

EL SENTIMIENTO DE AUTOESTIMA ACADÉMICA y OTRAS SITUACIONES RELEVANTES EN CONTEXTO ESCOLAR

III Seminario Internacional de Investigación sobre Calidad de la Educación - 01 de Noviembre 2012 – ICFES - Bogotá, Colombia

Rodrigo Roco Fossa

Ph.D en Ciencias de la Educación IREDU/CNRS-U.de Bourgogne
Secretario Ejecutivo Proyecto Institucional de Educación de la Universidad de Chile



Institut de Recherche sur l'Education : Sociologie et Economie de l'Education
Institute for Research in the Sociology and Economics of Education

MARCO GENERAL

- Efectos pares - Dimensiones subjetivas**
- Literatura**

ANÁLISIS Y RESULTADOS

- Instrumentos y su calidad**
- Fenómenos referidos a la Autoestima Académica presentes en el caso chileno**
- Relación con los aprendizajes**

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

MARCO

“... lo que connotamos cuando hablamos de emociones son distintos dominios de acciones posibles en las personas y animales, y a las distintas disposiciones corporales que los constituyen y realizan. (...) no hay acción humana sin una emoción que la funde como tal y la haga posible como acto. (...) no es la razón lo que nos lleva a la acción sino la emoción.”

(Maturana 1990: 20-21)

MARCO

ALGUNAS PERCEPCIONES SUBJETIVAS relacionadas con la EXPERIENCIA ESCOLAR

- Autoestima Académica (AA)
- Bienestar en la Escuela (BE)
- Apoyo / Exigencia de los padres (percibidos)
- Expectativas de escolarización posterior
- Relación con los profesores
- Afinidad declarada para con las disciplinas
- Importancia declarada respecto a las disciplinas
- Razones generales para ir a la escuela
- *(Frecuencia de estudio declarada para cada disciplina)*

MARCO

«EFECTOS PARES»

- Bajo el mismo rótulo → diferentes fenómenos
- Problemas metodológicos... pero también teóricos
- En sociología se tiende a distinguir tres niveles (cf. Duru-Bellat, 2007, 2003; Wilkinson, 2002; Wilkinson et al., 2002; Thrupp et al., 2002...):
 1. Efecto **contextual** en propiedad
 2. Efecto de **composición** (a partir de una determinada configuración del público escolar → efectos *mediados*)
 3. **Efectos pares**, derivados de interacciones e influencias reales entre los alumnos:
 - Vía procesos **normativos**
 - **Vía procesos comparativos** →
 - Vía **interacciones directas**
 - Vía **ciclos dinámicos en el tiempo**

MARCO

Las llamadas *dimensiones subjetivas* (“*no-cognitivas*” (!)) de la experiencia escolar...

→ **Parte substancial de ambientes que facilitan o dificultan el trabajo escolar** (e.g. Phyältö et al., 2010; Hascher, 2008; Viau, 2007; Dubet, 2006; Konu & Lintonen, 2006; Engels et al., 2004; Martinot, 2004; Opdenakker & Van Damme, 2000; Grisay, 1997; Meuret & Marivain, 1997; Dubet & Martucelli, 1996...)

→ **A nivel individual, operan como factores estrechamente asociados a los aprendizajes académicos** (e.g. Roco, 2011; Hascher, 2008; Bong & Skaalvik, 2003; Opdenakker & Van Damme, 2000; Pajares, 1996; Knuver & Brandsma, 1993)

→ **Poseen valor intrínseco en tanto tales** (Phyältö et al., 2010; Hascher, 2008; Caprara, Bandura et al., 2008; Marsh & Hau, 2003). **Constituyen aprendizajes y forman parte del desarrollo de la persona.**

→ La vida escolar ejerce una influencia mayor en la formación de la personalidad y en la autoestima de los jóvenes (Harter, 1998; Harris, 1998; Martinot, 2004; Monteil, Huguet et al. 2001, 2002)

«Prevention of erosion of children's beliefs in their academic capabilities has greater societal implications in contemporary society than it did in the past.» (Caprara, Bandura et al., 2008:532).

→ En los primeros años, el autoconcepto académico se constituye como una acumulación de éxitos y fracasos escolares (Chapman & Tunmer, 1997; Helmke & Van Aken, 1995). Las primeras experiencias en el aprendizaje la lectura constituyen un buen predictor de una futura autoestima (Chapman et al., 2000)

→ Existiría una relación de causalidad (recíproca, dinámica y acumulativa) entre los resultados académicos y la autoestima escolar (e.g. Trautwein et al., 2006; Ginsburg-Block et al. 2006; Guay, Marsh et al., 2003; Knuver & Brandsma, 1993)

→ Un sentimiento de auto-eficacia (Pajares, 1996) más desarrollado, en un dominio dado, se asocia a una serie de situaciones positivas (Pansu, Bressoux et al., 2007)

La comparación social abunda la sala de clases y el patio de la escuela (Lubbers et al., 2007; Seaton et al., 2008, Huguet et al., 2009) junto a los riesgos de estigmatización (Croizet & Neuville, 2004)

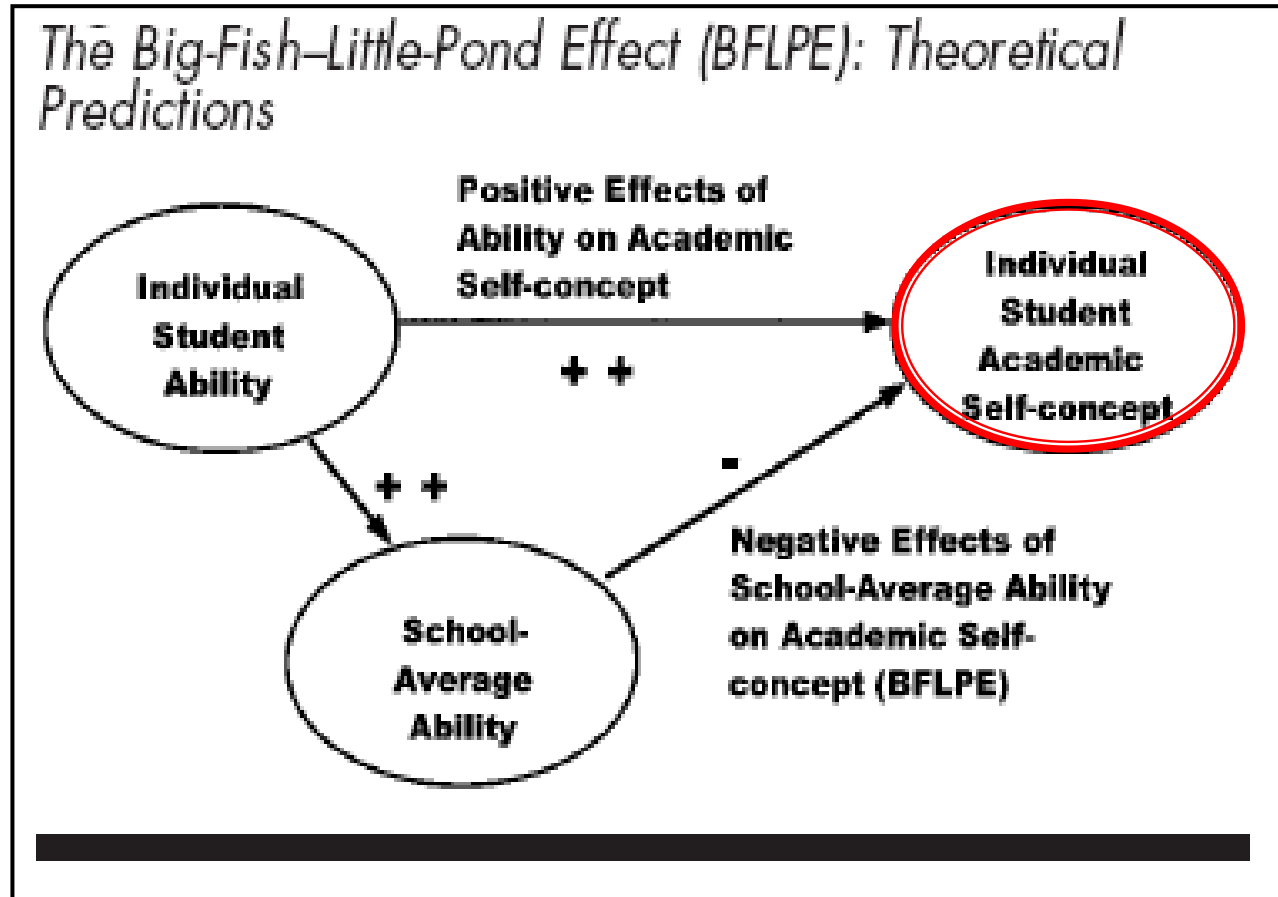
... → Teorías... de la *comparación social* (Festinger, 1954); de la *socialización por los pares* (Harris, 1998); del *aprendizaje social* (Bandura, 1977)... Teorías respecto a la *motivación* (Ryan & Deci, 2000; Sarrazin et al., 2006; Vansteenkiste et al., 2009)...

