

JORGE CATALÁN AHUMADA

Autoestima, educación y cambio

Abstract

Sobre la base de algunas distinciones conceptuales entre autoconcepto y autoestima y de la consideración de algunos factores relacionados, el artículo destaca el papel que al respecto tiene la escuela como agente de cambio, enfatizando riesgos y posibilidades.

Self-esteem, Education, and Change

Based on certain conceptual differences between self-image and self-esteem, and after considering some related factors, the author of this article points out the role of schools as agents of change, with special emphasis on the risks and possibilities.

Hablar de autoestima suena casi a redundancia, especialmente en la psicología educacional; pero esto se debe más a que el concepto se usa preferentemente a propósito de otros temas de la disciplina y no tanto a que sea muy frecuente como materia de estudio. Para ilustrar, baste como ejemplo el caso del III Congreso Nacional de Psicólogos, recientemente realizado, en el cual prácticamente todas las ponencias en el área de educación hicieron refe-

rencia a la autoestima, pero sólo una la tuvo como su objeto específico. Con todo, en el último decenio el material bibliográfico es abundante, aunque ciertamente esto no corresponde a la realidad nacional.

En las líneas que siguen intentaré proporcionar elementos para comprender la relevancia educacional de la autoestima, destacando algunos recursos y posibilidades como factores de cambio, especialmente porque la mayor parte de los esfuerzos se orientan en otros sentidos o, en algunos casos, la perspectiva propuesta tiene limitaciones de diversa naturaleza.

Un planteamiento básico es que siendo la autoestima un aspecto central de la personalidad y de gran influencia en la totalidad del comportamiento, la posibilidad del cambio individual y social inevitablemente debe considerarla, e incluso tenerla como punto de partida, sin que ello implique minimizar otros factores, ni asumir una actitud reduccionista en favor de factores puramente emocionales.

En primer término, cabe hacer algunos alcances conceptuales acerca de la autoestima, la cual comúnmente se asocia a autoconcepto, empleándose incluso en muchas ocasiones como si fueran términos sinónimos. En verdad el vínculo es estrecho, pero ambos corresponden a constructos diferentes.

Pese al uso indiscriminado de los conceptos, al considerar independientemente las definiciones de uno y otro, no existen diferencias importantes entre diversos autores, como se puede apreciar en los ejemplos que siguen:

Autoconcepto (Concepto de sí mismo):

“Se refiere a las cogniciones que el individuo tiene, conscientemente, acerca de sí mismo. Incluye todos los atributos, rasgos y características de personalidad que estructuran y se incluyen en lo que el individuo concibe como su yo. Podríamos considerar como equivalente al concepto de imagen de sí mismo o autoimagen” (1).

“Consiste en las opiniones, hipótesis e ideas que el individuo tiene sobre sí mismo”. (2).

“Corresponde al repertorio de conductas mediante las cuales una persona se describe a sí misma” (3).

Autoestima:

“... se refiere a la valoración positiva o negativa que el sujeto hace de estas características (las del concepto de sí mismo) incluyendo las emociones que asocia a ellas y las actitudes que tiene respecto de sí mismo” (4).

“El nivel de estimación propia que tiene un chico representa su opinión del concepto de sí mismo que ha formado en la interpretación del feed-back recibido a partir de sus experiencias físicas y sociales. La estimación propia es la valoración personal de si el autoconcepto se corresponde con sus patrones y valores” (5).

“La autoestima de una persona corresponde al nivel de aceptación con que ella valora sus conductas autodescriptivas” (6).

A la luz de estas definiciones, el autoconcepto aparece como referente para una autoestima positiva o negativa (o también, alta o baja). La autoestima constituye la valoración que el sujeto hace de su autoconcepto y, en cuanto tal, es determinante en su sentir y actuar. Algunos autores distinguen autoconcepto real e ideal (o autoideal), para diferenciar entre la forma como el sujeto se percibe y cómo quisiera ser idealmente.

El autoconcepto se va formando gradualmente en las experiencias del sujeto con su realidad y en la interacción con otros. La familia es el principal agente en la configuración de la autoimagen primaria, en aspectos físicos y psicológicos; ésta se integra con una secundaria, en la que los principales agentes socializadores son la familia extensa, los amigos y la escuela.

