

LA AUTOESTIMA Y SU RELACIÓN CON LA PERCEPCIÓN DEL APRENDIZAJE

Irma Laura Cantú Hinojosa (UANL)

drairmacantu@hotmail.com

irmacantu@intercable.net

RESUMEN

Se investigó el grado de asociación que existe entre la autoestima y el aprendizaje que presentan los alumnos de arquitectura de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), en el período agosto a diciembre del 2006. Se realizó un estudio cuantitativo, descriptivo, de correlación, utilizando un muestreo aleatorio estratificado. La población de 1,153 estudiantes de arquitectura que cursan el actual plan de estudio (aprobado en el 2002 y acreditado por el COMAEA en agosto 2006), se dividió en estratos según el semestre que cursan y manteniendo la proporción real, de tal forma que la muestra total incluyó a 388 estudiantes. Se utilizaron dos instrumentos: uno realizado ex profeso para esta investigación, para medir la variable aprendizaje en una versión para cada nivel de estudio, y otro para la variable autoestima (Grajales-Valderrama). Se utilizó la prueba r de Pearson para estudiar la correlación de la autoestima con el aprendizaje desde la percepción que experimenta el estudiante de arquitectura de la UANL. Los resultados muestran que la autoestima correlaciona significativamente con el aprendizaje percibido por los estudiantes del nivel medio en las áreas curriculares de tecnología ($r = 0.292$) y en la de formación general ($r = 0.178$). También en el nivel de integración en las áreas curriculares de diseño ($r = 0.181$) y en la de formación general ($r = 0.249$). No se encontró correlación en el nivel básico en ninguna de las áreas curriculares del mismo programa educativo. Aunque estas correlaciones se presentan con coeficientes bajos, el hecho de existir permite considerar que son áreas por atender en la nueva reforma curricular, además de brindar evidencias que fortalecen los resultados de otros estudios.

Planteamiento del problema

En los diferentes niveles educativos, la autoestima de los estudiantes ha sido asociada con diversos factores que rodean las condiciones en que ellos logran el aprendizaje. Cotton (1989) afirma que el aprendizaje es un proceso de adquisición de un nuevo conocimiento y habilidad; menciona que para que este proceso pueda ser calificado como aprendizaje, en lugar de una simple retención pasajera, debe implicar una retención del conocimiento o de la habilidad en cuestión, de tal forma que permita su manifestación posterior. Según algunas teorías (Abbagnano, 1994), la autoestima condiciona que el mismo estudiante formule una construcción mental nueva o que revise una previa (conocimientos conceptuales como actitudes y valores).

El aprendizaje conduce a cambios de larga duración en el comportamiento potencial. Este concepto se refiere al comportamiento posible (no necesariamente actual) de un individuo en una situación dada para poder alcanzar una meta. Sin embargo, el solo potencial no es suficiente: el aprendizaje necesita ser reforzado para que perdure (Bruner, 1996).

Son muchas las variables que afectan al aprendizaje y el rendimiento académico de los alumnos. Las hay de tipo personal, familiar, ambiental y de contexto (Beltrán, 1987). La capacidad de aprendizaje está normalmente restringida por las características psicológicas de la percepción, la comprensión y el pensamiento.

Lo que si parece claro es que los alumnos que fracasan, tanto por rendir menos de lo que pueden como los que simplemente no rinden, presentan actitudes hacia sí mismos y sus potencialidades intelectuales profundamente negativas (Coll, 1985). Se perciben menos capaces, desajustados y menos confiados que los compañeros que tienen éxito. De aquí se puede extraer la idea de que, en general, todo el material y las estrategias didácticas que utilice el profesor con la intención de mejorar el autoconcepto del estudiante, estará de alguna manera sentando las bases para mejorar el rendimiento futuro del mismo.

Ante la pregunta ¿es el aprendizaje y el rendimiento académico lo que origina un buen autoconcepto o por el contrario, es el autoconcepto el responsable de la mejora del rendimiento y el aprendizaje?, la mayoría de las investigaciones apuntan a que hay relaciones persistentes y significativas entre ambos conceptos. La relación parece tener naturaleza bidireccional con una interacción recíproca y continua entre ambas variables (Trianes, 1996).

Debido a lo anterior, los profesionales de la educación cada vez son más conscientes de la importancia del autoconcepto y la autoestima y de su estrecha relación con el aprendizaje y el rendimiento escolar de los alumnos (Román y Diéz, 2000). El concepto de autoestima ha tenido papeles preponderantes en la toma de decisiones en ciertos sistemas educativos (Melendo, 2006). A principios de la década de los 90, en los Estados Unidos y otros países anglosajones, la autoestima se convirtió en un concepto en boga entre algunos teóricos de la pedagogía. La teoría propuesta era que la autoestima es una causa de las actitudes constructivas en los individuos, y no su consecuencia, diciéndose por ejemplo, que si un estudiante tiene buena autoestima, entonces tendrá buenos resultados académicos y por lo tanto un eficiente desempeño profesional.

