

REFLEXIONES

LOS PROBLEMAS EMOCIONALES Y COMPORTAMENTALES COMO MEDIADORES DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO

Luis Lozano González¹ y Eduardo García Cueto¹

RESUMEN

Este trabajo trata de comprobar si los trastornos emocionales y comportamentales que muestra la población adolescente escolarizada en un instituto de enseñanza secundaria influye en su rendimiento académico. Además, se intenta verificar la validez del cuestionario YSR de Achenbach y Edelbrock (1987) para el trabajo diario y orientador en la docencia. Se observa que el cuestionario es un útil instrumento orientador, ya que a partir de las contestaciones dadas por el alumnado se puede clasificar correctamente al 82'23 % del alumnado en aprobados y suspensos, además de obtener una serie de puntuaciones en los factores depresión-ansiedad, búsqueda de atención, problemas agresivos, problemas delictivos, quejas somáticas, problemas de relación y de pensamiento. También se concluye que la población adolescente muestra una patología emocional y comportamental diferente según su género. Así las mujeres son más depresivo-ansiosas, con más quejas somáticas y problemas de relación y pensamiento que los hombres donde dominan las conductas de búsqueda de atención y conductas delictivas. Se concluye que estos dos últimos síndromes repercuten significativamente en el rendimiento académico del alumnado, lo que parece explicar que los chicos suspendan más que las chicas.

ABSTRACT

This essay intends to prove that the emotional and behavioral disorders shown by the teenage population attending a Secondary School, have an influence on their academic performance.

¹ Departamento de Psicología. Universidad de Oviedo.

It also intends to verify the usefulness of the YSR by Achenback and Edelbrock (1987) for the daily guide job in teaching.

This questionnaire has proved to be a useful quiance instument, as 82'23% of the marclks of the students who pass or fail exams can be correctly classified taking their answers as a starting point, as well as it allows you to get a series of gradings in the factors of depression-anxiety, search for attention, aggressiveness, criminal behaviour, somatic complaints and relationship or thought disorders. It also comes to the conclusion that the teenage population show a different emotional and behavioral pathology depending on their sex . So, women prove to be more depressive and anxious, to have mor somatic complaints and relation or thought disorders than men where the search for attention and criminal behaviour predominate.

It is concluded that these last two symptoms have a significant effect on the students' academic performance, which seems to explain why boys fail more subjects than girls.

PALABRAS CLAVE

Rendimiento escolar, Problemas emocionales, Problemas comportamentales, Validez de los tests.

KEY WORDS

Academic Performance, Emotional Problems, Behavioral Disorder, Tests Validity.

La comprensividad y la enseñanza personalizada son los grandes principios en los que se fundamenta el sistema educativo actual, cuyo objetivo es alcanzar una formación básica de calidad para todos los alumnos, sin considerar discriminatoriamente sus posibilidades económicas, su origen social, cultural o lingüístico, ni sus características personales. Tiene, en definitiva, una intención compensadora de las desigualdades que todas

las diferencias anteriores pudiesen generar. Íntimamente unido a estos principios está el de atención a la diversidad, que alude a la necesidad de una enseñanza individualizada o personalizada que tome en consideración las necesidades concretas de aprendizaje de cada alumno.

Ante esta diversidad la escuela ha de responder poniendo en funcionamiento situaciones intencionales, delibe-

radas, de enseñanza y aprendizaje, que estando diseñadas adecuadamente traten de compensar todas las necesidades que surjan, produciendo el tipo de aprendizaje que se necesite. En definitiva, estos principios, y sus consecuencias lógicas, obligan a los docentes a cambiar el tradicional centro de atención en cada uno de los dos polos del proceso de enseñanza y aprendizaje. Así, por parte del alumnado que aprende, se ha de asumir que además de las capacidades cognitivas ha de adquirir capacidades motrices, afectivas o de equilibrio personal, de relación interpersonal y de actuación e inserción social. Pero, además, el que enseña ha de preocuparse del cómo hacerlo, diversificando sus estrategias metodológicas y la cantidad y calidad de los recursos materiales y humanos que favorezca la consecución de lo programado.

El profesorado pierde parte de su protagonismo cuando se deja de considerar el aprendizaje como una adquisición de conocimientos y se acepta que aprender es construir significados. Desde esta perspectiva, el alumno se transforma en el elemento central de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que, en definitiva, ha de ser él quien, al comprometerse activamente en el proceso, ha de elaborar sus propias metas, organizar el conocimiento y utilizar las estrategias adecuadas (metacognitivas, emocionales y conductuales) que le lleven a comprender significativamente ese material y así reelaborar su modelo conceptual (Beltrán, 1996).

Hoy en día nadie discute que el rendimiento académico del alumnado depende de sus variables cognitivas.

Entre éstas, la capacidad intelectual, aún cuando no explique más del 33% de la varianza del rendimiento (González-Pienda, 1996), es una de las que más se usan como predictoras del éxito o fracaso del alumnado. Otros autores (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983; Coll, 1990; Carroll, 1993) consideran que es imprescindible tener en cuenta además de la capacidad intelectual los conocimientos previos que posea el alumnado para que sea posible adquirir aprendizajes significativos. No obstante, estas variables cognitivas no son suficientes por sí mismas, ya que las personas pueden utilizar incorrectamente las estrategias mentales adecuadas para percibir la información y resolver la situación problemática que tienen delante. Las razones de este fracaso pueden localizarse en que, o bien carecen de ellas, o son incapaces de ponerlas en funcionamiento debido a sus problemas emocionales o comportamentales, lo que entorpece el adecuado aprendizaje significativo (Alonso y Montero, 1992, Skaalvik y Hagtvet, 1990, Tobías, 1986).