El autoconcepto es multifactorial y al mismo tiempo organizado y jerárquico; de esta manera, sirve de base para las elecciones y decisiones del sujeto, orientando su comportamiento en términos de lo que puede hacer y cómo lo puede hacer. Si bien, en general, es relativamente constante, de acuerdo a la propia jerarquía establecida posee diversos grados de mutabilidad, lo que le asigna dinamismo a la organización.

Si la autoestima está estrechamente relacionada con el autoconcepto y depende de él ¿por qué, entonces, cifrar en ella las posibilidades del cambio? La respuesta a esta interrogante se basa en cuatro tipos de consideraciones:

1. Como ya se ha señalado, la familia es agente primario en la formación

del autoconcepto. Cuando el niño ingresa a la escuela, trae un cúmulo de experiencias que lo hacen percibirse de una determinada manera e igualmente tener su propia percepción de como los demás lo perciben; así, establecerá hipótesis acerca de su posible desempeño antes de someter a prueba sus capacidades en las exigencias escolares. Quizás si sea más adecuado, entonces, que la escuela lo haga sentirse aceptado, respetado, valioso, de manera incondicional, sin importar lo que puede hacer y en qué forma lo hace; asumiendo, al mismo tiempo, el riesgo creado por las expectativas del profesor. Resulta una coincidencia iluminadora que existan reportes de U.S.A. y Chile, en realidades sociales y educacionales muy disímiles, de padres que asignan la misma importancia al mejoramiento de la autoestima que a la enseñanza de habilidades consideradas como fundamentales (7) y de madres de sectores populares que perciben que la educación "da personalidad y seguridad en sí mismo" (8).

2. Complementariamente al punto anterior, se podría agregar que "según parece, mientras más tiempo permanezca un chico en un aula tradicional hoy, más posibilidades tiene de sentirse inútil y fracasado desde el punto de vista educativo" (9); de acuerdo a los resultados del SIMCE en nuestra realidad nacional, ésta resulta al menos una hipótesis plausible. En el mismo sentido, numerosos estudios dan cuenta de la relación entre rendimiento escolar y autoconcepto (Bloom, 1976; Coop, 1981; Plaza y otros, 1988; Belmar, 1989). Lo mismo ocurre entre rendimiento escolar y autoestima (Coopermith, 1967; Brinkman y otros, 1989). Se podría discutir si el autoconcepto es bajo porque el rendimiento es bajo, o si el rendimiento es bajo porque el autoconcepto lo es; sin embargo, no cabe establecer relaciones causales, sino más bien advertir relaciones de interdependencia muy difíciles de revertir. Aun cuando al parecer con la autoestima ocurre algo similar, con la limitante adicional de su subordinación al autoconcepto; podríamos esperar que este último resulte más difícil de separar de las contingencias, especialmente si se tiene como principio la valoración de toda persona por su sola condición de tal y no en virtud de sus logros, caso en que se le otorgaría cierta independencia a la autoestima, haciendo más factible la posibilidad de romper el círculo.
3. Por otra parte, la existencia de estudios que relacionan variantes culturales, sociales y económicas con autoconcepto, proporcionan evidencia empírica a los planteamientos teóricos de los analistas sociales acerca de la contribución de la escuela a la reproducción social, observándose que "el tipo de colegio frecuentado por los jóvenes reproduce las relaciones

socioeconómicas y culturales de su propia situación y agrega a ello su propia autorreproducción. Por ello, el impacto del colegio en la autoimagen juvenil es diferencial según el tipo de colegio" (10). En efecto, hay diferencias significativas según si el colegio de procedencia es particular pagado, subvencionado o municipalizado (Arzola y Collarte, 1988 y 1989; Toro y Catalán, 1988; Toro, 1989). Esto resulta plenamente concordante con lo observado acerca del rendimiento escolar en relación al tipo de establecimiento de procedencia, de acuerdo a los resultados del Sistema de Evaluación de la Calidad de la Educación, SIMCE (Toro Balart, E., 1989). A la vez concuerda con otras dimensiones asociadas al autoconcepto y a la autoestima, como lo señala Arzola en las conclusiones de una investigación que cubrió 14 comunas de la Región Metropolitana: "De este modo los alumnos de colegios particulares, de situación socioeconómica más elevada y pertenecientes a familias con mayor escolarización, presentan menores niveles de fatalismo y alienación y mayores grados de confianza en sí, al contrario de lo que sucede en los colegios municipalizados y subvencionados" (11).