En este contexto, la autoestima puede definirse como una fuerza interna que impulsa a la persona a desarrollarse, a poner en práctica sus capacidades de manera que se vaya orientando hacia un equilibrio personal y en ocasiones puede ser causa y consecuencia de la manera en que se comportan las personas en distintas situaciones de la vida (Ribeiro, 2006). Se relaciona con el hecho de estar conscientes de nuestras potencialidades y necesidades (Harter, 1999). En este sentido, la educación se enfrenta a un nuevo desafío, lograr que los estudiantes desarrollen una sana autoestima que les permita potencializar sus capacidades, conocimientos, habilidades y en general el aprendizaje a lo largo de sus estudios.

Para Beltrán (1987), la autoestima está formada por sentimientos aprendidos y pensamientos positivos que reflejan una actitud positiva de “puedo hacerlo” contra una actitud pesimista de “no puedo hacerlo”. La autoestima saludable es una evaluación realista de las propias capacidades y tiene sus raíces en el respeto merecido de los demás (Skaalvik y Hagtvet, 1990). Para Coopersmith (1994), la autoestima es un juicio personal de dignidad, que se expresa en las actitudes del individuo hacia sí mismo. Es una actitud de aprobación o desaprobación e indica en qué medida el individuo se cree capaz, importante, digno y con éxito. Bendar, Wells y Peterson (1989), ofrecen otra definición de autoestima, concibiéndola como un sentido subjetivo de autoaprobación realista. Desde esta perspectiva, la autoestima es fundamentalmente un sentido perdurable y afectivo del valor personal, basado en una autopercepción exacta, que implica competencia, seguridad, dominio, logro, independencia y libertad.

En sus investigaciones, Palladino (1994) destaca el aspecto de confianza en sí mismo que se da en una autoestima sana y afirma que la autoestima es apreciar el valor e importancia propios, y tener el carácter para ser responsable de sí y de actuar responsablemente hacia los demás.

Relacionado con el concepto de autoestima está el de autoconcepto. El autoconcepto es un fenómeno complejo, es un constructo que incluye las imágenes de lo que creemos ser, lo que deseamos ser y lo que presentamos o queremos presentar a los demás. Es un conjunto de percepciones organizado, jerárquico, coherente y estable, aunque también susceptible de cambios. Es una organización cognitivo-afectiva que influye en la conducta. Incluye diversas dimensiones: académica, social, emocional y física (Shavelson y Bolus, 1982; Marsh 1986).

Algunos estudios centrados en cómo facilitar el desarrollo del autoconcepto en la escuela para impulsar así el rendimiento académico y el aprendizaje, incluyen los de Combs (1974);

Purkey (1970); Purkey; Raheim y Cage (1984); Boersma y Chapman (1985); Harter (1982 y 1985) y Marsh (1986c). En una mayor atención a los aspectos estructurales del autoconcepto, (sus componentes cognitivos) y no sólo a sus elementos evaluativos y afectivos (autoestima) están los estudios de Byrne y Gavin (1996a) y Byrne, y Shavelson (1996). Otros investigadores que asocian el autoconcepto con el rendimiento escolar y el aprendizaje han sido Shavelson, Hubner y Stanto (1976); Shavelson y Bolus (1982); Burns (1979); Marsh, Relich y Smith (1983); Marsh (1986, 1990); García y Pintrich. (1994); Markus y Wurf (1987) y Oñate (1989).

En otras investigaciones se ha encontrado relación entre el autoconcepto y los logros escolares de los alumnos. Aún así, los resultados de las investigaciones más relevantes no son concluyentes. Marsh (1990), encuentra que el autoconcepto determina causalmente el rendimiento del alumno, mientras que Chapman y Lambourne (1990), sostienen lo contrario. Skaalvik y Hagvet (1990), obtienen una relación recíproca. Por su parte, Helmke y Aken (1995), incrementan la incertidumbre en su afirmación sobre la hipótesis de la influencia del rendimiento académico sobre el autoconcepto, aunque señalan una variación tomando en cuenta la edad de los sujetos. Esta investigación se dirige hacia el papel de la autoestima en la percepción que tienen los estudiantes acerca de su propio aprendizaje.

McCombs y Whisler (1997), desarrollaron doce grandes principios del aprendizaje centrado en el alumno, entre los cuales se destaca la importancia de la motivación y la autoestima como factores que influyen en el proceso de aprendizaje.

Para Hernández (1991), las variables personales que determinan el aprendizaje escolar, son la inteligencia (el poder), la motivación (el querer) y la personalidad (modo de ser). Goodwin (1999) señala que el nivel de autoestima es el responsable de muchos éxitos y fracasos escolares.