El profesorado de cualquier centro de Educación Secundaria, a poco que sea mínimamente sensible a los avatares personales de su alumnado, detecta una amplia problemática emocional y comportamental que suele observarse unida al fracaso escolar, bien puntual (apareciendo a lo largo del curso escolar) o histórica (pues ya emergió en cursos anteriores) y permanece en el tiempo (González-Pienda, Nuñez y Valle, 1992; Hill, 1984; Covington y Omelich, 1987).

En definitiva, cualquier modelo que intente abordar el aprendizaje escolar

ha de aglutinar tanto variables cognitivas (aptitudes, conocimientos previos, estilos cognitivos y de aprendizaje, estrategias generales y específicas de aprendizaje) como motivacionales (expectativas del alumnado, percepción del contexto escolar, intereses, metas y actitudes...) (Boekaerts, 1996; Valle, Cabanach, Barca y Nuñez, 1996 a, b, c; Nuñez et al., 1998). Dentro de este último grupo, una de las variables más importantes es el autoconcepto y/o autoestima, pues influye tanto en el correcto funcionamiento del ámbito cognitivo y de autorregulación del aprendizaje escolar (González-Pienda y Nuñez, 1997; Nuñez et al., 1998), como de aspectos afectivos. Así, existen numerosas investigaciones que ponen de manifiesto la relación que existe entre autoestima y el estatus entre compañeros (Rosenberg, 1965, 1985), la comunicación con los padres (Walker y Green, 1986), los conflictos familiares (Cheung y Lau, 1985), los sentimientos de control sobre su propia vida, la asunción de riesgos moderados y sentirse una persona capaz (Gecas, 1982), así como con la consecución de objetivos educativos y/o profesionales (Nicholls, 1984, 1989; Nurmi, 1991 a, b). Los estudios de Abramson, Seligman y Teasdale (1978), Seligman et al. (1984), Tennen, Herzberger y Nelson (1987), entre otros muchos, concluyen que altas puntuaciones en sintomatología depresiva suelen tener asociados sentimientos de baja autoestima. En definitiva, "las autoevaluaciones negativas son claramente visibles en la depresión, pero pueden operar de una manera más sutil en la mayoría de los trastornos de personalidad" (Beck y Freeman, 1995, p.74).

Por otra parte, la adolescencia trae consigo cambios físicos que van a implicar cambios en el autoconcepto y en las relaciones sociales. De aquí que tener una buena habilidad física para los deportes es importante para la gente joven (Duda y Nicholls, 1992; Sarrazin, Biddle, Famose, Cury, Fox y Durand, 1996). Igualmente hay estudios que muestran como para algunos adolescentes no es atractivo ni motivador romper las normas, mientras que para otros es necesario y conveniente mostrar conductas delictivas como forma de lograr otros fines (Carroll, Durkin y Houghton, 1997; Carroll, 1995; Blackburn, 1993)

Como plantean Nuñez et al. (1998) y Pintrich (1995), las teorías metacognitivas actuales (Borkowski, 1992) asumen que la interacción entre las variables afectivas y motivacionales determinan el esfuerzo que el alumnado está dispuesto a emplear para poner en funcionamiento las variables cognitivas y metacognitivas responsables de un aprendizaje adecuado y significativo (Boekaerts, 1996; Zimmerman, Bonner y Kovach, 1996) y, en definitiva, del rendimiento académico.

El presente estudio trata de comprobar cómo se relacionan los diferentes desórdenes emocionales y comportamentales que presenta el alumnado con su rendimiento escolar. Se trata de analizar si estos trastornos favorecen el bajo rendimiento académico, siendo conscientes de que existen otras múltiples variables incidiendo en la misma relación.

Además de este importante aspecto teórico, se focaliza la necesidad

que tiene la Psicología de la Instrucción de generar cierta tecnología que favorezca una actuación coherente en los ámbitos aplicados con el fin de detectar el riesgo y corregir o perfeccionar aquello que efectivamente sea modificable y favorezca una adecuada correspondencia entre las capacidades del alumnado y las exigencias de la escuela, alcanzando así unos resultados académicos finales apropiados.

Es evidente que éste es un campo muy complejo, donde todo estudio peca de incompleto, limitado y selectivo, lo que no ha de ser óbice para abordarlo.

MÉTODO

Muestra

La muestra está formada por 684 estudiantes, de los cuales 339 (49'6%) son varones y 345 (50'4%) mujeres. Todos pertenecen a un instituto de enseñanza secundaria de Asturias con un nivel socio-económico bajo. Las edades están comprendidas entre 13 y 19 años con una media de 15'57 y una desviación típica de

1'52. La distribución por edades y cursos se muestran en la Tabla 1

Instrumento de medida

La información necesaria sobre la competencia emocional y comportamental de los alumnos del centro se ha obtenido con el *Youth Self Report* (YSR) de Achenbach et al., (1987 a, b) y Achenbach (1991) cuyo objetivo es valorar las manifestaciones psicopatológicas en la infancia y adolescencia. Esta prueba consta de dos partes. La primera, con 17 ítems, valora competencias psicosociales como frecuencia y tipo de participación en actividades físico-deportivas, actividades de ocio, el nivel de participación en diferentes organizaciones y trabajos, las relaciones de amistad, el tipo de relación que mantiene con hermanos, padres y compañeros, el grado de autonomía y su nivel de funcionamiento en el estudio. La segunda parte consta de 112 ítems, de los que 16 describen comportamientos socialmente deseables y el resto, que son los utilizados en este trabajo,

Tabla 1

Número de alumnos por curso y edades

CURSO	N	%	EDAD	N	%
1º E.S.O.	110	16.1	13	88	12.9
2º E.S.O.	146	21.3	14	90	13.2
3º E.S.O.	147	21.5	15	129	18.9
4º E.S.O.	172	25.1	16	166	24.3
1º BACH.	109	15.9	17	155	22.7
Total	684	100	18	46	6.7
			19	10	1.5
			Total	684	100

especifican un gran número de conductas problemáticas. Estos 112 ítems están formulados en primera persona y los alumnos han de elegir el 0 cuando lo que explicita “no es verdad”, el 1 cuando es “algo verdad” o le sucede “algunas veces” y el 2 cuando es “muy cierto” o le sucede “frecuentemente”.

