoimagen académica tendía a adoptar valores medios-altos. Vemos una tendencia a dar "buenas imágenes" de uno mismo.

La diferencia de rendimiento escolar reflejado por las calificaciones escolares no es diferente en chicos y chicas, pero sí es superior en los alumnos de E. G. B. con respecto a los de Bachillerato. Las calificaciones escolares que reciben los alumnos de E. G. B. son más altas. La suposición de que el Bachillerato es más exigente a este respecto se ve confirmada en esta ocasión. El hecho de que las autoimágenes sean menos elevadas en Bachillerato no sería más que el reflejo de que los alumnos reciben "noticias" de su rendimiento menos favorables. Las hipótesis de que la autoimagen se elabora a partir de las noticias procedentes del exterior se confirmarían de nuevo en esta ocasión.

Si los subambientes de E. G. B. y Bachillerato son distintos a este respecto no nos extraña que la autoimagen que los alumnos elaboran de sí mismos refleje las diferencias de esos ambientes distintos. Y esto, independientemente de que en términos absolutos, de acuerdo con los patrones tradicionales, el rendimiento de los alumnos de Bachillerato sea superior al de los alumnos de la E. G. B.

Los resultados empíricos reflejan, pues, los planteamientos teóricos que se hicieron en el capítulo correspondiente a la autoimagen.

### 6.3. SIGNIFICADO DE LAS CALIFICACIONES ESCOLARES

Las calificaciones escolares son, en principio, el reflejo del rendimiento académico de los alumnos en una determinada institución escolar.

Normalmente, el rendimiento final de curso suele ser la expresión del rendimiento de cada alumno a lo largo del curso. En nuestro contexto estas calificaciones finales suelen ser determinadas por una serie de evaluaciones formales llevadas a cabo a lo largo del año —los exámenes— y por calificaciones que el profesor da a sus alumnos en momentos muy concretos del curso escolar.

El examen o evaluación habría de ser congruente con una especificación muy concreta de los objetivos previamente establecidos, de forma que sea una verificación de la eficacia de todos los elementos en orden a que los alumnos consigan esos objetivos prefijados. Este planteamiento, tan sencillo, exige una absoluta racionalización de la acción educativa, dando oportunidad para que esa acción sea eficaz, pero no suele ser corriente que este planteamiento sea llevado a cabo. Los objetivos son a veces difusos, quedando en su mayor parte *implícitos* en la *acción*. La actividad pedagógica de profesores, escuela, etc., no siempre está sujeta a esos objetivos explicitados, y la evaluación no es una estricta comprobación de la eficacia de esa actividad en orden a la consecución de aquellos objetivos.

Conclusión: No cabe duda de que los resultados de las evaluaciones son una muestra del rendimiento objetivo de los alumnos, pero tampoco nos cabe duda de que no son comprobaciones totalmente objetivas de ese rendimiento. Dificultades técnicas, deficientes planteamientos, planteamientos incorrectos, llevan a estos resultados. No es esto un secreto para nadie. Sólo nos cabe aceptarlo para tratar de corregirlo.

Si estas objeciones son aplicables a las evaluaciones periódicas que realizan los alumnos, ¿qué no habría que decir de esas otras evaluaciones informales que cada profesor hace de sus alumnos? En el régimen de Bachillerato, sobre todo, es corriente que a los alumnos se les vaya calificando casi a diario por los distintos trabajos que van realizando a lo largo del día. Estas evaluaciones informales quedan, las más de las veces, reflejadas

en el registro que cada profesor tiene de sus alumnos. En otras ocasiones el profesor las guarda en forma de "impresión personal". ¿Cuánta subjetividad no habrá en estas evaluaciones cotidianas? ¿Qué circunstancia pasajera habrá influido para que el alumno cause buena o mala "impresión" en su profesor? No es ningún secreto las grandes posibilidades de deformación que existen en los juicios y precepciones interpersonales (1).

Sin querernos extender más en este asunto, sólo daremos a conocer una observación que hemos podido obtener en nuestro trabajo. La legislación escolar actual pide que a los alumnos se les hagan cinco evaluaciones a lo largo del curso. Los resultados de todas ellas quedarán reflejados en el expediente personal de cada alumno. Pero, además de una calificación por los conocimientos que el alumno muestra en cada una de esas evaluaciones, el profesor debe calificar la *actitud* de los alumnos en cada una de las asignaturas o áreas de contenido. ¡Y qué curiosa coincidencia!: las calificaciones que cada alumno obtiene en conocimientos coinciden casi por completo con las calificaciones que obtienen en actitud. Nosotros nos preguntamos: ¿Qué significa "actitud" para el profesor? Si entre rendimiento en conocimiento y actitud hay tan sorprendente coincidencia, ¿serán, acaso, la misma cosa para el profesor? ¿Determinará la actitud al rendimiento o será el rendimiento el que determine las calificaciones de actitud? ¿Las calificaciones escolares son una muestra del valor que cada cual muestra en su faceta intelectual o son, en cambio, una calificación a la conducta global del individuo? Tenemos motivos para creer que las calificaciones escolares que cada alumno recibe pueden ser calificaciones a su persona total, a su conducta y no sólo a su valía en la variable rendimiento.

Pero no sólo las calificaciones escolares pueden ser unas calificaciones a la persona total, sino que el más objetivo rendimiento escolar es un producto determinado por la personalidad entera. Variables intelectuales, emocionales, psicosociales, familiares, escolares, y ambientales en general, condicionan el rendimiento objetivo y real del alumno. Vimos cómo FOX daba más de cuarenta variables codeterminantes del aprendizaje. El alto o bajo rendimiento escolar está determinado por la dinámica de la personalidad, es un producto de la persona toda. Sólo citaremos alguna investigación al respecto.

El ajuste de la personalidad es un factor decisivo en la determinación del rendimiento escolar. Los buenos estudiantes tienden a estar mejor ajustados. Este ajuste influirá también en las calificaciones que dé el profesor a partir de la conducta que el alumno exhibe en clase. En una investigación llevada a cabo por MATLIN y MENDELSON (2) se puso de manifiesto que entre el

---

(1) COOK, M.: *Interpersonal Perception*. Middlesex. Penguin Books, Ltd., 1971.

(2) MATLIN, A., y F. MENDELSON: *The relationship between personality and achievement variables in the elementary school*. The Journal of Educational Research, 1965, 58, 10, págs. 457-459.

rendimiento escolar que obtenían los alumnos en la escuela elemental, tal como éste viene expresado por las notas del profesor, y el ajuste personal existía una correlación de 0,44. El CI se mostró relacionado con las notas del profesor en la medida de un  $r = 0,60$  y con los resultados de un test de rendimiento dio un  $r$  de 0,59. Pero el ajuste personal y social estaba más relacionado con las notas del profesor que con el rendimiento que se obtenía en pruebas estandarizadas. Estos resultados sugieren a los autores que el ajuste de la personalidad puede no afectar al rendimiento *per se*, pero sí a la percepción que el profesor tenga de ese rendimiento. De hecho, los profesores dieron mejores notas a los alumnos más ajustados. El efecto de la personalidad del alumno sobre las calificaciones del profesor parece indudable.

Nosotros, por nuestra parte, sabemos que esas calificaciones influyen en las notas de rendimiento final de los alumnos, y, por tanto, tendemos a confirmar la hipótesis de que las calificaciones escolares no sólo son calificaciones del rendimiento objetivo, sino que son calificaciones a la personalidad total del alumno.

McKENZIE (3), con alumnos varones de *college*, puso de manifiesto que los alumnos de bajo rendimiento, en comparación con los sujetos normales, tienen un mayor índice de ansiedad, más antagonismo hacia la autoridad, un mayor rechazo de los valores socialmente aceptados, su conducta es más impulsiva; su misma falta de rendimiento podría ser una muestra de rechazo a los valores sociales y paternos. Es posible que al sujeto de bajo rendimiento le falte la necesaria persistencia para conseguir unas metas un tanto lejanas, tendiendo a expandir sus energías en salidas espontáneas, dándose a la actividad y perdiendo el interés por las actividades escolares, que más bien exigirán el recogimiento personal y el sometimiento a una serie de normas y valores. Responden al impulso del momento, se inclinan hacia lo excitante, que suele estar fuera de los propósitos intelectuales (!). Su personalidad no es muy "apta" para el trabajo que le exige la institución escolar.

NAYLOR (4) hace un recuento de investigaciones concernientes a la relación que puede existir entre rendimiento escolar y la variable introversión-extraversión. Los sujetos extravertidos tienden a ser sociales, impulsivos, agresivos, poco "formales", mientras que los introvertidos serían, más bien, retraídos, estudiosos, bien organizados y controlados.

En principio, cabría esperar que los alumnos introvertidos obtendrán mejor rendimiento escolar. La relación parece cambiar según el nivel educativo y el sexo de los alumnos. La relación

---

(3) McKENZIE, J. D.: *The dynamics of deviant achievement*. Personnel and Guidance Journal, 1964, 42, págs. 683-686.

(4) NAYLOR, F. D.: *Personality and Educational Achievement*. Op. cit., págs. 57-66.

es, además, curvilínea. En la escuela primaria parece que la extraversion va unida a un mejor rendimiento, mientras que en la universidad parece ocurrir lo contrario. Es posible que la extraversion pueda favorecer a los alumnos poco dotados de uno y otro sexo, mientras que la introversión favorecería a los más dotados. La relación entre rasgos de personalidad y rendimiento varía, pues, según circunstancias.

Por estos resultados y otros que ofreceremos en el capítulo siguiente parece que tanto el rendimiento objetivo como el que se expresa a través de las notas del profesor se muestra unido a ciertos rasgos de personalidad del alumno. El rendimiento es un producto de la personalidad total del alumno y no sólo de sus capacidades intelectuales. Las calificaciones escolares son calificaciones a la totalidad de la personalidad y no sólo a las capacidades intelectuales.

## 7. ¿DEPENDE EL RENDIMIENTO ESCOLAR DE LA POPULARIDAD SOCIAL?

Cada sujeto posee un determinado status sociométrico y se encuentra en una de las tres categorías de rendimiento escolar que establecimos dentro de cada grupo. Tanto el status sociométrico como el status de rendimiento se determinan para cada alumno en función del grupo a que pertenece, de ahí que puedan sumarse sujetos de distintos grupos y considerar no a cada grupo por separado, sino a la muestra global.

El status sociométrico está positiva y significativamente correlacionado con el status de rendimiento. *La popularidad social en el grupo de clase y el rendimiento escolar están asociados.* La popularidad social que un alumno obtiene en el criterio de psicogrupo se muestra correlacionada con el rendimiento escolar en la medida de un índice aproximado de 0,66.

Esta correlación en el caso del criterio de sociogrupo da un valor aproximado de 0,73. Quiere decirse que los alumnos más populares entre sus compañeros de clase tienden a ser los mejores alumnos en cuanto a su capacidad de rendimiento demostrada; sin perder nunca de vista que este rendimiento demostrado es el que se pone de manifiesto en las calificaciones del profesor y en exámenes periódicos.

Esta relación positiva que hemos encontrado entre las variables que nos ocupan ahora creemos que es un dato importante a tomar en consideración. Encontramos una relación pero no una explicación de causa a efecto. Por el momento no podemos decir qué variable es causa de cuál. ¿Es la popularidad social, la aceptación que un alumno encuentra entre sus compañeros de aula, la que favorece el que el alumno obtenga más altas calificaciones escolares? ¿Son las "notas", el rendimiento, la causa de que los alumnos acepten o no a sus compañeros? Parece ser que *lo que el profesor aprecia en sus alumnos*, pues no olvidamos que las calificaciones escolares son juicios del profesor, tiende a coincidir con lo que los alumnos aprecian entre sí. El "alumno modelo", tal como es valorado por el profesor, tiende a coincidir con el "compañero modelo", tal como es valorado por sus iguales. Existiría, pues, una congruencia entre la pauta de valores del profesor y la de los alumnos en los juicios que hacen de éstos. Quiere decirse que el rendimiento escolar, tal como viene



expresado por las calificaciones del profesor, sería un valor condicionador de la estructuración del grupo. Dado que rendimiento y posición sociométrica se muestran correlacionados positivamente, puede concluirse que el rendimiento académico es un valor del grupo de alumnos.

Recordaremos que los criterios sociométricos que usábamos poseían una importante "carga" académica, en el sentido que, al encontrarnos en un ambiente escolar, todo aquello que se desarrolle en el grupo escolar vendría condicionado en alguna forma por los resultados escolares. El criterio de sociogrupo, más que el de psicogrupo, hacen referencia a una parcela de la persona puesta de manifiesto en la realización del trabajo escolar. Pero sin olvidar esa proyección que el rendimiento escolar de los alumnos tiene en todas las facetas del grupo de clase, tampoco podemos dejar de dar el peso estrictamente *afectivo* que todos los criterios sociométricos, y los nuestros no son una excepción, llevan consigo. Se elegirá a aquellos a los que se "cree" son más aptos para realizar el trabajo escolar, pero no sólo estarán guiadas las elecciones o rechazos sociométricos por ese valor del individuo, sino por otros muchos criterios de "proximidad afectiva" con el elegido.

Si el status sociométrico tiende a coincidir con el nivel de rendimiento alcanzado, puede ser porque el grado de rendimiento que cada alumno obtiene es algo cotizado y apreciado por los compañeros, porque lo que aprecia el profesor coincide en parte con lo que aprecian los alumnos en sus relaciones interpersonales. Los valores de los grupos son muy diversos, según la edad, sexo, condicionamientos exteriores, etc. La aceptación que cada alumno obtiene de sus compañeros está en función de esos valores. Pues bien, *el rendimiento logrado parece ser un valor de los grupos que estudiamos*. El rendimiento no sólo es algo digno de poseer porque lo aprecie el profesor y la institución escolar, sino porque, además, es apreciado por los compañeros. El grupo potencia metas parecidas a las del profesor. A nivel de grupo de clase, la dinámica del grupo educacional se ha mostrado congruente con los valores de la institución escolar.

Las correlaciones entre las variables que nos ocupan distan de ser perfectas. Entre los sujetos que fueron objeto de nuestra atención los hay que escapan a esa tendencia general. Existen sujetos con alto rendimiento que son, sin embargo, aislados. ¿No serán éstos los "empollones"? Puede haber casos, grupos, en los que la cotización que el alumno logra ante el profesor, su rendimiento, puede ser motivo de aislamiento por parte de sus iguales. Pueden existir casos, pues vemos lo imperfecto de la correlación, pero la tendencia general no es ésta.

No es de extrañar esa coincidencia entre rendimiento académico y status de popularidad. Operamos con una muestra de alumnos en los que predominan las edades de once a catorce años. Los alumnos están a las puertas de la adolescencia. No han llegado al momento de la contestación de los valores esta-

blecidos, estarán aún en una fase heteronómica respecto de los valores del adulto, del profesor y de la institución escolar. Por lo tanto, no sería de extrañar que aprecien el rendimiento escolar en tanto que es apreciado por profesor y padres.

Tratamos de ver el influjo del status de rendimiento en el status de aceptación social. Pero cabría preguntarse por la posibilidad de que *el disfrutar de una buena aceptación social por parte de los compañeros facilite un mejor ajuste personal y permita una mayor expansión a las facultades intelectuales*. En el capítulo número 4 insistimos en que si un alumno no logra ser aceptado por los demás no habrá satisfecho una serie de necesidades básicas de la personalidad y no podrá dedicarse con tanta decisión a las tareas escolares. Mientras que las necesidades sociales son básicas, las necesidades de obtener buenos resultados puede que no lo sean tanto. Un alumno mal aceptado por el grupo de iguales puede andar errante en busca de esa aprobación y dispersarse en sus esfuerzos. El no verse aceptado puede ser un factor inhibitorio de sus posibilidades personales. Ante cualquier demanda que le haga el profesor puede estar ese factor negativo restando eficacia a los esfuerzos del alumno.

El status sociométrico indica, al menos, la posibilidad que tienen los alumnos de poder alcanzar una adaptación personal-social aceptable. Poseer un alto status sociométrico significa ser popular, significa posibilidad de establecer adecuadas relaciones interpersonales con los compañeros. El status sociométrico va unido, más que a determinadas cualidades de personalidad, a ciertos modos de interrelación con los demás. Un sujeto aislado es un sujeto sin posibilidad de contactos personales, más si es rechazado. Será un alumno mal relacionado con "su mundo".

No es extraño que la coincidencia entre status sociométrico y rendimiento sea producida por un tercer factor común, general a esas dos variables, como pueden ser esas cualidades de personalidad y comportamiento que se muestran asociadas al status sociométrico, que ya quedaron puestas de manifiesto en el capítulo número 3 al hablar de status sociométrico y personalidad. *Cabría la posibilidad de que existiera un factor general de adaptación que permita al sujeto responder adecuadamente a las exigencias escolares y, a la vez, al grupo al que pertenece*. Ese posible factor general vendría determinado, incluso, por factores ajenos al ámbito escolar y haría que los alumnos que lo tuviesen alcancen niveles favorables en todas las variables que consideramos.

Existen ciertas cualidades personales y de conducta ligadas al status sociométrico, como son: tener espíritu de equipo, ser organizador, no "incordiar" a los demás, ayudar a los demás en sus trabajos, poseer capacidad, ingenio, iniciativa, etc. Estas mismas cualidades de conducta y de personalidad no sólo son determinantes del status sociométrico que el alumno alcanza en su grupo, sino que ayudan a que quien las posee rinda satisfactoriamente en el trabajo escolar.

En el capítulo anterior vimos que ciertas cualidades de personalidad se muestran unidas al alto o bajo rendimiento en los alumnos. Así, por ejemplo, en ciertos casos la extraversión favorece el buen rendimiento. Teniendo en cuenta que ese rasgo de personalidad está íntimamente ligado a las relaciones sociales, no será extraño que quien posea ese rasgo tenga un buen status sociométrico y un grado aceptable de rendimiento.

En los niveles de enseñanza en que nos movemos no es ilógica, ni mucho menos, la relación encontrada entre rendimiento escolar y status sociométrico. Y es mucho más explicable dicha relación si consideramos el origen del rendimiento escolar que nosotros consideramos: las calificaciones escolares.

Convendremos en que las calificaciones del rendimiento escolar denotan en alguna medida el rendimiento objetivo del alumno y, además, un cierto grado de subjetividad del profesor que asigna esas calificaciones. Si consideramos esas calificaciones escolares como expresión objetiva del rendimiento, teniendo en cuenta que éste es producto de una personalidad completa, la relación entre el rendimiento escolar y status sociométrico puede venir explicada por las cualidades de personalidad y de conducta unidas a ese status.

Teniendo en cuenta que esas calificaciones escolares de rendimiento son dadas por el profesor, susceptibles de estar deformadas subjetivamente, hay que convenir en que, como decíamos más arriba, los valores que aprecia el profesor en sus alumnos tienden a coincidir con los valores que los alumnos aprecian entre ellos en sus relaciones interpersonales. Presuponemos que las *calificaciones escolares son calificaciones a la personalidad completa del alumno y a su conducta*. Como se dijo ya, en estas edades quizá no exista un despegue de los valores adultos establecidos, y, por lo mismo, tiendan a coincidir el "buen alumno", según la valoración del profesor, con el "buen compañero", según las valoraciones de sus compañeros. Poseemos algunos resultados provenientes de investigaciones realizadas con niñas de enseñanza elemental que nos dan muestra de que el status sociométrico es coherente con las valoraciones que cada alumno recibe de sus profesores en distintas facetas de su personalidad y conducta (1).

Seis profesoras calificaron a 200 alumnas en cuanto a *capacidades intelectuales, hábitos intelectuales de trabajo, sociabilidad y actitud del alumno hacia el profesor*. Estas variables se especificaban en otras más concretas que suman un total de catorce. Las profesoras calificaron a sus respectivas alumnas en esas variables sobre una escala de seis puntos. Utilizando el índice W de concordancia de KENDALL se comprobó que las profesoras tendían a dar status parecidos a sus alumnas en las distintas variables. Es decir, que si una profesora cree que una

---

(1) GIMENO SACRISTAN, J.: *Aproximación experimental a la relación educativa: Congruencia entre el "alumno modelo" y el "compañero modelo"*. "Revista Española de Pedagogía", núm. 124, págs. 461-493.

alumna trabaja en la clase, la cree también inteligente, sociable con sus compañeras, obediente y respetuosa con su maestra, Parece, pues, cierto que las calificaciones que el profesor da a sus alumnos son calificaciones a la personalidad y conducta totales de éstos y según las actitudes que el profesor cree que sus alumnos tienen hacia él.