Otras investigaciones también muestran que cuando los alumnos hacen conexiones entre su propia identidad y la institución educativa en donde estudian, éstas conexiones incitan el aprendizaje de por vida y el desarrollo de habilidades (McCombs, 1991; McCombs y Marzano, 1990). El reto de la enseñanza en el futuro implica el aprender a comprender y aplicar en la didáctica aspectos emocionales frecuentemente olvidados, tales como la autoestima, el autoconcepto y la motivación.

El desempeño escolar positivo pasa a ser el motivo de la autoestima y de la mejora de la autoimagen (Covington, 1984). En consecuencia los éxitos escolares, el alumno se los atribuye

a sí mismo (esfuerzo y capacidad) fortaleciendo su autoestima, mientras que los fracasos los adjudica a causas externas (falta de esfuerzo, empleo inadecuado de estrategias) evitando que afecten su autoestima. Los profesores, con la enseñanza, evaluación y valoración de los resultados de los alumnos, son también responsables del nivel de la autoestima que propician en ellos (Covington, 1992).

El papel de los maestros es muy importante especialmente en las cuestiones referentes a la autoestima, porque esperan conductas y aprovechamientos específicos de los estudiantes y debido a esas expectativas el maestro tiene un comportamiento propio con cada estudiante. Este trato hace saber al alumno qué conducta se espera de él y afecta su autoconcepto y motivación para el logro y nivel de aspiración. Si el trato es consistente y el alumno no se resiste, la interacción de ambos permite moldear el aprovechamiento y conducta del estudiante, y a su vez el autoconcepto que éste tiene de sí mismo. (Covington y Omelich, 1988)

Algunos otros estudios, como el de Núñez, González-Pineda y Gonzáles-Pumariega (1995), ponen de manifiesto que la implicación activa del sujeto en el proceso de aprendizaje aumenta cuando confía en sus propias capacidades y tiene altas expectativas de autoeficacia.

Es siempre importante la evaluación del sentimiento autoestimativo dado que según como se encuentre nuestra autoestima, ésta podrá influir en muchos fracasos y/o éxitos académicos y personales, ya que una autoestima adecuada, vinculada a un concepto positivo, potenciará la capacidad del sujeto para desarrollar sus habilidades y aumentará el nivel de seguridad personal, mientras que una autoestima baja enfocará a la persona hacia la derrota y el fracaso.

Es así como se pretende conocer la asociación que pudiera presentarse entre la autoestima y el aprendizaje, valoradas desde la percepción que experimentan los estudiantes de arquitectura de la UANL de los diferentes niveles académicos (básico, medio e integración) y las áreas curriculares que los conforman (diseño, teórico-humanístico, tecnología y formación general universitaria).

Método

Se realizó un estudio cuantitativo, descriptivo, correlacional, utilizando un muestreo aleatorio estratificado. La población de 1,153 estudiantes de arquitectura se dividió en estratos según el nivel de desarrollo académico y de acuerdo con el plan de estudio. Se consideró la proporción real para cada nivel, obteniendo una muestra total de 388 sujetos (ver Tabla 1).

Tabla 1
Población y muestra estratificada según el nivel académico

Nivel	Semestre	Población	Muestra	Totales
Básico	4	175	45	133
	5	246	68	
Medio	7	225	58	131
	8	155	40	
Integración	9	217	56	124
	10	135	35	
Total		1153	388	388

Para conocer el nivel de aprendizaje se utilizó un instrumento realizado ex profeso para esta investigación en una versión adecuada a cada nivel de estudio, mismo que presentó una consistencia interna, medida como un coeficiente alpha de Cronbach de 0.90 para el nivel básico, 0.94 para el nivel medio y 0.94 para el nivel de integración. Para la variable autoestima se utilizó el instrumento denominado “Test VA Grajales-Valderrama 2000” (ver Anexo), mismo que presentó una consistencia interna 0.83. Se utilizó la prueba r de Pearson para estudiar la correlación del aprendizaje (desde la percepción del estudiante) en relación con el nivel de autoestima, considerando un nivel de significatividad de 0.05.

La recolección de los datos fue realizada por la autora del estudio, quien aplicó los instrumentos después de conseguir la autorización de las autoridades académicas de la Facultad de Arquitectura en la UANL. Se procedió a la elaboración de la base de datos en el programa estadístico SPSS donde se realizaron las pruebas estadísticas correspondientes. Para la variable aprendizaje se calcularon cuatro escalas aditivas a partir de los valores de las respuestas que cada estudiante ofreció a cada uno de los indicadores del respectivo nivel académico. Para la variable autoestima, se siguió diligentemente lo manifestado en el instructivo que el mismo instrumento establece para su aplicación.

