

Relaciones entre variables de una Prueba Abierta Autodescriptiva en una muestra de sujetos de diferente nivel de inteligencia

.....

Ofelia Santiago García

UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA

RESUMEN

En el presente trabajo analizamos la existencia de relaciones entre determinadas variables de una Prueba Abierta Autodescriptiva en una muestra integrada por sujetos de distintos niveles de inteligencia: baja (deficientes mentales), media y alta.

Este análisis forma parte de un estudio más amplio que pretende conocer cómo se autodescriben y qué autoconcepto presenta la muestra seleccionada, en función del nivel de inteligencia.

Esta observación permite de una parte, un mayor conocimiento de las características de los grupos estudiados y, de otra, aportar información de cara a implementar pautas de intervención para la mejora del desarrollo personal, escolar, social y familiar de los alumnos.

Palabras clave: autodescripción, autoestima, integración, personalidad, inteligencia.

ABSTRACT

In the present work we analyze the existence of determined relations between variable of an Open Self-descriptive Test in a sample integrated by people of different levels of intelligence: low (deficient mental), average and high.

This analysis comprises of a wider study that it tries to know how they perceive themselves and what concept of themselves they display according to their intelligence level.

This observation lets firstly, a greater knowledge of the characteristics of the studied groups and, secondly, it gives information in order to implement guidelines of intervention for the improvement of personal, academic, social and familiar development of the students.

Keywords: self- description, self-esteem, integration, personality, intelligence.

1. INTRODUCCIÓN

El estudio del autoconcepto y de la autoestima es un tema relevante en el área de psicología aplicada a la educación, como ponen de manifiesto los estudios realizados en la última década en nuestro país: Acosta (1997); Cardenal (1999); Cava (1998); Lila (1995); Machargo (1991); Núñez y González-Pienda (1994); Ortíz (1998); Ruíz de Arana (1997); Serino (1996) y Villa (1992), pues en la década de los noventa ha crecido la preocupación por el papel que el autoconcepto y la autoestima juegan en el desarrollo general, en la salud mental y en el rendimiento académico en particular.

El autoconcepto es un constructo multidimensional que constituye un elemento central en los procesos de socialización y adaptación del sujeto y tanto su estudio como los métodos para su exploración han resultado ser de gran complejidad.

El concepto de sí mismo hace referencia a la manera según la cual el individuo se percibe por lo que parece lógico que la mejor manera de explorar este autoconcepto es obtener una buena información del sujeto. Pero aquí surge el primer interrogante que va a enfrentar a los partidarios de las técnicas autodescriptivas y los que se decantan por las técnicas inferenciales ¿Se puede confiar totalmente en aquello que el individuo informa sobre sí mismo? Algunos autores ponen en cuestión que la autodescripción sea un indicio válido para acceder al concepto de sí mismo. Ahora bien, si el concepto de sí mismo se corresponde con la autopercepción de sí, el único medio de conocerle sería preguntarle a él en la línea de lo que plantean Bugental y Zelen (1950) o L'Ecuayer (1975).

A pesar de las debilidades que se le imputan a los métodos autodescriptivos (derivan de la introspección, en la descripción de sí mismo el individuo es influido por su inconsciente y sus mecanismos de defensa lo que lleva a selecciones perceptuales además de los factores de anhelo social que pueden dar lugar a una distorsión en el informe autodescriptivo) permiten el acceso a las vivencias experienciales del sujeto y a sus propias percepciones vitales que proporcionan un material insustituible: el punto de vista del propio individuo.

2. METODOLOGÍA

2.1. Objetivos

En este estudio nos proponemos conocer las percepciones que de sí mismo tienen los componentes de la muestra y cómo correlacionan las distintas variables de la Prueba Abierta Autodescriptiva en función del nivel de inteligencia.

2.2. Muestra

La muestra incorpora a 120 alumnos de Educación Primaria (segundo curso de segundo ciclo) escolarizados en 17 colegios públicos de la ciudad de Las Palmas de Gran Canaria.