Dos fenómenos referidos a los sentimientos de autoestima académica (AA)

Paradigma BFLPE

(Marsh & Parker, 1984; Marsh, 1987; Marsh & Hau, 2003:362)

Basado en la *Teoría de la comparación social* (L. Festinger, 1954)



MARCO

Reflected Glory Effect

(Cialdini et al., 1976; Tesser, 1984; Dai & Rinn, 2008)

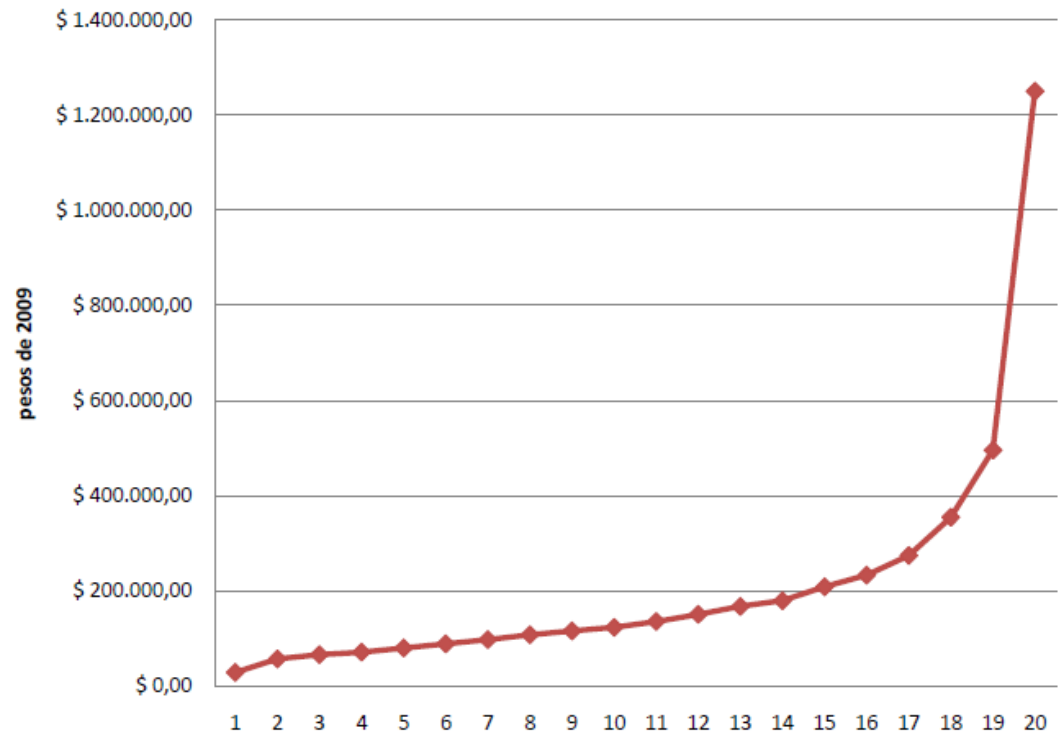
Proceso que puede compensar los impactos de una *comparación social (contraste)* desfavorable... a través de procesos de *asimilación*, por la vía de la pertenencia a un espacio y/o de la proximidad a personas, etc. dotados/as de cierto prestigio o de característica deseable

→ **HIPÓTESIS GENERAL:** en un sistema educacional con fuertes diferenciaciones entre establecimientos, debiéramos encontrar la presencia de fenómenos como el **“BFLPE”** y/o **“Reflected Glory”**

MARCO Contexto chileno

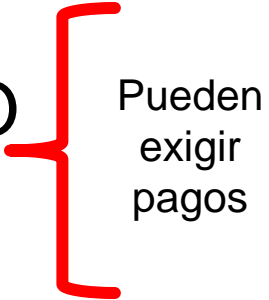


Ingreso monetario percápita por veintiles de ingreso promedio



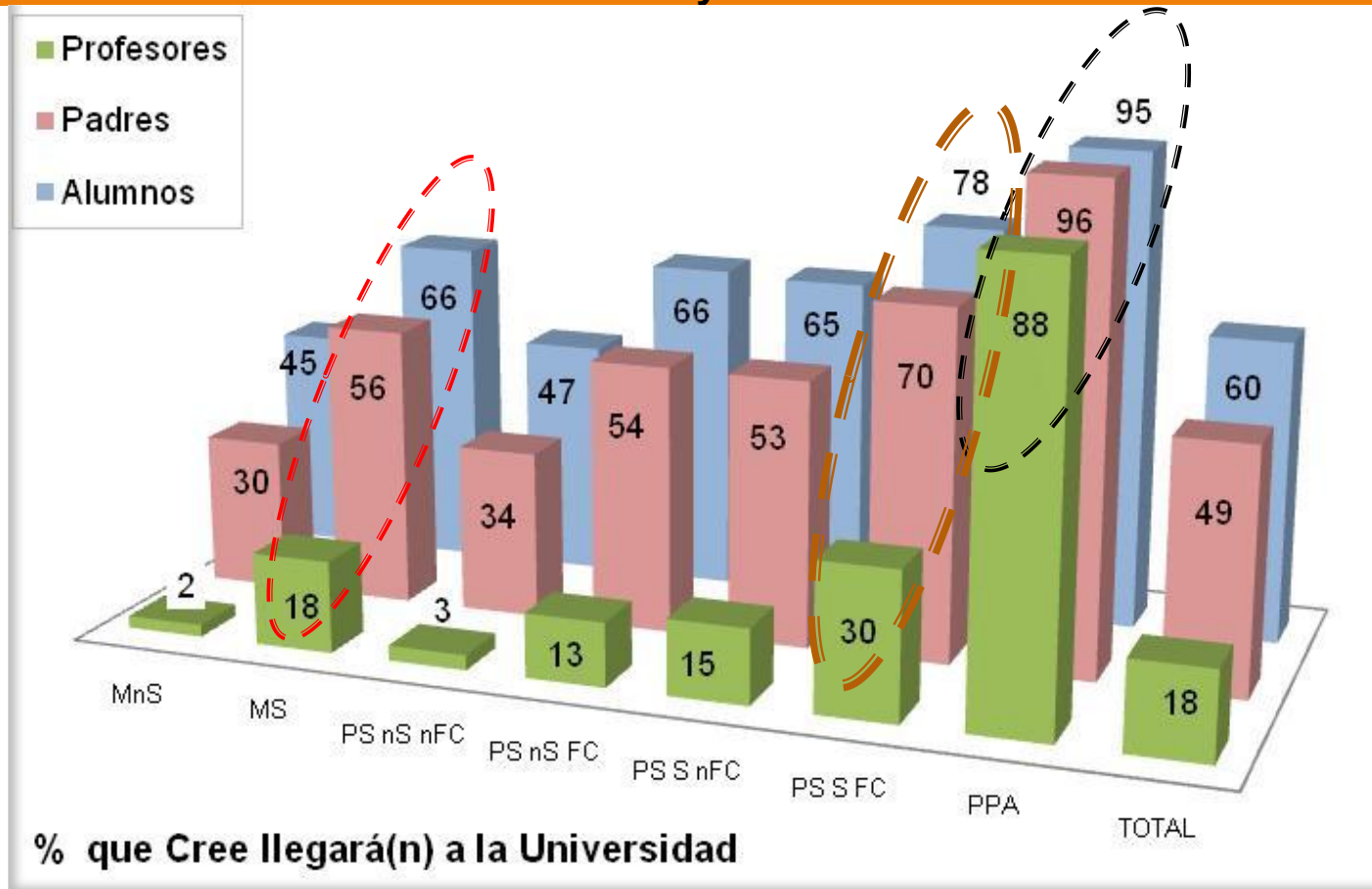
Datos Encuesta CASEN 2009

Tipos de escuela en Chile según dependencia y selectividad académica a la entrada:

- 1) Municipal NO SELECTIVO
 - 2) Municipal SELECTIVO
 - 3) Particular Subvencionado NO SELECTIVO
 - 4) Particular Subvencionado SELECTIVO
 - 5) Particular PAGADO
- 
- Pueden exigir pagos

MARCO Tipos de establecimiento

Ej.: Las expectativas individuales del alumno (“Llegar a la Univ.” v/s ≤ “Sólo terminar la Secundaria”) están asociadas, en términos netos, a diferencias de ptje. SIMCE de entre $+0.15\sigma$ y $+0.17\sigma$ según la disciplina (efectos fijos). Similares expectativas de parte de los profesores se asocian a diferencias de entre $+0.07\sigma$ y $+0.06\sigma$.