Resultados

Se observa, particularmente en la variable autoestima (Tabla 2), que la media observada es de 30.9 para el más bajo y 31.6 para el nivel más alto. Al observar el comportamiento de la misma variable en los estratos identificados, se aprecia que el grado de autoestima se mantiene aproximadamente igual, cuando lo ideal es que fuese aumentando. Es decir, si se considera la autoestima en una valoración de 0 a 100, los estudiantes mantienen durante sus estudios un nivel de 78 puntos aproximadamente, lo cual parece ser bajo.

Tabla 2.

Descriptivos de la autoestima, según el nivel de la carrera de arquitectura en la UANL.

Variable	Nivel Académico	N	Media	DE
Autoestima	Básico	133	30.86	6.262
	Medio	131	31.56	6.162
	Integración	124	30.90	6.076

Algunas tendencias porcentuales de las áreas disciplinares (Tabla 3) que conforman cada uno de los niveles académicos son: para el nivel básico, los resultados muestran que los estudiantes se perciben con cierta carencia de aprendizaje en lo concerniente a: el desarrollo de habilidades del pensamiento (como el análisis, la síntesis y la creatividad), la aplicación de la topografía en sus proyectos, el conocimiento y aplicación de los componentes de la metodología y proceso de diseño así como la fundamentación de sus proyectos de diseño con base en conceptos teóricos.

De acuerdo con los resultados descriptivos, en el nivel medio se destacan como áreas débiles las relacionadas con el área curricular de tecnología, especialmente en la administración de proyectos y obras en construcción, instalaciones hidráulicas, sanitarias y de aire acondicionado. En el área de teórico-humanística, los estudiantes se perciben con falta de conocimiento y comprensión de las corrientes de la arquitectura contemporánea en general, así como en la arquitectura mexicana y la regional; asimismo los resultados muestran una fortaleza en el área de formación general universitaria, siendo ésta la que obtiene mayores puntuaciones.

En el nivel de integración, los estudiantes se perciben con una especial carencia de seguridad acerca de los conocimientos adquiridos en el área curricular de tecnología. Particularmente en lo que se refiere a la utilización de los sistemas estructurales y mayormente en las actividades propias de la administración de proyectos y obras de construcción así como en la capacidad para realizar análisis de factibilidad y viabilidad de proyectos arquitectónicos asociados al diseño urbano. Destaca la tendencia de percibirse con una falta de competencia como profesionistas independientes que tomen la iniciativa de crear su propia empresa. En el mismo nivel de integración, en el área curricular de diseño, los estudiantes perciben que tienen carencia hacia las actividades propias del diseño urbano y la representación profesional con medios digitales; del mismo modo, en el área teórico-humanística, los estudiantes se perciben con una falta de conocimiento en lo que se refiere a la utilización de una metodología durante el proce-

so del diseño y la capacidad de fundamentar y sustentar los proyectos arquitectónicos, con base en la teoría arquitectónica en sus funciones básicas de expresión, función y tecnología. Es decir, la aplicación y la transferencia de la teoría en la práctica profesional de la arquitectura. En todos los casos, las áreas que se han mencionado en donde se encontró una falta de capacidad o aprendizaje desde la percepción de los estudiantes, son áreas de oportunidad para trabajar en los próximos planteamientos curriculares.

Tabla 3.
Descriptivos del aprendizaje, según el nivel académico y las áreas curriculares.

Variable	N. Académico	N	Área Curricular	Media	DE
Aprendizaje	Básico	133	Diseño	18.74	3.825
			Teórica Humanística	17.68	3.813
			Tecnología	16.29	4.690
			Formación General	16.69	6.262
	Medio	131	Diseño	15.76	4.133
			Teórica Humanística	14.11	4.394
			Tecnología	14.86	4.156
			Formación General	17.42	4.252
	Integración	124	Diseño	17.91	3.478
			Teórica Humanística	17.07	3.906
			Tecnología	16.29	4.102
			Formación General	18.59	3.640

Con el propósito de conocer la relación entre la autoestima y el aprendizaje, se consideraron correlaciones de acuerdo con los distintos niveles académicos (básico, medio y de integración) y las áreas curriculares que los conforman (diseño, teórico-humanístico, tecnología y formación general universitaria).

Los resultados de las correlaciones entre la autoestima y el aprendizaje se presentan en la Tabla 4. Se observa que la autoestima correlaciona significativamente con el aprendizaje percibido por los estudiantes del nivel medio en las áreas curriculares de tecnología ($r = 0.292$, $p = 0.001$) y en la de formación general ($r = 0.178$, $p = 0.042$). En los estudiantes del nivel de integración, la variable autoestima correlacionó significativamente con el aprendizaje, particularmente en las áreas curriculares de diseño ($r = 0.181$, $p = 0.044$) y en formación general universitaria ($r = 0.249$, $p = 0.005$). No se encontró correlación de la autoestima y el aprendizaje en la percepción de los estudiantes del nivel básico en ninguna de las áreas curriculares.