2.3. Procedimiento

Hemos acudido a los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógicos (EOEPs) para lograr información de los centros públicos con alumnos integrados (deficientes mentales) valorados por estos equipos. Por cada alumno integrado (deficiente mental) elegimos dos alumnos en la misma clase, uno de inteligencia media y otro de inteligencia alta, a criterio del profesor. La prueba se aplica en horario de clase, de forma individual, por la investigadora y con el consentimiento de los padres, el equipo directivo y los profesores del centro.

2.4. Instrumento

Se ha utilizado una Prueba Abierta Autodescriptiva con el título ¿Cómo soy yo? El análisis y categorización de las distintas redacciones nos permitió concretar las siguientes áreas: aspecto físico, relaciones familiares, sentimientos personales, interacción y conducta en la escuela, orientación profesional y vocacional, y aficiones.

2.5. Tratamiento de los datos

Se ha utilizado un tipo de diseño correlacional y el tratamiento estadístico se ha realizado con el paquete estadístico SPSS 9.0 para Windows.

2.6. Discusión de los resultados

En orden a una mayor claridad expositiva de los datos analizaremos de forma independiente los tres grupos de sujetos: inteligencia baja (deficiencia mental), inteligencia media e inteligencia alta.

Sujetos de inteligencia baja (deficientes mentales) (tabla 1). En el ámbito familiar encontramos correlaciones positivas entre la variable Relaciones negativas con los padres (RELPADN) y la variable Relaciones negativas con los hermanos (RELHERN) .54; Relación negativa con los alumnos (RELALUN) .60 y con tendencia a manifestar

sentimientos de valoración negativos (SEINVALN) .41, como “soy triste” o “soy aburrido”.

La variable Relación negativa con los hermanos (RELHERN) correlaciona positivamente con la variable Relación con los alumnos negativa .54

Las Relaciones negativas con los profesores (RELPRON) correlaciona con Orientación profesional (ORPRF2) .79, que hace referencia a profesiones de grado medio. Asimismo, encontramos correlación entre los Sentimientos de valoración positiva (SEINVALP) con Aficiones, sobre todo aficiones manuales (Af 6) .63

Tabla 1

Sujetos de inteligencia baja (deficientes mentales)

Variables	RELHERN	RELALUN	SEINVALN	ORPROF2	Af 6
RELPADN	.54	.60	.41		
RELHERN		.54			
RELPRON				.79	
SEINVALP					.63

Sujetos de inteligencia media (tabla 2). En este grupo de sujetos encontramos correlaciones positivas de la variable Aspecto físico insatisfactorio (APINSATI) con la variable Orientación profesional tipo 2 (ORPROF2, profesiones de grado medio) .56 y con la variable Aficiones, concretamente con Afi 3, que hace referencia a los videojuegos, .66. Asimismo, encontramos correlaciones positivas entre la variable Sentimientos de posesión positivos (SENPOSP, posesión de cosas materiales) con la variable Relación negativa con los alumnos (RELALUN) .58 y con Aficiones, concretamente con Af1 (deportes) .53

La variable Relación positiva con los padres (RELPADP) correlaciona positivamente con la variable Relación positiva con los hermanos (REHERP) .66 y también con Aficiones (Af1: deportes) .54. Por otra parte, podemos observar como la relación negativa con los padres (REL PAN) afecta a la relación negativa con los hermanos (RELHERN) .68; mientras que cuanto más negativa es la Relación con los padres aumenta la Relación positiva con los alumnos .56. Este último planteamiento lo podemos descubrir en la correlación positiva que se establece entre las Relaciones negativas con los hermanos (RELHERN) y las Relaciones alumnos positivas (RELALUP) .81, y también con Aficiones manuales (Af6) .68

También encontramos correlación positiva entre la variable Relación negativa con los alumnos y Aspiración a profesiones de grado alto .68; y correlación entre Aficiones (Af2: juego) con Afición 4 (contacto con la naturaleza) .73