4. Indudablemente, es necesario tener conciencia acerca de las propias capacidades, como también de los propios límites; sin embargo, dada la gran incidencia de variables culturales y sociales en el fracaso escolar, puede resultar altamente inconveniente abordar el cambio del autoconcepto desde esta perspectiva, por cuanto implicaría asumir el fracaso, o el rendimiento escolar disminuido, como resultado de las propias incapacidades.

Todo parece indicar que lo adecuado podría consistir en mejorar el autoconcepto y la autoestima. No obstante, lo que se propone para nuestro sistema escolar es el planteamiento señalado como inadecuado en el párrafo anterior, según se desprende del siguiente enunciado:

"El enfoque teórico que sustenta el Inventario Auto Descriptivo postula como meta deseable para la institución escolar desarrollar esfuerzos tendientes a que los escolares adquieran un autoconcepto funcional que les facilite adoptar decisiones atinadas y les otorgue bases para el cambio autodecيدido. La idea de elevar el autoconcepto suponiendo que ello implica necesariamente incorporar consiguientes beneficios en otras áreas del desarrollo personal, principalmente en el rendimiento, constituye hoy en día una propuesta ya superada, como lo demuestra la copiosa investigación desarrollada en el área. Lo que se necesita, desde la perspectiva del enfoque teórico en que se

basa el inventario, es generar con los estudiantes un exacto conocimiento de sí mismo para que lo utilicen en su crecimiento como personas" (12).

La elocuencia de la cita ahorra los esfuerzos de una exégesis. Sólo habría que señalar que la publicación no tiene referencias bibliográficas de ninguna especie que apoyen lo sustentado; en tanto que diversos autores se inclinan por las acciones para elevar el autoconcepto o la autoestima (entre otros, Coopermith, 1980; Valdevenito, 1988; Alamos y otros, 1986; Arzola, 1989).

En síntesis, si se revisan estas cuatro consideraciones en su conjunto, se puede inferir la imposibilidad de abordar autoestima y autoconcepto con criterios excluyentes; sin embargo, dada la correlación de ellas con el rendimiento y de éste con factores socioculturales, no parece conveniente tener como punto de partida el hacer conciencia sobre las supuestas capacidades e incapacidades. Obviamente, mejorar el rendimiento también tiene otros requerimientos difíciles de satisfacer. Por lo mismo, el cambio se podría dar priorizando algunos aspectos básicos de la autoestima, particularmente aquellos que se relacionan con la confianza, el respeto, la aceptación y, en general, con la creación de un clima de seguridad y libre de amenazas. Ese tipo de condiciones, junto a otras como el desarrollo de un curriculum pertinente, harían propicia la exploración del propio potencial. Como señala Ferguson:

"Refiriéndonos al ser humano, podríamos decir que todo el mundo está "dotado", en el sentido de que cuenta con un potencial específico de dotes en su repertorio genético, pero la mayoría de esas dotes no se desarrollan porque el medio ambiente lo impide. Un gran número de dotes, talentos y habilidades podría desarrollarse si el entorno del aprendizaje fuera lo suficientemente estimulante y tolerante" (13).

Desde luego, existen fundamentos teóricos y prácticos para trabajar en el mejoramiento de la autoestima (Coopermith, 1980; Alamos y otros, 1986). Sin embargo, las posibilidades de cambio exigen variados recursos y en ningún caso los resultados se pueden advertir en el corto plazo. Indudablemente, la realización de cursos o talleres para elevar la autoestima pueden producir algunos efectos esperados, pero se requiere de soluciones integrales cuidadosamente organizadas.