Pero es otro el resultado que queríamos ahora tomar en consideración. Con las calificaciones que los profesores dieron a sus alumnos obtuvimos un índice global que significase el status que las alumnas ocupaban ante sus profesores, no sólo como "alumnas", sino como personas completas. Por otro lado, disponíamos del grado de amistad con que cada una de las muchachas contaba en su grupo, obtenido por medio de una escala de aceptación social. Este índice nos daba idea de la aceptación que cada sujeto tenía en su grupo. La ordenación de alumnas dentro de cada grupo según la "valía personal" que les concedían sus profesoras estaba positivamente relacionada con la ordenación de alumnas hecha a partir del grado de amistad con que contaban entre sus compañeras (las correlaciones oscilaron entre  $r_s = 0,36$  y  $r_s = 0,74$ ). Quiere decirse, pues, que la "buena alumna" tiende a coincidir con la "buena compañera". Se demuestra así la congruencia entre los valores del profesor (no sólo los del rendimiento) y valores del grupo, con alumnas de diez a trece años. Bien es cierto que, quizá, las escolares a esta edad estén mejor socializadas que sus compañeros respecto de los valores de su propio rol femenino, representado éste por el sexo de sus profesoras.

La percepción que el maestro tiene del alumno es un punto de arranque para el estudio de la relación educativa. Factores concernientes al alumno, al profesor y a ambos van a condicionar las percepciones mutuas. Y no debe olvidarse que la percepción interpersonal es el primer determinante de las conductas interpersonales. Los estudios de PERRON en este aspecto son congruentes con nuestros resultados (2). Los alumnos de buen rendimiento escolar se diferencian de los malos alumnos no sólo por las estrictas cualidades y capacidades académicas, sino, también, por una serie de rasgos de personalidad. El maestro percibía a los buenos alumnos, a los que tienen buen rendimiento, según su inteligencia, rapidez en su trabajo en clase, perseverancia, su aspecto "vivo", la buena calidad de su trabajo, su buen control, la ausencia de excitabilidad y de impulsividad, su menor inestabilidad emotiva, su autoestima más elevada y su deseo en buscar la aprobación y el contacto. *Para el profesor, el "buen alumno" es algo más que un individuo que obtiene buen rendimiento por sus estrictas capacidades intelectuales y por su capacidad de trabajo.* Para el profesor, el "buen alumno" será,

---

(2) PERRON, R.: *La perception de l'élève par le maître: Reflexions et suggestions á propos d'un questionnaire.* Psychologie Française, 1962, 7, 1, págs. 26-41.

en adelante, "el buen muchacho", el efecto se habrá generalizado a la totalidad de la personalidad.

Veamos las diferencias sexuales en cuanto a la relación rendimiento-popularidad social en el grupo de clase. En ambos criterios sociométricos la relación entre las dos variables a que aludimos es ligeramente superior para los varones. El índice de correlación entre status sociométricos de psicogrupo y rendimiento para los muchachos es de 0,70 y para las muchachas de 0,63. En el criterio de sociogrupo los varones dan un valor aproximado de 0,76 y las muchachas de 0,68. Parecen ponerse de manifiesto factores diferenciales ligados al sexo.

Si la correlación o la relación entre popularidad social y rendimiento escolar es mayor para los varones, pueden encontrarse varias explicaciones para esta diferencia. En otra ocasión veíamos que el rendimiento escolar, el "ir bien" en la escuela, es más apreciado por los muchachos que por las muchachas. Lo mismo ocurría con la profesión. Querría decirse que obtener buenos resultados académicos está más cercano del sistema de valores del varón que del de la muchacha. Esa desigual aproximación podría darse, igualmente, a nivel de grupo. El grupo de muchachos se estructuraría en función de una serie de valores, y la posición que cada alumno tenga en su grupo dependerá del grado en el que posea los valores del grupo. Uno de esos valores sería la cota de rendimiento que posee cada alumno. Este efecto sería más propio del grupo de muchachos. El grupo de muchachas apreciaría otra serie de valores no tan directamente unidos al valor rendimiento.

El resultado es congruente con los roles de cada sexo en la sociedad. El estudio, como promoción social y económica, es más propio del varón. La situación va cambiando y el equilibrio entre unos y otros quizá se logre con el tiempo, pero, hoy por hoy, está a favor del varón. Los grupos de escolares no harían más que reflejar el sistema de valores de la comunidad. Aquello que la sociedad aprecia como importante en orden a la participación de sus miembros en esa sociedad sería apreciado por el grupo de alumnos en orden a la participación de éstos en sus respectivos grupos de clase. Esta circunstancia es más propicia del varón, por lo que no habrá que extrañarse de que la relación entre popularidad social y rendimiento escolar tienda a ser superior en los muchachos.

También se señaló en otro momento que es opinión bastante extendida el creer que los grupos de niños están más estructurados, más definidos, que los de niñas. La vida social de los niños parece más importante que la vida social de las niñas. Sin que entremos en los posibles factores que están condicionando este hecho, lo que sí resulta probable es que el ser aceptado o no por su grupo sea más importante para el varón que para la muchacha. Cabe la posibilidad de que el ser aceptado por su grupo o no serlo esté más directamente relacionado con el ajus-

te personal en el caso de los varones. Si ese ajuste tiene su relación con el rendimiento, se explicaría que la aceptación por parte del grupo y el rendimiento escolar del alumno estén más relacionados en los muchachos que en las chicas.

En cualquier caso, hemos visto que las correlaciones entre rendimiento y status sociométricos de sociogrupo son ligeramente superiores a las correlaciones entre rendimiento y status sociométricos de psicogrupo. Esto es natural si tenemos en cuenta el carácter socioperatorio del criterio de sociogrupo. Elegir a compañeros para trabajar juntos supondrá tener más en consideración las capacidades académicas del elegido que en el caso de elegirlos por criterios de amistad.

Resultados parecidos a los nuestros han encontrado otros autores con instrumentos distintos. Es clásico y sobradamente conocido el estudio de BUSWELL sobre la relación entre rendimiento escolar y aceptación social. El rendimiento escolar era determinado con un test de rendimiento y la aceptación social con la *Ohio Social Acceptance Scale*. Relacionando ambas variables quedó "definitivamente demostrado que el rendimiento está unido a la aceptabilidad social, que es el factor intelectual el que unido al rendimiento es componente básico en la relación, y que el status socioeconómico, como tal, tiene poca relación con la aceptabilidad social" (3). La inteligencia podría ser, pues, uno de los factores que provoca esa relación. Los alumnos elegirían a los más inteligentes, que serían los de mejor rendimiento. Esta explicación es coherente con la de LOEB (4), quien asegura que aquellos alumnos con resultados académicos superiores a los que les correspondería por su edad mental son muy aceptados por sus compañeros. Pero en este caso se apela a cualidades de personalidad como la audacia y el coraje productores de un mayor despliegue de energías, que sería un factor de éxito social y académico.

MUMA (5), con una amplia muestra, encontró que los sujetos altamente aceptados por sus compañeros tienen más éxito en sus estudios que otros estudiantes no tan aceptados. Los sujetos altamente rechazados tienden a tener peor rendimiento. La aceptación o el rechazo se había establecido en orden a criterios como: jugar, realizar un proyecto, montar en autobús, mantener un secreto, sentarse al lado, etc. Se pone de manifiesto, pues, la relación entre rendimiento y aceptación sociométrica con unos criterios tan poco escolares como los mencionados.

---

(3) BUSWELL, M.: *The relationship between the social structure of the classroom and the academic success of the pupils*. Journal of Experimental Education, 1953, 22, pág. 47.

(4) LOEB, N.: *The educational and psychological significance of social acceptability and its appraisal in an elementary school setting*. Citado por BASTIN: *Op. cit.*, páb. 119.

(5) MUMA, J. R.: *Peer evaluation and academic performance*. Personnel Guidance Journal, 1965, 44, págs. 405-409.

SCHMUCH (6) llega a la conclusión de que los alumnos que saben que ocupan una posición baja en el grupo utilizan sus potencialidades o capacidades académicas a un nivel más bajo que el que realmente les sería permitido. Sus actitudes hacia sí mismo no son tan positivas, ni sus actitudes hacia la escuela, como lo son las de los alumnos mejor situados. Se da el caso de que los alumnos que creen ser aceptados, aunque en realidad posean status de aceptación más bajos, utilizan sus habilidades más ampliamente y tienen actitudes hacia sí mismos y hacia la escuela más positivas que los alumnos concededores de su bajo status. Parece que poseer un bajo status de aceptación social y ser conscientes de esa baja aceptación está unido con el hecho de no rendir todo lo que las capacidades de cada uno permitirían. De acuerdo con nuestra hipótesis, el status sociométrico no sólo es importante por las cualidades personales asociadas con él, sino porque permite la expansión de otras cualidades, y de esta forma facilita el rendimiento. Parecidos resultados obtuvo VAN EGMOND (7), que encontró que las muchachas con alto status de aprobación dentro del grupo clase utilizan sus capacidades personales con más amplitud que las muchachas con bajo status. Lo mismo ocurría con los muchachos.

Estos resultados pueden ser tanto más dramáticos si se tiene en cuenta que salir de un status sociométrico concreto puede resultar difícil (lo vemos en el capítulo número 3). Una vez que el alumno es incluido en una categoría, ésta puede condicionar su horizonte y sus perspectivas. El jugar un rol o un papel determinado en un grupo puede llevar a que se realice un ajuste de la persona a ese papel.

Si bien hay motivos para creer que el rendimiento escolar puede originar la posición sociométrica, también se puede creer que la buena posición sociométrica mejorará el rendimiento. La investigación de ENGLE (8) evidencia esta segunda posibilidad. Sometiendo a los alumnos de bajo rendimiento a la tutela de compañeros-guía mejoraron las calificaciones escolares que les daba el profesor, aunque no mejoraron en el rendimiento determinado por pruebas standardizadas. Esos compañeros-guía se habían seleccionado según su capacidad de liderazgo académico, atlético, de gobierno estudiantil. Su misión era tratar a sus compañeros-pupilos amistosamente, ayudarles a mejorar sus hábitos de estudio, sus trabajos de clase y sus relaciones con el profesor. Esta misión de tutoría mejoró las notas de los pupilados y sus relaciones personales. El sentirse apoyado y aceptado puede ser un motivo importante para adquirir confianza en sí mismo y permitir

---

(6) SCHMUCH, R.: *Some Relationships of peer liking patterns in the classroom pupil attitudes and achievement*. En la obra de A. H. YEE: *Op. cit.*, págs. 189-204.

(7) Citado por R. SCHMUCH: *Op. cit.*, pág. 190.

(8) ENGLE, DAVIS y MEYER: *Interpersonal effects on underachievers*. *Journal of Educational Research*, 1968, 61, 5, págs. 208-210.

una mayor posibilidad de expansión a las capacidades intelectuales y de personalidad en general.

Parece confirmarse el hecho de que el rendimiento escolar es un producto que depende de la personalidad entera, y que, por lo tanto, puede verse afectado por cualquier circunstancia que afecte al ajuste personal. Es, pues, indudable que las relaciones sociales del alumno en el grupo de clases merecen la pena ser tomadas en consideración no sólo por la situación personal que afecte a cada alumno como persona, sino, también, por el efecto que pueda tener sobre el rendimiento académico. Se evidencia la necesidad de comprender la persona que es cada alumno y todos sus condicionantes si queremos brindar una ayuda eficaz a nuestros alumnos. El aprendizaje es una manifestación de las posibilidades del hombre, condicionado por todas las circunstancias que afecten a éste. Todas ellas, pues, habrán de ser tenidas en cuenta. Padres y profesores deberían considerar estas cuestiones en sus hijos y alumnos. Como decíamos en otra ocasión, los estímulos educativos pueden tener múltiples efectos sobre distintos aspectos de la personalidad, quizá sin que se lo proponga aquel que los inicia.

Parece ponerse de manifiesto una concepción unitaria y global del ajuste personal que estipularía que si un individuo se encuentra adaptado en una parcela de su relación con el mundo tendería a estarlo en las demás. En nuestro caso se intuye la adaptación escolar como relacionada con la adaptación social al grupo de iguales, supuesta esta última como la posibilidad de participar y ser aceptado por los demás en el grupo de iguales. Entiéndase que hablamos de un ajuste global en el *seno de la vida escolar* del alumno.

Ciertamente que esa idea de la globalidad del ajuste ha sido criticada por determinados autores, incluso dentro del aula escolar. COX (9) ha encontrado dos tipos de ajuste entre los alumnos: un ajuste académico (adecuación a las exigencias de la escuela) y un ajuste social. Esas dos parcelas parecen ser independientes una de otra y tener sus condicionamientos propios. Este resultado iría en contra de los de BUSWELL y de los obtenidos por nosotros. GREENBLATT (10) también viene a decir que si las elecciones sociométricas son una medida de la aceptación que los compañeros prestan al sujeto, el rendimiento tiene poca o ninguna relación con esa aceptación.

De todos modos no es de extrañar que se puedan obtener resultados diferentes y hasta contradictorios usando técnicas distintas y con poblaciones diferentes. La aceptación social que nosotros medimos es la que puede estar representada en unos status sociométricos de popularidad. El rendimiento que consideramos

---

(9) COX, F. N.: *Academic and social adjustment in fifth grade boys*. Australian Journal of Education, 1961, 5, págs. 184-192.

(10) GREENBLATT, E. L.: *Relationship of mental health and social status*. Journal of Educational Research, 1950, 44, págs. 193-204.



es el que queda reflejado en las calificaciones del profesor. Hemos comprobado que las calificaciones dadas por el profesor tienden a ser calificaciones a la persona y conducta totales del alumno, así como que parece existir un principio de congruencia entre los valores del profesor para con sus alumnos y los valores del grupo de clase. Es posible que la aceptación que el alumno obtenga del profesor pueda repercutir en cómo sea aceptado por sus compañeros. "Si la aceptación del alumno por parte de sus compañeros depende, en parte, de la atención que recibe por parte del profesor, y si esta atención varía de unos alumnos a otros, es razonable suponer que los valores del profesor irán unidos al status sociométrico del alumno" (11). WITHALL ha podido comprobar que en el radio de acción de aproximadamente un metro existen fuertes diferencias en la cuantía de atención que el profesor presta a sus alumnos. Y el apoyo y la atención que el profesor dé al alumno es un factor importante en la mejora del rendimiento. Un profesor afectuoso puede hacer que los alumnos de bajo rendimiento mejoren sus calificaciones escolares, como ha mostrado ENGLE (12).

Esas mismas calificaciones podrían mejorar también si la personalidad del alumno resulta atractiva al profesor. El aspecto agradable que presenta el alumno, según sus cualidades físicas, emocionales y sociales, produce una buena impresión en el profesor, y, como ha mostrado WILLIAMS (13), los alumnos que agradan al profesor tienden a obtener mejores calificaciones escolares. La correlación entre notas escolares y agrado que el alumno despierta en el profesor fue de 0,66. Se pone de manifiesto que las variables no intelectuales tienden a influir de forma decisiva en el rendimiento. Es posible que el profesor juzgue lo agradable o desagradable de la personalidad del alumno partiendo de su rendimiento, pero no se puede desterrar la relación contraria. El profesor conecta con el alumno por ser profesor, pero esa relación, por muy estrictamente docente que pueda ser, no puede dejar de ser una relación humana en la que se pone en juego dos personalidades con todas sus virtudes y defectos. Los resultados de PERRON citados anteriormente confirman estos hechos también.

Lo que sí parece evidente es que en el profesor operan una serie de factores que imposibilitan el que su acción sobre los alumnos no esté teñida por sus preferencias por los alumnos. Su acción es a veces incontrolable y sus efectos insospechados. Este aspecto es objeto de investigación en las Ciencias de la Educación como medio de llegar a poseer un conocimiento operativo del fenómeno educativo. "Si se desea que el proceso edu-

---

(11) WITHALL, J., y W. W. LEWIS: *Social interaction in the classroom*. En al obra de A. H. YEE: *Op. cit.*, pág. 49.

(12) ENGLE y otros: *Op. cit.*

(13) WILLIAMS, J. R.: *Teachers' ratings of high-school students on "likability" and their relation to measures of ability and achievement*. *Journal of Educational Research*, 1962, 56, 3, págs. 152-155.

cativo sea comprendido y se haga efectivo en la vida de los jóvenes, debe conocerse los efectos de la conducta de los maestros sobre la conducta de los alumnos, y ciertamente sobre la totalidad del entrelazado de personalidades que constituyen nuestras escuelas" (14). En múltiples ocasiones, las actitudes que los alumnos toman entre sí no son más que el reflejo de las actitudes que el maestro mantiene hacia ellos. La conducta del profesor puede representar para sus alumnos la norma de actuación, aquello que está permitido.

La influencia del profesor sobre el alumno es, en ocasiones, de lo más sutil y por las vías más insospechadas. No es necesario, siquiera, que el profesor se proponga causar un determinado efecto. Lo que él conoce de sus alumnos, aquello que espera de ellos, será suficiente para que el efecto se produzca en ellos. ROSENTHAL (15) ha encontrado que si un determinado efecto se presume que va a tener lugar, realmente se producirá. Es algo así como si las profecías se realizasen por el hecho de existir. Este autor mostró cómo aquellos alumnos que el profesor considera que van a mejorar en CI (prejuicio que ha sido creado artificialmente), realmente mejoran con el tiempo. Lo que el maestro espera de sus alumnos es posible que llegue a realizarse. La esperanza que se mantiene sobre alguien, la expectativa que recae sobre los demás, es una especie de exigencia para el sujeto, quien tenderá a satisfacer las esperanzas que mantienen sobre él. Si el profesor cree que determinado alumno progresará en las labores escolares, mantendrá una relación con él en la que, más o menos inconscientemente, le transmitirá sus esperanzas. Estas esperanzas serán una exigencia de mejorarse a sí mismo para el alumno, en tanto que tienda a dar cumplimiento a las esperanzas de su profesor. Existen pruebas de que un comportamiento caluroso por parte del examinador provoca un comportamiento más inteligente en el examinado. La calidad de la interacción humana es un factor fundamental para interpretar los logros de las personas en situaciones de contacto interpersonal. Es importante considerar el tipo de relación profesor-alumno para interpretar los resultados de la educación. La investigación educativa concede, hoy en día, un puesto de primera importancia a esta temática.

Si el profesor considera que un alumno o grupo de alumnos está incapacitado para lograr un determinado objetivo, lo más probable es que no se esfuerce en que esos alumnos logren esa meta. Por ejemplo: existe la creencia de que las chicas están menos dotadas que los varones para las matemáticas y, por tanto, rinden menos. Pero en escuelas primarias como en secundarias se ha comprobado que cuando existe coeducación las muchachas obtienen más éxito que si están en escuelas con sexos separados. Parece lógico pensar que una nueva atmósfera hará

---

(14) BROOKOVER, W. B.: *Sociología de la Educación. O. cit.*, pág. 336.

(15) ROSENTHAL, R., y L. JACOBSON: *Pygmalion a l'école. L'attente du maître et le développement intellectuel des élèves*. Bélgica. Casterman, 1971.

cambiar las actitudes del profesor, quien dudará de que las muchachas tengan mermada su capacidad al verlas desenvolverse con sus compañeros. Existen múltiples ejemplos en los que se pone de manifiesto que aquello que el profesor cree que ocurrirá con sus alumnos realmente tiende a cumplirse (16). Y esto es así, bien porque el alumno se comporta como esperan los demás que se comporte, o bien porque el profesor aprecia o cree apreciar aquello que de antemano espera que se produzca. La edad, el sexo, la clase social, el tipo de escuela, el tipo de agrupamiento, etc., son factores que al profesor le provocan unas determinadas esperanzas o expectativas.

El comportamiento del profesor con sus alumnos tiene una proyección particular en la conducta y logros del alumno. Si esto es cierto en el área del rendimiento escolar no lo es menos en otras facetas de la conducta. La conducta del profesor está ligada a las conductas más o menos agresivas de sus alumnos, por ejemplo. No es necesario extenderse más en estas cuestiones. Sólo queremos resaltar un hecho: el alumno se encuentra sometido a una doble fuente de influencia: el profesor y sus compañeros. La influencia que recibe de uno no es ajena a la que pueda recibir de otro. Todos estos elementos personales se encuentran en interacción mutua. La clase, el grupo de clase, es el lugar de acción de todas esas fuerzas. Los comportamientos del maestro, del alumno y del grupo de alumnos están mutuamente condicionados. Cualquier aspecto o producto escolar habrá que interpretarlo en función de esa situación. No es de extrañar, pues, que el rendimiento escolar se muestre relacionado con el status sociométrico del alumno, en tanto uno y otro son productos obtenidos en la misma situación.