Instrumentos de Análisis

Instrumentos usados

Cuestionarios SIMCE - Alumnos de 8° Básico (13 años aprox.) Ejemplo: AA

16. ¿Con qué frecuencia te ocurren cada una de las siguientes situaciones?	<i>Siempre o casi siempre</i>	<i>Frecuentemente</i>	<i>De vez en cuando</i>	<i>Nunca o casi nunca</i>
a) <u>Me siento capaz de entender las materias más difíciles que presenta el profesor</u>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) <u>Confío en que puedo hacer un excelente trabajo en pruebas y tareas</u>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) <u>Si me propongo aprender bien algo, puedo hacerlo</u>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) <u>Si decido no sacarme malas notas, realmente puedo lograrlo</u>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) <u>Cuando estudio, me distraigo porque soy malo para estudiar</u>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) <u>Cuando estudio, sigo esforzándome, aunque la materia sea difícil</u>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) <u>Cuando estudio, trato de esforzarme para aprender</u>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) <u>Cuando estudio y no entiendo algo, busco información adicional para entenderlo</u>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2004

Instrumentos usados

Cuestionarios SIMCE - Alumnos de 8° Básico (13 años aprox.) Ejemplo: AA

16. ¿Con qué frecuencia?

- a) Me siento capaz de aprender
- b) Confío en que puedo aprender
- c) Si me propongo a aprender, aprendo
- d) Si decido no sacar buenas notas, no las saca
- e) Cuando estudio, me resulta fácil aprender
- f) Cuando estudio, sé lo que me enseñan
- g) Cuando estudio, tengo dificultades para aprender
- h) Cuando estudio y me resulta difícil aprender

5

Pensando en tu experiencia en tu establecimiento ¿cuán de acuerdo estás con las siguientes frases?
(Marca con una equis (x) sólo una alternativa para cada frase).

2009

	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Siento que soy tan capaz de aprender como el resto de mis compañeros y compañeras de curso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aunque sea difícil una materia, con esfuerzo y estudio creo que puedo entenderla.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En general entiendo muy poco de lo que me pasan en clases.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me cuesta concentrarme y poner atención en clases.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hago las tareas aunque me resulten difíciles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mis cuadernos generalmente están incompletos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me gusta estudiar para las pruebas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Para mí es importante sacarme buenas notas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durante las clases tomo apuntes de todo lo que nos enseñan los profesores y profesoras.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Instrumentos usados

Cuestionarios SIMCE - Alumnos de 8° Básico (13 años aprox.) Ejemplo: AA

16. ¿Con qué frecuencia?

6 Pensando ahora en cómo te va en Educación Matemática, ¿cuán de acuerdo estás con las siguientes frases? (Marca con una equis (x) sólo una alternativa para cada frase).

2009	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
En general me va bien en matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me gustaría tener más clases de matemática en el establecimiento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Matemática me cuesta más que al resto de mis compañeros y compañeras.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cuando en matemática no entiendo algo a la primera, siento que nunca llegaré a entenderlo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aprendo con facilidad y rapidez matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
No soy bueno para matemática, y creo que nunca me irá muy bien en esta materia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me entretiene estudiar matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me saco buenas notas en matemática sin necesidad de estudiar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Las clases de matemática son fáciles y no necesito esforzarme para que me vaya bien.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Si estudio, me va bien en matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

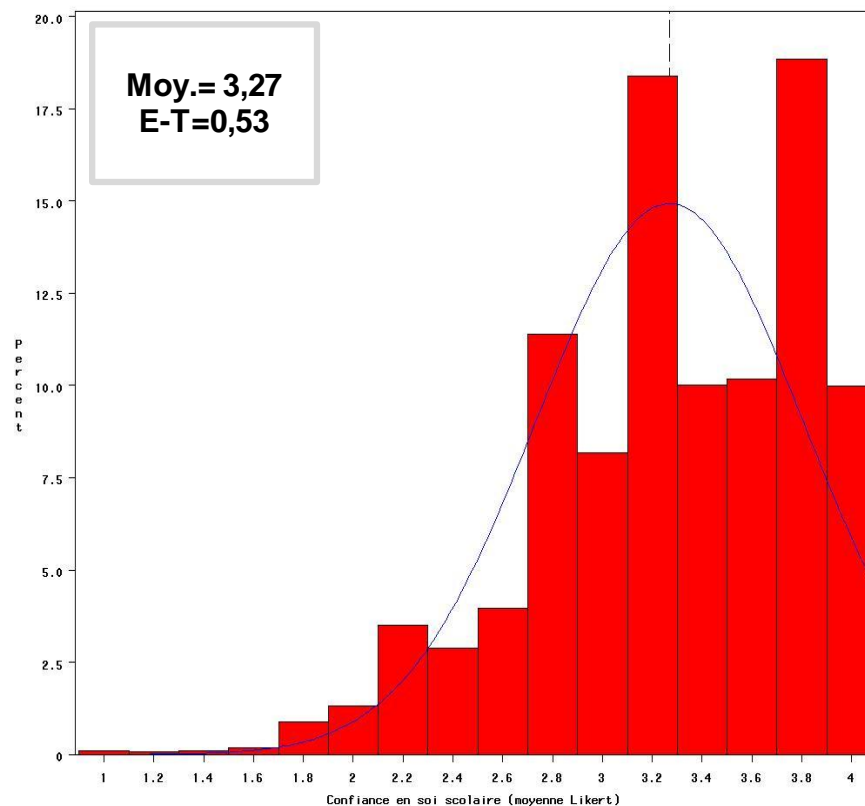
¿con las siguientes frases?

2009

Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Instrumentos usados

Ej.: AUTOESTIMA ACADÉMICA GENERAL (AAG) 8° grado 2004...



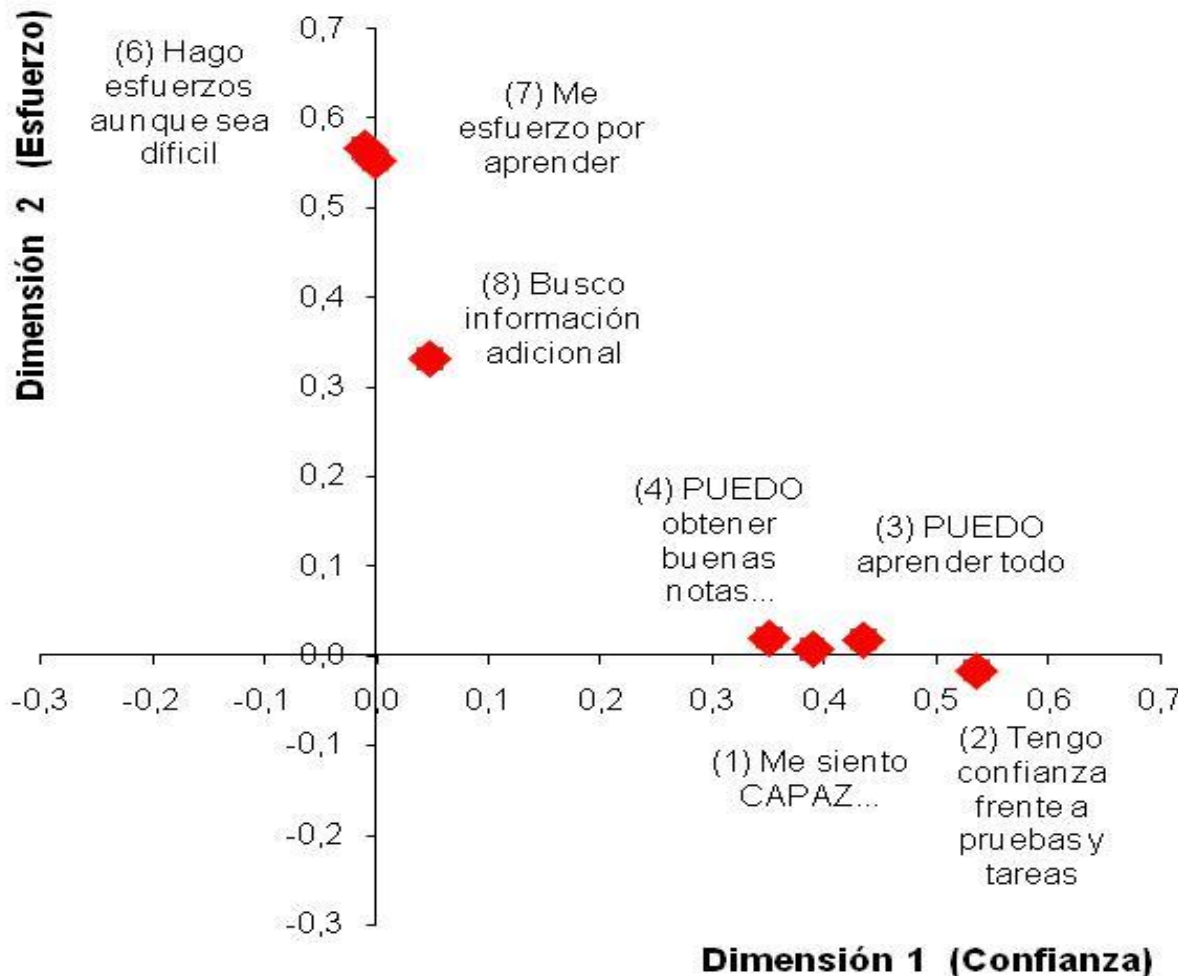
Nivel promedio ≈ 3 (escala Likert de 1 a 4)
6,7% con datos incompletos (1,1% sin ninguna respuesta).