Un aspecto interesante es la necesidad de contar con procedimientos de evaluación del autoconcepto y la autoestima. Existen variados instrumentos en uso, siendo el más citado el inventario de Autoestima de Coopermith

(SEI), sobre el cual se ha publicado recientemente normas para estudiantes de Enseñanza Media de Concepción (Brinkman y otros, 1989); también se encuentran varias referencias a la Escala de Concepto de sí mismo de Tennessee de Fitts (1965), traducido y adaptado en Chile por A. Valenzuela, de la Universidad Católica de Valparaíso (1982). De acuerdo a la bibliografía disponible, se puede concluir que la investigación en este plano es aún incipiente, vislumbrándose amplias posibilidades al respecto.

Como se puede inferir de varias afirmaciones anteriores, es dudosa la intervención de la escuela en el cambio, aunque se cifran muchas esperanzas en que lo promueva. En este punto, toda posibilidad de éxito tiene como requisito fundamental que los profesores se constituyan en auténticos agentes y facilitadores del cambio. Para que esto ocurra se necesita que los propios profesores sean modelos adecuados. Aquí nos encontramos con una importante dificultad: hay buenas razones para suponer que no es precisamente alta la autoestima de nuestros profesores; el status social y académico de la profesión, problemas de orden vocacional, como también de condiciones laborales, representan una dura prueba para propósitos como los que aquí se señalan.

El establecimiento de estrategias y acciones para el cambio implica intensificar la investigación, no sólo en lo que específicamente pertenece a la autoestima y al autoconcepto, sino igualmente de otras áreas relacionadas, como por ejemplo, las variables afectivas en el aprendizaje, desarrollo personal, clima de la clase, interacción profesor alumno, motivación, creatividad, expectativas del profesor, actitudes facilitantes y otros.

Tanto en aspectos teóricos como prácticos, el psicólogo está llamado a desempeñar un rol determinante en el ámbito educacional; para lo cual es necesario aproximarse no sólo a los problemas que el cambio plantea, sino también a las instituciones mismas, a sus agentes, a los alumnos y muy especialmente a los profesores, con quienes debe compartir la tarea común de generar conocimiento y enriquecer la práctica; ya que como dice A. Magendzo "si realmente estamos interesados en que la investigación nutra la práctica educativa y ésta, a su vez, sea la fuente inspiradora de la propia investigación educacional, los que están llamados a investigar son los que se queman las cejas, las manos y los corazones en la propia práctica" (14).

REFERENCIAS:

- (1) BRINKMAN, HELLMUT Y OTROS: "Adaptación, estandarización y elaboración de normas para el Inventario de Autoestima de Coopermith". En *Revista Chilena de Psicología*, Vol. 10 Nº 1, 1989, pp. 63-71.
- (2) COOPERMITH Y FELDMAN: "Cómo favorecer un concepto positivo de sí mismo y un alto sentimiento de estimación propia en el aula", p. 202.
- (3) MINISTERIO DE EDUCACION: "Sistema de medición de la calidad de la Educación. Manual de interpretación de resultados y orientaciones pedagógicas", p. 7.
- (4) BRINKMAN Y OTROS: Op. cit, p. 64.
- (5) COOPERMITH Y FELDMAN: Op. cit, p. 205.
- (6) MINISTERIO DE EDUCACION: Op. cit, p. 7.
- (7) FERGUSON, MARILYN: *La conspiración de acuario*, p. 328.
- (8) CARIOLA, LEONOR Y COX, CRISTIAN: "La educación de los jóvenes. Crisis de la relevancia y calidad de la enseñanza", p. 21.
- (9) COOPERMITH Y FELDMAN: Op. cit, p. 201.
- (10) ARZOLA, SERGIO Y COLLARTE, CARMEN: "Autoimagen y escuela: reproduciendo las diferencias", p. 37.
- (11) ARZOLA, SERGIO Y COLLARTE, CARMEN: "Especificación de los efectos de la escuela en la formación de la autoimagen del joven chileno". En *C.P.E.I.P. Resúmenes analíticos de los trabajos presentados en el X Encuentro Nacional de Investigadores en Educación*, p. 53.
- (12) MINISTERIO DE EDUCACION: Op. cit, p. 5.
- (13) FERGUSON, MARILYN: Op. cit, p. 354.
- (14) MAGENDZO, ABRAHAM: "Relación entre investigación y práctica educativa", en *Rev. Cuadernos de Educación*. Octubre de 1989, p. 240.