Nos parece necesario hacer un análisis exhaustivo de todos los condicionamientos del rendimiento escolar. De momento, es importante el cuidar las relaciones sociales dentro del aula, ya que éstas se muestran relacionadas con el rendimiento escolar. La adaptación social, los contactos interpersonales del alumno en el grupo de iguales son importantes no sólo por el influjo que puedan tener en la personalidad de los educandos, sino porque pueden condicionar los mismos resultados escolares. La personalidad es una, y cualquier producto de la misma llevará el sello de toda ella.

Bien es cierto que el grupo de alumnos puede no ser el único mundo de relación del individuo durante sus años escolares, pero tenemos el convencimiento de que sí es un mundo importante, dadas una serie de características de nuestra sociedad. Además, parece que el sujeto tiende a alcanzar status sociométricos parecidos en grupos distintos, como se vio en otra ocasión.

---

(16) PIDGEON, D. A.: *Expectation and pupil performance*. London, NFER, 1970.

## 8. LA AUTOIMAGEN Y EL RENDIMIENTO ESCOLAR

En otras ocasiones se apuntó la relación que existe entre el autoconcepto y el rendimiento escolar. Si el rendimiento escolar es un producto de una personalidad y no sólo de un número limitado de capacidades intelectuales, si el autoconcepto es un factor del comportamiento, no es de extrañar que rendimiento escolar y autoconcepto se encuentren ligados. Esta relación es más fácil de encontrar si es el autoconcepto académico el que se trata de relacionar. Lo que cada uno se cree capaz de dar de sí en una determinada situación será un factor importante en esa situación. Si previamente al ejercicio de cualquier poder personal considero que soy más o menos capaz de rendir en un momento dado, no hay duda que el concepto que tengo de mí mismo será un factor que condicione los medios que yo vaya a poner en juego para lograr unos resultados determinados. De aquí que la relación positiva entre el autoconcepto de una determinada cualidad y los logros que alcanzó en ella sea algo que se puede esperar con bastante seguridad.

En nuestra parcela de preocupaciones este resultado es más factible aún. El rendimiento escolar es posible que se mantenga con cierta constancia a lo largo no sólo de un curso escolar, como ya se vio, sino durante más tiempo, durante varios cursos. Si se tiene en cuenta que el autoconcepto académico se ha forjado a través de las evaluaciones recibidas, formales e informales, pero siempre con un cierto apoyo en los datos del rendimiento que da la institución escolar, no es demasiado difícil que el autoconcepto de la capacidad académica esté relacionado positivamente con el rendimiento escolar, y que ese mismo autoconcepto sirva para predecir el rendimiento escolar futuro.

Sabemos, por capítulos anteriores, que el autoconcepto general o cualquier autoconcepto específico es una estructura aprendida en la interacción con los demás, una vez que se interiorizan las evaluaciones que los demás realizan del individuo. Según las evaluaciones recibidas, así será el autoconcepto. La hipótesis se ha sometido a pruebas experimentales y ha dado resultados positivos. Se puede inducir la creación o modificación de un autoconcepto preexistente a base de dar una determinada informa-

ción a los sujetos. DILLER (1), en una experiencia con alumnos universitarios, pudo comprobar que después de un determinado éxito en labores escolares se comprueba una mejora del autoconcepto no sólo de la capacidad directamente implicada, sino de otras cualidades. Ya había sido mostrado por otros autores como VIDEBECK y MAEHR. Se pone de manifiesto que el autoconcepto es una variable dependiente del sistema total de valores del individuo, puesto que se comprueban cambios en otros aspectos del autoconcepto no directamente implicados en la experiencia. Incluso esos cambios pueden ser mayores en cualidades no directamente implicadas en la experiencia de éxito o fracaso. El resultado de la acción del individuo es percibido por éste no como algo que le muestra que es más no menos inteligente —si es la inteligencia la que se ha sometido a prueba—, sino como mejor o peor persona en general.

En la misma investigación, DILLER encuentra que tras el fracaso escolar en una tarea concreta se observa un decrecimiento de la autoestima en varios trazos de la personalidad y no sólo en la inteligencia. Este resultado es negado por otras investigaciones en las que se aprecia que tras el éxito es más fácil mejorar la autoestima que el disminuirla tras el fracaso. Este mantenimiento del autoconcepto después de una experiencia de fracaso sería una defensa del yo para mantener su autoaprecio en niveles favorables. En experiencias de BOSHIER (2) se comprueba que tras el fracaso académico los alumnos no bajaron su autoestima.

Parece, pues, que, bajo ciertas condiciones, el autoconcepto académico es una estructura aprendida que a su vez condicionará el aprendizaje posterior y que puede ser un factor predictor de ese aprendizaje.

Si esta hipótesis se cumple quiere decirse que el autoconcepto general, el académico, las experiencias que los determinen y remodelen, deberían ser aspectos muy a tener en cuenta en el campo de la educación; pero se puede concluir, además, que la autoevaluación es posible dado que reflejará no sólo los datos del rendimiento pasado, sino también del rendimiento futuro. Este es un aspecto importante que, si bien es aceptado desde un punto de vista teórico, plantea una serie de resistencias cuando se quiere llevar a la práctica. No se duda de las ventajas pedagógicas de la autoevaluación, parece que ésta es posible, pero se duda de su puesta en marcha. En muchas pruebas de personalidad sí se usa el procedimiento de dejar que el sujeto se evalúe a sí mismo y a sus camaradas por medio de procedimientos de lápiz y papel. Pero el rendimiento escolar tiene una serie de condicionamientos sociales, administrativos, políticos y lastres del

---

(1) DILLER, L.: *Conscious and unconscious self-attitudes after success and failure*. Journal of Personality, 1954, 23, págs. 1-12.

(2) BOSHIER, R.: *The effect of academic failure on self concept and maladjustment indices*. Journal of Educational Research, 1972, 65, 9, págs.347-351.

pasado que hacen difícil que el sistema de autoevaluación sea llevado a cabo.

### 3.1. LA CORRELACION ENTRE LA AUTOIMAGEN ACADEMICA Y EL RENDIMIENTO ESCOLAR POSTERIOR

Poseemos el rendimiento escolar final del curso, tal como queda reflejado en las notas promedio que el alumno ha recibido a lo largo del curso escolar. Recordaremos que tenemos encuadrados a los alumnos de la muestra clasificados en tres categorías, según hayan obtenido alto, medio o bajo nivel de rendimiento en el grupo en el que permanecieron durante el curso. Asimismo, esos sujetos se hallan clasificados según tengan autoimágenes altas (valores 5 y 6), medias (valores 3 y 4) y bajas (valores 1 y 2). De este modo se puede calcular un índice de correlación a partir de la tabla de contingencia número 12 y obtenemos que autoimagen académica y rendimiento escolar están correlacionados por medio de un índice aproximado de 0,65, índice que es positivo y significativo.

TABLA NUM. 12

CORRELACION ENTRE LA AUTOIMAGEN Y EL RENDIMIENTO ACADEMICO

		RENDIMIENTO			
		Alto	Medio	Bajo	
Autoimágenes	Altas (5-6) . . . . .	255 (171,50)	138 (170,19)	111 (162,29)	504
	Medias (3-4) . . . . .	136 (200,43)	240 (198,89)	213 (189,66)	589
	Bajas (1-2) . . . . .	— (19,05)	10 (18,91)	46 (18,03)	56
		391	388	370	1.149
	$\chi^2 = 161.62$	$C = 0,35$	$r \simeq 0,65$	$p > 0,01$	

Este dato importante, por lo pronto, viene a decirnos que el sencillo instrumento que se empleó para obtener la autoimagen es un procedimiento simple, por medio del cual los alumnos expresaron su autoimagen; una autoimagen que guardó una relación positiva con el rendimiento global del curso.

No obstante, dado que el índice de correlación dista de ser perfecto, se pondrían de manifiesto una serie de influencias e imperfecciones del mismo procedimiento usado. No olvidemos que el rendimiento escolar que tomamos es el rendimiento de unas materias concretas de enseñanza que nosotros hemos considerado importantes *a priori*, mientras que la autoimagen que nos dieron los alumnos era una autoimagen que no distinguía mate-

rias, era una imagen global. El procedimiento estadístico empleado —no paramétrico— es menos exacto que el paramétrico. En los datos de rendimiento utilizados entran múltiples condicionantes subjetivas del profesor que califica. El dar una determinada autoimagen de sí está en función de múltiples factores personales y sociales y no sólo en función de los logros académicos poseídos, o que se esperen realmente llegar a conseguir. Pero, a pesar de todos estos condicionamientos, la autoimagen declarada es un reflejo del rendimiento que el alumno obtuvo durante el curso. No olvidemos que la autoimagen que ahora consideramos se pidió en el centro del curso escolar, y el rendimiento que se tiene en cuenta es el de todo el curso escolar, y, puesto que el alumno nunca supo que se recogerían las calificaciones escolares, la relación que ahora encontramos entre autoimagen y rendimiento escolar es una relación producida por la asociación real de esas dos variables.

Quiere decirse que la autoimagen obtenida con nuestro procedimiento es un predictor válido del rendimiento escolar, aunque sólo sea porque esa autoimagen se apoye en el rendimiento escolar anterior y éste se mantenga relativamente estable en el transcurso del tiempo. La autoevaluación podría usarse en la práctica educacional como un medio válido de apreciar los resultados educativos de los propios alumnos, al ser un método válido en la evaluación de sí mismo. No obstante, hay que hacer algunas observaciones:

a) Las calificaciones del profesor son las que dan lugar a las notas de rendimiento de que disponemos nosotros. Las auto-calificaciones del alumno guardan una determinada relación con esas calificaciones del profesor. Esto puede querer significar que el alumno ha introyectado los patrones con que es calificado por su profesor para calificarse a sí mismo. Se evalúa a sí mismo como ha sido evaluado y como cree que puede ser evaluado en cualquier otro momento. Pero si esos patrones cambian o dejan de existir, ¿qué ocurriría con la autoevaluación? ¿Sobre qué bases se sustentaría? Nosotros no ponemos de manifiesto más que la validez relativa de la autoevaluación en tanto que es congruente con las evaluaciones del profesor. Y esto viene a ocurrir con la mayoría de las investigaciones que se ocupan de este aspecto.

b) En el cuadro de contingencia de la tabla núm. 12 se puede observar que de 56 sujetos que se autoasignaron autoimágenes bajas (1 y 2), 46 obtenían un rendimiento bajo. Es decir, que poco más del 80 por 100 de sujetos con bajo rendimiento se habían dado autoimágenes bajas. En estos sujetos se da, pues, un alto grado de congruencia entre lo que son y lo que creen ser. Pero de los 504 alumnos que se autoasignaron imágenes de sí altas (5 y 6), solamente 255 obtenían un rendimiento escolar alto. Solamente un 50 por 100 dábase a sí mismo autoimágenes adecuadas a la realidad. Sabemos que la tendencia normal es dar imágenes favorables de sí mismo, y esto es lo que se pone de manifiesto aquí. Los sujetos con baja autoimagen expresan con

más fidelidad aquellos que son que los sujetos con alta autoimagen. Entre estos últimos puede haber muchos que realmente tienen un rendimiento bajo y a pesar de ello dan imágenes de sí muy elevadas.

La correlación es ligeramente superior para los varones. Mientras en alumnos se obtiene un índice aproximado de 0,69, en las alumnas se obtuvo otro de 0,62. Quizá esta ligera diferencia no sea suficiente para obtener conclusión alguna, pero no sería de extrañar que si el valor rendimiento es más significativo para los muchachos, éstos adecúen más su autoimagen académica al rendimiento real. BROOKOVER (4) no encuentra diferencias sexuales importantes y consistentes a este respecto.

En los alumnos de E. G. B. fue inferior la correlación entre autoimagen y rendimiento ( $r = 0,54$ ). En los alumnos de Bachillerato era  $r = 0,72$ . La diferencia es notable y nosotros la achacamos a la mayor trascendencia de los datos de rendimiento para los alumnos de Bachillerato. Esta mayor significación del rendimiento, a la vez que un mayor conocimiento del mismo, puede aumentar la relación entre ese rendimiento y la autoimagen académica. Estar pendiente de las notas escolares, ser sensible a la trascendencia que éstas pueden tener en la vida personal, escolar y familiar del alumno, serán motivos para tener una imagen académica de sí mismo más precisa y más ajustada a la realidad. Cabría, en cierto modo, concluir que allí donde los datos del rendimiento escolar estén más definidos, allí donde se les dé una mayor importancia, habrá alumnos con autoimágenes académicas más precisas y realistas, siendo mejores predictoras del rendimiento escolar futuro. Téngase en cuenta que los alumnos de Bachillerato tienen más experiencia escolar y eso puede aumentar el valor predictivo de la autoimagen. Esta relación positiva entre seguridad predictiva del rendimiento a partir de la autoimagen y experiencia escolar fue encontrada por KEEFER (5), quien pudo ver que los estudiantes de primer año son más inexactos en la predicción de su propio rendimiento que los estudiantes de cursos superiores.

Este mismo autor demostró que los sujetos de alto rendimiento habían predicho su rendimiento de forma más segura, más adecuada, que los alumnos de bajo rendimiento. Esto mismo podemos ver en la tabla núm. 12: de 391 sujetos con alto rendimiento, 255 se habían asignado autoimágenes altas; de los 370 que tenían bajo rendimiento solamente 46 se habían dado a sí mismos valores bajos de autoimágenes. La autoimagen de los alumnos de alto rendimiento fue más adecuada, mejor predictora del rendimiento real que las autoimágenes que se habían dado los alumnos de bajo rendimiento.

---

(4) BROOKOVER, W. B.: *Self-concept of ability and school achievement, II*, 1965, *Op. cit.*, pág. 206.

(5) KEEFER, K.: *Characteristics of students who make accurate and inaccurate self predictions of college achievement*. *Journal of Educational Research* 1971, 64, 9.



Las investigaciones de BROOKOVER merecen destacarse en cuanto a la asociación del autoconcepto académico con el rendimiento escolar (6). No haremos más que dar un resumen de los resultados hallados por este autor y sus colaboradores. BROOKOVER llega a la conclusión de que, si bien las evaluaciones percibidas en los demás son necesarias y suficiente condición para la creación del autoconcepto académico, este mismo autoconcepto académico, el concepto que el estudiante tiene de su propia capacidad, es algo necesario pero no suficiente condición del rendimiento escolar. Aunque una proporción importante de estudiantes con altos autoconceptos académicos pueden encontrarse con el cupo de estudiantes de bajo rendimiento, es muy difícil que haya estudiantes con bajos autoconceptos académicos que posean un alto nivel de rendimiento. Como vimos en nuestra tabla núm. 12, esta observación se cumple plenamente.

BROOKOVER ha distinguido un autoconcepto académico general, según el cual un estudiante se cree más o menos capaz de obtener éxito en las tareas escolares y otro autoconcepto específico para cada una de las materias del curriculum. El autoconcepto académico general mostró una mayor correlación, fue mejor predictor, con el promedio total de las notas escolares que el autoconcepto de cualquier materia concreta. Las correlaciones entre autoconcepto académico general y rendimiento escolar variaron desde 0,52 a 0,60. Índices que fueron significativos. Las correlaciones positivas se siguen manteniendo cuando la inteligencia se controla en los análisis estadísticos. Los sujetos con alto autoconcepto académico obtienen mejores resultados académicos que sus compañeros de inteligencia equiparable pero con bajos autoconceptos académicos.

Quizá el autoconcepto académico específico de una determinada materia sea mejor predictor del rendimiento en esa materia que un autoconcepto académico de la habilidad o capacidad general, pero para predecir el resultado escolar general es mejor utilizar una medida del autoconcepto académico general.

Aunque, como el mismo BROOKOVER ha encontrado, exista poca relación entre el autoconcepto general y el autoconcepto académico, hay estudios que ponen de manifiesto la relación entre el rendimiento escolar y el autoconcepto general del alumno. Trataremos de dar noticia de algunos de ellos.

BRUCK y BODWIN (7), demostraron que el rendimiento escolar, el bajo rendimiento escolar de alumnos que van retrasados respecto del nivel que les correspondería, se mostró rela-

---

(6) Aparte de los trabajos ya citados, puede verse del mismo autor: *Self-concept of ability and school achievement*. *Sociology of Education*, 1964, 37, págs. 271-279.

(7) BRUCK, M., y R. F. BODWIN: *The relationship between self-concept and the presence and absence of scholastic underachievement*. *Journal of Clinical Psychology*, 1962, 18, págs. 181-182.

cionado ( $r = 0,60$ ) con el autoconcepto que se obtenía por medio de una técnica proyectiva (Draw-A-Person). WYLIE (8) mostró que la autoevaluación o la percepción que alumnos y alumnas de una *junior school* tienen de su propio cociente intelectual guardaba una relación significativamente positiva con el C. I. que obtenían esos alumnos en los tests de inteligencia, lo que venía a demostrar que las autoevaluaciones tienen cierta validez, sin que se excluya la influencia de múltiples factores distorsionadores en las evaluaciones dadas por los alumnos. SHAW (9) viene a insistir en los resultados que ya conocemos: con estudiantes de la *high school* que poseían un C. I. de 110 ó más elevado aún se comprobaba que los sujetos con bajo rendimiento tenían autoconceptos más bajos. (Obtenidos estos últimos por medio del cuestionario de BILLS). Las muchachas de bajo rendimiento no se diferenciaban de sus compañeras de rendimiento alto en el nivel de autoconcepto. Se ponía, pues, de manifiesto que el autoconcepto —el autoconcepto general en este caso— es una variable que afecta al rendimiento escolar independientemente de la inteligencia. Por otro lado, como sugerimos en la explicación de las diferencias sexuales encontradas por nosotros, el hecho de rendir o no parece afectar más a los muchachos que a sus compañeras.

WILLIAMS y COLE (10) han relacionado el autoconcepto con varios aspectos de la vida del niño que se suelen considerar importantes para el buen ajuste académico, entre los que se encontraban el status social, el ajuste emocional y el rendimiento académico. Las correlaciones del autoconcepto general con cada una de esas otras variables fueron estadísticamente significativas y positivas, si bien no fueron altas. JONES y STROWIG (11) trataron de relacionar en estudiantes adolescentes el rendimiento escolar, las capacidades intelectuales, la expectativa que los estudiantes mantienen de sí mismos, el autoconcepto académico y la identidad (que en esta etapa de desarrollo se encuentra en crisis). Las correlaciones del rendimiento escolar con el autoconcepto, las expectativas y la identidad son positivas y significativas, oscilando entre 0,39 y 0,58. La correlación múltiple también es significativa, tanto para chicos como para las muchachas. La escala de autoconcepto (el cuestionario de BROOKOVER) resultó ser tan buen predictor del rendimiento como lo fue el test de capacidades mentales empleado. *La combinación de las varia-*

---

(8) WYLIE, R. C.: *Children's estimates of their schoolwork ability as a function of sex, race, and socioeconomic level*. *Journal of Personality*, 1963, 31, págs. 203-224.

(9) SHAW, M. C.: *The self-concept of bright academic underachievers: Continued*. *Personnel and Guidance Journal*, 1963, págs. 401-403.

(10) WILLIAMS, R. L., y S. COLE: *Self-concept and school adjustment*. *Personnel and Guidance Journal*, 1968, 44, págs. 478-481.

(11) JONES, J., y W. STROWIG: *Adolescent identity and self-perception as predictors of scholastic achievement*. *Journal of Educational Research*, 1968, 62, 2, págs. 78-82.

bles no intelectuales resultó ser mejor predictor del rendimiento que el test mental por sí solo. Resultados parecidos señalaron BINDER, JONES y STROWIG algún tiempo después (12). Lo que el estudiante espera de sí mismo como tal estudiante, el concepto que tiene de su capacidad para el desarrollo del rol de estudiante, el autoconcepto académico, es un elemento importante para explicar las diferencias en el ejercicio del mismo rol por parte de estudiantes diferentes, los diferentes logros que estudiantes distintos obtienen en el ejercicio del papel de estudiantes. "Las diferentes estructuras de sí de los diferentes actores que ocupan el rol de estudiante y los conceptos que mantienen de sí mismos son aspectos que influyen en esa diferenciación del rol" (13). Las investigaciones de JONES y GRIENEEKS (14), correlacionando las mismas variables, dan resultados parecidos con estudiantes de nivel universitario. El cuestionario de autoconcepto académico de BROOKOVER, el autoconcepto obtenido con él, fue mejor predictor del rendimiento académico que los tests de capacidades mentales. WATTENBERG y CLIFFORD (15) encontraron que el autoconcepto en el nivel preescolar tenía un elevado valor de pronóstico del rendimiento en lectura dos años y medio más tarde. CAPLIN (16), a nivel de escuela elemental, ha mostrado también una asociación positiva del rendimiento escolar con el autoconcepto escolar y con el autoconcepto como persona y como ser social, si bien la relación primera es más fuerte.