El rendimiento académico se ha valorado utilizando las calificaciones oficiales dadas por el profesorado a final del curso escolar.

Procedimiento

El cuestionario YSR se ha pasado a todos los alumnos del instituto por los tutores correspondientes en el horario reservado a labores docentes de tutoría y dentro del plan general del centro sobre orientación educativa, por lo que iba incluido en una serie de pruebas que abordaban tanto aspectos intelectuales, aptitudes escolares, autoconcepto, etc. La información no ha sido anónima, dados los objetivos orientadores del programa de trabajo.

Todos los análisis estadísticos se realizaron con el paquete estadístico SPSS 8.0 para Windows. Se realizaron análisis descriptivos para definir la muestra del estudio y las diferentes variables en cada grupo estudiado; análisis de varianza para concluir en qué variables existen diferencias significativas para cada grupo de estudio: hombres-mujeres y aprobados-suspensos; análisis de regresión logística para averiguar qué variables predicen el rendimiento académico.

Resultados

La consistencia interna de la globalidad del cuestionario se calculó por medio de un estimador por defecto como es el α de Cronbach. Se ha obtenido un valor de 0.9140 (N° de casos = 468; N° de Ítems = 96) que podría ser incrementado muy levemente si se eliminase algún ítem, no obstante, la poca ganancia en fiabilidad no compensaría la información práctica que se pierde.

Para los siguientes análisis se ha utilizado la validación de la escala, realizada por Lemos, Fidalgo, Calvo y Menéndez (1992 a, b, c), para la población general de adolescentes españoles, donde han obtenido fundamentalmente 7 síndromes centrales de primer orden: *depresión-ansiedad* (soledad, problemas de comprensión, llanto, autoagresiones, sentimiento de no ser querido, ideas de persecución, falta de autoestima, creencia de no ser aceptado, ideas de suicidio, infelicidad y depresión), *conducta delictiva* (desobediencia en el colegio, peleas, relación con chicos problema, agresividad física, lenguaje sucio, amenazas a los demás, consumo de alcohol y drogas), *conducta agresiva* (discusiones, tendencia a gritar, terquedad, hablar demasiado, carácter fuerte, levantar la voz), *problemas de pensamiento* (pensamientos reiterativos, oír cosas, conductas repetitivas, ver cosas inexistentes, almacenamiento de cosas, conductas extrañas, pensamientos extraños), *problemas de relación* (actitud reservada, timidez, desconfianza), *búsqueda de atención* (fanfarroneo, llamadas de atención, celos, presunción, afán de molestar) y *quejas somáticas*

(agotamiento, dolor de cabeza, náuseas y mareos, dolor de estómago, vómitos). Estos factores se agrupan en tres escalas sindrómicas de segundo orden: *el factor interno* compuesto por las puntuaciones obtenidas en depresión-ansiedad, quejas somáticas y problemas de relación; *el factor externo* formado por las puntuaciones alcanzadas en conducta antisocial, delictiva, agresiva y búsqueda de atención; y *el factor neutro* compuesto sólo por las puntuaciones de problemas de pensamiento).

En un primer análisis se ha comprobado el comportamiento del alumnado ante los diez factores, teniendo en cuenta su género. Así, se observa (Tabla 2) que los hombres y las mujeres, como grupo, difieren significativamente (a un nivel de confianza del 95%) en los

siete factores de primer orden: depresión-ansiedad, conducta delictiva, agresiva, quejas somáticas, problemas de pensamiento, de relación y búsqueda de atención, y en los factores de segundo orden: interno y neutro, no así en el externo.

La patología que presentan las mujeres es más interna y se caracteriza por puntuar más alto que los hombres en las conductas depresivas, problemas de relación y quejas somáticas (Gráfico 1). Los alumnos presentan dos síndromes, componentes del factor externo, con puntuaciones más altas que las alumnas: búsqueda de atención y conducta delictiva.

Si ahora se considera la variable "rendimiento escolar", dicotomizada en aprobados y suspensos a partir de la