Instrumentos usados

Ej.: A.A.G. 2004 ...

7 ítems

Alpha de Cronbach=0,78 / KMO=0,81; T&LR=0,92



Extracción por ML
Factorización con Rotación Oblicua HK

Solución Factorial compleja →
1 eje bien definido

Correlación entre factores = 0,69

Se asume como principal el EJE **Confianza**

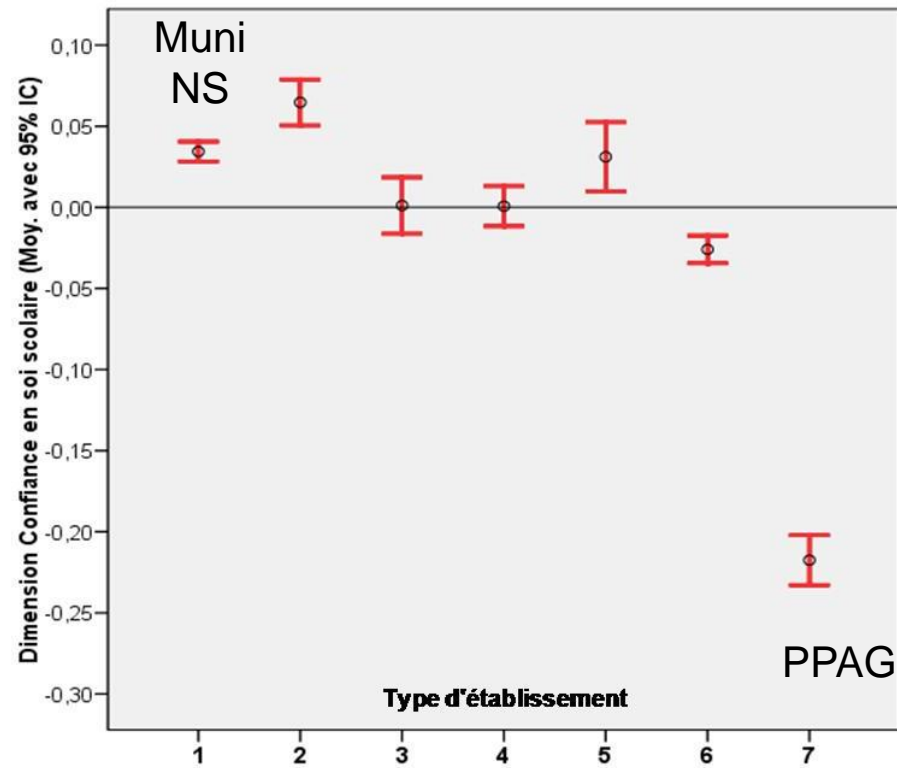
Instrumentos usados

Cuestionarios SIMCE - Alumnos de 8° Básico (13 años aprox.) Ejemplo: AA

TIPO de Índice / AÑO	Alumnos 8vo Básico (clases >19, urbanos)	CALIDAD GLOBAL DE LOS ÍNDICES
Autoestima Académica GENERAL 2004	n=216732	Alpha de Cronbach 0,78 Índice MSA (o KMO) 0,81 Coef. Reliabilidad de Tucker & Lewis (ML) 0,92
Autoestima Académica GENERAL 2009	n=150547	Alpha de Cronbach 0,69 Índice MSA (o KMO) 0,76 Coef. Reliabilidad de T & L 0,67
Autoestima Académica en MATEMÁTICA 2009	n=124093	Alpha de Cronbach 0,85 Índice MSA (o KMO) 0,87 Coef. Reliabilidad de T & L 0,88

ANALISIS Tipos de establecimiento

Comparación de medias para la dimensión de autoestima académica general (2004), para 7 tipos de escuela según sostenedor, selectividad académica y financiamiento compartido.



n=236113 alumnos Urbanos en Clases ≥ 20 ; 7061 clases y 3565 escuelas
(SIMCE-2004 – 8° Básico – Elaboración propia)

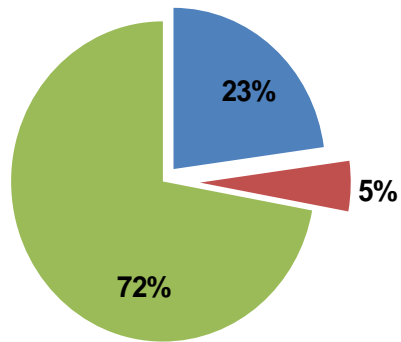
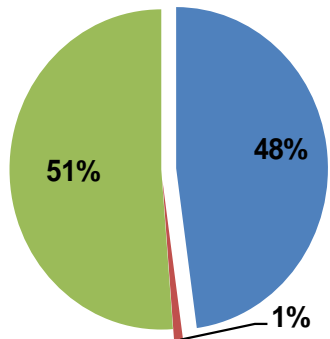
ANÁLISIS Varianzas por nivel

% Varianza por NIVEL

Años Escolaridad Madre

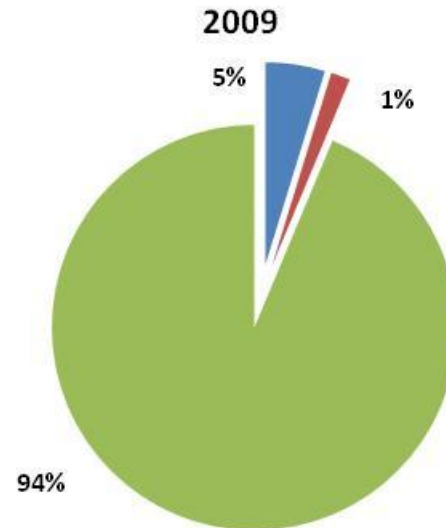
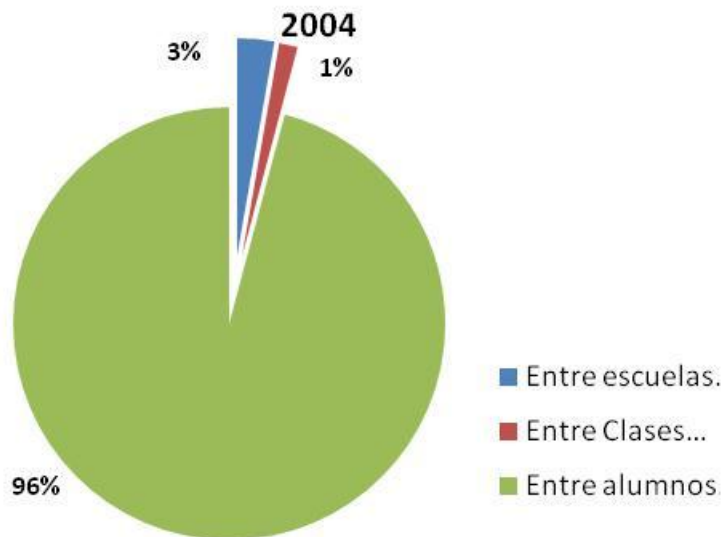
Ptje. SIMCE Lenguaje 2004

- Entre Escuelas...
- Entre Clases...
- Entre Alumnos...



Índice de Autoestima Académica General

Índice de Autoestima Académica en Matemática



Análisis y resultados

Modelos de regresión lineal jerárquica (HLM) para intentar explicar cada uno de los tres Índices (2004 y 2009), considerando tres niveles (estudiante, clase y establecimiento). c/u **Modelo GENERAL y por TIPO DE ESTABLECIMIENTO**

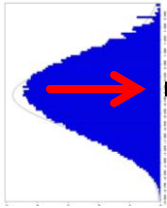
CONTROLES APLICADOS

- ✓ **Índice de Nivel Socioeconómico (NSE) del grupo familiar** (escolaridad ambos padres, ingreso per cápita, bienes)
- ✓ **Capital cultural familiar** (libros en el hogar)
- ✓ **Género del alumno** (mujer v/s hombre)
- ✓ **Tipo de familia** (biparental v/s otra)
- ✓ **Hermanos** (si / no)
- ✓ **Repitencia** (≥ 1 vez)
- ✓ **Paso por pre-escolar temprano** (si / no)
- ✓ **Expectativas de escolarización posterior** (alumno y apoderados)

- ✓ **Tamaño de la clase** (≥ 20)
- ✓ **Heterogeneidad académica** (de la clase)
- ✓ **Tipo de establecimiento según selectividad académica y dependencia** (5 tipos)

- ✓ **Nivel académico del alumno y Nivel académico de su clase (pares)**

Análisis y resultados



$$Y_{ijs} = \alpha_{0js} + \beta_{100} \text{Caract. SDE}_i + \beta_{200} \text{DimsSUBJ}_i + \beta_{300} \text{Interacciones}_i + \beta_{400} + \varepsilon_{ijs}$$