BLEDSON (17) muestra la relación positiva entre autoconcepto y rendimiento en chicos pero no en chicas. Esto hace suponer que los muchachos perciben sus rasgos, sus habilidades y su rendimiento escolar como elementos más decisivos para determinar su autoestima. El estudio lo realiza con niños de nueve a once años. Se sigue mostrando la diferencia sexual en el mismo sentido que se puso de manifiesto en nuestra experiencia.

Estas relaciones entre rendimiento escolar y autoconcepto general o autoconcepto académico se han obtenido, fundamentalmente, tomando como medida de estos autoconceptos aquello que el sujeto dice creer ser en una serie variada de cuestionarios de diverso tipo. Pero se han obtenido relaciones entre rendimiento

---

(12) BINDER, JONES y STROWIG: *Non intellectual self-report variables as predictors of scholastic achievement*. Journal of Educational Research, 1970, 8, págs. 364-366.

(13) PARSONS, T.: *Hacia una teoría general de la acción*. Citado por BINDER, JONES y STROWIG: *Op. cit.*

(14) JONES, J., y L. GRIENEEKS: *Measures of self-perception as predictors of scholastic achievement*. Journal of Educational Research, 1970, 63, 5, págs. 201-203.

(15) WATTENBERG, W., y C. CLIFFORD: *Relation of self-concept to beginning achievement in reading*. Child Development, 1964, 35, págs. 466-467.

(16) CAPLIN, M. D.: *The Relationship between self-concept and academic achievement*. Journal of Experimental Education, 1969, 37, 3, págs. 13-16.

(17) BLEDSON, J. C.: *Self-concepts of children and their intelligence, achievement, interests and anxiety*. Journal of Individual Psychology, 1964, 20, 1, págs. 55-58.

escolar y mediciones del autoconcepto considerando a este último en términos de discrepancia entre el autoconcepto actual o real y el autoconcepto ideal. Citaremos solamente algunas investigaciones a este respecto. La discrepancia entre el autoconcepto que se cree tener y el que se desearía poseer puede ser una medida de la autoaceptación y de la estabilidad misma del autoconcepto. Por lo tanto, no es de extrañar que una alta discrepancia vaya unida a un cierto desajuste personal y a las distintas manifestaciones de la conducta de los sujetos que tienen ese desajuste.

COWEN (18) ha encontrado con alumnos de *college* que el aprendizaje de sílabas relacionadas con adjetivos que producen una alta discrepancia entre el autoconcepto real y el ideal es más difícil que el aprender sílabas relacionadas con adjetivos que no producen esa discrepancia. Esta dificultad vendría explicada por la conducta defensiva del sujeto ante esas sílabas que aluden a conceptos de sí mismo en los que el sujeto no muestra acuerdo entre lo que cree ser y lo que querría ser. Este mismo autor cita los resultados de HAIGH y de ROBERTS. El primero encontró que las palabras con alta discrepancia entre la dimensión real e ideal del autoconcepto se perciben con mayor dificultad en el *taquiscopio*. El segundo encontró que el tiempo de reacción en la asociación de palabras es mayor cuando se presentan palabras con alta discrepancia autoconcepto real-autoconcepto ideal. En estas investigaciones se ponen de manifiesto actitudes de defensa ante el conflicto que produce la discrepancia entre lo que el sujeto quiere ser y lo que querría ser.

BORISLOW (19) ha relacionado la discrepancia entre el autoconcepto ideal y el real del autoconcepto general y del académico con el rendimiento escolar con alumnos de *college*. Se demostró que esa discrepancia está relacionada con el rendimiento. McCALLON (20) también ha encontrado relación entre la discrepancia *self-self ideal* y el rendimiento académico. Vio además que esa discrepancia es más acusada en los muchachos y que es producida, sobre todo, por los diferentes niveles de *self real*, ya que el autoconcepto ideal venía a ser parecido en todos los sujetos (1.135 alumnos de escuela elemental).

No queremos prolongar más la lista de investigaciones que con alumnos de distintos niveles educativos y con instrumentos diferentes han puesto claramente de manifiesto la relación entre autoconcepto y rendimiento escolar. Estos resultados apoyan a

---

(18) COWEN, E. L.: *Self-concept conflict indicators and learning*. Journal of Abnormal and Social Psychology, 1955, 51, 2, págs. 242-245.

(19) BORISLOW, B.: *Self-evaluation and academic achievement*. Journal of Counseling Psychology, 1962, 9, 3, págs. 246-254.

(20) McCALLON, E. L.: *Self-ideal discrepancy and the correlates sex and academic achievement*. Journal of Experimental Education, 1967, 35, 4, páginas 45-49.

los que nosotros hemos obtenido con alumnos españoles y usando un instrumento simplísimo, accesible a cualquier educador o persona interesada por estos problemas.

El autoconcepto que el alumno tiene como persona, pero más importante aún el autoconcepto académico, es un factor condicionante del rendimiento escolar que funciona independientemente de la inteligencia. Alumnos con una misma inteligencia pero con autoconceptos académicos distintos tienen probabilidad de obtener un rendimiento desigual. El autoconcepto académico se ha formado en el curso de la interacción que el alumno ha mantenido con los demás, siempre que éstos sean "otros significativos".

La importancia que el autoconcepto tiene como factor condicionante del rendimiento no impide que, a su vez, se pueda considerar la influencia del mismo rendimiento escolar en la estructuración de un determinado autoconcepto. Se trata de ver cómo los mismos resultados académicos pasan a formar parte del modelo personal de ser de cada alumno, no únicamente por la asimilación personal que el alumno hace de esos resultados de rendimiento, datos que le indican su propia valía como *alumno* y como *persona*, sino también por la proyección que esos datos tienen en su contexto, el cual refuerza e incide en el autoconcepto a través de las imágenes sociales. Recordemos que la imagen social, en sentido estricto, es la imagen que cada uno cree que los demás tienen de él; es ponerse en el punto de vista de los demás y adoptar las valoraciones que ellos hacen de uno mismo. GILLY, LACOUR y MEYER (21) han mostrado que el rendimiento escolar tiene una determinada proyección sobre el autoconcepto general, sobre lo que piensa el alumno de sí mismo no únicamente respecto a sus cualidades intelectuales, sino sobre cualidades tan distantes de éstas como pueda ser la fuerza física o la belleza corporal. Es una prueba más de que el autoconcepto es una estructura compleja y de que el valor rendimiento escolar es algo importante, que sirve de criterio no sólo para juzgarse como alumno sino como persona. La investigación de estos autores ha mostrado que la imagen de sí mismo en características como: apertura social, inteligencia, memoria, atención, tenacidad, urbanidad, autonomía, fuerza, belleza, rapidez, etc., es superior en aquellos alumnos que tienen mejor rendimiento académico. Pero fijémonos en estos otros resultados: Indudablemente, que el que un alumno obtenga buen rendimiento será un hecho satisfactorio no sólo para él, sino para sus padres, maestros y camaradas. Estos "otros significativos" contribuirán a mejorar la imagen que de sí tiene el alumno por medio de las evaluaciones y comentarios favorables que harán de él. Quiere decirse que la buena adaptación a las exigencias escolares proporcionará cierta satisfacción en los distintos ambientes en que el alumno se desenvuelva, y dará lugar a imágenes sociales favo-

---

(21) GILLY, M., LACOUR, M., y R. MEYER: *Op. cit.*

rables. De hecho, los alumnos con buen rendimiento tenían imágenes sociales más altas (imágenes que se referían al maestro, camaradas y padres) sobre todo en las cualidades de más peso escolar: inteligencia, memoria, etc. Pero las imágenes sociales procedentes del maestro, padres y compañeros son más coherentes en los alumnos de buen rendimiento. Es decir, que cuando un alumno tiene buen rendimiento cree él que los demás tienen mejores opiniones de él y que estas diversas opiniones son coherentes. Esta coherencia proporcionará un sentimiento de integridad personal, y, siendo que provienen de círculos de relación personal tan diferentes como son la vida familiar o la de amigos, contribuirán a apoyar y mejorar distintas facetas del autoconcepto general y no sólo del académico.

Desde luego es presumible que el buen rendimiento es bien acogido por la familia. Esta satisfacción fomentará el apoyo del hijo y de su autoconcepto. Otro tanto puede decirse del maestro o incluso de la pandilla de amigos. No es extraño, pues, que el buen rendimiento escolar contribuya a una mejora del autoconcepto general y de la adaptación personal.

En la investigación citada se pone de manifiesto, además, que los *buenos alumnos*, los que obtienen buen rendimiento, se consideran a sí mismos en forma más favorable en otras características que no son las que dan lugar al rendimiento escolar, como puede ser la destreza, la cortesía, etc. El *buen alumno* se considera a sí mismo no sólo buen alumno, sino un individuo más apreciable y apreciado por los demás, pero no ya como alumno sino como persona. *El rendimiento escolar no sólo es un producto de la personalidad total, sino que sirve como criterio para calificar a las personas y para que éstas se califiquen a sí mismas dentro de un determinado contexto cultural.*

Esta prolongación de los resultados académicos en otras facetas de la personalidad se demostró también en la investigación de COMBS (22), que puso de manifiesto que los alumnos con rendimiento bajo parecen verse a sí mismos como incapaces de superar los problemas que les pueda plantear la situación escolar; les falta confianza en sí mismos para tomar decisiones y perseguir objetivos, se sienten menos aceptados por sus compañeros, amenazados por el grupo, con tendencia a defenderse, ven a los demás como personas de poco valor, ven a los adultos como gente en la que no se puede confiar, se muestran más propicios a la rebelión, perciben el entorno como amenazador, sus sentimientos tienden a ser inapropiados y generalizados, etc. El alumno que fracasa le falta, pues, confianza en sí mismo, en sus compañeros y en el adulto. Perciben el mundo como algo amenazador y se enfrentan de modo inadecuado con los problemas. Pero, es necesario sopesar la posibilidad de que sean todas esas características personales las que produzcan el bajo rendimiento

---

(22) COMBS, C. F.: *Perception of self and scholastic underachievement in the academically capable*. Personnel and Guidance Journal, 1964, 43, págs. 47-51.

escolar, si bien la relación contraria no es descartable, ni tampoco la relación causa-efecto de una y otra. Un factor general de ajuste de la personalidad podría determinar todos esos resultados.

Las diferencias de personalidad que se ponen de manifiesto entre los alumnos de bajo, medio y alto rendimiento han sido puestas de manifiesto por EVERETT (23). Este autor ha mostrado la diferente estructuración del autoconcepto que se evidencia en sujetos de distinto nivel de rendimiento por medio de la técnica del *diferencial semántico*. Los sujetos de alto rendimiento tienden a percibirse como inconformes, aceptando la autoridad, cercanos al "estudiante ideal", con horario regular, menos frustrados y culpables. Los sujetos de rendimiento medio tienden a basar su autoconcepto en el estudio privado y en actividades no relacionadas con el rendimiento, como reuniones, lecturas salteadas, horario irregular, etc. Los alumnos de bajo rendimiento poseen una estructura similar a los de rendimiento medio, no aceptan la autoridad, perciben a los exámenes como connotaciones de ansiedad, frustración y culpa, etc. Este mismo autor cita los trabajos de HOLLAND y NICHOLS en los que se pone de manifiesto que el rendimiento escolar actual y un índice compuesto por las metas, intereses y medidas del autoconcepto son los mejores predictores del rendimiento a nivel de *college*.

Los productos que los alumnos obtienen en las instituciones escolares repercuten amplia y profundamente sobre la personalidad entera del alumno. Es necesario, por tanto, atender a esta proyección y a todos sus condicionantes. Si el autoconcepto es un factor condicionante del aprendizaje y del rendimiento escolar, si ese autoconcepto queda formado por la interacción y por las evaluaciones que el alumno recibe, es de todo punto urgente plantear la profunda trascendencia de esas evaluaciones y la necesidad de una justicia en las mismas, aunque sólo sea porque van a condicionar el aprendizaje posterior. La escuela es considerada como el segundo factor, después de la familia, en la determinación de la autoestima y de las actitudes de autoaceptación o autorrechazo, según índice MISTRY (24). Si esto es así es porque la escuela es un lugar privilegiado para la interacción personal en unos años decisivos en la evolución psicológica de los alumnos. La influencia de los compañeros y del maestro son las dos apoyaturas de esta afirmación.

El profesor es la figura clave en la determinación de la vida del aula y de la de cada alumno en particular. PALFREY (25) ha mostrado que las expectativas de los profesores pueden disminuir el autoconcepto de los alumnos, y no sólo porque el profesor es una de las figuras más importantes en la formación del auto-

---

(23) EVERETT, A. E.: *The self-concept of high, medium and low academic achievers*. Australian Journal of Education, 1971, 15, 3, págs. 319-324.

(24) Citados por J. B. THOMAS: *Op. cit.*

(25) *Ibidem*.

concepto académico, sino que intervienen también en la formación del autoconcepto general. El trabajo de STAINES (26) es muy conocido por lo que se refiere a la influencia que el profesor puede tener en el autoconcepto de sus alumnos. Asegura este autor que "la estructura-self (autoconcepto) se desarrolla en respuesta a los estímulos del ambiente. Desde el momento en que los profesores son un aspecto importante del ambiente del niño es probable que tengan alguna responsabilidad en la imagen que el niño tiene de sí mismo". Diverso tipo de estudios han puesto de manifiesto que las situaciones de clase son más complejas de lo que a primera vista parece y producen efectos en los alumnos muy distintos a los que el programa de estudios pretende causar. Los profesores hacen continuamente comentarios de los alumnos sobre los más variados aspectos de la personalidad de éstos. A partir de estos hechos, STAINES se planteó la hipótesis de que los profesores se distinguirían unos de otros por la frecuencia en el uso de determinadas palabras y de ciertos recursos que podrían modificar el autoconcepto de los alumnos. Estos comentarios del alumno le pueden afectar directamente y a través de la reacción que causen en sus compañeros. Realmente los profesores estudiados difieren en la calidad y cantidad de comentarios que hacen de distintas facetas del autoconcepto. Tanto esos profesores como la atmósfera que crean son diferentes. Unos hacen más comentarios positivos que otros, unos dan más énfasis a determinadas cualidades que otros, etc. Quiere decirse, pues, que cuanto más alusiones haga un profesor al autoconcepto tanto mayor será la probabilidad de que los alumnos modifiquen la imagen que tienen de sí mismos. Profesores distintos podrían producir distintas autoimágenes.

Con estos resultados previos se comenzó la experiencia de adiestrar a los profesores respecto de las características de los autoconceptos de sus alumnos, deteniéndose en el mejor tratamiento que se le podría dar a cada uno, planificando situaciones favorables y aceptando, sobre todo, la conducta de los alumnos. Después de un determinado período de tiempo, se comprobó que los alumnos mejoraban en diferentes dimensiones de su autoconcepto, mejoras que fueron acompañadas de progresos académicos. Quedaba en evidencia que *el autoconcepto del alumno puede ser mejorado mediante la metodología oportuna*. El profesor que usó métodos donde se le permita una mayor libertad e iniciativa al alumno, que, además, presta importancia a ciertos aspectos de la autoimagen, fue capaz de hacer alumnos más seguros de sí mismos, que se aceptasen mejor, mejores conocedores de los juicios de los demás y de lo que quieren ser, etc. Es indudable que esos cambios son síntomas de un mejor ajuste, y que esa mejoría la había provocado la conducta del profesor.

Parece evidente que el profesor, aunque no se lo proponga,

---

(26) STAINES, J. W.: *Self-picture as a factor in the classroom*. British Journal of Educational Psychology, 1956, 28, págs. 97-111.



influye en el autoconcepto académico y en el autoconcepto personal. Estos cambios que se producen en el autoconcepto son debidos a los productos que el alumno obtiene y a determinados condicionantes que se adhieren a esos productos y a los procesos que dan lugar a ellos. A su vez, este autoconcepto remodificado condicionará el aprendizaje posterior, y así sucesivamente.

Una de las consecuencias resaltadas por STAINES es que se pudo obtener una mejora del autoconcepto de los alumnos con el tratamiento oportuno sin que esto restase tiempo a las tareas que dan lugar al rendimiento. Este no sólo no empeoró, sino que mejoró. Atendiendo a la autoimagen se mejoró ésta y se mejoró el rendimiento, sin olvidar el importante reforzamiento que sufrirán los aprendizajes posteriores. Es curioso cómo un profesor no interesado por el rendimiento pero sí por la salud mental y el buen ajuste personal del alumno puede lograr mejorar el rendimiento. Otro profesor preocupado en exceso por ese rendimiento puede desarrollar conductas y provocar actitudes en los alumnos que dificulten el objetivo que tan ciegamente se propone. La personalidad es compleja, la persona actúa como una unidad, y cualquier estímulo que a ella se dirija puede tener múltiples efectos sobre varias cualidades o facetas de esa persona. Sería una labor importante y difícil establecer la interconexión que existe a nivel intrapersonal de las distintas experiencias vividas por el sujeto a fin de obtener un orden de prioridad para actuar inteligentemente sobre los alumnos. No es de extrañar que ciertas experiencias educativas que se centran sobre la personalidad del alumno, y no preferentemente sobre el rendimiento académico, logran que sus alumnos adquieran un mejor equilibrio personal, y esto no sea impedimento para que, llegado el momento, rindan satisfactoriamente.

La investigación planteada por CHADWICK (27) trata de comprobar "si los profesores podrían, con una guía para el mejor desarrollo del autoconcepto, ser capaces de incorporar a su rol conductas apropiadas para el saludable desarrollo del autoconcepto de sus alumnos, y, además, si tales conductas, en unión de los autoconceptos de los alumnos, podrían producir cambios que fuesen atribuibles a esas conductas y sin que disminuya el progreso académico". Los resultados de la investigación hacen entrever que, realmente, los profesores asimilaron a su rol aquellas conductas que mejoran el autoconcepto de los alumnos sin que el rendimiento académico sufra detrimento alguno.

Los profesores pueden y deben mejorar el autoconcepto de sus alumnos, aunque solamente sea porque así mejoran el rendimiento.

Si el profesor puede modificar el autoconcepto de los alumnos es gracias a que viene a ser un adulto significativo para ellos. "El maestro es 'alguien' importante y lo que él diga habrá

---

(27) CHADWICK, J. A.: *Some effects of increasing the teachers' knowledge of their pupils' self-pictures*. British Journal of Educational Psychology, 1967, 37, 1, págs. 129-131.

que tenerlo en cuenta". Este puede ser el razonamiento del alumno. Las opiniones del profesor acerca de aspectos particulares de la personalidad del alumno son evaluaciones que el alumno introyecta como juicios sobre lo que él es, y, de esta forma, sirven para crear y modificar el autoconcepto.

DAVIDSON y LANG (28) han puesto de manifiesto la relación que existe entre la opinión que el alumno tiene de sí mismo, lo que cree que el profesor opina de él y el rendimiento escolar. Es importante estudiar cómo el niño percibe los sentimientos que el maestro pueda tener hacia él, puesto que lo importante para saber los efectos interpersonales de la conducta del maestro con sus alumnos no es la conducta misma, sino la percepción que los alumnos tienen de esa conducta. En la investigación de estos autores se puso de manifiesto una correlación positiva entre la percepción que los alumnos tienen de sí mismos y los sentimientos que perciben en su profesor hacia ellos. Cuando el alumno posee una imagen adecuada de sí mismo tiende a creer que el profesor tiene actitudes favorables hacia él. Estos mismos resultados se encontraban cuando este fenómeno hacía referencia a los padres (resultados obtenidos por AUSBEL). Se demostró también una relación positiva entre el rendimiento escolar y la percepción de sentimientos favorables en el profesor. Los sentimientos de aceptación que el profesor tiene hacia sus alumnos les son comunicados a éstos, y los alumnos los perciben como valoraciones positivas de su persona; lo cual potencia el rendimiento y éste las apreciaciones del profesor. Este proceso circular favorece la adaptación personal y escolar del alumno. La calidad de la interacción profesor-alumno es un determinante básico de la cantidad y calidad de los logros educativos.