Tabla 2

Sujetos de inteligencia media

Variables	ORPROF2	Af3	RELALUN	Af1	RELHERP	RELHERN	RELALUP	Af4
APINSATI	.56	.66						
SENPOSP			.58	.53				
RELPADP				.54	.66			
RELPADN						.68	.56	
RELHERN							.81	
ORPROF1			.68					
Af2								.73

Sujetos de inteligencia alta (tabla 3). En este grupo encontramos que la variable Sentimientos de posesión positivos (poseer cosas) (SENPOSP) correlaciona positivamente con la variable Aficiones (Af1: deportes) .69. La variable Relaciones negativas con los padres (RELPADN) correlaciona positivamente con la variable Sentimientos de valoración negativos (SENVALN) .66 y con Aficiones, concretamente con Juegos (Af2) .62

La variable Relación positiva con los hermanos (RELHERP) correlaciona positivamente con la variable Relaciones sociales positivas (RELSOCP) .60. Por otra parte, la variable Relaciones negativas con los hermanos (RELHERN) correlaciona positivamente con la variable Relación positiva con los alumnos (RELALUP) .55 y con aficiones, concretamente, contacto con la naturaleza (Af4) .76. Asimismo, observamos que la Relación positiva con los alumnos (RELALUP) correlaciona negativamente con Af3 que hace referencia a videojuego -.69, mientras que la variable Relación negativa con los alumnos (RELALUN) correlaciona positivamente con Relación negativa con los profesores (RELPRON) .68

Tabla 3

Sujetos de inteligencia alta

Variables	Af1	SENVALN	Af2	RELSOCP	RELALUP	Af4	RELALUN
SENPOSP	.69						
RELPADN		.66	.62				
RELHERP				.60			
RELHERN					.55	.76	
Af3					-.69		
RELPRON							.68

3. CONCLUSIONES

Sujetos de inteligencia baja (deficientes mentales). Las relaciones negativas con los padres marca también la relación con los iguales y con los hermanos al tiempo que aumentan los sentimientos de valoración negativos, lo que deteriora aún más el contacto con los otros, la calidad de la relación y la satisfacción consigo mismo.

No sólo la relación en el entorno familiar, sino también en el ámbito escolar parece incidir en la construcción global del sujeto, en el desarrollo personal y social y en sus aspiraciones. En este caso, observamos como correlaciona la relación del profesor con el nivel de aspiración del alumno. En este sentido, puede suceder que las expectativas y atribuciones que el profesor tiene para con el alumno de menor nivel de inteligencia frenen su motivación de logro, su rendimiento y sus aspiraciones en la línea de la profecía autocumplida.

Por otra parte, encontramos que en este grupo a medida que se incrementan los sentimientos de valoración positivos (p. e. soy feliz, soy alegre, etc.) aumenta el interés por tareas o aficiones de tipo manual; aspectos que, de alguna manera y dentro de su limitación cognitiva, pueden contribuir a hacerles sentir más realizados y más felices.

Sujetos de inteligencia media. Aunque aparece como un grupo menos definido, podemos observar que la relación positiva con los padres condiciona la relación positiva con los hermanos, mientras que la relación negativa con los padres y con los hermanos aumenta la relación positiva con los compañeros. Es posible que en este caso estemos ante un mecanismo de compensación.

Da la impresión de que se trata de un grupo de sujetos con mayor necesidad de ser aceptados y queridos. En este sentido, encontramos que dan más importancia a variables como aspecto físico y sentimientos de posesión. Estos sentimientos de posesión no parecen garantizar y de hecho son un obstáculo para las relaciones efectivas y positivas con los compañeros. Tal vez, el aspecto físico insatisfactorio lleva a este grupo a una mayor práctica del videojuego y del juego en general, que no necesariamente tendrá que ser de grupo, con lo cual esa percepción que tienen de sí mismos podrá condicionar negativamente el crecimiento personal y social.