Gráfico 1

Diferencias de medias en los factores por sexos

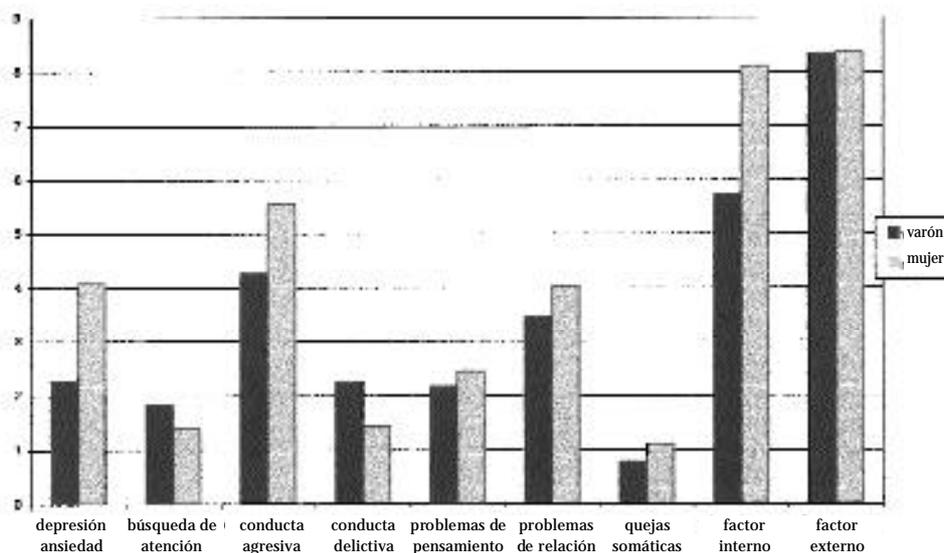


Tabla 2
Análisis de las diferencias entre mujeres y hombres en los factores

ANOVA

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
depresión- ansiedad	Inter-grupos	478,599	1	478,599	43,903	,000
	Intra-grupos	6366,372	584	10,901		
	Total	6844,971	585			
búsqueda de atención	Inter-grupos	29,622	1	29,622	10,967	,001
	Intra-grupos	1577,334	584	2,701		
	Total	1606,956	585			
conducta agresiva	Inter-grupos	243,654	1	243,654	37,082	,000
	Intra-grupos	3837,256	584	6,571		
	Total	4080,910	585			
conducta delictiva	Inter-grupos	96,611	1	96,611	20,530	,000
	Intra-grupos	2748,215	584	4,706		
	Total	2844,826	585			
problemas de pensamiento	Inter-grupos	10,897	1	10,897	5,370	,021
	Intra-grupos	1184,955	584	2,029		
	Total	1195,852	585			
problemas de relación	Inter-grupos	49,308	1	49,308	12,100	,001
	Intra-grupos	2379,766	584	4,075		
	Total	2429,073	585			
quejas somáticas	Inter-grupos	13,189	1	13,189	15,922	,0000
	Intra-grupos	388,484	469	,828		
	Total	401,673	470			
FACTOR INTERNO	Inter-grupos	835,144	1	835,144	40,831	,000
	Intra-grupos	11944,829	584	20,453		
	Total	12779,973	585			
FACTOR EXTERNO	Inter-grupos	,114	1	,114	,005	,946
	Intra-grupos	14374,345	584	24,614		
	Total	14374,459	585			
FACTOR NEUTRO	Inter-grupos	10,897	1	10,897	5,370	,021
	Intra-grupos	1184,955	584	2,029		
	Total	1195,852	585			

media global de las calificaciones en las diferentes materias, y se comprueban las características de estos dos grupos, se

observa que se diferencian significativamente (a un nivel de confianza del 95%) únicamente en los factores de primer

Tabla 3

Análisis de las diferencias de los alumnos aprobados y suspensos en cada factor.

ANOVA

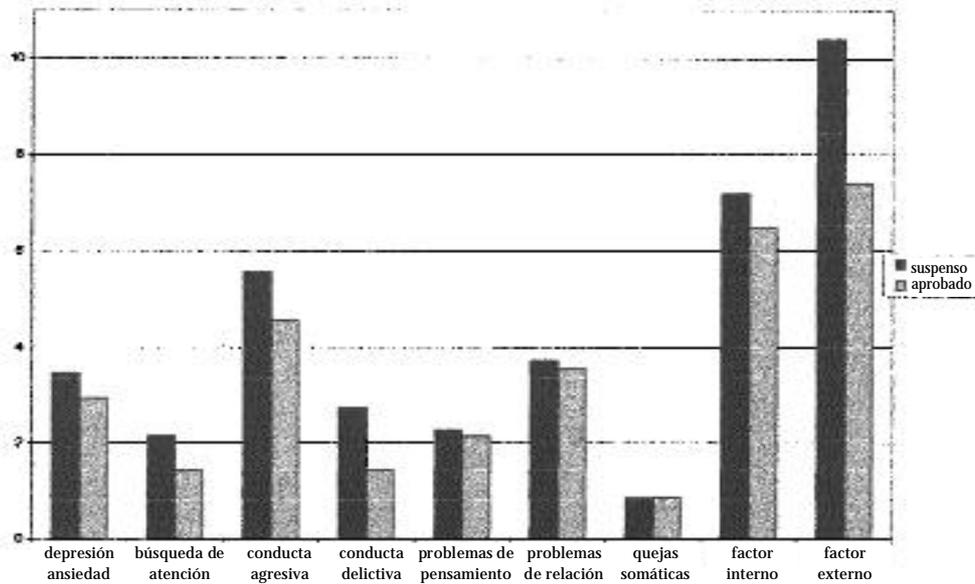
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
depresión-ansiedad	Inter-grupos	29,084	1	29,084	2,609	,107
	Intra-grupos	4983,424	447	11,149		
	Total	5012,508	448			
búsqueda de atención	Inter-grupos	54,048	1	54,048	19,08	,000
	Intra-grupos	1266,300	447	2,833		
	Total	1320,347	448			
conducta agresiva	Inter-grupos	105,051	1	105,051	14,80	,000
	Intra-grupos	3173,220	447	7,099		
	Total	3278,272	448			
conducta delictiva	Inter-grupos	175,831	1	175,831	33,99	,000
	Intra-grupos	2312,606	447	5,174		
	Total	2488,437	448			
problemas de relación	Inter-grupos	1,594	1	1,594	,784	,376
	Intra-grupos	908,063	447	2,031		
	Total	909,657	448			
problemas de relación	Inter-grupos	3,160	1	3,160	,766	,382
	Intra-grupos	1844,065	447	4,125		
	Total	1847,225	448			
quejas somáticas	Inter-grupos	5,006E-02	1	5,006E-02	,060	,807
	Intra-grupos	278,336	332	,838		
	Total	278,386	333			
FACTOR INTERNO	Inter-grupos	51,417	1	51,417	2,426	,120
	Intra-grupos	9472,044	447	21,190		
	Total	9523,461	448			
FACTOR EXTERNO	Inter-grupos	952,420	1	952,420	37,07	,000
	Intra-grupos	11483,629	447	25,690		
	Total	12436,049	448			
FACTOR NEUTRO	Inter-grupos	1,594	1	1,594	,784	,376
	Intra-grupos	908,063	447	2,031		
	Total	909,657	448			