El profesor no actúa únicamente por sí mismo, con su personalidad peculiar. Es representante de una institución y los condicionamientos de esa situación se transmiten a sus alumnos. Así, por ejemplo, PALFREY (29) pone de manifiesto la transmisión de expectativas del director de la institución escolar hasta sus alumnos por medio de profesores y demás personal. Los resultados de su investigación sugieren que "los directores, por medio de continuas comunicaciones con los alumnos y el *staff* no sólo pueden aumentar o disminuir las evaluaciones de sí mismo en los alumnos, sino que darán además a esos alumnos una imagen que refleja las evaluaciones subjetivas de los directores respecto de sus alumnos, en tanto que 'clientes' y también como seres humanos" (pág. 127).

Vemos que los caminos y vehículos por los que profesores y superiores pueden modificar los autoconceptos de sus alum-

---

(28) DAVIDSON, H. y G. LANG.: *Children's perceptions of their teachers' feelings toward them related to self-perception school achievement and behavior*. Journal of Experimental Education, 1960, 29, 2, págs. 107-118.

(29) PALFREY, C. F.: *Headteachers' expectations and their pupils' self-concepts*. Educational Research, 1973, 15, 2, págs. 123-127.

nos son numerosos y sutiles. La conducta más "inofensiva" del profesor puede tener efectos insospechados en los alumnos. Una simple mirada comprensiva puede ser toda una *lección* para el alumno. Los estereotipos, las ideas del profesor, hasta la misma organización escolar, pueden ser condicionantes que determinan la conducta y expectativas del profesor con sus alumnos. STORREY (30) encontró que el simple hecho de acomodar el ritmo de trabajo de la escuela a la capacidad del niño, siempre que éstos estuviesen motivados, producía beneficios en el autoconcepto de los alumnos.

Si recordamos cuanto se dijo en el capítulo núm. 7 sobre la relación rendimiento-popularidad social, tendremos una idea de la trascendencia de ese doble polo relacional que el alumno mantiene con el profesor y con sus compañeros. Esas coordenadas configuran sus conductas y prestan una influencia decisiva al rendimiento escolar. Este, a su vez, repercute en el profesor y en los alumnos, de forma que existen una serie de círculos o esferas cerradas. El profesor influye en el alumno y en sus compañeros, éstos influyen en el alumno, unos y otros en el rendimiento, el rendimiento en todos ellos, todos en el autoconcepto, etcétera.

## 8.2. LA ACTITUD DE AUTOSOBREVALORACION RESPECTO DEL RENDIMIENTO ESCOLAR

Volvemos a los datos y resultados de nuestra experiencia. Habiendo recogido el rendimiento escolar total del curso de los alumnos, y poseyendo la autoimagen académica de cada uno de ellos, podemos ver si el alumno da imágenes de sí mismo más altas o más bajas de lo que es su rendimiento real. Se trata, en suma, de ver lo adecuada o inadecuada que es la imagen que cada cual posee de su propio rendimiento. Este es un punto clave ya que los datos de rendimiento representan el único dato objetivo que poseemos sobre cuál es el valor personal de cada alumno en la variable rendimiento escolar.

Comparando esos dos datos en cada uno de los sujetos se pudo comprobar que, de 1.124 sujetos, el 78,11 por 100 se autosobreevaluó. El porcentaje es significativo y nos da idea de la existencia de una tendencia a que *las autoimágenes del propio rendimiento sean superiores al rendimiento objetivo*, tal como éste se refleja en las calificaciones escolares. Ese porcentaje de autosobreevaluación puede variar de un grupo a otro. En nuestro caso se pueden encontrar grupos en los que el porcentaje subió al 100 por 100. El alumno da una imagen de sí mismo superior a la que de él dan sus compañeros, y superiores, ambas, a la que da el profesor. Aunque existe una relación positiva entre el rendimiento y la autoimagen, y entre el rendimiento y la imagen

---

(30) Citado por J. B. THOMAS: op. cit.

que tiene el grupo de cada uno de sus miembros, como podrá verse más tarde, cuando un alumno da la imagen de sí mismo intervienen una serie de mecanismos que hacen que esa imagen sea una visión favorable de sí mismo. Esto es producido por esa necesidad de autoaprecio del individuo, aunque sea en una faceta de su personalidad tan fácilmente contrastable con la realidad como es el rendimiento escolar.

STIER (31) ha encontrado, lo mismo que nosotros: que los alumnos cuando se autoevalúan su propio rendimiento se califican a sí mismos por encima de como los califican sus compañeros y por encima de como son calificados por sus maestros. La opinión del profesor estaba más cercana a los resultados que dieron los tests de lo que estaban las autoevaluaciones. A pesar de todo, había una relación positiva entre la autoevaluación, la opinión de los compañeros, la del profesor y los tests. SUMNER (31) ha encontrado que los estudiantes tienden a sobreestimar sus calificaciones escolares en relación directa con su pobreza como estudiantes. Los mejores tienden, en cambio, a autoinfravalorarse. La tendencia a la autosobrevaloración ha sido puesta también de manifiesto por WYLIE.

La tendencia a autosobrevalorarse de la que hablamos parece estar relacionada con la edad de los alumnos. A medida que los sujetos aumentaban en edad, las autosobrevaloraciones descendían. Quizá la reducción en las aspiraciones ideales, tal vez una mayor experiencia en las instituciones escolares, iban cada vez más ajustando lo que cada alumno cree que es a lo que los datos exteriores le muestran. Esto podría ser negativo si supusiese un amoldamiento a las expectativas que le marcan los demás, las marcadas por las propias notas de rendimiento que ha obtenido anteriormente.

Los sujetos aislados sociométricamente mostraban una mayor tendencia a sobrevalorarse, y teniendo en cuenta que el status sociométrico está asociado también al rendimiento escolar, habrá que concluir, como hacía SUMNER, que los sujetos de bajo rendimiento se autosobrevaloran con más frecuencia que los alumnos con más alto rendimiento escolar.

---

(31) Citados por D. H. RUSSELL: *What does research say about self-evaluation?* *Journal of Educational Research*, 1953, 46, 8, págs. 561-572.



## 9. LA AUTOIMAGEN Y LAS RELACIONES INTERPERSONALES

Hemos relacionado la autoimagen académica de los alumnos con los status sociométricos que ocupaban en su grupo.

Si el rendimiento académico se muestra relacionado positivamente con el status sociométrico y con la autoimagen académica, es natural que la autoimagen esté relacionada positivamente con el status sociométrico. Con el estudio de esta nueva relación entre estas dos variables no hacemos más que ir cercando el círculo de lo que cada vez parece ser más evidente: *la adaptación escolar, y, quizá, buena parte de la adaptación personal, parece ser una variable unitaria con repercusión en las distintas manifestaciones personales y sociales del alumno en su paso por la institución escolar.*

Por medio de un cuadro de contingencia hemos correlacionado los valores de la autoimagen académica con los distintos status de elecciones de los criterios sociométricos de psicogrupo y de sociogrupo. La correlación entre autoimagen y status sociométrico es de 0,50. Dicha relación nos permite afirmar que a mejor rendimiento escolar corresponde una autoimagen más alta y una más favorable posición dentro del grupo escolar. Poseer buen rendimiento académico lleva emparejado en alguna medida ser aceptado por los demás, poseer un autoconcepto académico elevado, estable y adecuado a la realidad.

Esa relación entre autoimagen y status sociométrico es más estrecha para los alumnos varones. La correlación entre dichas variables da un valor aproximado de 0,59 para los varones y de 0,41 para las muchachas. Si esas diferencias se refieren a la correlación de autoimágenes y status de psicogrupo, para la correlación entre autoimágenes y status de sociogrupo se obtienen valores de 0,64 para los varones y de 0,52 para las muchachas. El hecho de ocupar un status sociométrico concreto y el asignarse una determinada autoimagen es un fenómeno más propio de los alumnos varones. Esta más estrecha relación en los varones es congruente con la diferencia, a favor de ellos, que se veía en la relación entre status sociométrico y rendimiento, o entre rendimiento y autoimagen. Dicha diferencia sexual podría explicarse por la mayor significación del rendimiento escolar en la jerarquía de valores personales y de grupo en el caso de los

alumnos varones. Si tener un buen rendimiento escolar es algo más apreciado por los varones, es natural que su autoconcepto general y académico esté más ligado a ese rendimiento; es natural, asimismo, que el rendimiento escolar sea un factor más decisivo en la determinación de las estructuraciones de los grupos de escolares, y que la autoimagen académica esté más ligada a los status de popularidad en el grupo.

La correlación entre autoimagen y status sociométrico es superior en los alumnos de Bachillerato que en los de E. G. B. Los índices de correlación aproximada dan un valor de 0,44 en E. G. B. y de 0,59 en Bachillerato, en el criterio de psicogrupo. En el criterio de sociogrupo los valores son: 0,48 para los alumnos de E. G. B. y 0,66 para los de Bachillerato. Estas diferencias, que nos muestran una más estrecha relación de la autoimagen con el status sociométrico en los alumnos de Bachillerato sería congruente con diferencias encontradas anteriormente y en esa misma dirección, que nos indican la mayor significación del rendimiento escolar en los alumnos que reciben enseñanza en ese sistema escolar.

\* \* \*

Estamos comprobando una asociación entre la autoimagen y el ser o no ser elegido por los compañeros de clase, a la vez que creemos que dicha asociación puede venir condicionada, en buena parte, por el rendimiento académico, al ser éste un valor que intervendría en la determinación de la estructura grupal y de las posiciones que cada alumno ocupa en esa estructura. Si bien esto es o puede ser cierto, no hay que olvidar otros posibles factores condicionantes de la estructuración del grupo y de que la autoimagen se encuentre asociada con el rendimiento académico.

En el capítulo número 3 tuvimos oportunidad de comprobar que los líderes sociométricos tienden a elegirse entre sí en mayor medida de la que puedan ser elegidos por cualquier otro compañero. Es decir, que el status sociométrico de los sujetos muy elegidos sería determinado por todos los miembros del grupo, pero en esas elecciones que el líder recibe no faltarán las de otros compañeros de clase de buena posición sociométrica. Incluso los sujetos aislados aspiran a conectar con sus compañeros "estrella". Si tenemos en cuenta que el status sociométrico se halla relacionado con el rendimiento académico, podría afirmarse que todos los alumnos de la clase tienden a conectar con los compañeros de mejor rendimiento escolar, sea cual sea el rendimiento, alto o bajo, que ellos tengan; pero parece ser que cuanto mejor sea el rendimiento de un alumno tanto mayor es la probabilidad de que quiera conectar, de que elija, a compañeros de alto rendimiento. Considerando que autoimagen y rendimiento están relacionados, podría concluirse que los sujetos del grupo de clase tienden a elegir a aquellos compañeros con un

autoconcepto similar al suyo o a elegir a aquellos compañeros que se acomodan al autoconcepto ideal del que elige. Dado que el rendimiento es un valor "importante" de poseer en el salón de clases, no es extraño que los sujetos elijan a los que lo poseen en alto grado, bien porque ellos lo tienen también elevado, bien porque querrían tenerlo elevado. Estas conclusiones coinciden con los resultados recogidos por R. C. WYLIE (1), que parecen asegurar que los sujetos tienden a elegir a aquellos compañeros con autoconceptos reales e ideales más semejantes a los suyos.

El rendimiento puede condicionar la estructuración del grupo y determinar el autoconcepto o la autoimagen, razón por la que rendimiento y autoimagen estarían relacionados, en tanto uno y otra son determinados por el mismo factor. Ahora bien, como decíamos, el status sociométrico puede verse condicionado por otros factores de conducta del alumno y entre ellos puede estar el autoconcepto mismo, formado ya. El autoconcepto, como sabemos, puede condicionar la conducta de los individuos hacia los demás y, como es lógico, esta misma conducta puede repercutir en las relaciones interpersonales en el seno del aula, en el status sociométrico. Es decir, que un alumno puede tener un status sociométrico concreto, alto, por ejemplo, porque posee un rendimiento escolar elevado y esto es algo apreciado por el grupo; pero también puede ser que ese mismo alumno tenga un autoconcepto elevado que dé soltura y confianza a unas relaciones interpersonales adecuadas que hacen que el grupo le tenga en alta estima.

No olvidemos que el autoconcepto académico es una faceta del autoconcepto global y que éste condiciona las relaciones personales que un individuo puede mantener con los demás. LEVY (2) ha mostrado incluso que la visión que un individuo tiene de su ciudad, iglesia, escuela, etc., puede estar influenciada por la visión que tiene de sí mismo. Ya vimos que el autoconcepto estaba relacionado con el ajuste emocional y el status social en la investigación de WILLIAMS y COLE.

GUARDO (3) ha mostrado, con niños y niñas de once y doce años, que el autoconcepto se hallaba correlacionado positivamente con los status sociométricos de elecciones y negativamente con los status de rechazos.

REESE (4), igualmente, ha mostrado la relación positiva entre autoconcepto general y el ser aceptado por otros (la relación fue curvilínea).

---

(1) WYLIE, R. C.: *The self-concept*, op. cit., pág. 150-153.

(2) Citado por R. L. WILLIAMS y S. COLE: op. cit.

(3) GUARDO, C. J.: op. cit.

(4) REESE, H. W.: *Relationships between self-acceptance and sociometric choices*. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1961, 62, págs. 472-474.



ROSEMBERG comprobó, entre los adolescentes, que aquellos que tenían una baja autoestima eran sujetos con una especial sensibilidad ante la censura o la crítica, lo cual repercutirá en cierta tensión y prevención en las relaciones interpersonales. Esos mismos adolescentes de baja autoestima describen sus relaciones interpersonales como difíciles y embarazosas, les resulta difícil hacer amigos, se sienten menos queridos y respetados, poco cordiales, no populares, tienden a no manifestarse con sinceridad ante los demás, desconfían de los demás. Es indudable que los sujetos de baja autoestima estarán, ciertamente, incapacitados para establecer positivas relaciones con los demás por sus mismas dificultades personales y por las proyecciones que hacen sobre los demás. Como dice el mismo ROSEMBERG, "el cimientto de la vida social no está hecho de grandes pasiones o filosofías cósmicas, sino que consiste en conversaciones casuales, pequeñas charlas, fácil intercambio de ideas, el compartir pequeños entusiasmos. La concepción que de sí tiene un individuo juega un importante papel en esa interacción interpersonal" (5). El autoconcepto es un factor determinante de las relaciones sociales, a la vez que un producto de las mismas. Un autoconcepto bajo puede ser el resultado de unas relaciones sociales insatisfactorias. Paradójicamente, parece ser, el individuo tiene una tendencia a afiliarse con los demás por la necesidad de ser evaluado por ellos. RADLOFF (6) ha mostrado que las tendencias afiliativas están en función de las oportunidades de evaluación: cuanto menor es la posibilidad de evaluar las opiniones propias, mayor es la tendencia a afiliarse a los demás. Cuando uno no encuentra criterio objetivo para evaluar sus opiniones (incluida la que tiene de sí mismo) buscará afiliarse con los demás para encontrar el medio de evaluarse en la comparación con los otros. Pero el sujeto que ya tiene una pobre opinión de sí mismo tenderá a rehuir el contacto con los otros; cerrándose en su propia opinión no encontrará ocasiones de modificar su autoconcepto, cayendo en un progresivo autohundimiento.

Indudablemente que se le puede prestar ayuda a estos sujetos procurándoles las experiencias más adecuadas. Mejorar la sociabilidad, vimos, suponía mejorar el rendimiento escolar, quizá porque con la mejora de la aceptación que experimenta el alumno se mejora el autoconcepto. BEKER (7) comprobó que el clima social que se establece en las prácticas de camping escolar (un ambiente en el que el niño puede ejercer su iniciativa y autodeterminación con la asistencia de adultos sensibles y comprensivos pero no constrictivos, y junto a la influencia de los compañeros) mejoran las relaciones sociales y el autoconcepto perso-

---

(5) ROSEMBERG, M.: op. cit., pág. 168.

(6) RADLOFF, R.: *Evaluación de la opinión y la afiliación*. En la obra de CARTWRIGHT y ZANDER: op. cit., págs. 129-138.

(7) BEKER, J.: *The influence of school camping on the self-concepts and social relationships of sixth grade school children*. Journal of Educational Psychology, 1960, 51, 6, págs. 352-356.

nal de los alumnos que participan en la experiencia. Es indudable que la aceptación que brindan los demás mejora las relaciones sociales, hace ganar confianza en sí mismo y, por lo tanto, puede mejorar el autoconcepto.

Si bien estamos haciendo referencia a relaciones halladas entre la aceptación social que un individuo puede recibir de los demás y su propio autoconcepto general, o se hallan interconexiones entre las relaciones interpersonales que inicia un sujeto y su autoconcepto como persona, no es disparatado que el autoconcepto académico se encuentre unido a la aceptación que el alumno recibe por parte de sus compañeros. Hay que tener en cuenta que el autoconcepto académico es una faceta del autoconcepto general de la persona con más o menos proyección en éste, según circunstancias personales y del ambiente. Por otra parte, nosotros operamos dentro de un ambiente reducido, el del grupo de alumnos de clase, que potencia el autoconcepto y la aceptación social a un tiempo. La coincidencia es menos extraña todavía si pensamos en que el profesor puede ser un factor importante influyendo en este autoconcepto académico y en la estructuración del grupo de clase, en la aceptación que cada alumno encuentra entre sus compañeros.

Lo importante para el educador es considerar que esa faceta social de sus alumnos va más allá de su primer significado y trasciende al centro mismo de su persona y al rendimiento escolar. Trabajar y mejorar la aceptación social de cada alumno es laborar por la buena marcha de su adaptación personal, social y escolar de ese alumno.

Parece existir un factor general de adaptación personal social que regula distintas facetas de la personalidad de los alumnos en el medio escolar. Recordaremos que el grupo de iguales de la institución escolar es un núcleo importante, a veces exclusivo, de relación interpersonal para el alumno.

ROSENBERG muestra la trascendencia de esta relación positiva entre el autoconcepto global y la vida relacional de los adolescentes con proyección en la vida futura de éstos. Las personas con baja estima de sí mismo están más desinteresadas por los asuntos públicos, no polemizan tanto sobre las cuestiones más diversas, se consideran menos entendidos; en cambio tienen una mayor tendencia hacia la "ensoñación", retrayéndose sobre sí mismos. Los alumnos con baja autoestima (egófbos) participan menos en actividades extracurriculares, tienen tendencia a huir del liderazgo de las mismas. Lo mismo viene a ocurrir en los grupos informales. Todo se une para que estos sujetos encuentren menos satisfacción en las relaciones interpersonales, mantengan actitudes de clausura hacia los demás y tengan menos oportunidad de ser aceptados por sus semejantes y poder mejorar así su autoestima.

Estas peculiaridades tienen su proyección en la elección y ejercicio de la vida profesional. Los sujetos egófbos evitaron toda relación de poder y de competencia; por falta de confianza

en sí mismos huyen de cualquier posición que les pueda acarrear críticas y contactos con los demás.

Si bien la escuela, el educador, puede mejorar este aspecto personal de sus educandos, más teniendo en cuenta que pasan por un momento decisivo en sus relaciones personales con los compañeros de su misma edad, en múltiples ocasiones las actitudes que tome el alumno hacia sí mismo y hacia los demás tienen su génesis en la vida familiar. HELPER (8) muestra que cuando el autoconcepto del niño coincide con los modelos que los padres le quieren infundir alcanza un status sociométrico más alto y un mejor ajuste social. Es opinión sumamente extendida que la familia es el primer determinante de la adaptación personal y de las relaciones sociales posteriores y extrafamiliares del hijo. El mismo ROSENBERG ha visto que el autoconcepto está relacionado con el número de hijos, el orden de nacimiento y la proporción de sexos entre los hermanos. La fratría es un fuerte condicionante del rumbo y tono de las relaciones sociales futuras de cada uno de los hermanos.

---

(8) HELPER, M. M.: *Learning theory and the self-concept*. Journal of Abnormal and Social Psychology, 1955, págs. 184-194.  
— *Parental evaluations of children and children's self-evaluations*. Journal of Abnormal and Social Psychology, 1960, 50, págs. 190-194.