Tabla 4.

Coefficientes de correlación entre la autoestima y el aprendizaje.

Nivel Académico	Área Curricular	r de Pearson	Sig.
Básico	Diseño	.147	.092
	Teórica Humanística	-.013	.885
	Tecnología	.072	.409
	Formación General	.018	.835
Medio	Diseño	.107	.222
	Teórica Humanística	.074	.403
	Tecnología	.292	.001
	Formación General	.178	.042
Integración	Diseño	.181	.044
	Teórica Humanística	.082	.364
	Tecnología	.075	.409
	Formación General	.249	.005

Cabe señalar que los coeficientes de correlación denotan una relación débil ya que el porcentaje de varianza explicada de una con respecto a la otra es como máximo el 9%. Sin embargo, considerando que a partir de los resultados se pretende ofrecer algunas recomendaciones para la reforma curricular de este programa educativo, es oportuno mencionar que la autoestima de los estudiantes es un aspecto que está estrechamente relacionada con la formación integral, por lo que vale la pena fortalecerla institucionalmente y hacer lo conducente para mejorar y ayudar a permanecer los niveles de autoestima, ya que está directamente involucrada con el beneficio personal del mismo estudiante.

Discusión

Es evidente que la autoestima está relacionada (aunque en un nivel bajo) con los procesos de aprendizaje en donde participan un marco complejo de variables. El presente estudio se centró en el análisis de la relación entre la autoestima y el aprendizaje, en particular manifestado desde la percepción de los estudiantes de arquitectura de la UANL en el período agosto-diciembre del 2006 en los diferentes niveles académicos y de acuerdo con las áreas curriculares que los conforman.

Los resultados muestran que no se encontró una correlación importante entre la autoestima y el aprendizaje en la percepción de los estudiantes del nivel básico en ninguna de las áreas curriculares del mismo programa educativo. Cabe mencionar que en este nivel académico los estudiantes están iniciando la carrera y es natural que presenten un buen nivel de autoes-

tima de acuerdo con la expectativa de haber iniciado el camino hacia una meta más de su vida, la de terminar una carrera profesional. Como señala Bendar (1989), la autoestima implica competencia, seguridad, dominio, logro, independencia y libertad. Sin embargo, aunque los estudiantes se perciben con cierta carencia de aprendizaje en lo concerniente al desarrollo de habilidades del pensamiento -como el análisis, la síntesis y la creatividad-; la aplicación de la topografía y la metodología del diseño en sus proyectos, así como la transferencia de los conceptos teóricos en los proyectos de diseño, esto no muestra una correlación significativa con la autoestima, por lo que se puede asumir que en ese nivel aún no influye en su percepción de lo que hasta ese momento de su carrera aceptan haber aprendido o no en las distintas áreas curriculares.

Los resultados muestran que la autoestima correlaciona significativamente con el aprendizaje percibido por los estudiantes del nivel medio en las áreas curriculares de tecnología y en la de formación general universitaria. De acuerdo con estos resultados, en el área de tecnología, los estudiantes se perciben débiles en las áreas de administración de proyectos y obras en construcción, instalaciones hidráulicas, sanitarias y de aire acondicionado; por lo que éstas se presentan relacionadas con el nivel de autoestima. Se infiere que en la medida en que ellos se sientan más seguros de su capacidad para resolver problemas de éstas áreas, su autoestima se verá fortalecida, ya que la arquitectura no se puede ejercer profesionalmente con éxito cuando se cuenta con una carencia en los aspectos técnicos de la disciplina. Esto concuerda con lo que señala Palladino (1994) cuando menciona que el aspecto de confianza en sí mismo se da en una autoestima sana que permite apreciar el valor e importancia propios, y tener el carácter para ser responsable de sí y de actuar responsablemente hacia los demás.

A su vez, los resultados muestran una fortaleza en el área de formación general universitaria, siendo ésta la que obtiene mayores puntuaciones. En la medida en que el estudiante siga fortaleciendo su competencia en esta área de formación general universitaria, su nivel de autoestima será elevada debido a la correlación que presenta.

Con respecto al nivel de integración, también se observa que la autoestima correlaciona significativamente con el aprendizaje percibido por los estudiantes de este nivel en las áreas curriculares de diseño y en la de formación general. Atrae la correlación particularmente con el área de diseño, ya que es el área considerada como la “columna vertebral” de la carrera de

arquitecto; en ella se conjuntan todos los conocimientos adquiridos en las otras áreas curriculares y de especial manera en los últimos semestres, como lo es en el nivel de integración.