Sujetos de inteligencia alta. En este grupo, al igual que en los de inteligencia media, encontramos que los sentimientos de posesión interfieren o dificultan la relación positiva con los compañeros y que estos mismos sentimientos correlacionan positivamente con sus aficiones por el deporte. También, al igual que en el grupo de inteligencia media, parecen compensar la relación negativa con los hermanos relacionándose positivamente con los compañeros. Por otra parte, en este grupo encontramos que las relaciones negativas con los padres condicionan los sentimientos de valoración, aflorando más sentimientos de valoración negativos, al

tiempo que aumentan sus aficiones por los juegos, posiblemente, en detrimento de otras aficiones: musicales, artísticas, etc.

En este grupo encontramos que las relaciones negativas con los hermanos quedan compensadas no sólo con la relación positiva con los compañeros sino con el contacto con la naturaleza. Asimismo, observamos como la relación positiva con los compañeros disminuye la afición por los videojuegos, lo que parece coherente con un mayor nivel de socialización e interés por los otros, que se vería mermada si se refugian en esta afición al videojuego como parece suceder al grupo de inteligencia media.

Encontramos que para este grupo la familia constituye un factor clave que condiciona sus sentimientos personales y las relaciones sociales y escolares.

Por último, el análisis de estos datos nos ofrece pistas para intervenir tanto en el ámbito personal, como en el familiar, social y escolar en orden a lograr un mejor ajuste y una mayor satisfacción personal en los sujetos estudiados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACOSTA, M. (1997). El conocimiento de sí mismo, la autoestima y la ansiedad en el aprendizaje. En M. Contreras (Coord.), *Dimensiones Psicológicas del Aprendizaje* (117-165). Huelva: Hergué Impresores S. L.
- BUGENTAL, J. F. T. y ZELEN, S. L. (1950). Investigations into the "self-concept", I: The W-A-Y technique. *Journal of Personality*, 18, 483-498.
- CARDENAL, V. (1999). *El autoconocimiento y la autoestima en el desarrollo de la madurez personal*. Málaga: Aljibe.
- CAVA, M. J. (1998). *La potenciación de la autoestima: elaboración y evaluación de un programa de intervención*. Tesis doctoral, Universidad de Valencia.
- L'ECUAYER, R. (1975). *La genèse du concept de soi: Théorie et recherches. Les transformations des perceptions chez les enfants âgés de trois, cinq et huit ans*. Sherbrooke, Canada: Ed. Naaman.
- LILA, M. (1995). *Autoconcepto, valores y socialización: un estudio transcultural*. Tesis doctoral, Universidad de Valencia.
- MACHARGO, J. (1991). *El Profesor y el Autoconcepto de sus Alumnos. Teoría y Práctica*. Madrid: Editorial Escuela española S. A.
- NÚÑEZ, J. C. y GONZÁLEZ-PIENDA, J. A. (1994). *Determinantes del rendimiento Académico*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- ORTÍZ, M. (1998). Autoconcepto y autoestima. En V. Gradillas (Ed.). *Psicopatología descriptiva: Signos, síntomas y rasgos*. Madrid: Pirámide.

- RUÍZ DE ARANA, C. (1997). *El autoconcepto y sus posibilidades de cambio a través de la dinámica de grupos*. Tesis doctoral. Universidad Pontificia de Comillas. Madrid.
- SANTIAGO, O. (2001). *Autoconcepto y nivel de adaptación personal, escolar, social y familiar: el niño deficiente mental frente al niño normal*. Tesis doctoral, Universidad de La Laguna. Departamento de Psicología Educativa, Evolutiva y Psicobiología.
- SERINO, C. (1996). Identidad social y comparación yo-otros: puntos de vista integradores sobre el continuo personal-social. En J. F. Morales, D. Páez, J. C. Deschamps y S. Worchel (Eds.). *Identidad Social. Aproximaciones psicosociales a los grupos y a las relaciones entre grupos* (pp. 167-198). Valencia: Promolibro.
- VILLA, A. (1992). *Autoconcepto y Educación. Teoría, medida y práctica psicopedagógica*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.