## 10. SINTESIS DE CONCLUSIONES

A lo largo de la exposición de nuestro trabajo hemos ido apreciando la variedad de factores que se muestran relacionados con los resultados del rendimiento escolar, factores que condicionan los procesos de aprendizaje, o que intervienen en la determinación o fijación de un nivel de rendimiento, apreciando a éste con determinados criterios de valoración. Lo más digno de destacar, en nuestra opinión, son toda esa serie de factores sociales implícitos en el proceso de aprender, que no siempre son tenidos en cuenta en los modelos de aprendizaje, y muchos menos llegan a tomarse en consideración para que, mejorándolos, incrementen los niveles de rendimiento de los alumnos. Estos factores sociales son producto de la interacción interpersonal en el marco de clase, sin que esto quiera decir que sean ajenos a otros núcleos de influencia como pueda ser la familia, etc. Entre esos factores hemos considerado el status sociométrico como un índice de la aceptación que cada alumno encuentra entre sus compañeros, la imagen que el grupo tiene de cada uno de sus miembros y el autoconcepto personal. Estos factores condicionan el rendimiento académico del alumno y hacen acto de presencia en la situación interpersonal, pasando después al alumno, quien los asimilará como coordenadas que afectarán a su vida, a sus éxitos y a sus fracasos. En la determinación de estos factores interviene, aparte de los compañeros de clase, el profesor mismo. Este es un factor más, pero de primera importancia, en el desencadenamiento de influencias interpersonales. El es el que inicia el contacto con sus alumnos, generalmente. Su posición le asegura un status de privilegio entre ellos, tiene decisiva influencia en cada uno, si bien esa influencia difiere en grado y en tono según cada caso. Pero su acción no se limita a penetrar voluntaria o involuntariamente en la individualidad de cada alumno. Su conducta tiene una proyección en el grupo de alumnos como conjunto. Queremos decir que contribuye de una forma peculiar en cada caso al establecimiento de unas determinadas relaciones entre esos alumnos. La atmósfera o clima de grupo que se concrete en torno a un grupo de alumnos, la dinámica de ese clima social de grupo, está condicionada por la conducta del profesor hacia el conjunto de alumnos y hacia cada uno de ellos en particular. Por eso, decíamos que es factor desencadenante

de las relaciones con sus alumnos. En la práctica educacional más tradicional él es el que tiene el monopolio de las iniciativas. Y más de una vez se ha dicho que la actitud que un profesor toma hacia sus alumnos es el punto de partida de la actitud que esos alumnos toman unos con otros.

En nuestra investigación no hemos considerado al profesor como un factor directamente implicado en las variables que hemos interrelacionado. Hemos considerado los datos de rendimiento escolar que los alumnos obtuvieron a lo largo de todo un curso. Es indudable que esos datos son reflejo de las capacidades intelectuales puestas en juego por el alumno en el esfuerzo por cumplir con las exigencias que le planteó al profesor. Pero esos datos están en relación también con las características de la personalidad de esos alumnos. La escuela no sólo sanciona esfuerzos intelectuales, sino personalidades completas, con todas sus características y condicionamientos. Los productos que el alumno obtiene en la institución escolar son producto de su personalidad y no sólo de sus capacidades intelectuales. Las calificaciones escolares, señales de esos productos, no son mero reflejo de las conductas del alumno, sino también del profesor. El profesor, en tanto que evaluador, queda reflejado como persona en esos resultados y no sólo como un juez aséptico que juzgue lo que el alumno da de sí en una situación concreta. Tuvimos ocasión de considerar varias investigaciones en las que se veía la correlación entre las calificaciones escolares y el "agrado" que el profesor siente hacia determinados alumnos.

Estos hechos son congruentes con la situación misma en la que el aprendizaje tiene lugar y en la que se toma conciencia, de una forma no demasiado objetiva, de la eficacia de ese aprendizaje a través de los resultados o calificaciones escolares.

El alumno desarrolla buena parte del trabajo escolar en clase. Es decir, que lleva a cabo su actividad escolar en el marco de un contexto interpersonal. A la vez que es alumno es compañero de sus colegas. El grupo de clase es un grupo en el sentido psicosocial de la palabra, con una atmósfera, una dinámica, unas metas y una estructuración propia. Al decir que el alumno no sólo es eso, sino que es compañero también de otros alumnos, queremos decir que un individuo concreto está sometido a las exigencias del profesor a la vez que a los requerimientos del grupo informal de alumnos. Y esas exigencias no provienen de fuentes independientes, porque el profesor tiene una influencia concreta sobre ese grupo de alumnos. Hemos visto cómo los criterios de valoración que el profesor tiene para con sus alumnos son, en alguna medida, concordantes con la jerarquía de valores que los alumnos tienen en sus relaciones interpersonales, y que sirven para que en ese grupo de alumnos un individuo ocupe una posición diferente de la de los demás. Conveníamos en afirmar que el "alumno modelo" no es un modelo totalmente diferente del "compañero modelo". El primero es el alumno ideal para el profesor, y el segundo es el alumno ideal para sus compañeros.

Es de sospechar, pues, que el alumno dentro de clase está inmerso en un clima de relación interpersonal determinado por todos y cada uno de los elementos personales que forman ese ambiente: profesor y alumnos. En ese clima, muestra una conducta peculiar que es un producto de su individualidad y de todos esos condicionamientos sociales exteriores. Lo que él hace es producto de lo que él es y de lo que se espera que sea; su conducta es función de su personalidad y de las expectativas que recaen sobre los roles que desempeña. Esa conducta, con todos sus determinantes personales y sociales, recibe una sanción, una evaluación, por parte del profesor. El alumno obra con todas sus potencialidades y condicionamientos. Incluso el ejercicio de las facultades intelectuales y los resultados que logre con su ejercicio están condicionados por la globalidad de su *persona* y de su *situación*. Hemos tenido oportunidad de considerar la proyección que distintas características de la personalidad tienen sobre los procesos de aprendizaje; hemos visto cómo ciertos rasgos de personalidad se encuentran asociados no sólo a las calificaciones de rendimiento que da el profesor, sino también a los resultados que se obtienen con pruebas objetivas de rendimiento.

El aprendizaje, los procesos y resultados del mismo es una variable dependiente de la personalidad completa del aprendiz, entendiendo a esa personalidad como una entidad individual en interacción con un ambiente. Los resultados escolares muestran una relación moderada con la inteligencia que suelen mantenerse entre índices de correlación de 0,60 y de 0,70. Este grado de correlación puede encontrarse entre cualquier otra característica de la persona que no sean sus aptitudes intelectuales y ese mismo rendimiento. La escuela, como dijimos en una ocasión, no selecciona inteligencias, sino personas. Paradójicamente, no se suelen tener en cuenta los condicionamientos de que venimos hablando, confiando en que aquello que muestran los resultados escolares representa lo "normal", lo "que debe ser", lo que el alumno "vale". Es, sin duda, un mecanismo para tranquilizar conciencias. Es necesario considerar a la personalidad completa del educando, no ya solamente porque nos lo imponga la consideración filosófica del ser del educando, sino porque es esa integridad personal la que se muestra en los procesos y resultados del aprendizaje. Aunque sólo sea por este interés pragmático, se nos impone una concepción personalizada del educando; un ser con un funcionamiento único, unitario y abierto a las más variadas fuentes de influencia.

La necesidad de esta consideración integral no ha de ser algo abstracto sin proyección real concreta. Cualquier situación, cualquier momento, cualquier resultado educativo debe ser enfocado desde este ángulo de visión. Solamente conociendo toda la realidad que se proyecta en cualquier actuación personal se puede planificar una acción sistemática, operativa y eficaz de la práctica de la educación. Nosotros hemos venido fijando nuestra atención en una serie de variables sociales o en variables que,

siendo individuales, tienen su origen en la interacción social.

El alumno es una unidad personal peculiar. No puede pensarse en aspectos aislados del mismo sin hacer referencia a la totalidad de la persona. Esa integralidad constitutiva se proyecta en cada uno de los actos de ese individuo. El éxito escolar no es la superación favorable de ciertas metas tras el ejercicio de las funciones intelectuales. La superación o el logro de los objetivos estrictamente académicos por parte del alumno no es el resultado de poner en práctica unas facultades intelectuales saludables y eficaces. El éxito o el fracaso escolar es el éxito o el fracaso de una *personalidad completa*, la puesta en funcionamiento de todas las potencialidades personales. Para comprender los resultados escolares de un alumno no basta con echar mano de sus cualidades intelectuales. Un superdotado puede llegar a fracasar más fácilmente en un establecimiento escolar que un alumno mediocre. Su fuerza intelectual, su originalidad, pueden ser un inconveniente grave para adaptarse a lo que *se le exige*.

El rendimiento escolar es un producto multicondicionado. Su génesis hay que entenderla en su múltiple origen. Pero, siendo un producto de la personalidad completa, no es meramente un resultado final de la puesta en ejercicio de diversas cualidades y condicionamientos. El rendimiento escolar, además de ser un producto final de la variedad personal que es cada alumno, es un producto que revierte sobre esa misma persona. El rendimiento no es sólo un producto condicionado por la persona, sino que es, además, un factor condicionador de esa misma persona. El rendimiento escolar de un alumno es la expresión de su persona, y, al ser un estímulo exterior, se convertirá en un factor condicionante de ciertos aspectos estrictamente individuales y sociales del alumno. Siendo el rendimiento escolar una sanción a lo que cada uno es, será un dato que el alumno retomará para sí mismo, que le da noticia de lo que él es, que le forma su autoconcepto, que dice a los demás lo que el alumno "vale", que incidirá en los distintos núcleos de relación interpersonal que establece ese alumno, y será un valor en la determinación del status que ese alumno ocupe entre los demás. Las calificaciones escolares, como consecuencia de ser la valoración de la persona del alumno, son un signo que el contexto social aprecia según las pautas de valores reinantes en ese medio, y esas valoraciones serán asumidas por el propio individuo, dando así lugar a la creación de su propio autoconcepto académico. Esas mismas valoraciones repercuten en la aceptación que el medio social brinda al sujeto, siempre que el rendimiento escolar sea un valor de ese medio.

Es necesario tener presente que el grupo de clase, el grupo formado por alumnos y profesores, es una entidad muy particular. Su singularidad proviene del hecho de que, siendo un grupo con una vida informal nacida espontáneamente por medio de la interacción de los alumnos, vida en la que cada uno de ellos participa con su personalidad total, debe cumplir con unas exigencias

impuestas desde arriba por el profesor, directivos, etc. Estos dos aspectos no son independientes, sino dos dimensiones interrelacionadas de una misma realidad. La base informal o psicogrupo nace a partir de los contactos interpersonales entre los alumnos reunidos en un mismo local por circunstancias imprevistas. Esa base informal engloba, como decimos, la personalidad completa del alumno y no solamente su rol de estudiante. En esa atmósfera afectiva el sujeto encuentra la oportunidad de satisfacer en distinto grado las necesidades sociales. El grupo se forma, se estructura y asigna una posición a cada uno de los miembros. Mientras unos ocupan posiciones privilegiadas, otros acaparan la agresividad de la mayoría de los componentes de ese grupo. Es evidente que el equilibrio personal, los contactos con los demás, etcétera, serán diferentes para los alumnos según el status que ocupa entre sus compañeros. Partimos de la base de que el grado de satisfacción de necesidades sociales, de afecto, acogida, control, apoyo, etc., repercutirá en la adaptación que el alumno logre en ese contexto social.

Pero en ese clima, el alumno tiene que ejercer su papel de estudiante. Siendo miembro de ese psicogrupo que forman los alumnos tiene que desarrollar con eficacia su rol de alumno, plegarse a unas exigencias académicas y obtener un rendimiento aceptable. Son, pues, dos aspectos de una misma realidad. Y no es descabellado suponer que una influirá en la otra. De hecho, hemos encontrado una correlación bastante aceptable entre rendimiento escolar del alumno y status de popularidad, obtenidos éstos a través de dos criterios sociométricos. Los alumnos que en sus clases se destacan por un buen rendimiento tienden a ser los alumnos más elegidos por sus compañeros en criterios sociométricos. ¿Qué es causa de qué? En principio hay que admitir la posibilidad de una influencia en ambas direcciones. Hemos visto la posibilidad de que mejorando la aceptación social que un alumno tiene entre sus compañeros pueden mejorarse las calificaciones escolares. Por otro lado, dadas las peculiaridades de la situación escolar, no sorprende que el alumno de buen rendimiento escolar esté en posición favorable para que sea bien aceptado por sus compañeros por ese motivo. El rendimiento escolar es un producto apreciado por el profesor, los padres y la sociedad en general. Es natural que el grupo de alumnos, como célula que nace en todo ese contexto concreto, copie ese valor y le sirva como un dato más para diferenciar la posición de los miembros del grupo. Esta relación entre rendimiento y status sociométrico podría variar según las características personales de los alumnos y según el nivel educativo en el que se encuentren. Mientras en la enseñanza primaria sería más fácil darse esa relación, no lo sería tanto en el nivel universitario. Nosotros hemos recogido datos de unos alumnos que se encuentran en una infancia adelantada, casi ya en un estado preadolescente. En estos momentos no habrá tenido lugar aún la contestación de los valores adultos establecidos, y es más probable que los va-



lores que aprecia el profesor en sus alumnos (el rendimiento) sean concordantes con los valores del grupo de alumnos. Sería conveniente estudiar esta relación en etapas diferentes del desarrollo psíquico de los alumnos.

Sin descartar la posibilidad de que la buena acogida que un grupo da a unos miembros determinados mejore el rendimiento escolar, o que sea el buen rendimiento el que potencie esa acogida, lo cierto es que ambos aspectos se nos muestran relacionados. Esta relación tiene una importante significación pedagógica en nuestra opinión: Parece ponerse de manifiesto *un factor general de adaptación que angloba la adecuación a las metas escolares y la posibilidad de unas fecundas relaciones sociales con los semejantes*. El ocupar un determinado status sociométrico quizá no suponga poseer tal o cual rasgo de personalidad; el liderazgo no se constituye necesariamente en función de una personalidad, pero sí puede dar lugar a que la conducta sea diferente, según se ocupe un status u otro, ya que el estar bien acogido por los otros da oportunidad de expansionar las potencialidades personales en el contexto social del aula de clase.

Un grado aceptable de rendimiento en el alumno provoca reacciones estimulantes en el profesor y en los padres. Estas reacciones potencian aún más los buenos resultados escolares. Si las hipótesis de COOLEY y MEAD se cumplen, quiere decirse que el autoconcepto académico se forma a partir de las evaluaciones recibidas del exterior y asimiladas por el individuo. Las evaluaciones, los comentarios y estímulos espontáneos e informales que recibe el alumno cotidianamente de los "otros significativos" son el punto de arranque del autoconcepto personal, del sí-mismo que cada uno tiene, lo que cree que él es. La vida académica del alumno potencia una faceta específica de ese autoconcepto general que es el autoconcepto académico. El autoconcepto académico es la opinión que de sí mismo tiene el alumno como estudiante, lo capacitado que se cree para cumplir con las exigencias que le plantea la escuela. Es evidente que en nuestra sociedad esta faceta del hombre es importante. El contexto social-familiar valora a los sujetos que tienen altas cotas de rendimiento escolar; no es extraño, pues, que el rendimiento escolar que un alumno obtiene sirva de base para valorarse a sí mismo, no ya *como alumno*, lo eficaz o no que sea en el desempeño de ese rol, sino *como persona*. En el caso del profesor y de las madres de familia hemos visto que el ser buen alumno es una señal denotativa de ser "buena persona". La eficacia en el desarrollo de un rol particular sirve de punto de apoyo para calificar a la totalidad de la personalidad. Es sospechable que el autoconcepto académico sea una faceta importante del autoconcepto general.

Pero no sólo hay que tener en cuenta que los logros académicos dan lugar al autoconcepto académico, y éste repercute en una mejora o en un empeoramiento del autoconcepto general. Piénsese que, a la entrada a la escuela, el niño lleva ya una concepción de sí determinada, adquirida en el contexto familiar,

que puede determinar las realizaciones escolares, el éxito o el fracaso. En este caso el autoconcepto académico no sería más que una consecuencia del autoconcepto general que el niño tiene de sí mismo cuando entra en la escuela. El autoconcepto es una realidad dinámica en el tiempo, es fruto de la experiencia, es una estructura aprendida, pero es, a su vez, un elemento o factor condicionador del aprendizaje posterior. Este aprendizaje repercutirá posteriormente, y así sucesivamente nos enrolamos en un proceso circular en espiral.

El hecho de que el autoconcepto global se haya mostrado unido al rendimiento escolar es una prueba de que el autoconcepto académico pueda ser una consecuencia del autoconcepto general. Ambos se muestran correlacionados con el rendimiento. Si el autoconcepto general es adquirido de forma fundamental en la familia, aunque no se descarte la posibilidad de que existan "otros significativos" diferentes de los padres, querría decirse que la adaptación escolar podría ir unida a la adaptación familiar. Algo sobradamente conocido. No sólo tenemos ya la unión del rendimiento escolar con el grado de acogida que brinda el grupo, sino que hay que añadir un factor familiar a esa relación. Sigue incrementándose la posibilidad de la existencia de un factor general de adaptación o ajuste general.

El autoconcepto académico, la autoimagen académica, está positivamente relacionada con el rendimiento escolar y con los status sociométricos. Los alumnos con un nivel de rendimiento aceptable tienen autoconceptos más elevados y son mejor acogidos por sus compañeros. Además, son los que tienen autoimágenes más adecuadas de sí mismos y más estables a través del tiempo, factores positivos para el buen ajuste personal.

El grupo de alumnos tiene una imagen relativamente fiel de cuál es el rendimiento escolar de cada uno de los componentes del grupo. La imagen que cada alumno tiene de sus compañeros respecto de su valía académica está deformada por los lazos de amistad o rechazo que mantiene con cada uno de ellos. Pero, repetimos, que el grupo en su conjunto percibe con cierta claridad el rendimiento escolar de sus componentes. Este juicio sobre la valía académica guarda una relación positiva con los status sociométricos: los alumnos con buen status sociométricos no son solamente alumnos con buen rendimiento, sino que esta cualidad es reconocida por sus compañeros, y puede ser un motivo para que éstos le acepten o no. Sabemos que los compañeros de clase son "otros significativos" en la creación del autoconcepto. Las razones quedan reflejadas en lo último que decíamos. Son significativos no sólo porque den una imagen o tengan una imagen del rendimiento de cada uno bastante adecuada, sino porque son los que apoyan o no al sujeto, los que le aceptan o le rechazan. Si un alumno rinde mal, los demás tienen baja opinión de él y tienden a rechazarle en las relaciones interpersonales; tiene toda la probabilidad de adquirir una imagen baja, inadecuada o inestable de sí mismo. De hecho, sabemos que la auto-

imagen está relacionada positivamente con el rendimiento escolar, con el status sociométrico y con la imagen que el grupo tiene del sujeto.

La experiencia en el grupo, la experiencia en la escuela, queda introyectada en la subjetividad personal. Esa subjetividad, al exteriorizarse, ha creado un ambiente, una realidad objetiva exterior, la cual será asimilada después, aunque modificada, por el individuo. Vemos cómo se ponen de manifiesto los procesos de ósmosis entre el yo y los otros.

La imagen que el alumno tiene de sí mismo guarda relación con el rendimiento que obtiene. Esto es, en principio, un apoyo para las prácticas de autoevaluación. Pero aunque esa autoimagen sea en cierto modo congruente con el rendimiento, no evita una serie de distorsiones, bien en el autoconcepto mismo que tiene el sujeto, o bien al expresarlo al exterior. De hecho hemos encontrado una tendencia significativa a "bien verse" a sí mismo, a dar imágenes favorables de sí, a autosobreevaluarse. En muchas ocasiones la autoimagen es una respuesta a una realidad sentida por el sujeto que no coincide con la auténtica realidad. Una alta autoimagen puede ser la respuesta de alguien con alto rendimiento o el mecanismo compensador de otro alumno con un bajo nivel de realización. La autoimagen baja sería más fidedigna de la realidad. Por las interrelaciones de variables puede verse que esos fenómenos de dar imágenes inadaptadas de sí se encuentran ligados a otros factores que no son el rendimiento escolar.

Es importante destacar la ligazón que existe entre el sexo de los alumnos y los distintos fenómenos que hemos estudiado. Obtenemos la impresión general de que, como hipotetizábamos en un principio, la escuela, el estudio, el rendimiento escolar, es desigualmente significativo para los muchachos y para las muchachas. Por una serie de motivaciones personales y por ciertos condicionamientos sociológicos, la actividad de dedicarse al estudio parece algo más próximo al mundo varonil que al mundo femenino, sin que esta afirmación quiera ser más que una mera realidad constatada que no implica juicio de valor alguno. Esta situación no es sólo peculiar de los medios sociales en los que hemos concentrado nuestro estudio, sino de todo el país y de otros países. La mujer está en vías de acceso pleno a la sociedad en igualdad de condiciones con el varón. Estos procesos de cambio no se dejarán notar solamente a nivel sociológico, sino a otros niveles, como puede ser el psicosocial y aún el estrictamente personal.