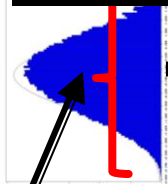
$$\alpha_{0js} = \alpha_{00s} + \gamma_{010} \text{CE} + \gamma_{020} \text{CrE} + \gamma_{030} \text{PrE} + \gamma_{040} \text{Comp} + \gamma_{050} \text{TC} + u_{0js}$$

$$\alpha_{00s} = \alpha_{000} + \delta_{001} \text{RE} + \delta_{002} \text{TE} + \omega_{00s}$$

MODELO JERARQUICO a tres niveles (Raudenbush & Bryk, 1992; Hox, 2002 ; Bressoux, 2008) ... donde Y corresponde al puntaje Lenguaje (SIMCE 2004 – 8°Básico) del alumno i ubicado en la clase j de la escuela s (al momento $t1$) ; y en donde a nivel alumno “Carcat.SDE”, “DimsSUBJ” e “Interacciones”, corresponden respectivamente a vectores que contienen variables ligadas a las características socio-demográficas y escolares del propio alumno y su familia (incluida la propensión a asistir a una escuela selectiva); a las dimensiones subjetivas que él expresa ; y a sus interacciones declaradas. A nivel de la clase, donde CE, CrE, PrE, Comp y TC corresponden, respectivamente, a las características del profesor, a sus creencias, a sus practicas en aula, a las características promedio del grupo de pares que lo rodea ($-i$) y al tamaño de la clase. A nivel establecimiento RE indica los recursos y TE el tipo de escuela. Finalmente, ε representa el *error de estimación* del modelo a nivel de los individuos dentro de las clases; u , el error asociado a las diferencias entre clases al interior de las escuelas; y w al error de estimación entre escuelas.

Este tipo de modelo tiene en cuenta el carácter anidado de las unidades (i.e. alumnos en clases en escuelas), y responde a dicho problema admitiendo como efectos aleatorios las constantes por clase y escuela y considerando las pendientes o coeficientes de todas las otras variables como efectos hijos.

Análisis y resultados



$$Y_{ijs} = \alpha_{0js} + \beta_{100} \text{Caract. SDE}_i + \beta_{200} \text{DimsSUBJ}_i + \beta_{300} \text{Interactions}_i + \beta_{400} + \varepsilon_{ijs}$$

$$\alpha_{0js} = \alpha_{00s} + \gamma_{010} \text{CE} + \gamma_{020} \text{CrE} + \gamma_{030} \text{PrE} + \gamma_{040} \text{Comp} + \gamma_{050} \text{TC} + u_{0js}$$

$$\alpha_{00s} = \alpha_{000} + \delta_{001} \text{RE} + \delta_{002} \text{TE} + \omega_{00s}$$

MODELO JERARQUICO a tres niveles (Raudenbush & Bryk, 1992; Hox, 2002 ; Bressoux, 2008) ... donde Y corresponde al puntaje Lenguaje (SIMCE 2004 – 8°Básico) del alumno i ubicado en la clase j de la escuela s (al momento $t1$); y en donde a nivel alumno “Caract.SDE”, “DimsSUBJ” e “Interacciones”, corresponden respectivamente a vectores que contienen variables ligadas a las características socio-demográficas y escolares del propio alumno y su familia (incluida la propensión a asistir a una escuela selectiva); a las dimensiones subjetivas que él expresa; y a sus interacciones declaradas. A nivel de la clase, donde CE, CrE, PrE, Comp y TC corresponden, respectivamente, a las características del profesor, a sus creencias, a sus practicas en aula, a las características promedio del grupo de pares que lo rodea (-i) y al tamaño de la clase. A nivel establecimiento RE indica los recursos y TE el tipo de escuela. Finalmente, e representa el *error de estimación* del modelo a nivel de los individuos dentro de las clases; u , el error asociado a las diferencias entre clases al interior de las escuelas; y w al error de estimación entre escuelas.

Este tipo de modelo tiene en cuenta el carácter anidado de las unidades (i.e. alumnos en clases en escuelas), y responde a dicho problema admitiendo como efectos aleatorios las constantes por clase y escuela y considerando las pendientes o coeficientes de todas las otras variables como efectos fijos (cf. Modelos N°14).

La figura muestra la distribución de los puntajes en Lenguaje para el conjunto de los 235094 alumnos considerados (8° básico – 2004). La **Regresión por CUANTILES** (Koenker, 2005) permite estimar el impacto/relación de las variables con la variable dependiente para diferentes segmentos de dicha distribución. Ella entrega la solución para el Q th (*conditional quantile function*) correspondiente a: $Q_y(q|X) = \beta_0(q) + \beta_1(q)X$

Análisis y resultados

Modelos de regresión lineal jerárquica (HLM) para intentar explicar cada uno de los tres Índices (2004 y 2009), considerando tres niveles (estudiante, clase y establecimiento). c/u **Modelo GENERAL y por TIPO DE ESTABLECIMIENTO**

COVARIABLES UTILIZADAS

- ✓ **Índice de Nivel Socioeconómico (NSE) del grupo familiar** (a partir de: escolaridad ambos padres, ingreso per cápita y bienes en el hogar)
- ✓ **Capital cultural familiar** (libros en el hogar)
- ✓ **Género del alumno** (mujer v/s hombre)
- ✓ **Tipo de familia** (biparental v/s otra)
- ✓ **Hermanos** (si v/s no)
- ✓ **Repitencia** (≥ 1 vez)
- ✓ **Paso por pre-escolar temprano** (si v/s/ no)
- ✓ **Expectativas de escolarización posterior** (alumno y apoderados)

- ✓ **Tamaño de la clase** (≥ 20 alumnos, sólo sector urbano)
- ✓ **Heterogeneidad académica** (de la clase, Desv. Estándar de resultados en los test)
- ✓ **Tipo de establecimiento según selectividad académica y dependencia** (5 tipos)

- ✓ **Nivel académico del alumno y Nivel académico de su clase (pares)**

Análisis y resultados

Modelos:

Impacto estimado
NIVEL académico del
alumno

Impacto estimado
NIVEL académico
PROMEDIO de la Clase

GENERAL (o Total)

y

POR TIPO (5)
DE
ESTABLECIMIENTO

Autoestima Académica GENERAL (2004)

	Coef.	SE	Sign.	Coef.	SE	Sign.
TOTAL	0,16	0,003	***	-0,12	0,005	***
MUNI NS	0,16	0,005	***	-0,09	0,009	***
MUNI S	0,15	0,010	***	-0,16	0,018	***
PSUBV NS	0,15	0,007	***	-0,12	0,013	***
PSUBV S	0,13	0,006	***	-0,15	0,013	***
PPAG	0,10	0,017	***	-0,18	0,046	***

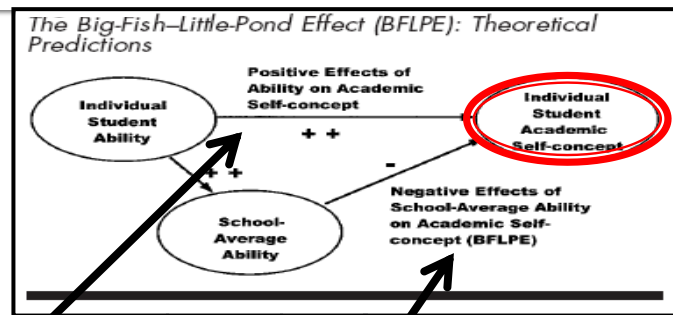
Autoestima Académica GENERAL (2009)

	Coef.	SE	Sign.	Coef.	SE	Sign.
TOTAL	0,36	0,003	***	-0,07	0,006	***
MUNI NS	0,38	0,006	***	-0,06	0,015	***
MUNI S	0,33	0,015	***	-0,07	0,024	***
PSUBV NS	0,35	0,008	***	-0,07	0,013	***
PSUBV S	0,36	0,006	***	-0,08	0,012	***
PPAG	0,36	0,023	***	0,03	0,066	NS

(***= p<0,0001)

Análisis y resultados

BFLPE se corroboraría para el caso chileno



Autoestima Académica en MATEMÁTICA (2009)

	Impacto estimado NIVEL académico del alumno			Impacto estimado NIVEL académico PROMEDIO de la Clase		
	Coef.	SE	Sign.	Coef.	SE	Sign.
TOTAL	0,59	0,003	***	-0,26	0,007	***
MUNI NS	0,60	0,006	***	-0,23	0,017	***
MUNI S	0,58	0,015	***	-0,28	0,029	***
PSUBV NS	0,58	0,007	***	-0,25	0,017	***
PSUBV S	0,58	0,005	***	-0,28	0,014	***
PPAG	0,50	0,020	***	-0,19	0,063	***

(*** = p < 0,0001)

Análisis y resultados

GENERO (Ref: Mujeres)

Autoestima Académica GENERAL (2004)