orden: búsqueda de atención, conducta delictiva y conducta agresiva y, consecuentemente, en el factor externo de 2º orden (Tabla 3), notando que el alumna-

do suspenso tiende a puntuar más alto en estos factores y, por tanto, muestran una mayor patología en el factor externo de 2º orden (Gráfico 2).

Gráfico 2

Diferencias de medias en los factores por rendimiento



En el total de la muestra se encuentra que los varones suspenden más que mujeres (132 frente a 82). Estas diferencias, que según el análisis de Kruskal-Wallis, son significativas (Chi-cuadrado= 15,202; gl= 1; Sig. Asintótica = 0.000), podrían explicarse atendiendo conjuntamente a dos de las afirmaciones hechas anteriormente. Es decir, el alumnado que suspende muestra un tipo de conducta más externa:

es más agresivo, busca más atención y tiene más conductas delictivas, factores en los que destacan los varones, si se exceptúan las conductas agresivas, donde destacan las mujeres. Estos datos parecen indicar que las conductas delictivas, agresivas y de búsqueda de atención, que se engloban en el factor externo, puede estar favoreciendo un bajo rendimiento escolar, tanto de mujeres como de hombres. Idea que se reafirma al adver-

Tabla 4

Análisis de las diferencias de la conducta agresiva en mujeres que aprueban y suspenden

ANOVA

conducta agresiva

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	54,397	1	54,397	7,601	,006
Intra-grupos	1595,985	223	7,157		
Total	1650,382	224			

tir que las alumnas que suspenden son también significativamente más agresivas que las que aprueban (Tabla 4).

Para conocer si la puntuación obtenida por el alumnado en los factores de primer orden se pudiese utilizar como predictora del futuro rendimiento escolar, se realizó una regresión logística, introduciendo como variable dependiente el rendimiento, dicotomizado en aprobados y suspensos, y como covariables los siete factores de pri-

mer orden. Las puntuaciones obtenidas por el alumnado en estos factores sólo clasificarían correctamente de forma global al 66'67%, entrando como variables en la ecuación la conducta agresiva, la delictiva, la búsqueda de atención y la conducta depresiva-ansiosa. Sin embargo, si se tienen en cuenta como covariables todos los ítems de la prueba, con las puntuaciones obtenidas únicamente en 15 ítems, se clasificaría correctamente al 82'23% del alumnado en aprobados y suspensos. (Tabla 5).

Tabla 5

Regresión logística del YSR teniendo como variable dependiente el rendimiento escolar

PREDICCIÓN							Porcentaje Correcta
Observaciones		suspensos		aprobados			
		n	I	n	I		
suspensas	s	I	90	I	36	I	71,43%
aprobados	a	I	23	I	189	I	86,83%
Global							82,23%

Variables en la Ecuación							
Variable	B	S.E.	Wald	df	Sig	R	Exp(B)
YSR12	1,4906	,3275	20,7089	1	,0000	,2060	4,4397
YSR17	,7217	,2223	10,5378	1	,0012	,1392	2,0500
YSR21	-1,1964	,5983	4,0110	1	,0452	-,0676	,3017
YSR24	,9457	,2618	13,0447	1	,0003	,1583	2,5746
YSR25	-,6659	,3071	4,6922	1	,0303	-,0782	,5141
YSR3	-,7787	,2835	7,5454	1	,0060	-,1122	,4590
YSR31	,6048	,2435	6,1686	1	,0130	,0972	1,8309
YSR51	-,8888	,2378	13,9705	1	,0002	-,1648	,4111
YSR53	,5236	,2454	4,5517	1	,0329	,0761	1,6882
YSR59	-,6584	,2573	6,5504	1	,0105	-,1016	,5177
YSR61	-1,4960	,2605	32,9736	1	,0000	-,2651	,2240
YSR7	-,8270	,2833	4,8287	1	,0280	-,0801	,5342
YSR70	-1,1942	,4041	6,7327	1	,0031	-,1236	,3029
YSR8	-,5091	,2422	4,4169	1	,0356	-,0740	,6010
YSR86	-,7381	,2454	9,0473	1	,0026	-,1264	,4780
Constant	3,4696	,5724	36,7380	1	,0000		

Los quince ítems que forman la ecuación de regresión se agrupan en torno al factor externo (conductas antisociales, agresivas y delictivas: temor a los propios impulsos, rendimiento escolar bajo, discutir mucho, destrozar las cosas de los demás; búsqueda de atención: suelo fanfarronear, pensamientos sexuales), al factor interno (depresión-ansiedad: soledad, siento vértigo, como demasiado, soy mal comedor; problemas de relación: puedo ser bastante simpático, fantasías y sueños, no me relaciono con los demás) y

al factor neutro (problemas de pensamiento: veo cosas inexistentes, tengo problemas de atención y concentración).