Si el "dedicarse al estudio" es más propio del varón, desde un punto de vista exclusivamente estadístico, no es extraño que esa desigualdad sea sentida por el grupo que forman los alumnos o las alumnas en sus clases. Era de esperar que las estructuras grupales, los status que alcanza cada miembro en ellas, se muestren desigualmente unidos al rendimiento escolar, en favor del

varón. Aparte de que es posible que los grupos de muchachos se estructuren y jerarquicen más decisivamente en los varones, realizan estas operaciones con valores de base distintos o con una jerarquía de valores no coincidentes. El valor rendimiento parece estar llamado a ser más decisivo para los varones.

Como consecuencia de todo esto, también el autoconcepto se estructurará sobre bases diferentes, sobre jerarquías de valores no del todo coincidentes en uno y otro sexo. En la muestra de alumnos que hemos utilizado figuran dos tipos de individuos que pertenecen a sistemas de enseñanza diferentes. Los alumnos de E. G. B. y los alumnos de Bachillerato están sujetos a unas coordenadas de influencia bien distintas en un caso y en otro. El profesorado, los programas, la metodología, la expectativa familiar y social, etc., hacen que los alumnos asimilen una experiencia distinta en un "estilo" y en otro. Como consecuencia de esas distinciones preveíamos que el rendimiento escolar tendería a ser más significativo, un factor de más peso, en la vida grupal de los alumnos y en otras variables personales forjadas en esa interacción. Los resultados tienden a darnos la razón: Las variables estudiadas y las interrelaciones entre ellas muestran en muchos casos diferencias en alumnos que frecuentan un tipo de enseñanza u otro.

Es importante que destaquemos, aunque no haya sido preocupación directa de nuestro estudio, la figura del profesor como un primer fundamento de la mayor parte de los fenómenos constatados. El rendimiento escolar más objetivo es fruto de la personalidad entera del alumno y no únicamente de sus aptitudes intelectuales. Algo parecido puede decirse del rendimiento escolar que se muestra a través de las calificaciones escolares. Estas no son extrañas a las capacidades intelectuales del alumno, pero son producto también de la relación interpersonal profesor-alumno. Ciertas características personales agrandan o no al profesor, y esto repercute en las calificaciones escolares; el efecto puede quedar a un nivel inconsciente, con lo que se hace más difícil atajar esta parcialidad en los juicios que el profesor realiza de sus alumnos. Muchas de estas desviaciones se perpetúan en el tiempo y contribuyen a que el alumno no salga del status en que se les encasilló en un primer momento. De hecho, tenemos razones para creer que el rendimiento del alumno se mantiene, dentro de unos límites, bastante estable con el paso del tiempo. Esta constancia debería preocuparnos si se tiene en cuenta que el rendimiento escolar está tanto o más determinado por factores extraintelectuales que por las habilidades estrictamente intelectuales. Esa estabilidad del rendimiento puede ser consecuencia de la estabilidad de esos condicionamientos extraintelectuales que podrían ser mejorados con tratamientos oportunos.

Como una de las más importantes consecuencias que podemos sacar de nuestro estudio es el presentimiento, tras la evidencia parcial que nos proporcionan las experiencias realizadas por

nosotros y por otros investigadores más autorizados, de que el sistema de variables que hemos considerado posee un funcionamiento unitario y coherente. Esta dinámica unidireccional vendría a confirmarnos la sospecha de que cuando algo va bien todo va bien, y viceversa. Un alumno con buen rendimiento es un alumno bien considerado por sus profesores, por sus padres, bien aceptado por sus compañeros, tiene un autoconcepto más bien alto, estable y adecuado a la realidad, lo expresa en forma más adecuada; tiende a ser considerado no ya buen estudiante (algo que es), sino persona aceptable por otras características, con aspiraciones adecuadas a sus posibilidades, etc.

Piénsese en que esas características se potencian entre sí y vuelven a impulsar al alumno hacia metas cada vez más positivas.

Algo parecido, sólo que contrario por completo, podría decirse del "mal alumno".

Todo ello parece sugerirnos la existencia de un factor de adecuación personal que afecta a los múltiples aspectos de la persona y a los distintos núcleos de relación interpersonal en los que desenvuelve su acción. Responder tal como lo exige la escuela, la familia, el grupo de iguales, etc., sería algo que se le puede pedir a un individuo que posea ese factor general de adecuación. Pocos esfuerzos se necesitarán para que la "cosa" marche. Pero más difícil resultará corregir la posición de progresivo hundimiento que afecta al alumno que carece de ese factor. Las distintas células sociales, los distintos niveles de la interrelación personal, serían congruentes entre sí en sus exigencias, gracias a un denominador antropológico cultural común a todos ellos.

¿Qué desencadena a qué? Cuestión grave y difícil de contestar. Parece que existe un condicionamiento recíproco de todos los factores, a los cuales habría que dominar inteligentemente. Queda mucho hasta que podamos poseer una ciencia de la educación que permita unas actuaciones apropiadas y eficaces.

De momento merece la pena pararse a considerar estas dos posibilidades, que parecen de algún modo evidenciarse en nuestro estudio: a) Los estímulos educativos, los factores más insospechados, pueden producir efectos múltiples sobre los más diversos aspectos de la personalidad y de la conducta. Repetimos una idea que dimos al principio: la educación es integral por la naturaleza misma de la acción de los estímulos educativos. Una acción dirigida a mejorar las relaciones interpersonales de los alumnos puede repercutir no sólo en esa faceta, sino en el nivel de autoestima de los alumnos, en la mejora de la cantidad y calidad del rendimiento escolar, en una mejor acogida en la familia... La reacción en cadena podría seguir más y más; podría desencadenarse en cualquier aspecto y alcanzar del mismo modo a todos los demás. Esto no es extraño si pensamos en la unidad de la personalidad humana, unidad entre sus funciones individuales y en la interacción con el ambiente.

Este efecto múltiple y multiplicador de los estímulos educati-

vos puede ser perfectamente desconocido por aquel que lo desencadena. Con todo ello resulta mucho más difícil poseer esa ciencia operativa de la educación de la que hablábamos.

b) Frente a esta dificultad o riqueza, si se quiere entender así, que nos impondría la cualidad mencionada del influjo educativo, surge una posibilidad: La oportunidad de conseguir ciertos objetivos educativos con una estrategia múltiple, que permite la actuación en distintas ocasiones y por distintos motivos.



## B I B L I O G R A F I A

1. AMATORA, S. M.: *Self-apraisal of children*, Journal of Educational Research, 1945, 39, 1, págs. 25-32.
2. AMATORA, S. M.: *Comparisons in personality self-evaluation*. Journal of Social Psychology, 1955, 42, págs. 315-321.
3. AMATORA, S. M.: *Developmental trends in pre-adolescence and early adolescence in self-evaluation*. Journal Genetic Psychology, 1957, 91, páginas 89-97.
4. ANCELIN y otros, *Sociométrie et créativité*. Revue de Psychologie Appliquée, 1955, 3, págs. 155-180.
5. ANDREWS, R. J.: *The self-concept and pupils with learning difficulties*. The Slow Learning Child., 1966, 13, 1, págs. 47-54.
6. ARGYLE, M.: *The Psychology of Interpersonal Behaviour*. Londres, Penguin Books, 1967.
7. ARSENIAN, S.: *Own estimate and abjective measurement*. Journal of Educational Psychology, 1942, 33, págs. 291-302.
8. ATKINSON, J. W.: *Achievement motivation and the recall of interrupted and completed tasks*. Journal of Experimental Psychology, 1953, 46, páginas 381-390.
9. ATKINSON, J. W.: *The mainsprings of achievement-oriented activity*. En J. D. KRUMBOLTZ: *Learning and the Educational activity*. Skokie, Ill: Rand McNally and Company, 1965, págs. 25-66.
10. AUSBEL, D. P.: *Perceived parent attitudes as determinants of children's ego structure*. Child Development, 1954, 25, págs. 173-183.
11. BACKMAN, *Psicología Social y Educación*. Buenos Aires, Paidós, 1971.
12. BANY-JOHNSON: *La dinámica de grupos en la educación*. Madrid, Aguilar, 1970.
13. BEKER, J.: *The influence of school camping on the self-concepts and social relationships of sixth-grade school children*. Journal Educational Psychology, 1960, 51, 6, págs.352-356.
14. BENDING, A. W.: *Extraversion, neuroticism, and student achievement in Introductory Psychology*. Journal of Education Research, 1960, 53, páginas 263-267.
15. BENJAMINS, J.: *Changes in performance in relation to influences upon self conceptualization*. Journal of Abnormal and Social Psychology, 1950, 45, págs. 473-480.
16. BERGER, E. N.: *The relation between expressed acceptance of the self* Psychology, 1951, 15, págs. 257-261.
17. BERGER, P. L., y T. LUCKMANN: *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu Editores, 1972.
18. BEST, J. W.: *Cómo investigar en educación*. Madrid, Ediciones Morata, 1965.
19. BILLS, R. E.: *An index of adjustment and values*. Journal of Consulting and expressed acceptance of others. American Psychologist, 1951, 6, página 321.
20. BINDER, D. M., JONES and STROWIG: *Non-intellective self-report variables as predictors of scholastic achievement*. The Journal Research, 1970, 63, 8, págs. 364-366.
21. BION, W. R.: *Experiencias en grupos*. Buenos Aires, Paidós, 1963.



22. BLEDSOE, J. C.: *Self-concepts of children and their intelligence, achievement, interests and anxiety*. Journal of Individual Psychology, 1964, 20, 1, págs. 55-58.
23. BODWIN, F. B.: *The relationship between immature self-concept and certain educational disabilities*. Dissertation Abstracts, 1959, 19, pág. 1645.
24. BODWIN, F. and M. BRUCK: *The adaptation and validation of the Draw-a-Person test as a measure of self-concept*. Journal of Clinical Psychology, 1960, 16, págs. 427-429.
25. BONNEY, M. E.: *The constancy of sociometric scores and their relationships to teacher judgments of social success and to personality self-ratings*. Sociometry, 1943, 6, págs. 409-424.
26. BONNEY, M. E.: *Personal-Social evaluation techniques*. Washington. D. C. The Center for Applied Research in Education, Inc. 1962.
27. BORELLI, M., et PERRON: *Systèmes de valeurs et représentation de soi*. Psychologie Française, 1967, 12, 2, págs. 124-132.
28. BORISLOW, B.: *Self evaluation and academic achievement*. Journal Counseling Psychology, 1962, 9, 3, págs. 246-254.
29. BOSHER, R.: *The effect of academic failure on self-concept and maladjustment indices*. Journal of Educational Research, 1972, 65, 8, págs. 347-351.
30. BRANDT, R. M.: *The accuracy of self-estimate: A measure of self-concept reality*. Genetic Psychology Monograph, 1958, 58, págs. 55-99.
31. BROOKOVER, W. B.: *A social psychological conception of classroom learning*. School and Society, 1959, 8, págs. 84-87.
32. BROOKOVER, W. B.: *Self-Concept of Ability and School Achievement*. Educational Publication Services. College of Education. Michigan State University, East Lansing, Michigan, 1962.
33. BROOKOVER, W. B.: *Self-Concept of Ability and School Achievement, II*. Educational Publication Services. College of Education. Michigan State University, East Lansing, Michigan, 1965.
34. BROOKOVER, W. B.: *Self-Concept of Ability and School Achievement, III*. Educational Publication Services. College of Education, Michigan State University, East Lansing, Michigan, 1967.
35. BROOKOVER, W. B.: *Self-Concept of Ability and School Achievement*. Sociology of Education, 1964, 37, págs. 271-279.
36. BROOKOVER, W. B.: *Sociología de la Educación*. Lima, Departamento de Publicaciones de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 1964.
37. BROWNFAIN, J. J.: *Stability of self-concept as a dimension of personality*. Journal of Abnormal and Social Psychology, 1952, 47, págs. 597-606.
38. BRUCE, P.: *Relationship of self-acceptance to other variables with sixth-grade children oriented in self-understanding*. Journal of Educational Psychology, 1958, 49, págs. 229-238.
39. BRUCK, M. and BODWIN, R. F.: *The relationship between self-concept and the presence and absence of scholastic underachievement*. Journal of Clinical Psychology, 1962, 18, págs. 181-182.
40. BUGENTAL, J. and ZELEN: *Who are you?, a preliminary report on a method for studying the phenomenal self*. American Psychologist, 1949, 4, pág. 387.
41. BUGENTAL, J. and ZELEN: *Investigations into the self-concept. I: The W-A-Y technique*. Journal of Personality, 1950, 18, págs. 483-498.
42. BÜHLER, CH.: *Genetics aspects of the self*. Annals of the New York Academy of Sciences, 1962, 96, 3, págs. 730-764.
43. BURSTIN, J.: *L'évolution psycho-sociale de l'enfant de 10 à 13 ans*. Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1959.
44. BUSWELL, M.: *The relationship between the social structure of the classroom and the academic success*. Journal of Experimental Education, 1953, 22, págs. 37-52.
45. CANNON, K.: *Stability of sociometric scores of high school students*. Journal of Educational Research, 1958, 52, págs. 43-48.
46. CAPLIN, M. D.: *The relationship between self-concept and academic achievement*. Journal of Experimental Education. 1969, 37, 3, págs. 13-16.

47. CARLSON, B. R.: *Parent-child relationship and the self-concept of children*. Abstract of PhD thesis, University of Michigan, 1958.
48. CARLSON, B. R.: *Stability and change in the adolescents self-image*. Child Development, 1965, 36, 3, págs. 659-666.
49. CARPENTIER, R.: *La connaissance d'autrui*. Paris, P. U. F., 1968.
50. CARTWRIGHT y ZANDER: *Dinámica de grupos*. México, Trillas, 1971.
51. COMBS, A. W.: *Intelligence from aperceptual point of view*. Journal of Abnormal and Social Psychology, 1952, 47, págs. 662-675.
52. COMBS, SOPER and COURSON: *The measurement of self-concept and self-report*. Educational and Psychological Measurement, 1963, 23, 3, páginas 493-500.
53. COMBS, C. F.: *Perception of self and scholastic underachievement in the academically capable*. Personnel and Guidance Journal, 1964, 43, páginas 47-51.
54. COOK, M.: *Interpersonal perception*. Londres, Penguin Books, 1971.
55. COOLEY, C. H.: *Human nature and the social order*, New York. Charles Scribner's Sons, 1902.
56. COOPERSMITH, S. A.: *A method for determining types of self-esteem*. Journal of Abnormal and Social Psychology, 1959, 49, págs. 87-94.
57. COOPERSMITH, S. A.: *The antecedents of self-esteem*. San Francisco, W. H. Freeman, 1967.
58. COWEN, E. L.: *The social desirability of trait descriptive terms: applications to self concept inventory*. Journal Consulting Psychology, 1954, 23, págs. 357-360.
59. COWEN, E. L.: *Self-concept conflict indicators and learning*. Journal of Abnormal and Social Psychology, 1955, 51, 2, págs. 242-245.
60. COWEN, E. L.: *La variable "Désirabilité sociales" dans l'étude de la personnalité*. Psychologie Française, 1963, 8, págs. 1-15.
61. COX, F. N.: *Academic and social adjustment in fifth-grade boys*. Australian Journal of Education, 1961, 5, págs. 184-192.
62. CRANDALL, V. J.: *Some relationships of interpersonal and intrapersonal conceptualization to personal social adjustments*. Journal Personality, 1954, 23, págs. 224-232.
63. CRESPO, O. V.: *Psicopedagogía de la afectividad adolescente. Investigación en grupos escolares*. Buenos Aires, Kapelusz, 1962.
64. CROWNE, D. P. and STEPHENS: *Self acceptance and self evaluative behavior: A critique of methodology*. Psychological Bulletin, 1961, 58, 2, págs. 104-121.
65. CURTIS, J. H.: *Psicología social*. Barcelona. Martínez Roca, 1971.
66. CHADWICK, J. A.: *Some effects of increasing teachers knowledge of pupils' self-picture*. British Journal of Educational Psychology, 1967, 37, 1, págs. 129-131.
67. CHAIX, R.: *Psicología social y sociometría*. Buenos Aires, Troquel, 1966.
68. DAVIDSON, H. H., and G. LANG.: *Children's perceptions of their teachers' feelings toward them related to self-perception, school achievement, and behavior*. Journal of Experimental Education, 1960, 29, págs. 107-118.
69. DEO, P., and S. SHARMA: *Self-ideal discrepancy and school achievement*. Adolescence, 1970, 19, 5, págs. 353-360.
70. DEUTSCH, M., y R. M. KRAUSS: *Teorías en psicología social*. Buenos Aires, Paidós, 1970.
71. DEUTSCH, M., and L. SOLOMON: *Reactions to evaluations by others as influenced by self-evaluations*. Sociometry, 1959, 22, págs. 93-112.
72. DEWEY, J.: *Democracia y Educación*. Buenos Aires. Losada, 1967, 6.ª ed.
73. DIGGORY, J. C.: *Self-evaluation: Concepts and studies*. New York. John Wiley, 1966.
74. DILLER, L.: *Conscious and unconscious self-attitudes after success and failure*. Journal of Personality, 1954, 23, págs. 1-12.
75. EMMETT, R. G.: *A psychological study of the self-concept amongst a group of pupil in a secondary modern school*. Unpublished MA thesis. University of London.
76. ENGEL, M.: *The Stability of the self concept in adolescence*. Journal of Abnormal and Social Psychology, 1959, 58, págs. 211-215.

77. ENGLE, K. B.; D. A. DAVIS and G. E. MEYER: *Interpersonal effects on underachievers*. Journal of Educational Research, 1968, 61, págs. 208-210.
78. EVERETT, A. V.: *The self-concept of high, medium, and low academic achievers*. Australian Journal of Education, 1971, 15, 3, págs. 319-323.
79. FINK, M. B.: *Self-concept as it relates to academic underachievement*. California Journal of Educational Research, 1962, 13, 2, págs. 57-62.
80. FLOWERS, J., and A. MARSTON: *Modification of low self-confidence in elementary school children*. Journal of Educational Research, 1972, 66, 1, págs. 30-34.
81. FOX, D. J.: *Estudio del proceso de aprendizaje: Un modelo para la identificación de variables críticas*. Revista de Educación. 1970-71, V, 75, números 212-213.
82. FOX, W. H., and SEGEL: *The validity of the choice of friends method of measuring social adjustment*. Journal of Educational Research, 1954, 47, págs. 389-394.
83. FOX, R.: *Diagnosing classroom learning environments*. Chicago. Center for Research on Utilization of Scientific Knowledge Institute for Social Research. University of Michigan, 1966.
84. FIEDHOFF, W. H.: *Relationship among various measures of socioeconomic status, social class identification, intelligence and school achievement*. Dissertation Abstract, 1955, 15, pág. 2098.
85. FROELICH, C. P., and W. E. MOSER: *Do counselees remember test scores?* Journal Counseling Psychology, 1954, 1, págs. 149-152.
86. GARCIA HOZ, V.: *Educación personalizada*. C. S. I. C., 1970.
87. GARRETT, H. E.: *Estadística en psicología y educación*. Buenos Aires, Paidós 1968.
88. GAUDRY and SPIELBERGER: *Anxiety and Educational Achievement*. Londres, John Wiley, 1971.
89. GILLY, M.: *L'élève en fonction de sa réussite scolaire: perception par le maître, par la mère et par l'enfant lui même*. Enfance, 1968, núms. 3-4, págs. 219-235.
90. GILLY, M.; M. LACOUR et R. MEYER: *Image propre, images, sociales et status scolaire: Etude comparative chez des élèves de CM2*. Bulletin de Psychologie, 1971-1972, 301, 14-17, págs. 792-806.
91. GIMENO SACRISTAN, J.: *La autoevaluación dentro del grupo. Sus condicionantes personales y sociales*. "Revista Española de Pedagogía", 1973, núm. 120, págs. 415-430.
92. GIMENO SACRISTAN, J.: *Aproximación experimental a la relación educativa: Congruencia entre el "alumno modelo" y el "compañero modelo"*. "Revista Española de Pedagogía", núm. 124, págs. 461-493.
93. GORDON, I. J.: *El maestro y su función orientadora*. Méjico. UTEHA, 1967.
94. GREEN, G. H.: *Insight and group adjustment*. Journal of Abnormal and Social Psychology, 1948, 43, págs. 49-61.
95. GREENBLATT, E. L.: *Relationship of mental health and social status*. Journal of Educational Research, 1950, 44, págs. 193-204.
96. GRIFFIT, W. B.: *Personality similarity and self-concept as determinants of interpersonal attraction*. Journal of Social Psychology, 1969, 78, páginas 137-146.
97. GRIGGS, J., and BONNEY, M.: *Relationship between "causal" orientation and acceptance of others, "self-ideal self" congruency and mental health changes for fourth and fifth grade children*. Journal of Educational Research, 1970, 63, 10, págs. 471-477.
98. GUARDO, C.: *Sociometric status and self-concept in sixth graders*. Journal of Educational Research, 1969, 62, 7, págs. 320-322.
99. HALL, M.: *A study of the attitudes of adolescent girls to their physical, intellectual, emocional and social development*. Educational Research, 1963, 6, págs. 68-70.
100. HANLON, T. E.: *Congruence of self and ideal self in relation to personality adjustment*. Journal of Consulting Psychology, 1954, 18, págs. 215-218.
101. HARRIS, C. M.: *Scholastic self-concept in early and middle adolescence*. Adolescence, 1971, 6, 23, págs. 269-278.