Tipo Estab.	Coef.	SE	Sign.	% de la población
MUNI NS	-0.04	0.01	***	50.5%
MUNI S	-0.05	0.02	***	48.6%
PSUBV NS	-0.06	0.01	***	50.2%
PSUBV S	-0.06	0.01	***	53.1%
PPAG	-0.08	0.02	***	48.1%
TOTAL	-0.05	0.00	***	50.8%

Autoestima Académica GENERAL (2009)

Tipo Estab.	Coef.	SE	Sign.	% de la población
MUNI NS	0.02	0.01	**	50.3%
MUNI S	0.04	0.02	ns	48.1%
PSUBV NS	-0.02	0.01	*	50.7%
PSUBV S	0.01	0.01	ns	53.0%
PPAG	0.06	0.02		49.8%
TOTAL	0.01	0.00	**	51.2%

(***= p<0,0001)

Análisis y resultados

GENERO (Ref: Mujeres)

Autoestima Académica en MATEMÁTICA (2009)

Tipo Estab.	Coef.	SE	Sign.	% de la población
MUNI NS	-0.26	0.01	***	50.7%
MUNI S	-0.21	0.02	***	48.2%
PSUBV NS	-0.26	0.01	***	50.7%
PSUBV S	-0.24	0.01	***	53.1%
PPAG	-0.25	0.02	***	50.1%
TOTAL	-0.25	0.00	***	51.3%

MUJERES (-) → ¡Matemática! = $-0,25\sigma$ en promedio (... $-0,05\sigma$ en 2004 y $+0,01\sigma$ en 2009) → mujeres repitentes ($-0,03\sigma$ adicional)

(***= $p < 0,0001$)

Análisis y resultados

REPITENCIA

(Ref: Ha repetido 1 o más cursos)

Autoestima Académica GENERAL (2004)

Tipo Estab.	Coef.	SE	Sign.	% de la población
MUNI NS	-0.18	0.01	***	19.4%
MUNI S	-0.19	0.02	***	11.6%
PSUBV NS	-0.17	0.02	***	16.1%
PSUBV S	-0.14	0.02	***	8.2%
PPAG	-0.15	0.03	***	6.1%
TOTAL	-0.16	0.01	***	14.4%

Autoestima Académica GENERAL (2009)

Tipo Estab.	Coef.	SE	Sign.	% de la población
MUNI NS	-0.22	0.01	***	19.4%
MUNI S	-0.20	0.04	***	9.2%
PSUBV NS	-0.24	0.02	***	16.1%
PSUBV S	-0.24	0.01	***	9.2%
PPAG	-0.20	0.04	***	5.4%
TOTAL	-0.22	0.01	***	13.6%

(***= p<0,0001)

Análisis y resultados

REPITENCIA

(Ref: Ha repetido 1 o más cursos)

Autoestima Académica en MATEMÁTICA (2009)

Tipo Estab.	Coef.	SE	Sign.	% de la población
MUNI NS	-0.11	0.01	***	19.5%
MUNI S	-0.09	0.04	**	9.5%
PSUBV NS	-0.08	0.02	***	16.3%
PSUBV S	-0.04	0.01	***	9.1%
PPAG	-0.03	0.04	ns	5.2%
TOTAL	-0.08	0.01	***	13.8%



REPITENTES (-) → entre $-0,08\sigma$ y $-0,22$ según índice
El BFLPE es, sin embargo, ligeramente atenuado para los repitentes

(***= $p < 0,0001$)

Análisis y resultados

OK, se verifica el BFLPE, pero...

- Derriba ciertos a-prioris
- No tiene una traducción “fácil” en política educativa
 - Nos recuerda que los procesos y los fenómenos educativos son complejos
- Refuerza el valor de los propósitos del para qué educamos
 - Coexiste con otros fenómenos...



MARCO... para la complejidad

Recordar: Los alumnos realizan una serie de arbitrajes al momento de compararse con otros buscando, por ejemplo, proteger la propia autoimagen (Pansu et al. 2007) o mejorar su propio desempeño en un dominio dado (Huguet et al., 2001).

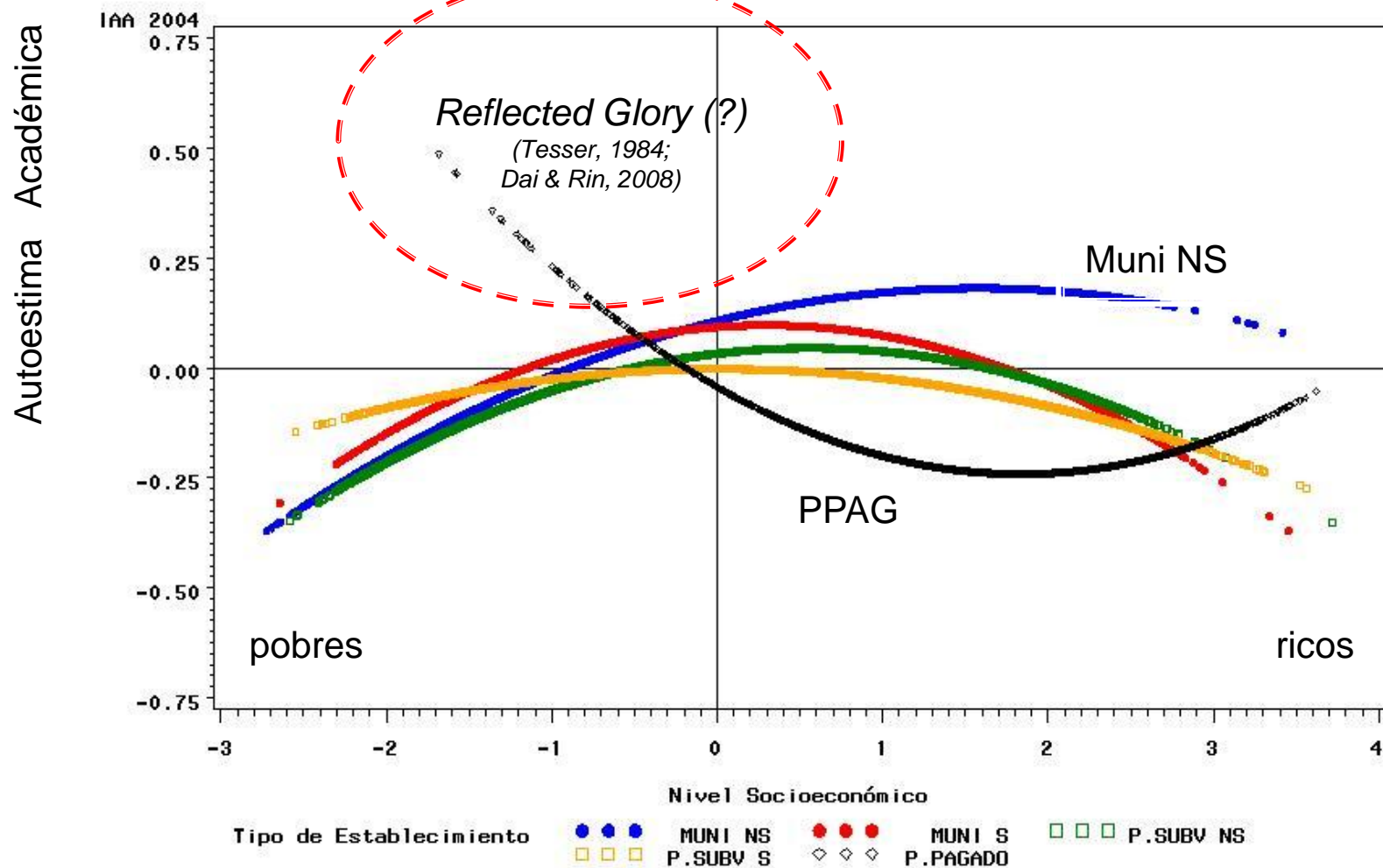
La literatura en psicología social discute (e.g. Lubbers et al., 2007; Dai & Rinn, 2008; Huguet et al., 2009) :

- a) si dichas comparaciones son generales (i.e. incorporan a todo el grupo) o específicas (i.e. sólo con cercanos y/o elegidos)
- b) cuáles serían sus consecuencias;
- c) cuáles serían las implicancias de los contextos que las posibilitan (p.ej.: la homogeneidad/heterogeneidad de los públicos escolares)

Otros fenómenos Susceptibles de ser identificados

Análisis y resultados

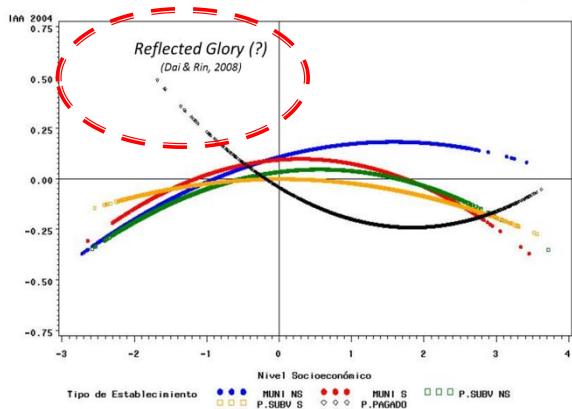
Relación bruta NSE / Ind. Autoestima Académica GRAL 2004