Ahora bien, si se realiza la regresión logística diferenciando entre los hombres y las mujeres, se puede comprobar que los ítems que forman el criterio clasificatorio son diferentes (Tabla 6), al igual que los porcentajes de clasificaciones correctas, lo que reafirma, de otro modo, la diversidad global que existe entre la población general de hombres y

Tabla 6
Variables que forman la ecuación de regresión y los porcentajes de clasificación correcta para hombres y mujeres.

MUJERES	VARONES
PROBLEMAS DE RELACIÓN	
Soy tacaña con los demás Puedo ser bastante simpática	Fantasías y sueños No me relaciono con los demás
CONDUCTAS AGRESIVO-DELICTIVAS Y ANTISOCIALES	
Soy terca Provoco incendios Grito mucho No estudio Destrozo las cosas de los demás	Hablo demasiado No estudio Autolesiones Discuto mucho Desobedezco en el colegio
RELACIÓN CON EL CUERPO (ansiedad)	
Tengo excesivo peso Soy algo torpe y coordino mal los movimientos Duermo menos que la mayoría	Siento vértigo Soy mal comedor Padezco alguna alergia Me siento solo
PROBLEMAS DE PENSAMIENTO	
Pensamientos reiterativos Almacenamiento de cosas	
Clasificación Correcta de:	
Suspensos 76'92 %	77'03 %
Aprobados 92'92 %	87'10 %
Global 87'88 %	82'63 %

mujeres en cuanto a los trastornos emocionales y comportamentales, lo cual aboca al profesorado a un abordaje también diverso.

DISCUSIÓN GENERAL:

La evaluación psicopedagógica, tal y como la conceptualiza el M.E.C. (1996, p.28), tiene como objetivo “proporcionar información relevante para conocer en profundidad las necesidades del alumno así como su contexto escolar y familiar, y fundamentar y justificar la necesidad de introducir cambios en la oferta educativa y, en su caso, la toma de medidas de carácter extraordinario”. Es decir, su finalidad no es clasificar a los alumnos en las diferentes categorías diagnósticas, sino prevenir y compensar las necesidades educativas que presenta el alumnado con dificultades o desajustes en su desarrollo personal y/o académico. Se convierte desde este punto de vista en un instrumento de mejora de la calidad de la enseñanza, al abordar la mejora de las capacidades de todo el alumnado, encuadrándose dentro del amplio concepto de atención a la diversidad.

Si se tienen en cuenta los datos expuestos anteriormente en cuanto a las relaciones existentes entre el rendimiento académico y los trastornos emocionales y comportamentales, desde la práctica de cualquier centro educativo, es fundamental disponer de un instrumento que permita delimitar estas características en su alumnado para promover actividades preventivas o, en su caso, correctoras. Este primer objetivo lo cubre con bastante hol-

gura el YSR, una prueba con una buena consistencia interna y que llega a clasificar, a priori, correctamente al 82,23 % del alumnado en aprobados y suspensos, además de aportar una serie de puntuaciones, a partir de sus factores, que pueden indicar grupos de alumnos en riesgo de no alcanzar los objetivos educativos programados.

Las programaciones realizadas en un centro han de considerar que la diversidad no aparece unida únicamente, como distorsionadamente se suele hacer, con las deficiencias psíquicas, sensoriales o motoras. La diversidad está presente en la población general y, por tanto, entre el alumnado, pues los chicos y las chicas adolescentes llegan a mostrar trastornos emocionales y comportamentales diferentes, dependiendo de su género. Las mujeres presentan problemas de conducta más internos, mientras que los de los hombres al ser más externos podrían explicar su mayor número de suspensos. Esta relación entre patología externa y suspensos se reafirma al encontrar que las mujeres que suspenden también muestran una conducta significativamente más agresiva que las que aprueban.

Estos datos aportan evidencias que han de tener consecuencias psicopedagógicas inmediatas en toda la planificación docente. Así, a través de los planes de acción tutorial y la programación de los temas transversales se podrían incorporar ciertos objetivos educativos dirigidos a paliar estos tipos de comportamientos que dificultan el rendimiento escolar. Si se tiene en cuenta que los procesos mentales, conductuales y afectivos que

implica la socialización se aprenden y se desarrollan a lo largo de todo el ciclo vital, la función esencial del sistema educativo es contribuir a esta socialización. Por esto, con el objeto de dotar al alumnado de las herramientas cognitivas que le permitan un afrontamiento eficaz ante los problemas intra e interpersonales es muy importante incorporar intencionalmente en las programaciones de las diversas materias, o en los programas específicos, objetivos de aprendizaje en cuanto a las destrezas o habilidades comunicativas (aprender a escuchar, a informar, a expresar sentimientos, a conversar, etc.), y habilidades sociales (cómo establecer relaciones sociales, hacer y recibir cumplidos y peticiones, expresar molestia, desagrado y disgusto, afrontar las críticas, procedimientos defensivos y de "ataque", defensa de los derechos, expresión de sus opiniones personales y de amor, agrado y afecto). Las experiencias de dominio adecuado de las situaciones conflictivas facilitarían un desarrollo positivo de su autoconcepto y autoestima y, en definitiva, de su logro escolar, pues, desde el punto de vista funcional, se conoce que el autoconcepto es una fuente de motivación que incide directa y significativamente en el rendimiento académico (Núñez y González-Pumariega, 1996), de forma que cuanto mayor sea el autoconcepto académico, mejores resultados académicos se obtienen, aumentando su importancia a medida que aumenta la edad del adolescente (González-Pienda et al., en prensa). Todos estos aspectos repercuten directamente en un desarrollo integral de la per-

sonalidad del alumnado, objetivo capital de la educación.

En definitiva, el profesorado ha de ser consciente de esta tipología diferenciada de conductas para que a través de la planificación del trabajo real en el aula y las tareas orientadoras, propias de cualquier profesor, puedan modificarse y dejar de ser elementos mediadores negativos en el aprendizaje, propiciando el máximo desarrollo de las capacidades de todo el alumnado.