BIBLIOGRAFIA

ALAMOS, PATRICIA Y OTROS:

El trabajo de la autoestima en el medio escolar: un desafío para el profesor. Seminario para optar al título de Profesor de Historia, Geografía y Educación Cívica. Santiago, Pontificia Universidad Católica de Chile, Facultad de Educación. 1986.

- ARZOLA, SERGIO Y COLLARTE, CARMEN:
 "Autoimagen y escuela: reproduciendo las diferencias". En XI Jornada de Psicología Educativa. Ponencias Psicopedagogía de la Imagen. Universidad del Norte. Vol. 7 Nº 1, 1988, pp. 27-37.
- BRINKMAN, HELLMUT Y OTROS:
 "Adaptación, estandarización y elaboración de normas para el Inventario de Autoestima de Coopermith. En Revista Chilena de Psicología. Vol. 10 Nº 1, 1989, pp. 63-71.
- CARIOLA, LEONOR Y COX, CRISTIAN:
 "La educación de los jóvenes: crisis de la relevancia y calidad de la enseñanza". Santiago. CIDE. Nº 14. 1989.
- COOPERMITH, STANLEY Y FELDMAN RONALD:
 "Cómo favorecer un concepto positivo de sí mismo y un alto sentimiento de estimación propia en el aula. En COOP, RICHARD y WHITE, KINNARD: Aportaciones de la psicología a la educación. Madrid. Ed. Anaya. 1980, pp. 196-225.
- C.P.E.I.P.:
 Resúmenes analíticos de los trabajos presentados al X Encuentro Nacional de Investigadores en Educación. Serie de Estudios Nº 210. Santiago, Septiembre de 1989.
- FERGUSON, MARILYN:
 La Conspiración de Acuarlo. Barcelona, Ed. Kairós, 1988. Cap. IX "Aprender a aprender", pp. 320-372.
- MAGENDZO, ABRAHAM:
 "Relación entre investigación y práctica educativa". En Rev. Cuadernos de Educación 188. Octubre de 1989, pp. 239-240.
- MINEDUC:
 "SIMCE. Sistema de medición de la calidad de la educación. Manual de interpretación de resultados y orientaciones pedagógicas. Vol. Desarrollo personal y aceptación de la labor educativa". Santiago, 1988.
- TORO, ERNESTO:
 "El sistema de medición de la calidad de la educación: SIMCE". En Rev. Cuadernos de Educación 187. Septiembre de 1989, pp. 210-217.
- TORO, MIGUEL Y CATALAN, JORGE:
 "Evaluación de la autoimagen en cuatro establecimientos de Educación Media de Talca. Ponencia en la XI Jornada de Psicología Educativa. Universidad del Norte. Antofagasta. 1988. Texto mecanografiado.
- VALENZUELA, ALVARO:
 "Medición de la autoestima". En Revista de Educación Nº 114. C.P.E.I.P., Santiago, 1984, pp. 37-40.
- VALENZUELA, ALVARO:
 "La autoestima en los estudiantes". En Revista de Educación. Nº 111. C.P.E.I.P., Santiago, Octubre de 1983, pp. 43-46.

Por lo dicho se ve que la verdad se dice con prioridad de la composición y división del entendimiento; en segundo lugar, de las definiciones de las cosas, en cuanto que en ellas va implicada una composición verdadera o falsa; en tercer lugar de las cosas en cuanto se adecuan al entendimiento divino, o tienen capacidades de adecuarse al entendimiento humano; cuarto, del hombre que formula sus proposiciones verdaderas o falsas, o que causa un juicio verdadero o falso de sí o de otros por lo que dice o hace. Y las palabras son susceptibles de recibir la denominación del mismo modo que los conceptos por ellas significados.

(Santo Tomás de Aquino: Sobre la verdad)