Aunque los resultados muestran una correlación significativa con el área de diseño, en esa misma área los estudiantes también perciben que tienen carencia hacia las actividades propias del diseño urbano y la representación profesional de los proyectos arquitectónicos con medios digitales. Por otra parte, muy relacionado al área de diseño, en el área teórico-humanística los estudiantes se perciben con una falta de conocimiento en lo referente a la utilización de una metodología durante el proceso del diseño y la capacidad de fundamentar y sustentar los proyectos arquitectónicos, es decir, la aplicación y la transferencia de la teoría en la práctica profesional de la arquitectura.

Estos resultados de alguna manera ponderan la correlación significativa con la variable autoestima, sin embargo, el valor de ésta sería aún más alto, si aunado a lo anterior, los estudiantes se percibieran con mayor competencia en las áreas en que se perciben débiles en cuanto a su capacidad académica-profesional, coincidiendo con las investigaciones de Núñez, González-Pineda y González-Pumariega (1995), que ponen de manifiesto que la implicación activa del sujeto en el proceso de aprendizaje aumenta cuando confía en sus propias capacidades y tiene altas expectativas de autoeficacia.

Se observa en los estudiantes que están próximos a graduarse y en algunos egresados, la tendencia a percibirse con una falta de competencia como profesionistas independientes que tomen la iniciativa de crear su propia empresa. Esto pudiera representar una carencia en la seguridad personal y la autoestima que expresan al sentir una falta de competencia, aunque quizás también se perciben con la carencia de otros recursos necesarios para que se dé esa actividad, entre ellos la motivación, que según Gecas (1982), las cosas que los individuos escogen y la forma como las hacen, parecen estar en dependencia de su propia autoestima, que está correlacionada con el comportamiento funcional y la satisfacción en la vida. Es necesario mencionar el impacto que tendrían otros factores que confluyen en esta etapa de la formación académica y el inicio del ejercicio profesional, tales como desempeñar un servicio social poco atractivo y en ocasiones sin relación con los conocimientos y las habilidades aprendidas durante el transcurso de su carrera; carecer de los recursos financieros para llevar a cabo el trámite de la titulación entre otros, que podría fortalecer o debilitar el autoconcepto del individuo al término de sus estudios profesionales.

Conclusión

La principal contribución del presente estudio es la proveer evidencias de que el aprendizaje (desde la percepción de los estudiantes) está relacionado con el nivel de autoestima que presenta cada estudiante de acuerdo al nivel que cursa. Se concluye en términos generales, que existe una correlación entre la autoestima y el aprendizaje especialmente en los niveles medio y de integración en el programa académico de arquitectura de la UANL. Particularmente esta correlación se presentó en las áreas curriculares de tecnología y formación general universitaria para el nivel medio y en las de diseño y en la formación general universitaria para el nivel de integración. Aunque esta correlación se presentó con coeficientes bajos y se manifiesta como una relación débil entre las variables, el hecho de existir permite considerar que son áreas necesarias por atender para la nueva reforma curricular, además de fortalecer estas inferencias con los resultados de otros estudios. Dado que estos niveles son las etapas finales de la carrera, todo parece indicar que, a medida que el estudiante se acerca a la conclusión de su formación académica y profesional es cuando se manifiesta una correlación directa de su autoestima con su percepción del aprendizaje. Esto representa una implicación futura para la atención de esta variable en la formación académica profesional de los estudiantes universitarios, ya que al sentirse seguros de lo que son capaces de hacer profesionalmente, su autoestima se fortalece y viceversa. Es de esperarse que en la medida que la autoestima esté mayormente desarrollada con una tendencia alta le ayudará al estudiante a desempeñarse con mayor éxito en su vida personal y profesional de una manera integral.

La correlación (autoestima-aprendizaje) está inmersa en el proceso de enseñanza aprendizaje y debido a ello se podría convertir en uno de los desafíos más complejos que enfrenta la educación superior en la actualidad. El aprendizaje manifestado en la formación profesional, muchas de las veces es influido por el comportamiento, las percepciones personales, las interrelaciones, el contexto, la motivación, el autoconcepto y el nivel de autoestima, entre otros factores que lo conforman. En este sentido, la relación entre los niveles de aprendizaje y los aspectos particulares del individuo lleva a pensar en la importancia de que los procesos de enseñanza y de aprendizaje, que incluyen tanto a alumnos, como docentes y la misma institución, consideren modelos curriculares que atiendan la formación integral además de la disci-

plinar. Se recomienda apoyar las propuestas para la realización de otros estudios que así lo demuestren.

Con el propósito de que los resultados de este estudio sean de utilidad, se sugiere tomar en cuenta como un principio rector, la relación e integración del desarrollo de la autoestima en los procesos de aprendizaje y la formación de competencias (conocimientos, habilidades, actitudes y valores), en los estudiantes de arquitectura de la UANL, para planear y coordinar la práctica docente y el programa académico de la carrera de arquitecto en función de aquellos que favorezcan mejorar el rendimiento académico y profesional en general y, particularmente el desempeño del diseño arquitectónico, considerada la actividad central del arquitecto.