Dado que el autoconcepto se concibe como "un conjunto de autoesquemas que organizan la experiencia pasada y que son utilizados para reconocer e interpretar la autoinformación relevante procedente del contexto social inmediato" (Markus, Smith y Moreland, 1985; tomado de Núñez y González-Pumariega, 1996, p. 43) los autoesquemas se convierten en la herramienta que guía la recepción de un estímulo hasta que el alumno emite una respuesta conductual. Por ello sería interesante investigar qué tipos de esquemas maneja el alumnado con diferentes niveles de autoconcepto y trastornos conductuales.

Finalmente, si se tiene en cuenta que el análisis, la valoración y la integración de la información proveniente de la propia experiencia y de la retroalimentación de los otros significativos favorecen la formación de los mencionados autoesquemas, el cómo actúen los padres y los profesores va a determinar el nivel de equilibrio personal del alumnado y, en definitiva, de su rendimiento personal futuro.

REFERENCIAS:

- ABAD, J., FORNS, M. AMADOR, J.A. y MARTORELL, B. (2000). Fiabilidad y Validez del Youth Self Report en una muestra de adolescentes. *Psicothema*, 12 (1), 49-54.
- ABRAMSON, L.Y, SELIGMAN, M.E.P. y TEASDALE, J.D. (1978). Learned Helplessness in Humans and Reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 49-74.
- ACHENBACH, T.N. (1991). *Manual for the Youth Self-Report and 1991 YSR Profile*. Burlington, VT: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- ACHENBACH, T.N. y EDELBROCK, C.S. (1978). The Classification of Child Psychopathology: A Review and Analysis of Empirical Efforts. *Psychological Bulletin*, 85, 1275-1301.
- ACHENBACH, T.N.; VERHULST, F.C.; BARON, G.D. y AKKERHUIS, G. (1987a). Epidemiologic Comparisons of Dutch and American Children: I. Behavioral/emotional Problems and Competencies Reported by Parents for Ages 4-6. *Journal of the American Academy of Child and Adolescents Psychiatry*, 26,317-325.
- ACHENBACH, T.N.; VERHULST, F.C.; EDELBROCK, C.S.; BARON, G.D. y AKKERHUIS, G. (1987b). Epidemiologic Comparisons of Dutch and American Children: II. Behavioral/emotional Problems and Competencies Reported by Teachers for Ages 6 to 11. *Journal of the American Academy of Child and Adolescents Psychiatry*, 26, 326-332.
- ALONSO, J. y MONTERO, Y. (1992) Motivación y Aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (eds.) *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*. Madrid. Alianza Editorial.
- AUSUBEL, D.P.; NOVAK, J.D. y HANESIAN, H. (1983). *Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Mexico. Trillas (Orig. 1978).
- BECK, A.T. y FREEMAN, A. (1995). *Terapia cognitiva de los trastornos de personalidad*. Barcelona: Paidós.
- BELTRAN, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- BLACKBURN, R. (1993). *The Psychology of Criminal Conduct: Theory, Research and Practice*. New York: Wiley
- BOEKAERTS, M. (1996). Self-regulated Learning at the Junction of Cognition and Motivation. *European Psychologist*, 1(2), 100-112.
- BORLOWSKI, J.G. (1992). Metacognitive Theory: A Framework for Teaching Literacy, Writing, and Math Skills. *Journal of Learning Disabilities*, 25(4), 253-257.
- CARROLL, A. (1995). Characterising the Goals of Juvenile Delinquents: Nature, Content, and Purpose. *Psychology, Crime, and Law*, 1, 247-260.
- CARROLL, J.B. (1993). *Cognitive Abilities*. Cambridge. Cambridge University Press.
- CARROLL, A. DURKIN, K. HATTIE, J. y HOUGHTON, S. (1997). Goal Set-

- ting Among Adolescents: A Comparison of Delinquent, At-risk, and Not-at-risk Youth. *Journal of Educational Psychology*, 3, 441-450.
- CHEUNG, P.C. y LAU, S. (1985). Self-esteem: Its Relationship to the Family and School Social Environment Among Chinese adolescents. *Youth and Society*, 14, 373-387.
- COLL, C. (1990). Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (eds.) *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- COVINGTON, M.V. y OMELICH, C.L. (1987). "I Knew It Before the Exam". A Test of the Anxiety-blockage Hypothesis. *Journal of Educational Psychology*, 79(4), 393-400.
- DUDA, J.L. y NICHOLLS, J.G. (1992). Dimensions of Achievement Motivation in Schoolwork and Sport. *Journal of Educational Psychology*, 84, 290-299.
- GECAS, V. (1982). The Self-concept. *Annual Review of Sociology*, 8,1-33.
- GONZALEZ-PIENDA, J.A. (1996). El estudiante: variables personales. En Beltrán, J. y Genovard, C. (ed.). *Psicología de la Instrucción I. Variables y procesos básicos*. Madrid: Síntesis.
- GONZALEZ-PIENDA J.A. y NUÑEZ J.C. (1997). Determinantes personales del aprendizaje y rendimiento académico. En J.N. García (Dir), *Instrucción, aprendizaje y dificultades*. Barcelona: Ediciones LU.
- GONZALEZ-PIENDA, J.A., NUÑEZ J.C. y VALLE, A. (1992). Influencia de los procesos de comparación interna/externa sobre la formación del auto-concepto y su relación con el rendimiento académico. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 45, 73-82.
- GONZALEZ-PIENDA, J.A., NUÑEZ J.C., GONZALEZ-PUMARIEGA, S., GARCIA, M., ALVAREZ, L. y ROCES, C. (en prensa). Parental Involvement, Motivational and Aptitudinal Characteristics, and Academic Achievement: A Comparative Analysis in Two Samples of Early and Middle Adolescents Through a Structural Modeling Approach. *Journal of Educational Psychology*.
- HILL, K. (1984). Test Anxiety: *The Interaction of Personality and Environmental Variables in Removing a Debilitating Affect*. Trabajo presentado en la reunión anual de la American Educational Research Association. New Orleans. LA.
- LEMOS, S., FIDALGO, A.M., CALVO, P. y MENÉNDEZ, P. (1992a). Salud mental en los adolescentes asturianos. *Psicothema*, 4(1), 21-48.
- LEMOS, S., FIDALGO, A.M., CALVO, P. y MENÉNDEZ, P. (1992b). Validación de la escala de psicopatología infanto-juvenil YSR. *Clínica y Salud*, 3(2), 183-194.
- LEMOS, S., FIDALGO, A.M., CALVO, P. y MENÉNDEZ, P. (1992c). Estructura factorial de la prueba YSR y su utilidad en psicopatología infanto-juvenil. *Análisis y Modificación de Conducta*, 18(62), 883-905.