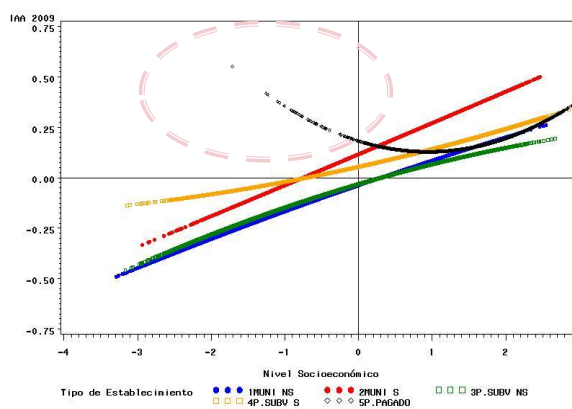
Análisis y resultados

Relaciones observadas (brutas)

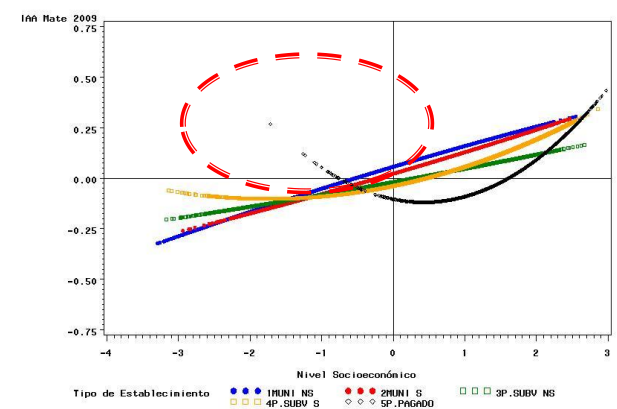
Relacion bruta NSE / Ind. Autoestima Academica GRAL 2004



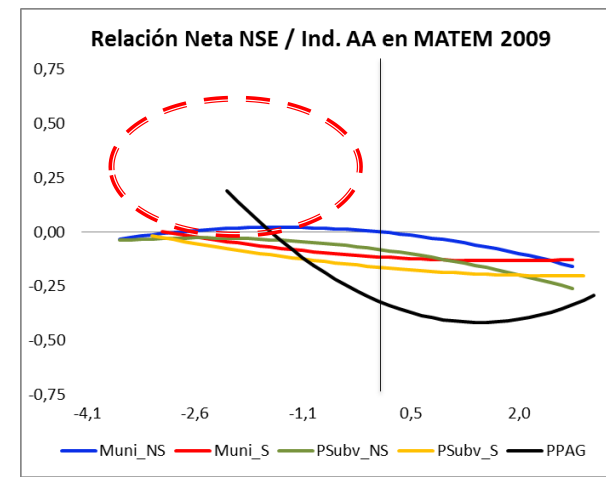
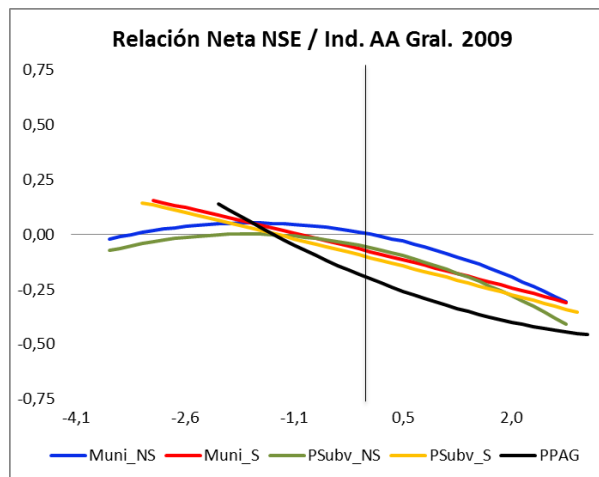
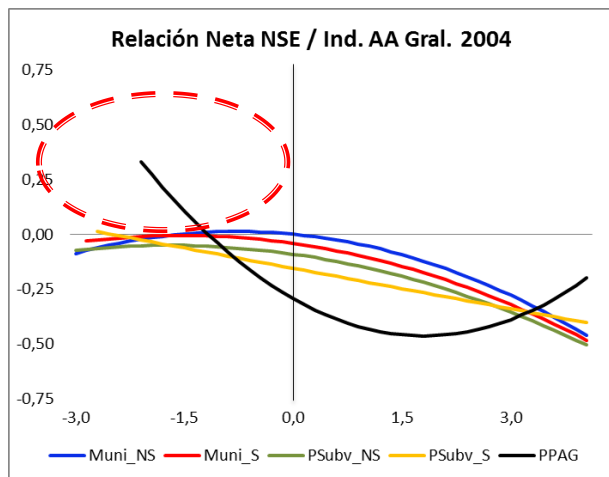
Relacion bruta NSE / Ind. Autoestima Academica GRAL 2009



Relacion bruta NSE / Ind. Autoestima Acad. en MATEMATICA 2009



Relaciones netas o controladas (simulación)

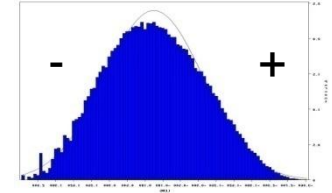
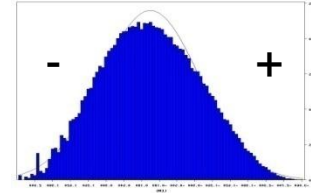


Autoestima Académica y Bienestar en la Escuela

Su relación con los aprendizajes

ANALISIS impactos/relaciones c/r a aprendizajes

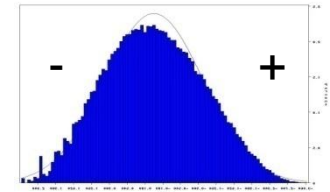
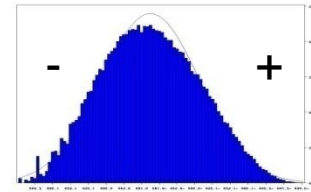
Resultados de Regresiones por CUANTILES de nivel académico, para las dimensiones de BE y de AA en su relación con puntaje SIMCE (tercios)



Entre 232771 a 235744 alumnos Urbanos en Clases ≥ 20 (7061 clases y 3565 escuelas). Entre 53 y 55 variables de control.
Estimaciones via método *Markov Chain Marginal Bootstrap*, opción *resampling* (200 iteraciones) (Chen, 2005).
(SIMCE-2004 – 8° Básico – Elaboración propia)

ANALISIS impactos/relaciones c/r a aprendizajes

Resultados de Regresiones por CUANTILES de nivel académico, para las dimensiones de BE y de AA en su relación con puntaje SIMCE

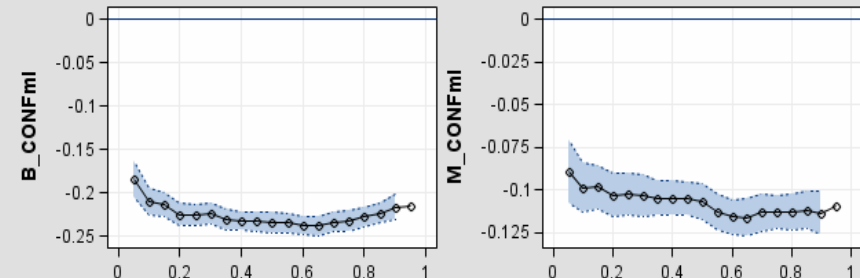
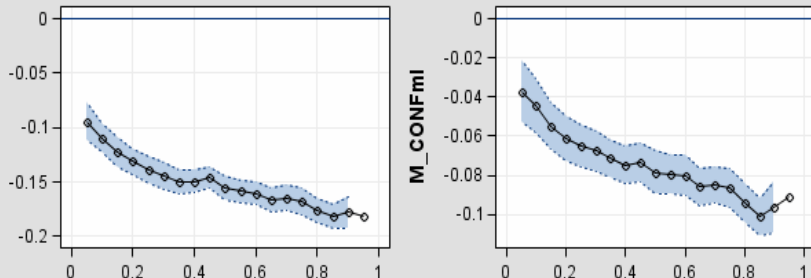
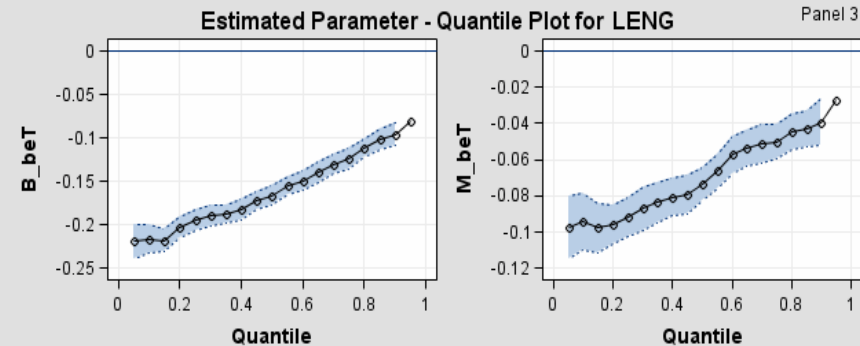
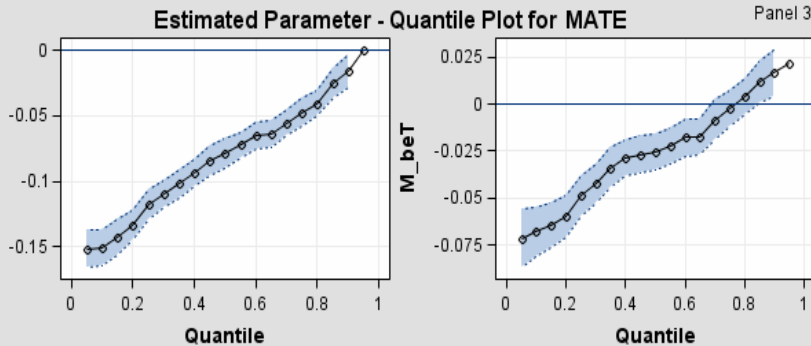