Referencias

- Abbagnano, Nicola. (1994). *Diccionario de filosofía* (11ª ed.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Beltrán, J (1987). *Psicología de la Educación*. Eudema. Madrid.
- Bendar, Richard L.; Wells, Gawain y Peterson, Scott R. (1989). *Paradoxes and innovations in clinical theory and practice*. Washington: American Psychological Association.
- Boersma, F. J. y Chapman, J. W. (1985). *Manual of The Student's Perception of Ability Scale*. Edmonton, Canada: University of Alberta.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. London: Harvard University Press.
- Burns, Deborah e; Johnson, Scott. (1998). Can we generalize about the learning style characteristics of high academic achievers?. *Roeper Review*, 20(4).
- Burns, R. B. (1979). *The Self-Concept*. [Trad. Cast.: El Autoconcepto. Teoría, Medición, Desarrollo y Comportamiento. Bilbao: EGA. 1990].
- Burns, R. B. (1987). *Introductory psychology*. Lancaster: MTP Press.
- Byrne, B.M. y Gavin, D.A.W. (1996a): The Shavelson model revisited: Testing for the structure of academic self-concept across pre-early, and late adolescents. *Journal of Educational Psychology*, 88,2,215-228
- Byrne, B.M. y Shavelson, R.J. (1996): On the structure of social self-concept for pre-early and late adolescents: A test of the Shavelson, Hubner y Stanton (1976) model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 3, 599-613
- Chapman, J.W. y Lambourne, R. (1990). Some antecedents of academic self-concept: A longitudinal study. *The British Journal of Educational Psychology*, 60, 142-152.,
- Coll, C (1985). *Desarrollo psicológico y educación*. II. Alianza. Madrid, 1995.
- Combs, A.W. (1974); *Humanistic goals of education*. Educational Accountability: A humanistic perspective. Shields; San Francisco
- Coopersmith, S. (1994). *The self esteem*. San Francisco: Freeman.
- Cotton. J. W. (1989). Antecedentes históricos de la teoría del aprendizaje. *Enciclopedia Internacional de la Educación*. Barcelona: MEC y Vicens-Vives.
- Covington, J. y Omelich, C (1988) Effort: the double edged sword in school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 71.
- Covington, M. (1984) Strategic thinking and the fear of failure. En J. Segal, S. Chipman y R. Glaser (Eds), *Thinking and learning skills: Relating instruction to basic research*. Hillsdale. NJ: Erlbaum.
- Covington, M. (1992). *Making of the grade*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Garcia, T. y Pintrich, P. R. (1994): Regulating motivation and cognition in the classroom: *The role of self-schemas and self-regulatory strategies*. En D.H. Schunk y B.J. Zimmerman (Eds.): *Self-regulation of learning and performance. Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ: LEA.
- Gecas, V. (1982). The self concept. *Annual Review of Sociology*, 8(3), 1-33.
- Goodwin, Stephen G. (1999). Developing self-esteem in physical education. *Physical Educator*, 56(4), 210-215.
- Harter, S. (1982). *The Perceived Competence Scale for Children*. *Child Development*, 53, 87-97.
- Harter, S. (1985). *Manual for the Self-Perception Profile for Children*. (Revision of the Perceived Competence Scale for Children). Manuscrito no publicado. Denver, C.O.: University of Denver. Citado por M.C. González y J. Tourón (1992).
- Harter, S. (1985), Competence as a dimension of self-evaluation: toward a comprehensive model of self-worth. En R. Leahy (Ed): *The development of the self*. San Diego, CA: Academic Press.
- Harter, S. (1986). Comparisons of alcohol and other drug problems among Minnesota adolescents. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 149, 137-144.
- Harter, S. (1999). Causes, correlates and the functional role of global self-worth: A life-span perspective. En J. Kolligian y R. Sternberg (Eds), *Perception of competence and incompetence across the life-span*. New Haven: Yale University Press.
- Helmke, A. y Van Aken, M. A. (1995). The casual ordering of academic achievement and self-concept of ability during elementary school: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 87, 624-637.
- Hernández, P. (1991): *Psicología de la instrucción*. México: Trillas.
- Markus, H., Wurf, E. (1987): The Dynamic Self-Concept: A Social Psychological Perspective. *Annual Review of Psychology*, 38, 299-337.
- Marsh, H.W. (1986) The hierarchical structure of self-concept in the perception of others. *Journal of Educational Measurement*.
- Marsh, H. W. (1986c). *The Self-Description Questionnaire (SDQ)*. A Theoretical and Empirical Basis for the Measurement of Multiple Dimensions of Preadolescent Self-Concept: A Test Manual and a Research Monograph. The University of Sidney, Australia.
- Marsh, H. W. (1990). Causal Ordering of Academic Self-Concept on Academic Achievement: A Reanalysis of Newman (1984). *Journal of Experimental Education*, 56, 100-103.
- Marsh, H. W., Relich, J. D. y Smith, I. D. (1983). Self-Concept: The Construct Validity of Interpretations Based upon the SDQ. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45 (1), 173-187.
- Marsh, H.W., Smith, I.D., Barnes, J. y Butler, S. (1986). Self-Concept: Reliability, Stability, Dimensionality, Validity, and the Measurement of Change. *Journal of Educational Psychology*, 75 (5), 772-790.
- Marsh, H.W. (1990) Causal ordering of academic self-concept and academic achievement: a multiwave, longitudinal panel analysis. *Journal of Educational Psychology*.
- McCombs, B. L. (1991). Motivation and lifelong learning. *Educational Psychologist*, 26 (2), 117-127.
- McCombs, B. L., & Marzano, R. J. (1990). Putting the self in self-regulating learning: The self as agent in integrating will and skills. *Educational Psychologist*, 25 (1), 51-69.
- McCombs, B. L., & Whisler, J. S. (1997). *The learner-centered classroom and school*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Melendo, T., (2006) *Felicidad y autoestima*. Ediciones Internacionales Universitarias. Madrid.
- Núñez, J. C., González-Pineda, J. A., González-Pumariega, S. I., (1995); Estrategias de aprendizaje en alumnos de 10 a 14 años y su relación con los procesos de atribución causal, el autoconcepto y las metas de estudio de los alumnos. *Revista Gallega de Psicopedagogía*.
- Oñate, P. (1989) Autoconcepto. En J. Beltrán y J. A. Bueno (Eds): *Psicología de la Educación*. Barcelona. Marcombo.
- Palladino, C. (1994). *Autoestima para estudiantes*. México: Iberoamérica.
- Purkey, W. W. (1970). *Self Concept and School Achievement*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.