- MARKUS, H.R., SMITH, J. y MORELAND, R.L. (1985). Role of the Self-concept in the Perception of the Others. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 1494-1512.
- M.E.C. (1996). *La evaluación psicopedagógica: Modelo, orientaciones, instrumentos*. Madrid: Secretaría General de Educación y Formación Profesional (CIDE).
- NICHOLLS, J.G. (1984). Achievement Motivation: Conceptions of Ability, Subjective Experience, Task Choice, and Performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- NICHOLLS, J.G. (1989). *The Competitive Ethos and Democratic Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- NUÑEZ, J.C. y GONZALEZ-PUMARIEGA (1996). Procesos motivacionales y aprendizaje. En J.A. González-Pienda, J. Escoriza, R. Cabanach y A. Barca. *Psicología de la Instrucción. Vol 2. Componentes Cognitivos y Afectivos del Aprendizaje escolar*. Barcelona: E.U.B.
- NUÑEZ J.C., GONZALEZ-PIENDA, J.A., GARCIA, M., GONZALEZ-PUMARIEGA, S., ROCES, C. ALVAREZ, L. y GONZALEZ, M.C. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 10 (1), 97-109.
- NURMI, J.E. (1991 a). *The Development of Future-orientation in a Life-span Context* (Research Report N° 13). Helsinki: University of Helsinki, Department of Psychology.
- NURMI, J.E. (1991 b). How do Adolescents See their Future? Review of the Development of Future Orientation and Planning. *Developmental Review*, 11, 1-59.
- PINTRICH, P. (1995). *Understanding Self-regulated Learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- ROSENBERG, M. (1965). *Society and the Adolescent Self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- ROSENBERG, M. (1985). Self-concept and Psychological Well-being in Adolescence. En R.L. Leaky (ed.), *The Development of the Self*, Nueva York: Academic.
- SARRAZIN, P. BIDDLE, S., FAMOSE, J.P., CURY, F., FOX, K. y DURMAD, M. (1996). Goal Orientations and Conceptions of the Nature of Sport Ability in Children: A Socio-cognitive Approach. *British Journal of Social Psychology*, 35, 399-414.
- SKAALVIK, E.M. y HAGTVET, K.A. (1990). Academic Achievement and Self-concept: an Analysis of Causal Predominance in a Developmental Perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 8(2), 292-307.
- SELIGMAN, M.E.P., PETERSON, C., KASLOW, N.J., TANENBAUM, R.L. ALLOY, L.B. y ABRAMSON, L.Y. (1984). Attributional Style, and Depressive Symptoms Among Children. *Journal of Abnormal Psychology*, 93, 235-238.
- SELMES, J.P. (1986). Approaches to Normal Learning Task Adopted by Senior Secondary School Pupils. *British Educational Research Journal*, 12(1), 15-28.

- SELMES, J.P. (1988). *La mejora de las habilidades para el estudio*. Barcelona: Paidós-MEC. (Orig. 1987).
- TENNEN, H., HERZBERGER, S. y NELSON, H.F. (1987). Depressive Attributional Style: The Role of Self-esteem. *Journal of Personality*, 55, 631-660.
- TOBIAS, S. (1986). Anxiety and Cognitive Processing of Instruction. En R. Schwarzer (Ed.) *Self-related Cognitions in Anxiety and Motivation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- VALLE, A., CABANACH, R., BARCA, A. y NUÑEZ, J.C. (1996 a). Dimensiones cognitivo-motivacionales y aprendizaje autorregulado. *Revista de Psicología de la PUCP*, vol. XIV, 1, 3-34.
- VALLE, A., CABANACH, R., BARCA, A. y NUÑEZ, J.C. (1996 b). Una perspectiva cognitivo-motivacional sobre el aprendizaje escolar. *Revista de Educación*, 311, 159-182.
- VALLE, A., CABANACH, R., BARCA, A. y NUÑEZ, J.C. (1996 c). Variables cognitivo-motivacionales y aprendizaje escolar: Algunas reflexiones desde una visión constructivista del proceso de aprendizaje. *Bordon*, 48(3), 339-346.
- WALKER, L.S. y GREEN, J.W. (1986). The Social Context of Adolescent Self-esteem. *Journal of Youth and Adolescence*, 15, 315-322.
- ZIMMERMAN, B.J., BONNER, S. y KOVACH, R. (1996). *Developing Self-regulated Learners. Beyond Achievement to Self-Efficacy*. Washington, DC: APA.