MATHÉMATIQUES

LANGAGE

BE →

AA →



Bajo (v/s) Alto

Medio (v/s) Alto

Bajo (v/s) Alto

Medio (v/s) Alto

Entre 232771 a 235744 alumnos Urbanos en Clases ≥ 20 (7061 clases y 3565 escuelas). Entre 53 y 55 co-variables de "control".
Estimaciones via método *Markov Chain Marginal Bootstrap*, opción *resampling* (200 iteraciones) (Chen, 2005).
(SIMCE-2004 – 8° Básico – Elaboración propia)

Conclusiones y Discusión

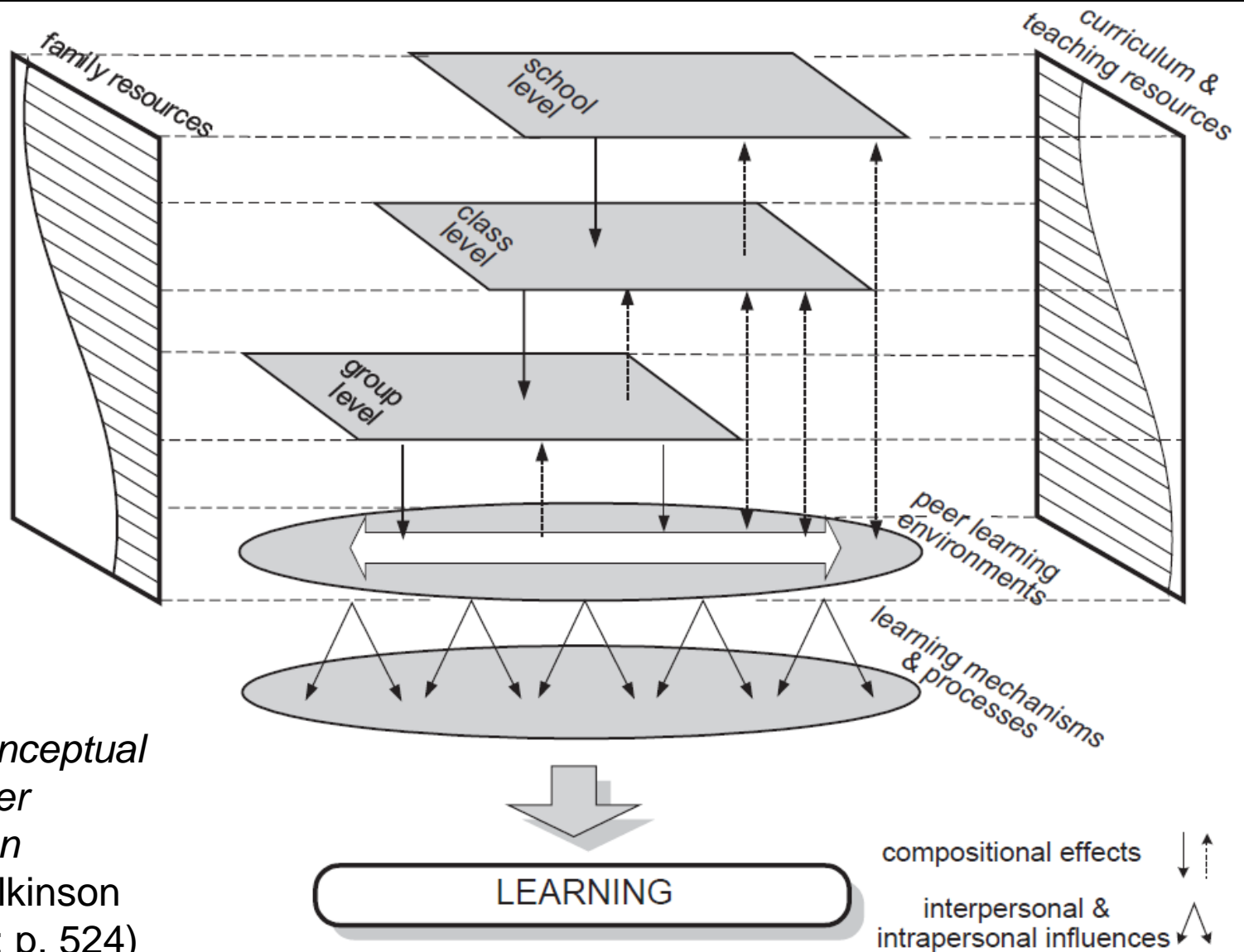
Conclusiones y discusión

- Se requiere: a) más tipos de análisis (mixtos, cualitativos); b) mejores instrumentos
- Se verifica que la *autoestima académica* es un componente presente e importante de la realidad escolar chilena en sus diferentes contextos.
- El género y la repitencia tienen una importante asociación con la *autoestima académica...* (destaca la autopercepción en Matemática de las mujeres). La repitencia para el caso del *Bienestar en la Escuela*
- El fenómeno de comparación social BFLPE está presente en la escuela chilena:
Ambientes más selectivos tenderían a erosionar, a condiciones comparables e igual desempeño académico, la autoestima de los jóvenes del nivel 8vo Básico en el caso chileno
- Es posible pensar en la existencia de un efecto “*reflected glory*” sólo para el caso de los estudiantes de bajo NSE que asisten al sector particular pagado
... pista exploratoria para explicar parte de su mejor desempeño relativo
- **... apenas una punta del ICEBERG...** que invita a reforzar concepciones referidas a la educación, su calidad y fines, que sean más integrales y menos reduccionistas

Discusión: ¿Dónde poner atención?



Discusión: ¿Dónde poner atención?



Source : *Conceptual model of peer influences on learning* (Wilkinson et al., 2002 ; p. 524)

Discusión: ¿Dónde poner atención?

1) ESPECIAL ÉNFASIS EN LOS PRIMEROS AÑOS (AUTOESTIMA)

2) ROL PROFESORES (Martinot, 2004; Dweck, 2002) y TIPO y ORIENTACIÓN DE LAS ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS (Rohrbeck et al., 2003; Croizet et al., 2004; Cohen, 2000)

- Facilitar la construcción ---por sí mismos, pero de manera inducida---, de una **“buena organización en memoria de sus logros escolares”** (Brunot, 2004; Martinot, 2004; Monteil & Huguet, 2002) y de sus autoconceptos, los que luego **evolucionarán**
 - No halagar los logros simples o fáciles
 - Mostrar la importancia del error para encontrar pistas de solución
 - Valorar y apreciar los esfuerzos tanto para logros positivos como negativos
 - Valorar y apreciar constantemente, refiriéndose a los procesos que han conducido a los logros y nunca respecto a la “inteligencia” del alumno

→ PRÁCTICAS y CREENCIAS DE LOS PROFESORES / AS

(y de los padres y actores de la comunidad escolar):

→ p.ej., creencias respecto a “la inteligencia” (~~INMUTABILIDAD~~)

Discusión: ¿Dónde poner atención?

→ ... La creencia (de los actores) en la “*estabilidad de la inteligencia*” constituye un verdadero LASTRE para el logro escolar (Croizet & Neuville, 2004) **puesto que falsea la relación entre resultados y capacidades** → ROL DEL PROFESOR Y JUICIOS / APOYOS DE LOS OTROS SIGNIFICATIVOS

→ Objetivos de aprendizaje, maneras de facilitarlos y de evaluarlos (“***mastery goals v/s performance goals***”)

Por ej.: la *organización social* de la clase (Cohen, 2000) que asocia y el status de ciertos estudiantes puede derivar en mecanismos de autoprotección que refuercen el fracaso escolar (descompromiso, desresponsabilización, rechazo...) → Rol PROFESOR

¡Muchas gracias!



rrocof@u.uchile.cl