- Purkey, W. W.; Raheim, A. y Cage, B. N. (1984). Self-Concept as Learner: An Overlooked Part of Sel-Concept Theory. *Journal of Humanistic Education and Development*, 22 (2), 52-57.
- Ribeiro, L., (2006) *Desarrollo humano*. Ediciones Odisea; Barcelona.
- Román Pérez, Martiniano y Diéz López, Eloisa. (2000). *Aprendizaje y currículum: diseños curriculares aplicados*. Buenos Aires: Novedades Educativas..
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. y Stanton, G. C. (1976). Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*.
- Shavelson, R. (1982) Review of research on teachers' pedagogical judgments, plans and decisions. *Elementary School Journal*, 83.
- Shavelson, R. y Bolus, R. (1982) Self-concept: the interplay of theory and methods. *Psychology*, 74.
- Skaalvik, E. y Hagdvet, K. (1990). Academic achievement and self-concept: an analysis of causal predominance in a developmental perspective. *Journal of personality and social Psychology*, 58 (2), 292-307.
- Trianes, M. (1996). *Psicología de la Educación para profesores*. Pirámide. Madrid

TEST VA

Grajales-Valderrama 2000

Apreciado alumno:

La forma como cada joven se ve a sí mismo es un aspecto de vital importancia para su desarrollo personal. Esta prueba pretende observar la forma como te autoevalúas y así conocer un poco más respecto a las experiencias que viven los jóvenes de nuestro país. Tu colaboración será muy apreciada y contribuirá a una mejor comprensión de la vida estudiantil.

Para responder no necesitas colocar tu nombre, así que esperamos que contestes con toda sinceridad. Una vez termines de contestar, devuelve el formulario a la persona que aplicó el test.

INSTRUCCIONES:

Por favor, lee cuidadosamente cada afirmación y escribe en el espacio asignado en la columna de la derecha, el número que corresponda.

Contesta de acuerdo a la siguiente escala:

- 0 Nunca
- 1 Casi nunca
- 2 La mitad de las veces
- 3 Casi siempre
- 4 Siempre

EJEMPLO:

Platico con mis compañeros en el tiempo del descanso	4
--	---

1. Siento que la gente que conozco es mejor que yo.	
2. Me culpo, incluso hasta cuando no soy el que tengo la culpa	
3. Me siento avergonzado de mí mismo	
4. Pienso que no le caigo bien a la gente	
5. Si otros me desaprueban me siento fuera de lugar	
6. Tengo la sensación de ser una persona sin ningún atractivo físico	
7. Me siento cómodo respecto a mi imagen física	
8. Me asusta ser rechazado por mis amigos	
9. Pienso que mis trabajos no son tan buenos como los de mis compañeros	
10. Las responsabilidades de la vida son demasiadas para mí	
11. No tengo ningún talento en especial	

Muchas gracias