102. HAVIGHURST, R. J.: *Psicología social de la adolescencia*. Washington, Departamento de Asuntos Culturales, Unión Panamericana, O. E. A., 1962.
103. HELPER, M.: *Learning theory and the self concept*. Journal of Abnormal and Social Psychology, 1955, 51, págs. 184-194.
104. HELPER, M.: *Parental evaluations of children and children's self-evaluations*. Journal of Abnormal and Social Psychology, 1960, 56, páginas 190-194.
105. HERBERT y otros: *Psicología y pedagogía de los grupos*. Barcelona, Nova Terra, 1969.
106. HIGGINS, L. C.: *Self-concept of mentally retarded adolescents*. Unpublished Blittn, University of New England, 1962.
107. HILLSON, J., and P. WORCHEL: *Self-concept and defensive behavior in the maladjusted*. Journal of Consulting Psychology, 1957, 21, 1, páginas 83-88.
108. HOGAN, L. O., and GRERN, R. L.: *Can teachers modify children's self-concepts?* Teachers College Record, 1971, 72, 3, págs. 423-427.
109. HOLLAND, J. L., and R. NICHOLS: *Prediction of academic and extracurricular achievement in college*. Journal of Educational Psychology, 1964, 55, págs. 55-65.
110. HOMANS, G. C.: *El grupo humano*. Buenos Aires, EUDEBA, 1963.
111. HUSEN, T.: *Origen social y educación*. Madrid. Publicaciones de la Escuela de Administración Pública, 1972.
112. JACKSON, P. V., and H. M. LAHARDERNE: *Inequalities of teacher-pupil contacts*. Psychology in the School, 1967, 4, págs. 204-211.
113. JENKINS, D. H.: *Características y funciones del liderazgo en los grupos de instrucción*. La Educación Hoy, 1973, 1, 7, págs. 287-296.
114. JERSILD, A. T.: *In search of self*. Columbia, New York, Teacher College, 1952.
115. JOHNSON, D. W.: *Psicología social de la educación*. Buenos Aires, 1972.
116. JONES, J. G.: *Measures of self-perception as predictors of scholastic achievement*. Journal of Educational Research, 1970, 63, 5, págs. 201-203.
117. JONES, J. G., and W. STROWIG: *Adolescent identity and self-perception as predictors on scholastic achievement*. Journal of Educational Research, 1968, 62, 2, págs. 78-82.
118. KEEFER, K.: *Characteristics of students who make accurate and inaccurate self-predictions of college achievement*. Journal of Educational Research, 1971, 64, 9, págs.
119. KINCH, J. W.: *A formalized theory of the self-concept*. The American Journal of Sociology, 1963, 68, págs. 481-486.
120. KLEINFELD, J.: *The relative importance of teachers and parents in the formation of negro and white student academic self-concept*. Journal of Educational Research, 1972, 65, 5, págs. 211-212.
121. KNAPP, R. H.: *Orientación del escolar*. Madrid, Morata, 1970.
122. KOSA, J., and others: *The self-image and performance of socially mobile college students*. Journal of Social Psychology, 1962, 56, págs. 301-316.
123. KRECH y otros: *Psicología social*. Madrid, Biblioteca Nueva, 1965.
124. LAUWRENCE, D.: *The effects of counselling on retarded readers*. Educational Research, 1971, 13, 2, págs. 119-125.
125. LAWRENCE, E. A., and WINSCHERL: *Self-concept and the retarded: research and issues*. Exceptional Children, 1973, 39, 4, págs. 310-319.
126. LEMAINÉ, J. M.: *La généralité de la connaissance d'autrui*. Bulletin de Psychologie, 1970-71, 24, 292, págs.
127. LEMANN, T. B., and R. L. SOLOMON: *Groups characteristics as revealed in sociometric patterns and personality ratings*. Sociometry, 1952, 15, págs. 7-89.
128. LEVINE, J.: *Représentation des étapes du développement et conscience de soi chez l'enfant*. Enfance, 1958, 2, págs. 85-114.
129. LEVY-SCHOEN, A.: *L'image d'autrui chez l'enfant*. Paris, P. U. F., 1964.
130. LEWIS, A. R. J.: *The self-concept of adolescent ESN boys*. British Journal of Educational Psychology, 1971, 41, 2, págs. 222-223.
131. LIPSITT, L. P.: *A self-concept scale for children and its relationship to*

- the children's form of the manifest anxiety.* Child Development, 1958, 29, págs. 463-472.
132. LUFT, J.: *Introduction á la dynamique des groupes.* Toulouse, Privat, 1968. Existe traducción en español en la Editorial Herder, 1973.
  133. MAEHR, MENSING and NAFZGER: *Concept of self and the reaction of others.* Sociometry, 1962, 25, 4, págs. 353-357.
  134. MAILHIOT, B.: *Dinámica y génesis de grupos.* Madrid. Marova, 1971.
  135. MAISONNEUVE, J.: *Contribution aux recherches sur les sélections réciproques.* Bulletin de Psychologie, 1955, 7-8, págs. 423-4.
  136. MAISONNEUVE, J.: *La dynamique des groupes.* París, P. U. F., 1968. Existe traducción en español en la Editorial Proteo. Buenos Aires.
  137. MANIS, M.: *Social interaction and the self-concept.* Journal of Abnormal and Social Psychology, 1955, 51, págs. 362-370.
  138. MARSTON, A. R.: *Effect of external feedback on the rate of positive self-reinforcement.* Journal of Experimental Psychology, 1969, 80, páginas 175-179.
  139. MARTIRE, J. G.: *Relationships between self-concept and differences in strenght and generality of achievement.* Journal of Personality, 1956, 24, págs. 264-275.
  140. MATLIN, A., and F. MENDELSON: *The relationship between personality and achievement variables in the elementary School.* Journal of Educational Research, 1965, 58, 10, págs. 457-459.
  141. MAUCORP, P.: *Psychologie des mouvements sociaux.* París, P. U. F., 1950.
  142. McCALLON, S. L.: *Teacher characteristics and their relationship to change in the congruency of children's perception of self and ideal-self.* Journal of Experimental Education, 34, 4, págs. 84-88.
  143. McCALLON, E. L.: *Self-ideal discrepancy and the correlates sex and academic achievement.* Journal of Experimental Education, 1967, 35, 4, páginas 45-49.
  144. McCANDLESS, B. R., and others: *Anxiety in children and social status.* Child Development, 1956, 27, págs. 385-391.
  145. McINTYRE, C. J.: *Acceptance by others and its relation to acceptance of self and others.* Journal of Abnormal and Social Psychology, 1952, 47, páginas 624-625.
  146. McKENZIE, J. D.: *The dynamics of deviant achievement.* Personnel and Guidance Journal, 1964, 42, págs. 683-686.
  147. McPARTLAND, T.: *The self and social structure: an empirical approach.* Dissertation Abstracts, 1953, 12, págs. 447-448.
  148. MISTRY, Z. D.: *A study of self-picture as held by selected group of adolescent girls, prior, to, and, after school leaving age.* Un published MA thesis, University London Library, 1960.
  149. MITCHELL, J. V.: *Goal-setting behaviour as a function of self-acceptance, over and under-achievement, and related personality variables.* Journal of Educational Psychology, 1959, 59, págs. 93-104.
  150. MIYAMOTO, S. F.: *A test of interactionist hypotheses of self conception.* American Journal of Sociology, 1956, págs. 399-403.
  151. MONTOYA, M.<sup>a</sup> Nieves: *Utilización pedagógica de la sociometría.* Madrid. Rialp, 1961.
  152. MORENO, J. L.: *Fundamentos de la sociometría.* Buenos Aires, Paidós, 1962.
  153. MORRISON, A., and D. McINTYRE: *Social Psychology of teaching.* Middlesex, Penguin Books, 1972.
  154. MORVAL: *A propos du concept d'estime de soi et de ses possibilites de mesure.* Bulletin de Psychologie, 1971-72, 25, 295, págs. 145-149.
  155. MOUTON, J., and others: *The validity of sociometric responses.* Sociometry, 1955, 18, págs. 181-206.
  156. MUMA, J. R.: *Peer evaluation and academic performance.* Personnel Guidance Journal, 1965, 44, págs. 405-409.
  157. MUSSEN, P. H., and JONES, M. C.: *Self-conceptions, motivations and interpersonal attitudes of late and early maturing boys.* Child Development, 1957, 28, págs. 243-256.

158. NAYLOR, F. D.: *Personality and Educational Achievement*. London, John Wiley and Sons, 1972.
159. NEWCOMB, J. M.: *Manual de Psicología Social*. Buenos Aires, EUDEBA, 1971.
160. LOBROT, M.: *La Pédagogie Institutionnelle*. Paris, Gauthier-Villars, 1972.
161. OJEMANN, R.: *The effects of a "causal" teacher-training program and certain curricular changes on grade school children*. Journal of Experimental Education, 1955, 24, págs. 95-114.
162. OJEMANN, R.: *Basic approaches to mental health: the human relation program at the State University of Iowa*. Personnel and Guidance Journal, 1958, 37, págs. 198-206.
163. OLMSTED, M. S.: *El grupo pequeño*. Buenos Aires, Paidós, 1966.
164. PALFREY, C. F.: *"Headteachers" expectations and their pupils self-concepts*. Educational Research, 1973, 15, 2, págs. 123-127.
165. PEDERSEN, E.: *Student characteristics and the impact of perceived teacher-evaluation on the level of educational aspirations of adolescents*. Unpublished EdD dissertation, Harvard University.
166. PERKINS, H. V.: *Factors influencing change in children's self-concepts*. Child Development, 1958, 29, págs. 221-230.
167. PERRON, R.: *La conception de soi comme facteur du comportement*. Psychologie Française, 1959, 4, págs. 58-68.
168. PERRON, R.: *La perception de l'élève par le maître: Reflexions et suggestions à propos d'un questionnaire*. Psychologie Française, 1962, 7, 1, páginas 26-41.
169. PERRON, R.: *La genèse de la representation de soi. I: Les orientations actuelles de la recherche*. Enfance, 1964, núms. 4-5, págs. 357-376.
170. PERRON, R.: *Modèles d'enfants, enfants modèles*. Paris, P. U. F., 1971.
171. PHILLIPS, E. L.: *Attitudes toward self and others: a brief questionnaire report*. Journal of Consulting Psychology, 1951, 15, págs. 79-81.
172. PIDGEON, D. A.: *Expectation and pupil performance*. Windsor. National Foundation for Educational Research in England and Wales, 1970.
173. PIER, E. V., and D. B. ARRIS: *Age and other correlates of self-concept in children*. Journal of Educational Psychology, 1964, 55, págs. 91-95.
174. REEDER, T. A.: *A study of some relationship between level of self-concept, academic achievement, and classroom adjustment*. Dissertation Abstract, 1955, 15, pag. 2472.
175. REESE, H. W.: *Relationships between self-acceptance and sociometric choices*. Journal of Abnormal and Social Psychology, 1961, 62, páginas 472-474.
176. REEVES, E.: *La dinámica del comportamiento de grupos*. Méjico, Trillas, 1971.
177. REIMER, E.: *La escuela ha muerto*. Barcelona, Barral, 1973.
178. RICHMOND, B., and WHITE: *Sociometric predictors of the self-concept among fifth and sixth grade children*. Journal of Educational Research, 1971, 64, 9, págs.
179. REYMOND-RIVIER, B.: *El desarrollo social del niño y del adolescente*. Barcelona. Herder, 1971.
180. ROBAYE, F.: *Niveaux d'aspiration et d'expectation*. Paris, P. U. F., 1956.
181. ROCHEBLABE-SPENLE: *La notion de rôle en Psychologie Sociale*. Paris, P. U. F., 1969.
182. RODRIGUEZ TOME, H. J.: *Le rôle des "adultes significatifs privilégiés" dans l'adolescence*. Enfance, 1965, nov.-dic., págs. 603-612.
183. RODRIGUEZ TOME, H. J.: *Unité et diversité de l'image de soi chez des adolescents*. Psychologie Française, 1967, 12 (2), págs. 114-123.
184. ROGERS, C.: *El proceso de convertirse en persona*. Buenos Aires. Paidós, 1972.
185. ROGERS, C.: *Liberté pour apprendre?* Paris. Dunod, 1972.
186. ROSEN, S.; G. LEVINGER, and R. LIPPIT: *Desired change in self and others as a function of resource ownership*. Human Relations, 1960, 8, págs. 187-192.
187. ROSENBERG, M.: *Parental interest and children's self-conceptions*. Sociometry, 1963, 26, págs. 35-49.

188. ROSENBERG, M.: *Society and the adolescent self-image*. Princeton. New Jersey. Princeton University Press, 1965. Existe traducción en español en la editorial Paidós de Buenos Aires.
189. ROSENSHINE, B.: *Teaching behaviours and student achievement*. Windsor. National Foundation for Educational Research in England and Wales, 1971.
190. ROSENTHAL, R., et L. JACOBSON: *Pygmalion á l'école*. Bélgica. Casterman, 1971.
191. ROTH, R. M.: *The role of the self-concept in achievement*. Journal of Experimental Education, 1959, 27, págs. 265-281.
192. RUSHTON, J.: *The relationship between personality characteristic and scholastic success in eleven-year-old children*. British Journal of Educational Research, 1966, 36, págs. 178-184.
193. RUSELL, D. H.: *What does research say about self-evaluation?* Journal of Educational Research, 1963, 46, págs. 561-571.
194. SEARS, P. S.: *Levels of aspiration in academically successful and unsuccessful children*. Journal of Abnormal and Social Psychology, 1940, 35, págs. 498-536.
195. SECORD, P. F., and S. M. JOURARD: *The appraisal of body-cathezsis and the self*. Journal of Consulting Psychology, 1953, 17, págs. 343-347.
196. SHAW, M. C., and G. J. ALVES: *The self-concept of bright academic under-achievers*. Personneland Guidance Journal, 1963, 42, págs. 401-403.
197. SHAW, M. C.; K. EDSON, and H. M. BELL: *The self-concept of bright under-achieving high school student as revealed by and adjective checklist*. Personnel and Guidance Journal, 1960, 39, págs. 193-196.
198. SHEERER, E. T.: *An analysis of the relationship between acceptance of and respect for self and acceptance of and respect for others in the counseling cases*. Journal of Consulting Psychology, 1949, 13, págs. 169-1975.
199. SHIPMAN, M. D.: *Sociología Escolar*. Madrid, Morata, 1973.
200. SIEGEL, S.: *Diseño experimental no paramétrico*. México, Trillas, 1970.
201. SILVER, A. W.: *The self-concept; its relationship to parental and peer acceptance*. Abstract of PhD dissertation. Michigan State University, 1958.
202. SLEE, F. W.: *The femenine image factor in girls attitudes to school subjects*. British Journal of Educational Psychology, 1968, 38, págs. 212-214.
203. SPROTT: *Psicología y Sociología del líder*. Buenos Aires, Paidós, 1967.
204. SPROTT: *Grupos Humanos*. Buenos Aires, Paidós, 1969.
205. STAINES, J. W.: *Self-picture as a factor in the classroom*. British Journal of Educational Psychology, 1956, 28, págs. 97-111.
206. STEVENS, P. H.: *An investigation of the relationship between certain aspects of self-concept behavior and students' academic achievement*. Dissertation Abstract, 1956, 16, págs. 2531-2532.
207. STIER, L. D.: *A comparison of self-evaluation, peer evaluation, teacher evaluation and standardized tests on personality and achievement factors in the fifth and eighth grandes*. Unpublished PhD dissertation, Berkeley, University of Californai, 1948.
208. STOREY, A. G.: *Acceleration, deceleration, and self-concept*. Alberta Journal of Educational Research, 1967, 13, 2, págs. 12-18.
209. SUMNER, F. C.: *Marks as estimated by students*. Education, 1932, 52, pág. 429.
210. TAYLOR, R. G.: *Personality traits and discrepant achievement: A review* Journal of Counseling Psychology, 1964, 11, págs. 76-82.
211. TAYLOR, C., and A. W. COMB: *Self-acceptance and adjustment*. Journal of Consulting Psychology, 1952, 16, págs. 300-318.
212. THOMAS, J. B.: *A study of the self, concepts of pupil in their final year at a streamed junior school*. Unpublished MED dissertation, University of Wales, 1971.
213. THOMAS, J. B.: *Self-concept in Psychology and Education*. Windsor, National Foundation for Educational Research in England and Wales, 1973.
214. TORRANCE, E. P.: *Rationalization about test performance as a function of self-concepts*. Journal of Social Psychology, 1954, 39, págs. 211-217.

215. VENESS, T.: *School-leavers: their aspirations and expectations*. Londres, Methuen, 1962.
216. VIDEBECK, R.: *Self-conception and the reaction of others*. Sociometry, 1960, 23, págs. 351-359.
217. WALSH, A. M.: *Self-concept of bright boys with learning difficulties*. New York. Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 1956.
218. WALLON, H.: *Le rôle de "l'autre" dans la conscience du moi*. Enfance, 1959, núm. spécial, págs. 279-286.
219. WASHBURN, W. C.: *Factors associated with levels of self-conceptualization in high-school student*. California Journal of Educational Research, 1961, 12, 5, págs. 200-207.
220. WASHBURN, W. C.: *Patterns of protective attitudes in relation to differences in self-evaluations and anxiety level amongst high-school student*. California of Educational Research, 1962, 13, 2, págs. 84-94.
221. WATTENBERG, W., and C. CLIFFORD: *Relation of self-concept to beginning achievement in reading*. Child Development, 1964, 35, págs. 466-467.
222. WILLIAMS, J. R., and W. W. KNECHT: *Teacher' rating of high school student on "likability" and their relation to measures of ability and achievement*. Journal of Educational Research, 1962, 56, págs. 152-155.
223. WILLIAMS, R. L., and S. COLE: *Self-concept and school adjustment*. Personnel and Guidance Journal, 1968, 46, págs. 478-481.
224. WITHALL, J.: *The development of a technique for the measurement of social-emotional climate in classrooms*. Journal of Experimental Education, 1949, 17, págs. 347-361.
225. WOOSTER, A. D., and G. HARRIS: *Concepts of self and others in highly mobile service boys*. Educational Research, 1972, 13, 3, págs. 195-199.
226. WYLIE, R. C.: *The self-concept: A critical survey of pertinent research literature*. Lincoln, University of Nebraska Press, 1961.
227. WYLIE, R. C.: *Children's estimates of their schoolwork ability as a function of sex, race, and socio-economic level*. Journal of Personality, 1963, 31, págs. 203-224.
228. YEE, A. H.: *Social interaction in classroom: Implications for the education of disadvantaged pupils*. Urban Education, 1969, 4, págs. 203-219 (a).
229. YEE, A. H.: *Social interaction in educational settings*. New Jersey. Prentice-Hall Inc. Englewood Cliffs, 1971.
230. ZAHARAN, A. S.: *The self-concept in the psychological guidance of adolescents*. British Journal of Educational Research, 1967, 37, 2, págs. 225-239.
231. ZAZZO, B.: *Etude différentielle de l'image de soi chez les adolescents*. Enfance, 1958, núms. 4-5, págs. 353-359.
232. ZAZZO, B.: *L'image de soi comparée à l'image de ses semblables chez l'adolescent*. Enfance, 1960, 2, págs. 121-141.
233. ZAZZO, B.: *La représentation de la réussite chez les adolescents*. Enfance, 1962, 3, págs. 275-289.
234. ZAZZO, B.: *L'image de soi chez l'enfant de 6 á 12 ans*. Revue de Neuropsychiatrie Infantile, 1969, 8, págs. 479-486.







SERVICIO DE PUBLICACIONES DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA