

ESTUDIO SOBRE EL AUTOCONCEPTO DE LOS ALUMNOS DEL
1.^{ERO} DE SECUNDARIA DE UNA I.E. DEL DISTRITO DE
VENTANILLA

Daniela Medina Coronado

Asesora: Dra. Irma Altez Rodríguez

Índice de contenido

| | |
|---|----|
| INTRODUCCIÓN | 1 |
| Marco teórico | 3 |
| Autoconcepto | 3 |
| Breve síntesis histórica y conceptual | 3 |
| Definición de autoconcepto | 7 |
| El autoconcepto como actitud | 10 |
| Estructura y organización del autoconcepto | 12 |
| Dimensión emocional | 13 |
| Dimensión física | 13 |
| Dimensión social | 14 |
| Dimensión académica | 14 |
| Funciones del autoconcepto | 15 |
| La adolescencia y el autoconcepto | 15 |
| Cambios físicos | 16 |
| Cambios socio afectivos | 18 |
| Cambios cognitivos | 21 |
| La identidad en el adolescente y el desarrollo del autoconcepto | 22 |
| Los padres | 24 |
| Los otros significativos | 25 |
| La autoobservación | 25 |
| Género y nivel social | 26 |
| Autoconcepto en el medio escolar | 28 |
| Antecedentes | 32 |
| Problema de la investigación | 35 |
| Objetivos | 37 |
| MÉTODO | 38 |
| Tipo y diseño de investigación | 38 |
| Variables | 38 |
| Participantes | 41 |
| Instrumentos de investigación | 42 |
| Validez y Confiabilidad | 44 |
| Procedimientos | 47 |

| | |
|---------------------------------------|----|
| RESULTADOS | 49 |
| DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS | 63 |

Índice de tablas

| | |
|---|----|
| Cuadro 1 Secuencia aproximada de los principales cambios en la adolescencia en varones y mujeres | 17 |
| Cuadro 2 Operacionalización del autoconcepto en el medio escolar | 39 |
| Cuadro 3 Número de alumnos del 1er año de secundaria de la I.E. “Nuestra Señora de Belén TM por edad y género | 41 |
| Cuadro 4 Ficha técnica del inventario EOS de autoconcepto en el medio escolar de García | 42 |
| Cuadro 5 Valores normativos obtenidos para los niveles de autoconcepto | 45 |
| Cuadro 6 Plantilla de corrección de la prueba Inventario de Autoconcepto en el Medio Escolar | 45 |
| Tabla 1 Autoconcepto general | 49 |
| Tabla 2 Autoconcepto emocional “yo soy así” | 49 |
| Tabla 3 Autoconcepto académico | 50 |
| Tabla 4 Autoconcepto con los iguales “yo y mis amigos” | 50 |
| Tabla 5 Autoconcepto físico “yo y mi cuerpo” | 50 |
| Tabla 6 Autoconcepto general y género | 51 |
| Tabla 7 Autoconcepto general y edad | 52 |
| Tabla 8 Autoconcepto emocional “yo soy así” y género | 53 |
| Tabla 9 Autoconcepto emocional “yo soy así” y edad | 54 |
| Tabla 10 Autoconcepto académico y género | 55 |
| Tabla 11 Autoconcepto académico y edad | 55 |
| Tabla 12 Autoconcepto con los iguales “yo y mi amigos” y género | 56 |
| Tabla 13 Autoconcepto con los iguales “yo y mis amigos” y edad | 57 |
| Tabla 14 Autoconcepto físico “yo y mi cuerpo” y género | 58 |
| Tabla 15 Autoconcepto físico “yo y mi cuerpo” y edad | 59 |
| Tabla 16 Escala de autocrítica y género | 60 |
| Tabla 17 Escala de autocrítica y edad | 61 |

Índice de figuras

| | |
|--|----|
| Figura 1 Modelo multidimensional y jerárquico de Shavelson | 9 |
| Figura 2 Estructura del autoconcepto en el medio escolar de García | 31 |
| Figura 3 Niveles de autoconcepto general y género | 51 |
| Figura 4 Niveles de autoconcepto general y edad | 52 |
| Figura 5 Niveles de autoconcepto emocional y género | 53 |
| Figura 6 Niveles de autoconcepto emocional y edad | 54 |
| Figura 7 Niveles de autoconcepto con los iguales y género | 57 |
| Figura 8 Niveles de autoconcepto con los iguales y edad | 58 |
| Figura 9 Niveles de autoconcepto físico y género | 59 |
| Figura 10 Niveles de autoconcepto físico y edad | 60 |
| Figura 11 Índice de autocrítica y género | 61 |
| Figura 12 Índice de autocrítica y edad | 62 |

Anexos

| | |
|---|--|
| Anexo 1 Inventario de autoconcepto en el medio escolar de García (1995) | |
|---|--|

RESUMEN

El propósito de este trabajo fue describir el autoconcepto de alumnos del 1er. Año de Secundaria de una I.E. del distrito de Ventanilla. Para ello se utilizó una muestra de 150 sujetos, 75 varones y 95 mujeres, cuyas edades fluctuaron entre los 11 y 15 años. Los resultados obtenidos mediante el Cuestionario de Autoconcepto en el medio escolar de Andrés García, muestran que la mayoría de los alumnos evaluados presentan un autoconcepto general promedio y alto, al parecer el factor socioeconómico del que proviene la muestra no ha afectado el autoconcepto de los mismos. Así mismo se halló que los varones poseen un mejor autoconcepto emocional que las mujeres. Mientras que las mujeres presentaron mejores niveles en cuanto a la dimensión social. No se hallaron diferencias en la dimensión física con respecto al género.

ABSTRACT

The aim of this research was to describe the self concept of first year high school students in a Ventanilla's school. 150 subjects were taken for the sample, 75 male students and 75 female students. Their ages were between 11 to 15 years old. The results obtained by the Self-Concept Questionnaire in the school of Andrés García, show that most students surveyed have a high average and general self-concept, it appears that socio-economic factor that comes from the sample has not affected their self-concept of. We also found that males have a better emotional self-concept than females. While women had higher levels on the social dimension. There was no difference in the physical dimension with respect to gender.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación surgió a partir de la idea de brindar información referencial acerca de uno de los aspectos relevantes en el desarrollo de la personalidad humana, como es el autoconcepto. En el ámbito escolar diversos estudios han demostrado la importancia de este constructo en la parte académica y en lo conductual. Al respecto, Corno y Snow, citado por Gonzáles - Pienda, Nuñez, Glez - Pumariega y García (1997) refieren que el aprendizaje académico, aspecto principal en la labor educativa, se puede describir desde tres ámbitos de análisis: la cognición, la conación y el afecto. Dentro de lo afectivo se encontraría la personalidad la que incluye constructos importantes como el autoconcepto.

Este autoconcepto como sostiene Machargo (1995) puede ser afectado positiva o negativamente por factores como el rendimiento escolar, la relación con los profesores, compañeros de clase y el currículo.

El distrito de Ventanilla, donde se encuentra ubicada la I.E. que sirvió para realizar la presente investigación es considerado el distrito más pobre del Callao, lo que se corrobora en el Proyecto Educativo de la Región. En este documento se hace referencia también al bajo rendimiento académico alcanzado en este lugar. Hay que mencionar que esta última problemática ha sido analizada sólo bajo el punto de vista socio económico dejando de lado factores de tipo afectivo, aspectos relacionados con la labor docente o con lo curricular.

La institución educativa donde se realizó la presente investigación, está ubicada en el distrito de Ventanilla no siendo ajena a la realidad antes descrita, albergando una población procedente a un sector socio económico bajo y presentado en la mayoría de sus alumnos un bajo rendimiento académico. Dörr (2005), sostiene al respecto que existe una correlación significativa entre nivel socio económico y autoconcepto y entre autoconcepto académico y el aprendizaje escolar.

Es en este contexto que surge la necesidad de conocer cómo es el autoconcepto de los alumnos que egresan de la primaria, en donde se supone que se han incluido a nivel curricular contenidos relacionados con el autoconcepto, aspecto en donde también la familia juega un papel preponderante.

A partir de los resultados obtenidos en esta investigación se podrá tener información sobre una variable importante en el ámbito educativo, la que podrá ser usada posteriormente para explicar de manera empírica muchas de las problemáticas encontradas en esta I.E. He aquí que radica la importancia y motivación personal para realizar el presente estudio ya que no existen trabajos referenciales en el mencionado distrito, ni en la I.E. en mención que permitan analizar esta problemática desde el punto de vista psico afectivo.

Esta información servirá en primer lugar a la I.E. en donde se realizó la investigación, como un diagnóstico que sirva para diseñar proyectos educativos preventivos o de intervención al respecto a nivel institucional o simplemente para tener en cuenta los resultados en la labor pedagógica quizás como un tema transversal.

Al ser este un trabajo que pretende describir el autoconcepto de los alumnos, puede servir como punto de partida para otras investigaciones que permitan hacer generalizaciones o inferencias a todo el distrito de Ventanilla – Callao y a su vez ser estas, un medio para explicar las causas de algunas situaciones problemáticas en el ámbito educativo, aspectos que se deben tomar en cuenta en el diseño de políticas educativas institucionales y/o regionales, en la búsqueda del desarrollo de los individuos de esta región.

Marco teórico

Autoconcepto

Breve síntesis histórica y conceptual

El autoconcepto no es un constructo reciente, su origen deviene desde la antigua cuestión filosófica ¿quién soy yo? Desde los antiguos pensadores griegos surgieron diferentes vocablos que se pueden relacionar con el autoconcepto como alma, espíritu y voluntad. Así tenemos por ejemplo a Platón, con quién se inició la creencia del *self* como alma, a Aristóteles que realizó una descripción organizada del yo y a San Agustín que desarrolló un primer estudio introspectivo sobre el *self*. Todos ellos concluyeron en que había una distinción entre alma y cuerpo.

Luego, en la Europa del siglo XVII hubieron contribuciones importantes como la de Descartes, con su frase “pienso luego existo” enfatizando el yo como algo consciente. Por su lado Locke y Hume trabajaron el tema del sí mismo poniendo énfasis en la experiencia sensorial, es decir el *self* estaría basado en sensaciones y percepciones presentes y personales (Sureda, 1998).

Estas aportaciones derivadas de lo especulativo, de análisis filosóficos, sirvieron para establecer la diferencia entre sujeto y objeto, planteando la necesidad de una metodología más rigurosa para el estudio del autoconcepto.

Ya a fines del siglo XIX William James en su obra “Principios de Psicología” desarrolló los primeros planteamientos acerca de la conceptualización y estructura del autoconcepto al que denominó *self*, subrayando este aspecto como determinante en la conducta de las personas. Este trabajo publicado en 1890, ha sido una contribución importante para el desarrollo actual de la noción del *self*.

El modelo de James divide el *yo global (self)* en dos componentes el “yo “ y el “mi”, relacionando el “yo” con pensamiento evaluativo, el yo como sujeto y el “mi” con la experiencia, la persona empírica, el yo como objeto. Para James, el yo empírico posee cuatro componentes que tienen diferentes implicancias en la autoestima: yo espiritual, yo material, yo social y yo corporal. Así mismo situó el yo espiritual en el

lugar más alto y el yo material en el lugar más bajo. Lo cual lleva a reconocer que James fue el primero en plantear el carácter multidimensional y jerárquico en la estructura y organización del autoconcepto, planteamientos que han sido tomados posteriormente por diversos investigadores, por ejemplo Shavelson en 1976, para plantear su propio constructo sobre el autoconcepto (Cardenal, 1999).

Así mismo James afirma que las imágenes que los otros tienen se reflejan en uno mismo y se incorporan formando el autoconcepto, es decir que el individuo tiene tantas imágenes de sí mismo como personas se lo proporcionan, idea que convierte a James en el pionero en reconocer la dimensión social del sí mismo. Esto, fue el punto de partida para los planteamientos del *interaccionismo simbólico*. Representantes como Cooley, Mead y Goffman proponen durante la primera mitad del siglo XX, que “la perfecta comprensión del yo exige la total comprensión del otro en términos de una relación mutua e interdependiente en el ámbito social. Es decir el concepto que una persona tiene de sí mismo surge a partir de la interacción con los otros y refleja las características, expectativas y evaluaciones que los otros le dan a la persona” (Sureda, 1998). Mead citado por Saura (1996), plantea que el *self* es esencialmente una estructura social y que se desarrolla en la experiencia social.

Las críticas a esta corriente han ido por el lado de la ausencia de un criterio operacional del autoconcepto, así como el hecho de que no toma en cuenta elementos afectivos e inconscientes que expliquen la conducta humana. Efectivamente, la valoración de los otros constituye una fuente decisiva en la formación del autoconcepto, pero no es la única, ni en ocasiones la más importante, ya que el autoconcepto es producto también de procesos internos en el individuo, ya que el hombre es también fruto de los que él quiere ser (Saura, 1996).

Durante la década de 1940, dos escuelas dominaron la orientación psicológica de la época, *el conductismo*, centrado en el estudio de las variables que determinan la conducta y en la necesidad de validar y hacer operativo el autoconcepto como constructo y *el psicoanálisis* empeñado en el estudio del papel de las motivaciones inconscientes en el individuo (Sureda, 1998).

Ya en las últimas décadas del siglo XX, con el auge del cognitivismo, se ha venido consolidando una corriente de pensamiento que estuvo presente en los inicios

de la psicología científica de dicho siglo, la que fue dejada de lado por el apogeo del psicoanálisis y de la psicología del aprendizaje. Esta corriente adopta un marco de referencia en donde las propias percepciones del individuo referidas a sí mismo y a todo lo que le rodea son determinantes de la conducta. La propia experiencia, la introspección, el concepto de sí mismo, son constructos fundamentales para comprender la actuación del individuo. A esta forma de analizar y entender la conducta humana se le ha denominado *psicología fenomenológica o psicología perceptual* cuyos precursores fueron Lewin y Raimy (Sureda, 1998).

Desde el punto de vista fenomenológico las percepciones del mundo externo son los ingredientes básicos para el desarrollo y mantenimiento del autoconcepto. En esta teoría, el autoconcepto está centrado en sí mismo, teniendo en cuenta su dimensión social, pero sin concederle a ésta un rol decisivo y fundamental como lo que plantea el interaccionismo simbólico (Sureda, 1998). Es decir el interés de esta corriente se centra en la percepción que la persona tiene de la realidad, más que de la realidad en sí misma.

Lewin en 1936 sostuvo que el autoconcepto “se mueve dentro del espacio vital que incluye el universo de experiencias personales, metas, evaluaciones, ideas, percepciones propias del individuo y éstas, a su vez, condicionan la conducta” (Sureda, 1998, p. 25). Mientras que Raimy en 1948 concluyó que el autoconcepto como objeto perceptual más o menos organizado, se construye mezclando un número infinito de impresiones perceptuales internas o externas y con ello abarcar desde un marco de referencia perceptual uno más clínico, “el concepto del sí mismo es el mapa que cada persona consulta para comprenderse a sí mismo....la aprobación, desaprobación o ambivalencia que siente respecto al concepto del sí mismo se relaciona con el ajuste personal. Un predominio importante de sentimientos de desaprobación o ambivalencia sugieren disturbios o trastornos.” (Raimy, citado por Rabazo, 1999, p. 89)

Dentro de las teorías que se centran en el estudio del autoconcepto desde la perspectiva educativa, destacamos las de Snygg, Combs y Rogers. Snygg y Combs citados por Saura (1996), refieren desde un punto de vista fenomenológico que el modo en que la persona se comporta es el resultado de la manera como el individuo percibe la situación y esta percepción es la que condiciona su acción. En 1959, Rogers

principal representante de la Psicología Humanista, (enfoque claramente influenciado por la corriente fenomenológica) da pie con sus trabajos a un auge en el estudio del autoconcepto, siendo a partir de los estudios de Snygg, Combs y Raymi, que Rogers presenta un individuo que “funciona de tal modo que mantiene la consistencia y la congruencia entre el yo y las experiencias, mejorando aquellas cosas positivas y rechazando todas aquellas que le ocasionan dudas sobre su propia competencia y valía personal” (García, 1995, pg. 26). En concreto Rogers coloca a la persona en un desarrollo gradual de su conocimiento sobre sí mismo, su reafirmación y su auto aceptación como persona.

Autores como Sureda (1998) y Saura (1996) refieren que las diversas teorías psicológicas que han tratado al autoconcepto, recogen elementos importantes para formalizar una noción general de lo que significa este constructo y coinciden en que la psicología cognitiva representada por Markus, Sentis, Kelly, Epstein y Burns es la que integra todas las teorías anteriores, dejando entrever aspectos de cada corriente. Así, Saura (1996) menciona que los cognitivos reconocen al autoconcepto como:

Núcleo central de la personalidad, su influencia en el afecto y en la regulación de la conducta, su importancia en el ajuste personal, su origen social, las conexiones entre el sí mismo real e ideal y la importancia de las aspiraciones e ideales en la formulación del mismo. Como novedosas, podemos considerar sus aportaciones sobre cómo la información acerca de sí mismo se estructura y almacena en la memoria y también la idea de cómo se utiliza para guiar la acción. (p. 28)

El autoconcepto o autoconocimiento, bajo este enfoque, vendría a ser un proceso en constante construcción producto de la interacción entre el sujeto y el medio, una completa teoría que el sujeto elabora acerca de sí mismo, formada por una gran diversidad de auto concepciones formuladas a lo largo de la existencia, las que influyen en la regulación de la conducta, en la toma de decisiones, en la elección de objetivos y en las formas de actuar del sujeto. Es decir contiene información de lo que se es y de lo que se quiere ser, allí radica su compleja naturaleza cognitiva. Sin embargo su estudio se ha limitado a la parte afectiva (autoestima) tratando el autoconcepto más como variable afectiva que cognitiva. (Saura, 1996)

Con respecto a la operatividad del constructo, los postulados de Epstein han sido una gran contribución, destacando el modelo propuesto por Marsh y Shavelson en 1985, el que ha servido como base para que en 1995 García, proponga su modelo sobre autoconcepto en el medio escolar (véase la figura 1) con el que se trabajó la presente investigación.

Definición de autoconcepto

Cabe mencionar que los investigadores de este tema no concuerdan del todo en la terminología a utilizar, usando indistintamente términos como: self, autoconcepto, autovalía, autorrealización, autoestima, auto percepción, autoconcepto, etc.

Harter mencionada por Sureda (1998) hace una distinción en cuanto a las definiciones, utilizando la palabra autoconcepto para referirse a las evaluaciones que cada quien hace sobre aspectos específicos como la aceptación social, la competencia cognitiva, la apariencia física, etc. y utiliza lo que es autoestima o autovalía para referirse a las evaluaciones totales o al valor global de los individuos.

En contraposición a ello Machargo (1991) sostiene que no hay fundamento experimental para la distinción frecuentemente afirmada entre autoconcepto y autoestima, ya que el autoconcepto es en sí mismo evaluativo al emitir juicios de valor sobre diversos aspectos relacionados con uno mismo, “los aspectos de la autoestima, es decir los valorativos, están integrados en la noción de autoconcepto, que es, por tanto, en sí mismo evaluativo”. (p. 25)

Por su lado Rogers citado por García (1995) autor del cuestionario que hemos utilizado en la presente investigación, define el autoconcepto como “un conjunto organizado y cambiante de percepciones que se refieren al sujeto” (p. 5). Mencionamos el trabajo de Rogers por tener clara influencia en la propuesta de Shavelson, y porque aspectos de su teoría son tomados por García como referente teórico de su modelo. Ahondando en el concepto, bajo esta perspectiva, Cardenal (1999) cita a Rogers:

El autoconcepto es una configuración organizada de percepciones que son admisibles en la conciencia, estaría integrada esta estructura por elementos tales como las percepciones de las propias características y capacidades, los

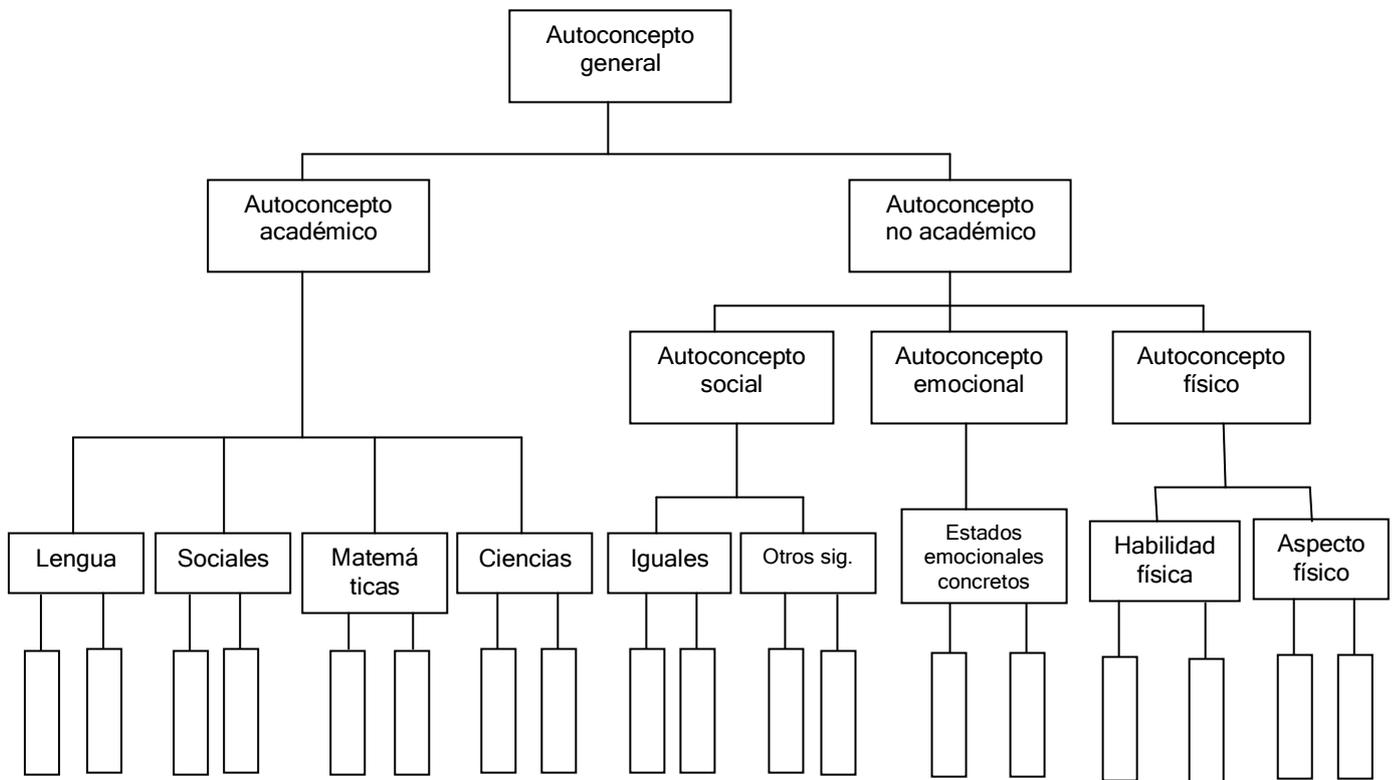
preceptos, y conceptos del sí mismo en relación con los demás y con el ambiente, las cualidades valiosas que se perciben asociadas con experiencias y objetos, y las metas e ideales que se perciben con valencias positivas o negativas. Por lo tanto, es el cuadro organizado, que existe en la conciencia, ya sea como figura o como fondo, de sí mismo y de sí mismo en relación, junto con los valores positivos y negativos que se asocian con esas cualidades y relaciones, tal como se percibe que existe en el presente, pasado o futuro. (p. 46)

Coincidiendo con lo que opina Machargo, la definición mencionada por Rogers, hace notar que autoestima y autoconcepto están íntimamente unidos y formando parte el uno del otro, es decir no lo considera como dos constructos diferentes.

La presente investigación como hemos mencionado, fue trabajada bajo el enfoque de García (1995) quien basa su inventario de autoconcepto en el medio escolar en el modelo de Shavelson (véase la figura 1), quien propone un enfoque ecléctico, como un intento de sistematizar los diversos estudios que se habían realizado hasta 1976. Shavelson propone una definición de autoconcepto, haciendo referencia a la mayoría de los enfoques clásicos, así por ejemplo coge de lo fenomenológico el hecho de que el autoconcepto se forma a través de las interpretaciones que los sujetos hacen a partir de lo que les ocurre, del interaccionismo simbólico y el conductismo lo referido a que el autoconcepto está especialmente influido por las evaluaciones que hacen los otros significativos y por los refuerzos. Bajo esta perspectiva Shavelson define el autoconcepto como:

La percepción que tiene una persona sobre sí misma. Esta percepción se forma a través de las interpretaciones que hacemos sobre las experiencias que nos ocurren. Y está especialmente influido por las evaluaciones que hacen los otros significativos, por los refuerzos, y por las atribuciones que hacemos sobre nuestra propia conducta. (García, 1999, p. 253)

Figura 1. Modelo multidimensional y jerárquico de Shavelson propuesto en 1976



Nota: Tomado de García (1995, p. 6)

Así mismo García (1999) refiere que el esquema presentado por Shavelson (el que ha sufrido modificaciones con el tiempo) fue creado para representar una organización del autoconcepto que puede considerarse como final (con respecto a lo referido a la vida escolar de los sujetos), es decir adolescentes que cursan la Educación Secundaria, ya que estudios han demostrado que para edades comprendidas entre los 8 y 12 años los resultados no se han ajustado perfectamente al modelo, deduciéndose que el autoconcepto en estas edades tienen otra estructura. Es por ello que el autor al plantear su modelo de autoconcepto en el medio escolar lo adapta de tal modo que pueda obtener información válida de niños a partir de los 8 años.

García (1995) integrando ideas, cita a Rodríguez, para mencionar algunas características del autoconcepto:

- Es un conjunto de conceptos consistentes al interior del individuo y organizados de manera jerárquica.
- Es una realidad compleja, integrada por otros autoconceptos más específicos como el físico, social, emocional, intelectual, etc.
- Es un constructo dinámico que va cambiando conforme la experiencia, al integrar nuevos datos e informaciones.
- El autoconcepto es algo aprendido, se desarrolla a partir de las experiencias tales como: la interacción del individuo con el mundo físico que lo rodea, la interacción con los seres humanos, en especial con referencia a los “otros” significativos y por el aprendizaje accidental o no intencionado.
- La motivación humana es el producto de la tendencia de proteger y realizar este autoconcepto.
- Es un constructo importante en el funcionamiento del individuo, al brindarle sentimientos de seguridad e integridad.

Por las características de este constructo podemos decir que el autoconcepto como conjunto organizado es un resultado único e irreplicable. “No hay dos personas que piensen lo mismo de sí mismas. Además cada individuo se esfuerza por mantener, proteger y engrandecer el yo del que es consciente, siendo esta una de sus principales motivaciones” (Machargo, 1991, pg. 24).

El autoconcepto como actitud

Si bien es cierto que bajo el lineamiento teórico que se ha trabajado la presente investigación, García (1995) parece no prestar importancia al trabajo de la psicología cognitiva, han sido los psicólogos de esta corriente quienes han realizado aportes respecto a los componentes actitudinales que interactúan para dar lugar a la formación del autoconcepto o autoconocimiento como prefieren ellos llamar. Para esta corriente, el autoconcepto es un conjunto organizado de actitudes hacia sí mismo. Burns citado por Machargo (1991) y Sureda (1998) distingue tres elementos constitutivos del constructo autoconcepto, tratándolo como cualquier otra actitud.

- *El componente cognitivo*, que vendría a ser la autoimagen. Es una auto descripción que no es necesariamente verdadera ni objetiva; es el

conjunto de rasgos con el que nos describimos a nosotros mismos y que dice de nuestro modo de ser y de comportarnos habitualmente. Incluye el concepto que el sujeto cree que tienen y que le gustaría que tuvieran los demás sobre él.

- *El componente afectivo*, que vendría a ser la autoestima. Toda auto descripción tiene connotaciones emotivas, afectivas y evaluativas. Burns, citado por Senatus y Urcuyo (2000) refieren que “el componente afectivo de la actitud existe porque el componente cognitivo estimula descargas emocionales y evaluativas de intensidad variable dependiendo del contexto y del contenido cognitivo”. (p.51)
Estos mismos autores sostienen que la mayoría de teóricos consideran la autoestima un aspecto que forma parte del autoconcepto, coincidiendo con la opinión de Machargo.
- *El componente conductual*, predispone al sujeto a comportarse de una determinada forma, de acuerdo con la imagen que tienen de sí mismo. Las opiniones que el individuo tiene de sí, influyen en el procesamiento de la información, en la atención, en la motivación y en la autorregulación de la conducta. Senatus y Urcuyo (2000) mencionan diversos estudios que hacen alusión a la influencia del autoconcepto sobre la delincuencia, la elección profesional, el consumo de drogas, enfermedades, etc. y en lo educativo sobre rendimiento académico.

Consideramos relevante, revisar al autoconcepto como actitud, ya que pensamos que abarca aspectos importantes para trabajar en las aulas. Lastimosamente existe el modelo en educación de relacionar lo cognitivo sólo con lo académico, dejando de lado en el marco de la educación para la vida, habilidades elementales como el autoconocimiento, considerado bajo este enfoque como la habilidad de conocer nuestros propios pensamientos, reacciones, sentimientos, gustos y disgustos, debilidades y fortalezas, así como también la habilidad de analizar la influencia de los pares, los medios, las creencias, las normas y creencias sociales (Montoya y Muñoz, 2009), aspectos de vital importancia en la construcción del autoconcepto, más aún durante la adolescencia. Su orientación y desarrollo en las aulas puede conllevar a que los niños y adolescentes tengan mejores estilos de vida en pro del desarrollo humano.

Reafirmando la idea, con respecto a las habilidades de tipo cognitivo Mangrulkar, Vince y Posner (2001) en el trabajo desarrollado para la Organización Panamericana de la Salud mencionan lo siguiente:

Un aspecto relacionado con la cognición está relacionado con la evaluación o la capacidad de reflexionar sobre el valor de las propias acciones y las cualidades de uno mismo y con los demás y también con la expectativa o el grado al que uno espera que sus esfuerzos den forma a la vida y determinen los resultados. Las personas que creen que son causalmente importantes en sus propias vidas tienen una tendencia a participar en conductas más proactivas, más constructivas y saludables, las cuales se relacionan con resultados positivos. (p. 27)

Estructura y organización del autoconcepto

La mayoría de autores coinciden en explicar la existencia de un núcleo central del autoconcepto y varias regiones o dimensiones del mismo. Un individuo puede tener una opinión como intelectual y otra muy distinta como persona que desarrolla actividad social, como atleta, etc. El peso que cada uno de estos aspectos tenga en el autoconcepto general, va a depender del significado que el individuo le dé a cada una de sus cualidades personales. Este valor personal estará condicionado a los valores del medio social en el que el sujeto se mueve (García, 1995).

Shavelson, Marsh y Byrne brindan algunas ideas al respecto, las que han sido organizadas por Machargo (1991):

- El autoconcepto es *una realidad organizada y estructurada*. Las auto percepciones se organizan en categorías las cuales tienen un significado de tipo personal. El número y la forma como estas se organizan depende de ciertas variables como por ejemplo, la edad, el sexo, la cultura, el medio social, las exigencias profesionales, etc.
- El autoconcepto es *multifacético y multidimensional*. Cada área de la experiencia determina la formación de autoconceptos específicos, distintos entre sí y del autoconcepto general. Así cada autoconcepto se torna diferenciado, por ejemplo, el autoconcepto académico recoge experiencias muy

distintas a las del autoconcepto físico, social o emocional y aunque estas sean parte del autoconcepto general se diferencian de él.

Durante la primera infancia el autoconcepto es global y con la edad se va haciendo diferenciado o multidimensional. Durante la época escolar el autoconcepto académico se torna relevante.

- El autoconcepto es un *constructo jerárquico*. Las distintas dimensiones del autoconcepto se organizan de forma jerárquica, ubicándose en la parte superior de la escala el autoconcepto general y descendiendo a áreas más específicas como el rendimiento en un área del aprendizaje. El peso que cada una de estas dimensiones pueda generar al autoconcepto general, depende de la significancia que tenga para el individuo, hecho condicionado por la valoración social que tenga cada una de estas características.
- El autoconcepto *tiende a ser estable*. Principalmente en los rasgos más generales, a medida de que se hace más específico a situaciones concretas la estabilidad disminuye.

Si bien es cierto que existen diversas autoimágenes que un mismo sujeto puede establecer, esta investigación limita el estudio a cuatro dimensiones, la emocional, la física, la social y la académica, ya que son las cuatro dimensiones que hemos evaluado dentro del contexto escolar por medio del inventario propuesto por García (1995). Para la definición de cada una de estas dimensiones nos hemos basado en el trabajo de Sureda (1998).

Dimensión emocional

Es la percepción que el sujeto tiene sobre su estado emocional y sus respuestas a situaciones específicas, con cierto grado de compromiso e implicación en su vida cotidiana. Un autoconcepto emocional alto supone que el sujeto, además de controlar las situaciones y emociones, responde adecuadamente y sin nerviosismo a los diferentes momentos de su vida, y lo contrario sucede habitualmente cuando el autoconcepto emocional es bajo.

Dimensión física

Se refiere a la percepción que tiene el sujeto sobre aspectos relacionados con

la habilidad física y con su aspecto físico. Un autoconcepto físico alto indica que la persona se percibe de modo agradable y que puede practicar alguna actividad física con éxito. Este autoconcepto se relaciona con percepción de salud y de bienestar, con autocontrol, con rendimiento deportivo y con motivación de logro.

Dimensión social

Esta dimensión está referida a la percepción que el sujeto tiene de su competencia en las relaciones sociales. Está integrada por lo general sobre aspectos referidos a la red social del sujeto y a su facilidad o dificultad para mantenerla o ampliarla, también incluye aspectos concernientes a algunas cualidades importantes en las relaciones interpersonales. El autoconcepto social está relacionado con el bienestar psicosocial, también con el aprecio de otros significativos en el ámbito donde interactúe el individuo.

Dimensión académica

Se refiere a la percepción que el sujeto tiene de la calidad de su desempeño, como estudiante. La dimensión se centra en aspectos como el sentimiento que se genera en el individuo acerca de su actividad a través de los otros significativos y también en cualidades concretas valoradas especialmente en ese contexto. Esta dimensión está relacionada con el ajuste psicosocial, rendimiento académico, calidad de la ejecución, aceptación y estima de los compañeros, liderazgo y responsabilidad.

García (1995) refiere que esta dimensión, en el ámbito escolar se torna importante y que los índices más estudiados han sido el autoconcepto académico personal, el autoconcepto académico percibido de los padres, el autoconcepto académico percibido de los profesores y el autoconcepto académico percibido de los compañeros, todos ellos considerándose otros significativos en la formación del autoconcepto académico. Así mismo Machargo (1991) refiere que “las experiencias de fracaso en la escuela garantizan que el alumno desarrolle un autoconcepto académico negativo y aumentan la posibilidad de que se tenga un autoconcepto general negativo”. (p. 56)

Funciones del autoconcepto

Observando la implicancia en diversos aspectos del comportamiento humano de las dimensiones anteriormente revisadas, podríamos decir, basándonos en Machargo (1991) que el autoconcepto cumple las siguientes funciones en la psiquis y en el comportamiento del individuo:

- Mantiene la *consistencia interna*, al ser un sistema unificado, integrado y consistente, el cual le permite al individuo relacionarse de manera congruente con el medio. Cada nueva experiencia es interpretada de acuerdo a ese sistema e incorporado al mismo.
- Brinda pautas para *interpretar la experiencia*, según el concepto que tenga la persona de sí misma una experiencia tendrá múltiples interpretaciones, es decir el individuo interpreta la realidad de acuerdo a sus propias percepciones y esquemas.
- El autoconcepto es el principal medio facilitador para el mantenimiento de la autoestima, aspecto importante de la psicología humana.
- El autoconcepto es un determinante de las expectativas, condicionando la conducta. Cuando una persona se ve negativamente, lo lógico es que espere resultados negativos, es decir su auto eficacia se ve disminuida.

La adolescencia y el autoconcepto

Delval (2002), refiere que existe un período marcado de transición entre la niñez y la juventud temprana, llamado adolescencia, el que sugiere enmarcar entre los 12 y 15 años. Otros autores como Ruano (2006) dividen este período en pre adolescencia o adolescencia temprana, desde los 11 a los 14 años y adolescencia de los 15 a los 18. En este período del desarrollo humano, coinciden ambos autores, se producen cambios profundos en los sujetos de carácter físico, psicológico y social, los que se manifiestan en todo lo que hacen. Estos cambios que comienzan a ocurrir alrededor de los 11 años son importantes y complejos. “Van de una transformación profunda del cuerpo y de la autoimagen corporal marcada por la pubertad a una nueva de pensar y razonar sobre las cosas, pasando por un cambio en las relaciones con los compañeros y con los adultos y por la construcción de una nueva identidad.” (Fierro, Martí, Onrubia, García – Milá y de Gispert, 2005, p.10)

Así mismo Cardenal (1999), refiere que muchos autores están de acuerdo con que la adolescencia es un período de reformulación y diferenciación del autoconcepto, mencionando una serie de factores que contribuyen de manera decisiva a esta diferenciación, así tenemos:

- La *maduración física*, conformada por todas las transformaciones del cuerpo las que captan de manera temporal pero intensa la atención del adolescente sobre su propia imagen corporal.
- La *constante confrontación con la vida académica*, lo que hace que el adolescente continua y progresivamente identifique sus capacidades y actitudes.
- La *necesidad del establecimiento de una autonomía e independencia personal*, llevado por el deseo de diferenciarse de sus padres, desarrollando su propia forma de pensar.
- La *identificación con otros grupos de referencia*, lo que sucede de forma pasajera pero intensa, grupos que por lo general se encuentran en sus mismas circunstancias.

A continuación se abordan las principales características del desarrollo de los adolescentes, grupo con el que se trabajó la presente investigación.

Cambios físicos

De acuerdo a Ruano (2006) la transformación física que ha comenzado en la pre adolescencia es decir, entre los 11 o 12 años, continúa durante la adolescencia hasta alcanzar su madurez hacia los 17 o 18 años. Esta transformación implica que el individuo ha de reapropiarse de su cuerpo y asumirlo, lo que se ve influenciado por la comparación con sus compañeros y sobre todo por la imagen como ideal, lo que varía de acuerdo a la cultura, la época y las modas. Así el adolescente puede desarrollar complejos corporales los que desaparecen cuando se percata que los demás no los perciben.

Según Kail y Cavanaugh (2006) la pubertad o pre adolescencia indica dos tipos de cambios físicos que marcan la transición de la niñez a la juventud. El primero, referido a los cambios físicos propiamente dichos, entre ellos el aumento de volumen

corporal, la altura, el espesor y densidad de las fibras musculares y la fuerza (en los varones esto es más notorio). La grasa corporal la que también aumenta sólo que mucho más rápido en las mujeres, también la capacidad cardíaca y muscular se incrementa más en el varón que en la mujer. El segundo, referido a la maduración sexual, la que incluye un cambio en las características sexuales primarias, relacionadas con los órganos reproductores (ovarios, útero, vagina y la aparición de la menarquía en la mujer y escroto, testículos y pene en el varón) y la aparición de las características sexuales secundarias como el vello facial y ensanchamiento de hombros en los hombres y el crecimiento de las mamas y caderas en las adolescentes, así como también el crecimiento del vello corporal, cambios de la voz y la piel en ambos sexos (véase el cuadro 1).

Cuadro 1. *Secuencia aproximada de los principales cambios en la adolescencia en varones y mujeres*

| Edad | Mujeres | Varones |
|--------------|---|--|
| 10 - 11 años | Crecimiento de los huesos pelvianos Brote de las mamas Brote del vello pubiano | Primer crecimiento de testículos y pene |
| 11-12 años | Crecimiento de los genitales externos e internos | Inicio de la espermatogénesis |
| 12-14 años | Aumento del volumen de las mamas y mayor pigmentación de los pezones Aparición del vello axilar Menarquía | Aparición del vello pubiano Crecimiento rápido de testículos y pene |
| 14 - 16 años | Acné Voz más profunda | Vello en las axilas y labio superior Cambio de voz |
| 16 - 17 años | Detención del crecimiento esquelético | Vello facial Acné |
| 17 - 21 años | | Detención del crecimiento esquelético |

Nota: Tomado de Fierro, Martí, Onrubia, García – Milá y de Gispert (2005, p.41)

En esta etapa, según Erickson citado por Cardenal (1999) las mujeres tienden a considerar sus cuerpos como elemento importante para el atractivo de los otros. Mientras que los varones perciben su cuerpo como un elemento que sirve para operar

sobre el medio externo. Esto implica que las mujeres tienen mayor preocupación por conseguir una imagen física ideal. Investigaciones como la de Petersen citado por Sureda (1998), refiere que las mujeres otorgan a la sociabilidad y a la apariencia física, una importancia tal, que puede influir negativamente en su autoconcepto físico y emocional. Según este autor, los procesos de cambio físico de la adolescencia generan mayores conflictos entre las mujeres, ya que como hemos mencionado ellas perciben el atractivo físico como un aspecto central en su autoconcepto.

Estos cambios físicos en la adolescencia y la importancia que le dan las mujeres en esta etapa, traen como consecuencia, debido a los ideales a veces inalcanzables que la sociedad presenta, casos de chicas adolescentes que valoran su aspecto físico de forma muy pobre, presentando inclusive desórdenes alimenticios, lo que no suele pasar con los varones.

Esto no significa que los varones no se sientan afectados por los cambios físicos que presentan al momento que llega la pubertad, al respecto Fierro, Martí, Onrubia y García – Milá (2005) refieren que estos cambios afectan los sentimientos de ambos sexos sobre sus cuerpos, pero de forma distinta. Los varones que maduran antes que sus compañeros suelen estar más satisfechos con sus cuerpos, quizás porque se vean más altos y musculosos que los demás. Al parecer también los compañeros y los adultos tienen la idea de que los niños que alcanzan la pubertad antes son más maduros social y psicológicamente. Contrariamente a ello estudios citados por los mismos autores, muestran que los chicos de pubertad precoz, suelen manifestar menos estabilidad emocional y menor autocontrol sobre sus acciones, al compararlos con aquellos que maduran más lentamente.

Cambios socio afectivos

Para Delval (2002), el papel que tiene lo social en la adolescencia es de suma importancia. Mientras que antes de este período, el sujeto estaba influido y determinado por el medio sin ser consciente de ello, ya que la sociedad era un hecho del que no había tomado conciencia cuando niño, ahora sí se da cuenta de la presión social y de que él es un actor activo en el entorno, lo que puede provocar inadaptaciones y rechazos al estar en un medio que no eligió.

Es así que el grupo de amigos y compañeros constituye un gran punto de apoyo. Antes, sus necesidades con sus iguales eran lúdicas, ahora busca en ellos comunicación, apoyo, liberación, reducción de tensiones íntimas. El grupo de compañeros ejerce entonces influencias en la realización de deseos y necesidades del presente y en aspectos como formas de vestir, lecturas, música, relevantes en esa etapa.

Con respecto a las relaciones con los adultos estas son ambivalentes. En ocasiones se oponen a ellos y a los valores que representan y otras veces los imita ya que necesita modelos para poder afirmar su personalidad. Siendo en esta etapa donde el adolescente adquiere un sentido mayor de la independencia y se acrecienta la capacidad crítica frente a los padres. (Fierro, Martí, Onrubia, García – Milá y de Gispert, 2005).

Según Kail y Cavanaugh (2006), los adolescentes pueden pasar por estados de ánimo como la cólera y la alegría durante varias veces al día, algunos autores según refieren, relacionaban estas actitudes con los cambios hormonales propios de este período, sin embargo estudios concluyen que los adolescentes muestran estados de ánimo agradables y placenteros cuando se encuentran en actividades o situaciones donde hay otros adolescentes y estados de ánimo de fastidio y cólera cuando se encuentra bajo la mirada de algún adulto que crítica sus acciones. Podemos decir entonces que la necesidad de autonomía e independencia es una característica importante en este período. Ruano (2006), explica que el adolescente necesita distanciarse de los adultos, especialmente de los padres por una necesidad de independencia, lo que hace que critique constantemente cosas como el modo de ser de los mayores, el modo como es tratado, la sensación de no ser comprendido, la actitud cerrada de las personas ante todo lo nuevo y las restricciones que le imponen.

Por otro lado, a la vez que el adolescente suele retraerse para entender su mundo interior, hecho que le produce inseguridad, paradójicamente también muestra una marcada tendencia por relacionarse con otros, basado en sus intereses. Mientras que en edades tempranas, vivía en un mundo cuyo centro es él mismo, luego logra superar ese egocentrismo y comienza a reconocer a su alrededor personas y a un mundo circundante, surgiendo en él intereses sexuales, sociales, culturales, etc. La evolución de este proceso es el siguiente: entre los 10 y 12 años, se manifiesta, cierta

oposición entre ambos sexos, luego entre los 14 y 16 años comienza a interesarse por los amigos en cuanto grupo; surgiendo el grupo de ambos sexos cuyo sentido será el enamoramiento, para luego empezar a emparejarse e independizarse.

Esta tendencia a mirarse hacia adentro, es decir hacer introspección, lo lleva a afirmarse en cuanto a su identidad oponiéndose a su entorno. Es decir rechaza la imposición de cualquier influencia extraña a él ya que piensa que perdería la originalidad en su personalidad recién descubierta. Pero a su vez es autocrítico, lo que va asociado con el desarrollo cognitivo en este período. Conforme va entrándose más en la adolescencia suele ser consciente de sus características, las cuales dependiendo de la regulación que tenga, serán tomadas de forma constructiva o negativa. (Morris y Maisto, 2001).

Pensamos que dada esta situación conflictiva con los adultos de su familia, es importante destacar la relación del adolescente con el centro educativo. Los profesores equilibrados, estimulantes y democráticos dejarán sentir su influencia en la forma de pensar y actuar del adolescente. Por el contrario, aquellos que adopten posturas excesivamente rígidas e inflexibles serán criticados con dureza y recibirán una abierta oposición. Así mismo los compañeros de clase cobran gran importancia en su imagen física, psíquica y social. Convirtiéndose todos estos agentes en *otros significativos* en la formación del autoconcepto del adolescente, opinión que es sostenida basándonos en los trabajos de Machargo (1991) y Morris y Maisto (2001).

Recordemos que bajo la concepción de Shavelson, el autoconcepto está especialmente influido por las apreciaciones de los demás, es así que en la adolescencia estos *otros significativos*, amigos, profesores, compañeros, se toman de vital importancia. En este contexto la relación entre habilidades sociales y autoestima, como componente afectivo del autoconcepto, se vuelven bidireccionales. La presencia de buenas habilidades sociales facilita la interacción con los demás, mejorando el nivel de autoevaluación personal del adolescente así como el control de su entorno social. (Sureda, 1998).

Así, el autoconcepto social mejorará si el adolescente tiene posibilidades de interactuar con una red social estable y abierta que le permita hacer uso de habilidades de resolución de conflictos, de habilidades comunicativas, habilidades

relacionadas con el pensamiento crítico y toma de decisiones, etc. Es en esta situación que el adolescente estará satisfecho de sí mismo y se percibirá eficaz en cuanto a su relación con los demás. Como mencionamos al tratar el aspecto cognitivo del autoconcepto, se hace inminente desarrollar en los niños y adolescentes estas habilidades básicas que le permitirán alcanzar un desarrollo saludable, las que deberían estar incluidas en el currículo escolar, desde los primeros grados. En todo caso si son programadas en las escuelas no existe evidencia de que realmente sean trabajadas en las aulas.

Cambios cognitivos

De acuerdo a las etapas de desarrollo cognitivo de Piaget, en la etapa de la adolescencia nos encontraríamos en el estadio de las operaciones formales. Bajo este enfoque los adolescentes son capaces de utilizar la lógica proposicional, sistematizar sus ideas y construir teorías, las que pueden ser comprobadas de manera científica. Elkind citado por Rice (2002), llamó a esta etapa “la conquista del pensamiento”.

Así mismo los adolescentes también son capaces de orientarse hacia lo abstracto y lo que no está presente, esto les permite distinguir lo posible de lo real y pensar en lo que podría ser. Su pensamiento se vuelve inventivo, imaginativo y original, dominando la posibilidad a la realidad. Piaget citado por Rice (2002) sostiene que el pensamiento formal tiene cuatro aspectos relevantes:

- La introspección, es decir reflexionar acerca del pensamiento
- El pensamiento abstracto, pasar de lo que es real a lo que es posible
- El pensamiento lógico, quiere decir que el adolescente es capaz de considerar todos los hechos e ideas importantes y llegar a conclusiones concretas, así como determinar causas y efectos.
- El razonamiento hipotético, formular hipótesis y comprobarlas.

Pero también es cierto que no todos los adolescentes llegan a la etapa de las operaciones formales e incluso muchos de los que lo logran quizá no apliquen este pensamiento a los problemas comunes de la vida cotidiana. (Gardner citado por Morris y Maisto, 2001). Lo que es una situación fácil de evidenciar en la realidad del

niño y adolescente peruano tal como refiere Gonzáles (1995) en su estudio Psicología del niño peruano.

Piaget propone el término “egocentrismo de las operaciones formales” para denominar el hecho de que los adolescentes tienden a dar demasiada importancia a sus propios pensamientos, sin comprender que no todos comparten los mismos procesos mentales y que los demás tienen ideas distintas a las suyas. Elkin uso este mismo término para explicar dos características (falacias) del pensamiento en esta edad, estas son:

- La audiencia imaginaria, que es la tendencia del adolescente a sentir que es observado constantemente por otros y que la gente siempre está juzgando su apariencia y su conducta. Sensación que le causa inseguridad y que esté constantemente preocupada por su aspecto y presunción.
- La fábula personal, es decir un sentido irreal e imaginario de su singularidad personal. Muchos adolescentes piensan que son tan distintos y especiales que jamás les pasaran cosas negativas que les ocurren a otros.

Estas nuevas formas y capacidades cognitivas que van adquiriendo los adolescentes son las que les permiten tener una nueva visión, más amplia, más abstracta y más consciente sobre el mundo y sobre ellos mismos. Abriéndose a nuevos intereses y a una reflexión más profunda sobre sí mismos y sobre todo los que les rodea, de esta forma su autoconcepto se hace más complejo y se enriquece.

Ya en la escuela, estas nuevas capacidades se ven volcadas en lo social, afectivo y también en la parte académica. Cabe mencionar que no sólo es importante en este aspecto el desarrollo cognitivo, es decir las capacidades que se tienen, lo académico depende también de la capacidad que se cree tener y de las actitudes que de ello derivan. (Machargo, 1991)

La identidad en el adolescente y el desarrollo del autoconcepto

Coleman y Hendry (2003) refieren de forma puntual que los cambios por los que pasa el adolescente, van a permitir la consolidación de su autoconcepto,

sustentando las razones de dicha afirmación. En primer lugar consideran los cambios físicos, los que traen consigo una alteración en la imagen del cuerpo y de este modo en el sentido del yo. Luego el crecimiento intelectual, hace posible un autoconcepto más complejo y perfeccionado. En tercer lugar, sugieren que parece probable que se produzca cierto desarrollo del autoconcepto como resultado de la independencia emocional creciente y el planteamiento de decisiones relacionados con los valores, sexualidad, elección de los amigos, etc.

Erickson citado por Rice (2002) corrobora lo anteriormente dicho, opinando de que la principal tarea psicosocial de la adolescencia es el logro de la identidad, la que con todos sus componentes (sexuales, físicos, psicológicos, morales, ideológicos, etc.) formaran el yo en su totalidad. De esta forma los individuos pueden ser identificados por determinadas características, pero también el adolescente debe adquirir un sentido estable de sí mismo para lograr la transición de la dependencia de sus padres a la autonomía.

Marcia citado por Morris y Maisto (2001) refiere que para encontrar la identidad se requiere un período de intenso autoexamen denominado *crisis de identidad*. Para Aguirre (1999) este período se puede entender como la forma diferente de sentir y vivenciar la propia realidad individual por el hecho de pasar bruscamente de la niñez a la adultez, siendo este cambio de situación, la vivencia de esta transición, lo que produce un sentimiento de despersonalización y de extrañeza de sí mismo. Las transformaciones físicas y sus implicancias impulsan esta crisis, empezando así a cuestionar su propia individualidad, a descubrir su yo y a tomar conciencia del mundo exterior como algo distinto de su yo interior.

De este modo, los adolescentes que son capaces de aceptarse, que han desarrollado una identidad o autoconcepto positivo, tienen mayor probabilidad de ser mentalmente saludables que los que tienen una identidad negativa o no se agradan a ellos mismos.

Con respecto al desarrollo del autoconcepto, comenzaremos por plantear ideas citadas por Cardenal (1999), con respecto a los factores determinantes en la formación del autoconcepto, los que el autor agrupa en 4 grandes grupos:

- La opinión de los otros
- La observación auto dirigida
- La observación de las consecuencias de la propia conducta en los demás
- El sexo, la clase social, el grupo cultural, etc.

Con respecto a la opinión de los otros, de acuerdo al desarrollo evolutivo del individuo y su socialización, se podría decir que la primera fuente de formación del autoconcepto es la familia, luego la opinión de los compañeros y profesores, más adelante los superiores y otros del ámbito profesional.

Los padres

Uno de los primeros y más importantes aspectos de la experiencia del sí mismo del niño, es el de ser amado por sus padres, de este modo él se percibirá a sí mismo como un ser amable y digno de amor. Esto es un elemento importante y medular de la estructura del sí mismo cuando comienza a constituirse. La teoría del apego de John Bowlby da luces sobre este aspecto. Bowlby se interesó en el tema a partir de la observación de las diferentes perturbaciones emocionales en niños separados de sus familias. Sus investigaciones lo llevaron a sostener que la necesidad de entablar vínculos estables con los cuidadores o personas significativas es una necesidad primaria en la especie humana. Tomó aportes de diversas disciplinas principalmente de la etología. El punto central de su teoría está dado en la postulación de una relación causal entre las experiencias de un individuo con las figuras significativas, quienes por lo general son los padres y su posterior capacidad para establecer vínculos afectivos. (Oliva, 2004).

Con respecto a investigaciones, estudios correlacionales mencionados por Cardenal (1999) hablan de la relevancia de las figuras parentales relacionadas significativamente con la autoestima y el autoconcepto. Así mismo trabajos de tipo conductista, recalcan la importancia del comportamiento de los padres en la formación del autoconcepto y autoestima, explicando que la autoestima de los individuos se va formando condicionada por los refuerzos y castigos que va recibiendo desde niño, así como por la observación de los modelos tal como lo sostiene Bandura. Es decir las alabanzas o recriminaciones que vienen de los padres, son la principal vía para que el niño adquiera juicios positivos o negativos sobre sí mismo.

Ya en la adolescencia el proceso de individualización, es decir el desprendimiento del seno familiar, genera cambios en la comunicación paterno – filial, así como en la actitud y comportamientos del adolescente dentro de la familia. Todo ello va a causar dentro de la familia angustia. Es así que el adolescente, como ya hemos visto, necesitará procesar estos conflictos fuera, en un espacio (vivencia con sus iguales) donde las diferencias no sean tenidas en cuenta, lo que le permitirá consolidar su separación del seno familiar así como su futura identidad sexual (Aguirre, 1999).

Cardenal (1999) puntualiza que si bien es cierto que la presencia y los vínculos que la familia hace con el niño son de real trascendencia para su autoconcepto y autoestima, lo que aparece ya desde la más temprana infancia, probablemente es en la adolescencia donde se construye un autoconcepto más elaborado y basado en unos sólidos esquemas cognitivos, haciéndolo más rico y complejo.

Los otros significativos

Referido al rol que ejercen los “otros”, sean los compañeros, profesores o algún sujeto importante para el individuo de la sociedad en general. Es decir se parte del supuesto de que las personas forman sus primeras valoraciones y juicios sobre sí mismos por medio de los padres y de acuerdo a como van socializando comienzan a tener en cuenta la opinión de quienes los rodean en diversas situaciones.

Más aún en la adolescencia los amigos ocupan un lugar importante en su vida, ya que como hemos mencionado líneas arriba y como refiere Ruano (2006) el adolescente experimenta la necesidad de comunicar sus ideas y experiencias con sus iguales en un afán de ser reconocido por el grupo y sentirse seguro, fortalecer su autoconcepto y lograr un paso más hacia su independencia. Así mismo en la escuela los profesores y compañeros de clase se tornan agentes importantes en la formación del autoconcepto, dada la larga permanencia en ella, convirtiéndose quizás en el espacio donde el adolescente comparta más su tiempo, actividades y experiencias.

La autoobservación

Tanto Bandura como Gergen citados por Cardenal (1999) defienden la tesis de la autorregulación del sí mismo, es decir la autoobservación de la propia conducta, así como la observación de las consecuencias que tiene esta en los demás, siendo un factor importante en la formación del autoconcepto y que tiene una honda implicancia en las relaciones sociales.

Como ya hemos dicho, durante la adolescencia al experimentar el individuo la entrada en mundos sociales nuevos, más complejos y cambiantes que los de su infancia, el adolescente tiene una gran preocupación por su imagen social, así como una mayor tensión a la información social que le permita escoger esquemas adecuados con los cuales integrarse y participar en esos nuevos escenarios. Sanz y Graña (1994) hablan de que es importante el auto monitoreo en los adolescentes justamente para poder regular sus conductas y ser aceptados por sus iguales dentro del grupo.

Bandura señala que el proceso de autorregulación del sí mismo posee tres componentes: *autoobservación*, *autoevaluación* y *autorespuesta*. Esta última fase se supone prometedora y es allí a donde se debe apuntar en el ámbito educativo, debido a que ese aspecto pone énfasis no en la determinación del autoconcepto desde el medio sino desde el interior de la persona, marcado por su propia autodeterminación, como parte de su desarrollo personal

Género y nivel social

Cardenal (1999) sugiere que el individuo desde los primeros años de vida asume de forma gradual roles relacionados a los estereotipos según género, roles que inevitablemente es la cultura quien los ha impuesto. Es así que desde el año y medio aproximadamente los niños comienzan a distinguir de alguna manera juguetes y gestos propios de niños o niñas. Esto vinculado a las respuestas que ha recibido por parte de las personas que lo rodean, por ejemplo: el varón no debe llorar.

A partir de los tres años los niños a menudo recurren al estereotipo de su género para aceptar o rechazar juegos, actividades, vestidos, etc. y entre los cinco y ocho años se da la adquisición de la permanencia de la identidad sexual y de género dando prioridad en ese momento a las diferencias anatómicas básicas.

Ya en la adolescencia específicamente entre los 12 y 13 años, se puede afirmar que tanto el niño como la niña ya adquirieron casi en su totalidad su tipificación sexual y por ende han aprendido los valores y cualidades que pertenecen a uno u otro sexo.

De esta manera la identidad sexual y de género que posee una persona, marca y determina de forma importante la idea que tiene de sí mismo, luego su autoconcepto va estar dirigido a tener una forma de actuar específica en varios aspectos de la vida. Esta identidad sexual influye y regula el rol de la sociedad y la familia, lo que se proyecta en todas las relaciones interpersonales sirviendo como modelo a individuos que estén en período de adquisición y permanencia de su identidad sexual y de género como son los niños y adolescentes.

Complementando esta información con material empírico, estudios entre la década de los 70' a los 90' mencionados por Sureda (1998) brindan información acerca de que el autoconcepto y la autoestima en los varones es más alta que en las chicas. Esto probablemente debido a que en las familias estudiadas se observó que los padres fomentan en los hijos varones valores de dominancia, competencia, de lucha y de acción sobre el medio, mientras que a las niñas se les fomenta valores relacionados con la expresividad, de ayuda, de dependencia, sumisión y sobre todo enseñan que su valor personal se encuentra en función de la aprobación de otros y del amor que estos le brinden. Siendo esta información diferenciada la que propicia una forma distinta de procesar la información en cada sujeto.

Por el contrario estudios como el de Dörr (2005), refieren que en la actualidad los modelos en cuanto al género están cambiando, lo que podría ser un factor importante para la formación del autoconcepto entre niños y niñas. Esto ha sido comprobado mediante un estudio comparativo llegando a la conclusión de que en la actualidad las niñas tienen un mejor autoconcepto que los varones, lo que no sucedía

hace un tiempo atrás. Esto probablemente debido a la inserción de la mujer en labores profesionales y académicas que anteriormente no realizaba y que eran asignadas usualmente a los varones.

Con respecto al nivel social investigaciones citadas por Cardenal (1999) llegan a la conclusión de que los sujetos de clase social alta presentan mejor autoestima y autoconcepto que los de clase baja o media. Así como también que existe correlación positiva entre la autoestima de adolescentes y el nivel de instrucción de los padres. Citando a Rosenberg menciona que este autor encuentra que la asociación entre autoestima y clase social es nula entre los 8 y 11 años, moderada en la adolescencia y considerablemente mayor en los adultos. Esto probablemente a que el entorno cuando niños presenta menos diferencias que el entorno laboral cuando adultos, caso específico es ver en las escuelas que casi todos los niños pertenecen a un mismo nivel socioeconómico mientras que en los centros laborales encontramos personas pertenecientes a diversos estratos según el cargo que desempeñan: obreros, secretarias, administradores, gerentes, etc.

Dörr (2005) realizó una investigación con adolescentes chilenos acerca del autoconcepto según estrato socio económico en dos períodos de tiempo, llegando a la conclusión de que existió una correlación positiva entre ambas variables en la década de 1990 pero que en la actualidad esto ha variado de alguna forma ya que un buen porcentaje de niños y adolescentes de clase social alta presentaron un bajo índice de autoestima. Esto probablemente asociado al hecho de que la postmodernidad ha traído cambios socio culturales evidentes como el excesivo individualismo y competitividad de nuestra sociedad, lo que podría afectar a ciertos niños que no logran ajustarse a las exigencias de los tiempo actuales.

A continuación enfocaremos la variable en estudio al ámbito escolar, medio en el que fue observada.

Autoconcepto en el medio escolar

Todo lo anteriormente visto sirvió para reflexionar acerca de la gran importancia que tiene el autoconcepto en el desarrollo humano, siendo la escuela luego de la

familia el espacio más importante en el desarrollo de los individuos. Machargo es uno de los autores que ha revisado ampliamente esta variable dentro de la escuela, refiriendo que la escuela tiene una significativa influencia en la imagen que forman los niños sobre sí mismos y que la larga permanencia en la escuela (14 años) condiciona la formación del autoconcepto de los sujetos sobre todo en el aspecto académico lo que se transfiere luego a otras dimensiones del autoconcepto. (Machargo, 1991).

En base a esta idea y por la experiencia como docente podemos decir que el medio escolar es una situación de relaciones constantes, en la que los individuos se evalúan unos a otros, los profesores juzgan a los alumnos, estos a los profesores, los alumnos se juzgan entre sí, creando un ambiente casi inconsciente de transmisión de informaciones, valoraciones y críticas que van dejando huella en el autoconcepto de los niños y adolescentes, transformándose en un espacio no sólo para el aprendizaje académico sino y principalmente de la conducta social, el aprendizaje afectivo y de las actitudes hacia con uno mismo y con los demás.

Cuando el púber entra a primer año de secundaria en la Educación Básica Regular, ya tiene una idea sobre sí mismo, lo que continúa desarrollándose en ese marco social. La escuela, luego de la familia es el espacio propicio para probar sus habilidades, ganarse el respeto de los demás y desarrollar su autoconcepto. Serramona (2008) refiere como hemos mencionado líneas atrás que el autoconcepto lo establece el niño en función de lo que los demás consideran de él, en especial los padres, profesores y compañeros escolares. Luego si las experiencias son buenas, se desarrollará en función de las propias convicciones.

Machargo (1991), menciona información empírica relacionada con el hecho de que la escolarización afecta el autoconcepto de los alumnos de forma diferente. Para algunos de forma positiva y para otros los efectos son negativos. Parece ser que lo que determina que el autoconcepto de los alumnos mejore o se vea amenguado, según él radica en:

- El rendimiento académico
- Las características del profesor, sus actitudes y expectativas, es decir su propio autoconcepto, su estilo como docente.
- El tipo de alumnos que forman parte del grupo

- Las políticas educativas, currículo, estilos de enseñanza, etc.

De igual modo refiere que algunos autores muy críticamente manifiestan que la escuela contribuye al desgaste del autoconcepto y a la actitud desfavorable por aprender. Lo que podría ser una razón a tomar en cuenta acerca de la situación educativa de nuestro país en donde las escuelas públicas no cuentan con psicólogos, ni con profesores capacitados para trabajar temas tan importantes como este, por más de que el MED insista en temas como la educación integral y educación para la vida, cuando quizás los mismos docentes y directivos no está capacitados para educar bajo este modelo.

Así Machargo (1991) refiere de forma categórica que el docente ejerce una considerable influencia en el modelado del autoconcepto de los alumnos, proporcionando una retroalimentación permanente de acuerdo al trato que les da, dentro de ello están acciones como: la forma de sus respuestas, la forma de expresarse, el modo y el grado de aceptación, confianza y apoyo a sus estudiantes.

Enfatizando la idea acerca de la importancia del autoconcepto en el ámbito escolar, Serramona (2008) plantea que:

El autoconcepto es el resultado de la educación pero a su vez éste influye en la manera de acometerla. De modo general, a un autoconcepto más elevado corresponde un más alto rendimiento académico, si bien se señala que no se pueden establecer relaciones causa efecto en una sola dirección, es decir tanto influye el autoconcepto sobre el rendimiento académico en la medida que éste refuerza a aquél.

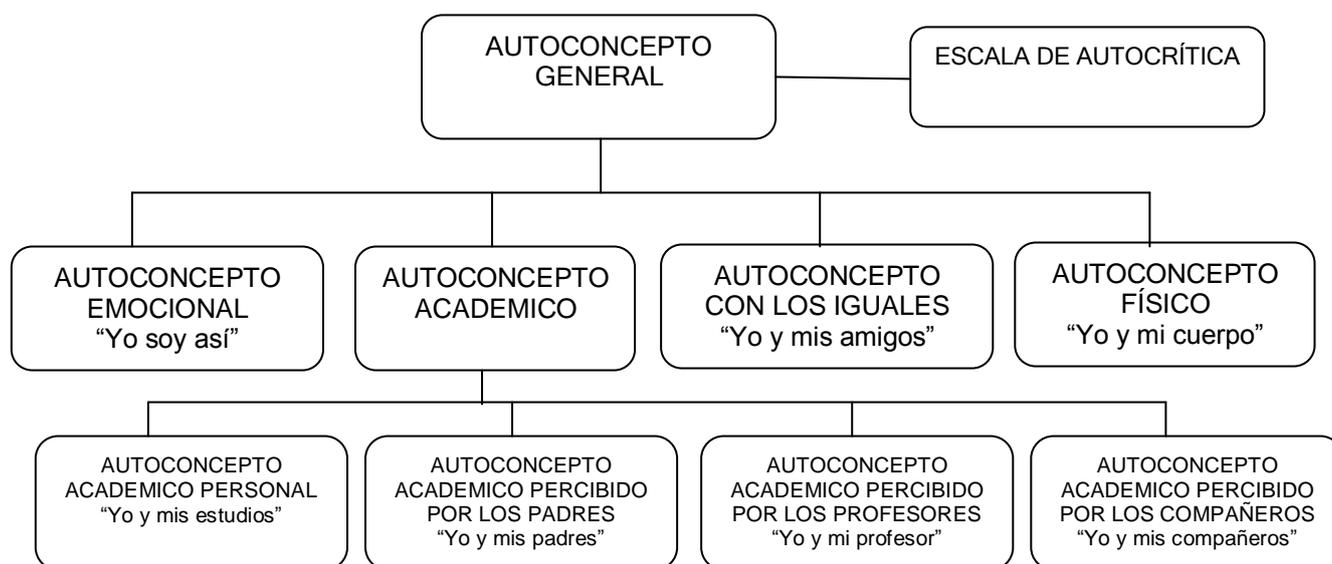
El docente y el educador en general tienen un papel importante en la determinación del autoconcepto del educando. La creación de climas agradables, la aceptación de la personalidad propia del educando harán que el alumno sienta confianza y afiance su identidad. (p. 119)

Diversos autores citados por Machargo (1991) corroboran el hecho de que tanto el rendimiento académico como el autoconcepto se influyen mutuamente, sin embargo Machargo en el año 1986 y 1987 desarrolló una investigación con alumnos de 4° de EGB referida a probar si la retroalimentación positiva del docente,

proporcionada de manera organizada y por un espacio prolongado de tiempo produciría mejoras en el autoconcepto y como consecuencia en el rendimiento académico. Llegando a la conclusión de que en primer lugar es preciso lograr mejoras en el rendimiento académico para que el sujeto pueda constatar que los resultados cambian favorablemente, y poder modificar la imagen negativa que tiene de sí mismo.

Como hemos mencionado, es bajo el modelo multidimensional y jerárquico de Shavelson que García en 1995, planteó el esquema estructural del autoconcepto en el medio escolar (véase la figura 2), modelo con el que se realizó la presente investigación:

Figura 2. Estructura del autoconcepto en el medio escolar de García (1995)



Como observamos, en este modelo el autor da gran importancia al autoconcepto académico, el que forma parte del autoconcepto general, justificándose en el hecho de que este esquema nace y tiene sus objetivos orientados al ámbito escolar. Si bien eso puede ser una limitación, menciona que se puede también obtener información bajo este esquema sobre la dimensión emocional, física y social del autoconcepto. Agregando que la fortaleza está en que se toman en cuenta los índices más estudiados con relación al rendimiento académico los que ya hemos revisado en la definición del mismo.

Machargo (1991), menciona como ya hemos visto que el autoconcepto académico hace referencia al conjunto de percepciones, sentimientos y valoraciones que un sujeto tiene de sí mismo como estudiante. Este autoconcepto viene determinado por las experiencias personales de éxito o de fracaso, por los resultados de su aprendizaje y por las valoraciones, comentarios, informaciones y calificaciones que recibe de los demás en el contexto escolar, he allí que radica su relevancia dentro del ámbito educativo.

2.2 ANTECEDENTES

Existen innumerables investigaciones que han trabajado la variable autoconcepto bajo diversos diseños de investigación. Para empezar mencionaremos los antecedentes internacionales y luego los nacionales.

Así tenemos a Senatus y Urcuyo, cuya investigación cuasi experimental tuvo como propósito promover un cambio en el autoconcepto de adolescentes en riesgo de prostitución por medio de la dinámica de grupo. El trabajo se realizó con una muestra de 20 adolescentes cuyas edades oscilaron entre los 12 y los 17 años, las que cursaban entre el cuarto de primaria y el segundo de secundaria, en Managua, Nicaragua. Los instrumentos empleados fueron una guía de entrevista, Inventario de problemas juveniles y la Escala de autoconcepto de Tennessee. Luego de aplicar la dinámica de grupo, se halló una mejoría expresada en la elevación de las puntuaciones medias en las siete dimensiones del autoconcepto. No pudiendo afirmar las investigadoras que estas mejoras se deban necesariamente a la aplicación de la dinámica de grupo ya que en el grupo de control también se evidencio una variación en algunas dimensiones.

Amezcu y Pichardo (2001), cuyo estudio tuvo como objetivo profundizar en el análisis de las diferencias de género existentes entre adolescentes respecto de sus niveles de autoconcepto. Para ello se usó una muestra de 1235 adolescentes (684 varones y 551 mujeres), cuyas edades oscilaban entres los 11 y 14 años, en Granada, España. Los resultados obtenidos muestran diferencias significativas entre ambos géneros en tres dimensiones de las nueve evaluadas. Los varones obtienen mayores niveles de autoconcepto global y emocional mientras que las mujeres destacan en cuanto el autoconcepto familiar. No existen diferencias significativas de género en el

autoconcepto social, total, académico general, académico percibido por los padres y académico percibido por los profesores.

Camacho (2002), para su estudio correlacional entre autoconcepto y concepto del maestro en grupos de alumnos y alumnas con rendimiento académico alto o bajo, utilizó una muestra de 441 alumnos del sexto grado de educación primaria de escuelas urbanas y rurales de Colima, Colombia. Los resultados obtenidos muestran un coeficiente de correlación positivo de moderado a débil, existiendo diferencia significativa entre autoconcepto y rendimiento académico. Se demostró que existe una estrecha relación entre autoconcepto y calificación y que los alumnos conceden gran importancia al docente en su formación integral.

Por su lado Dörr (2005), en su trabajo de tipo comparativo sobre autoconcepto en niños de diferente nivel socio económico, llega a la conclusión de que existe relación significativa entre autoconcepto y nivel socio económico. Para ello utilizó una muestra con alumnos de 3er a 6to grado de educación básica común en colegios del área metropolitana de la capital chilena.

Gorostegui y Dörr (2005) en la investigación de su autoría sobre género y autoconcepto, análisis comparativo de las diferencias por sexo, tuvieron por objetivo determinar los cambios en el autoconcepto de niños y niñas producidos en un período de 10 años, en relación a los roles culturalmente asignados. Se usó como muestra alumnos del 3er al 6to grado niveles socio económicos alto medio y bajo entre los años 1992 y 2003 llegando a la conclusión de que se produjo una inversión de los resultados obtenidos en 1992, ya que en la evaluación del 2003 las niñas resultaron con un autoconcepto general mayor al de las niños, así como también en algunas dimensiones. Dejando en discusión el hecho de que los cambios socioculturales producidos en esos 11 años puedan haber tenido impacto en la auto percepción del rol de género entre niños y niñas.

Barca, Peralbo, Porto, Santorum y Vicente (2009), por medio de una muestra de 1500 alumnos de educación secundaria del norte de Portugal y de Galicia, comprueban que existe relación significativa entre estrategias de aprendizaje para la comprensión, autoconcepto y rendimiento académico.

Otros estudios por el contrario han demostrado que no existe relación entre autoconcepto y rendimiento académico, como es el caso del estudio hecho por Lozano, González-Pianda, Nuñez y Lozano (2000) quienes aplicaron la prueba SDQ-II a una muestra de 555 estudiantes de 1ro de ESO a 1ro de Bachillerato en España, para conocer su autoconcepto. Con respecto al rendimiento académico tomaron en cuenta las áreas de lengua, matemática e idioma, llegando a la conclusión de que no existe relación entre el autoconcepto general y las notas de los alumnos, lo mismo en cuanto el autoconcepto académico, sin embargo se observó que el utilizar los puntajes de las dimensiones del autoconcepto puede ser de utilidad para explicar los resultados obtenidos.

Zulaika ha realizado diversas investigaciones acerca del autoconcepto global y físico ligado a actividades lúdicas, motrices o deportivas principalmente en adolescentes con sus diversas investigaciones como, *Educación Física y mejora del Autoconcepto (1999)*, *Educación Física y Autoconcepto, análisis relacionales y eficacia de un programa de intervención para la mejora el autoconcepto físico (1999)* quien ha llegado a conclusiones importantes como que en el caso de los adolescentes la dimensión física del autoconcepto general es determinante en las demás dimensiones y que los programas ligados a actividades físicas tienen efecto positivos en el autoconcepto de los adolescentes.

Ya en el ámbito nacional Malpartida (1991) con una investigación de tipo cuasi experimental, la que tuvo como objetivo determinar los efectos del uso de la dinámica grupal "juego de roles", en el autoconcepto de niños abandonados, usó como muestra a 60 niños de una institución de atención al menor abandonado y como instrumento el Test de Medición del Nivel de Autoconcepto de Harter, así como la observación. Como resultado inicial se encontró que todos los menores estudiados presentaban bajo autoconcepto y que al aplicar la dinámica del juego de roles el autoconcepto la dimensión socio emocional incrementó, no así el autoconcepto general.

Fung (2003) en una investigación de tipo descriptiva comparativa, obtuvo como resultado que no existen diferencias significativas en el autoconcepto en el medio escolar (global y por áreas) entre el grupo de niños con TDAH con predominio de desatención y el grupo con predominio hiperactivo- impulsivo, así mismo concluyó que no existen diferencias significativas en el autoconcepto en el medio escolar del

grupo estudiado de acuerdo a la edad del menor. Se halló diferencia significativa en los grupos estudiados con relación al autoconcepto académico percibido por los padres según la edad de los menores (el grupo de 14 años obtuvo el puntaje más bajo, mientras que el grupo de 8 años el puntaje más alto) y en relación al autoconcepto con los iguales (el puntaje más bajo lo obtuvo el grupo de 9 años mientras que el puntaje más alto lo logro el grupo de 14 años).

El estudio correlacional, realizado por Matalinares, Dioses, Arenas y otros (2005), tuvo como objetivo principal establecer si existía o no relación entre la inteligencia emocional y el autoconcepto en los colegiales de Lima. Para ello evaluaron inicialmente a 601 colegiales de ambos sexos, cuyas edades fluctuaban entre 15 y 18 años, que cursaban el quinto de secundaria, procedentes de ocho centros educativos estatales de Lima Metropolitana. Se les aplicó el Inventario de Inteligencia Emocional, propuesto por Ice Bar On, y el test de Evaluación de Autoconcepto, propuesto por Musitu, García y Gutiérrez. Los criterios de exclusión de ambas pruebas, determinaron una muestra final de 203 colegiales. Los resultados arrojaron una correlación positiva entre ambas variables. Se encontró, también, relación entre la inteligencia emocional y los componentes social y emocional del autoconcepto. Al comparar el autoconcepto de varones con mujeres, se encontró diferencias significativas en el componente académico, a favor de las mujeres, y en el componente emocional, a favor de los varones.

Problema de investigación

De acuerdo a los estudios revisados como los de Oliva (2004), Camacho (2002), entre otros, se ha comprobado que durante los primeros años de vida la familia juega un rol importante en la formación del autoconcepto. Luego al ingresar a la escuela, el docente y los compañeros se tornan relevantes. Es en ese contexto, que el niño comienza a darse cuenta de sus logros académicos, de su popularidad, de la aceptación de los profesores antes sus acciones, etc. tornándose todo ello importante para la formación de su identidad, al proporcionarle nuevos elementos de juicio sobre sí mismo.

Oñate, de la Rasilla, Fernández y Saiz (2006) refieren que el autoconcepto puede influir en la conducta de los individuos, siendo estos esquemas que componen

el autoconcepto los responsables de las expectativas, de la forma en que es interpretada una situación, de la motivación, de la selección de estímulos para el proceso atencional, de las inferencias realizadas, etc. factores importantes en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Probablemente, es este autoconcepto el que influencia el bajo rendimiento académico y muchas otras problemáticas presentes en los estudiantes del distrito de Ventanilla – Callao. Bajo este enfoque, el Proyecto Educativo Regional del Callao, refiere que en el año 2004 sólo el 20.9 por ciento de los alumnos que terminaba la primaria tenía un nivel de desempeño suficiente en comunicación, mientras que en matemáticas, apenas el 9 por ciento logró un nivel de desempeño suficiente. Así, concluir la educación primaria, en nuestra Región, no garantiza que se desarrollen adecuadamente las habilidades básicas previstas en este nivel. Pero esta problemática sólo ha sido observada desde un punto de vista socioeconómico, dejando de lado factores de tipo afectivo.

Si bien es cierto que a partir de esta situación, el PER ha propuesto lineamientos orientados a mejorar la calidad de los procesos de enseñanza aprendizaje, con equidad, diversificando las estrategias de atención en educación básica, haciendo incidencia en la labor psicopedagógica del docente; también es cierto que no existen referentes sobre la situación afectiva de los alumnos del distrito, lo que permita encaminar el trabajo de los docentes.

Para ello dentro de las políticas regionales se realizan una serie de capacitaciones docentes en las que se supone los maestros volcarán estos conocimientos aprendidos dentro de las aulas, las que de poco servirán si los alumnos presentan un bajo estado motivacional producto de un autoconcepto quizá distorsionado, lo que probablemente venga desde el seno familiar o de experiencias escolares no favorables.

Por otro lado si bien es cierto que los colegios nacionales no cuentan con un departamento psicopedagógico que pueda abordar los problemas que se encuentran día a día en las aulas de las I.E. ventanillenses, es labor del docente tratar de generar el cambio. Una de las formas que está a su alcance, es su aula, es decir en el medio

escolar. Quizás comenzar cambiando las ideas negativas que los estudiantes pueden tener sobre sí, alimentándolos de pensamientos positivos, de forma sistemática.

Las I.E. públicas del distrito de Ventanilla, albergan a niños y adolescentes de bajo estrato socio económico y de características muy similares. La I.E. donde se realizó el presente estudio no es ajena a esta realidad y observándose las problemáticas mencionadas.

Es por ello que surge la necesidad de indagar acerca de uno de los aspectos afectivos más importantes en el desarrollo humano como es el autoconcepto, es decir saber qué piensan los alumnos de sí mismos. De este modo surgen las siguientes interrogantes: si en el nivel inicial y primario los alumnos han tenido como otros significativos a su familia, profesores y compañeros y ya tienen desarrollado aspectos de su autoconcepto, además si el modelo educativo vigente sugiere trabajar temas relacionados con aspectos afectivos en el nivel inicial y primario ¿Cuál es la percepción que tienen los estudiantes que terminan la primaria sobre sí mismos? ¿Cómo es el autoconcepto de los alumnos que inician la secundaria en una I.E. del distrito de Ventanilla - Callao?

Objetivos

Objetivo General

- Describir el autoconcepto de los alumnos del 1.^{ero} de secundaria de una I.E. del distrito de Ventanilla.

Objetivos Específicos

- Describir el autoconcepto emocional de los alumnos del 1.^{ero} de secundaria de una I.E. del distrito de Ventanilla.
- Describir el autoconcepto académico de los alumnos del 1ro de secundaria de una I.E. del distrito de Ventanilla
- Describir el autoconcepto con los iguales de los alumnos del 1ro de secundaria de una I.E. del distrito de Ventanilla
- Describir el autoconcepto físico de los alumnos del 1ro de secundaria de una I.E. del distrito de Ventanilla

- Describir cada una de las dimensiones del autoconcepto: autoconcepto emocional, académico, con los iguales y físico con respecto al género.
- Describir cada una de las dimensiones del autoconcepto: autoconcepto emocional, académico, con los iguales y físico con respecto a la edad.

METODO

Tipo y diseño de la investigación

La presente, es una investigación de tipo descriptiva simple. En cuanto al diseño se observó la variable autoconcepto haciendo uso del test “Autoconcepto en el medio escolar” de García (1995) validado por Fung (2003). Esta variable fue estudiada en alumnos del 1ro. de secundaria de una I.E. del distrito de Ventanilla Callao. Al ser transeccional o transversal se hizo una sola medición a inicios del año escolar 2010.

Formalización:

O-----A

En donde:

O: Observación
A: Auto concepto

Hay que tener en cuenta que la variable autoconcepto fue tratada bajo:

- Métodos Teóricos (Análisis y síntesis)
- Métodos Empíricos (Test de autoconcepto en el medio escolar)
- Método Estadísticos (Conjunto de técnicas logarítmicas mediante las cuales se realizan los cálculos estadísticos.)

Variables

Definición conceptual

García (1995 y 1999) citando a Rogers y a Shavelson, define el autoconcepto como un conjunto organizado y cambiante de percepciones que una persona tiene sobre sí misma. Estas percepciones están relacionadas con las características, atributos, cualidades y defectos, capacidades y límites, valores y relaciones que el sujeto reconoce como descriptivos de sí y que él percibe como datos de su identidad, las

cuales están influenciadas por las evaluaciones de personas significativas para él, por los refuerzos y atribuciones que hace de su propia conducta.

Definición operativa

García (1995) se basa en el modelo planteado por Shavelson, para proponer el esquema estructural del autoconcepto en el ámbito escolar (véase la figura 2), así mismo operacionaliza la variable autoconcepto según se observa en el cuadro 2.

Cuadro 2. Operacionalización de la variable autoconcepto en el medio escolar

| DIMENSIONES | INDICADORES | ITEMS |
|---|---|--|
| Autoconcepto Emocional | | 1. Soy una persona feliz |
| | | 2. Hago muchas cosas mal |
| | | 3. Siempre estoy dejando caer y rompiendo cosas |
| | | 4. Siempre digo la verdad |
| | | 5. Me enfado algunas veces |
| | | 6. A veces, cuando no me siento bien, tengo mal humor |
| | | 7. Creo que soy una buena persona |
| Autoconcepto Académico | Autoconcepto Académico Personal | 42. Me pongo nervioso/a cuando tenemos examen |
| | | 43. Me porto bien en clase |
| | | 44. Cuando hacemos dibujos en clase siempre me salen mal |
| | | 45. Soy lento/a en acabar mi trabajo escolar |
| | | 46. Odio el colegio |
| | Autoconcepto Académico percibido por los Padres | 47. Normalmente olvido lo que aprendo |
| | | 48. Pienso que soy un chico/a listo/a |
| | | 49. Creo que leo bien |
| | | 50. Soy bueno/a para las matemáticas y las cuentas |
| | | 29. Mis padres piensan que soy listo/a para los Estudios |
| Autoconcepto Académico percibido por los Padres | 30. Mis padres dicen que soy bueno/a para las matemáticas | |
| | 31. A mis padres les gustan mis dibujos y mis trabajos manuales | |
| | 32. Mis padres están contentos con mis notas | |
| | 33. Mis padres exigen demasiado con los estudios | |
| | 34. A mis padres les gusta mi forma de leer y de escribir | |
| | 35. A veces se me ocurren cosas demasiado malas como para contarlas | |

| | |
|---|---|
| Autoconcepto Académico percibido por los profesores | 16. Mi profesor/a piensa que soy inteligente 17. Muchas veces el profesor/a me castiga sin razón 18. Mi profesor/a piensa que soy un chico/a simpático/a 19. Hay veces que dejo para mañana lo que tenía que hacer hoy 20. Me pongo nervioso/a cuando me pregunta el profesor/a |
| Autoconcepto Académico percibido por los compañeros | 8. Cuando participo en clase mis compañeros escuchan atentos 9. Mis compañeros se burlan de mi 10. Mis compañeros me eligen para los juegos y los deportes 11. Muchos de mis compañeros piensan que soy torpe para los estudios 12. Prefiero trabajar solo/a que trabajar en grupo 13. A mis compañeros les gusta como soy 14. Mis compañeros de clase piensan que tengo buenas ideas 15. De vez en cuando me río con los chistes colorados y groseros |
| Autoconcepto con los Iguales | 36. Me resulta difícil encontrar amigos 37. A mis amigos y amigas les gustan mis ideas 38. Soy de los últimos que eligen en los juegos 39. Casi siempre soy egoísta con los demás 40. A veces tengo ganas de decir lisuras y cosas malas 41. Mis amigos o amigas se burlan de mi |
| Autoconcepto Físico | 21. Tengo habilidad con las manos 22. Tengo los ojos bonitos 23. Estoy enfermo/a con frecuencia 24. Tengo el pelo bonito 25. Tengo poca energía, me canso fácilmente 26. Soy un chico/a guapo/a 27. Tengo una cara agradable 28. Creo que tengo una buena apariencia |

Participantes

El presente estudio se llevó a cabo con alumnos del 1er. año de secundaria de la I.E. “Nuestra Señora de Belén” del distrito de Ventanilla – Callao. Se utilizó una muestra disponible que incluyó a 170 estudiantes del turno mañana. Los que provienen de distintas urbanizaciones y asentamientos humanos del distrito de Ventanilla. Aproximadamente el 35 % proviene de Ventanilla Satélite, Licenciados y Pedro Cueva, mientras que el otro porcentaje mayoritario proviene de centros

poblados como Pachacútec, Mi Perú, Angamos, Costa Azul, Ventanilla Alta, Hijos de Ventanilla, entre otros. Alumnos que pertenecen a un nivel socio económico bajo, de padres comerciantes, micro empresarios, transportistas, empleados del hogar y obreros en su mayoría y un porcentaje muy reducido de de padres profesionales o empleados públicos. Se encontró casos aislados de niños que trabajan para ayudar en la economía de sus hogares.

Con respecto a sus hogares el 72.4% proviene de hogares constituidos, el 22.3% de hogares disfuncionales y el 5.3% viven con otros familiares, chicos que en su mayoría han sido enviados a la capital para estudiar.

En cuanto a la edad de los alumnos, sus edades oscilaron entre los 11 y 15 años, 77 de ellas fueron mujeres y 93 fueron varones, quienes estuvieron distribuidos de la siguiente forma de acuerdo a sus edades:

Cuadro 3. *Número de alumnos del 1^{er} año de secundaria de la I.E. "Nuestra Señora de Belén TM. por edad y género*

| Institución Educativa "Nuestra Señora de Belén" | Alumnos del 1ro. de secundaria del turno mañana | | | | | | | | | | Total por género |
|---|---|----|----|----|----|----|----|---|----|---|------------------|
| | 11 | | 12 | | 13 | | 14 | | 15 | | |
| Edad | M | H | M | H | M | H | M | H | M | H | |
| Género | | | | | | | | | | | 77 |
| N° de alumnos | 28 | 20 | 36 | 43 | 9 | 25 | 2 | 4 | 2 | 1 | 93 |
| Totales por edad | 48 | | 79 | | 34 | | 6 | | 3 | | |

Nota: Elaborado a partir de las Listas Oficiales del año 2010 de la I.E."Nuestra Señora de Belén"

Instrumento de investigación

Para recoger información acerca de la variable Autoconcepto, se utilizó el inventario de autoconcepto en el medio escolar de García (1995) validado en nuestro país por Fung (2003) (véase el anexo 1). Esta prueba brinda información acerca del autoconcepto de individuos en edad y situación escolar. Según el autor, este instrumento aglutina las áreas más importantes de generación y expresión del autoconcepto en el desarrollo escolar, personal y social de los escolares. Permite

conocer el índice general de Autoconcepto y además un índice independiente de autocrítica brindando la posibilidad de hacer un análisis cualitativo de los ítems agrupados en conjuntos o dimensiones del Autoconcepto. En el Cuadro 4 presentamos la ficha técnica del instrumento utilizado.

Cuadro 4. *Ficha técnica del inventario EOS de autoconcepto en el medio escolar de García (1995)*

| Ficha técnica | |
|---------------------------------------|--|
| Nombre de la prueba | Inventario de autoconcepto en el medio escolar |
| Autor | Andrés García Gómez |
| Año y contexto de origen de la prueba | Madrid - España, 1995 |
| Descripción | El cuestionario original consta de 59 ítems, 50 para medir el autoconcepto general y 9 pertenecen a la escala de autocrítica. Estos 9 ítems permiten hacer un análisis cualitativo del autoconcepto, el cual no es tomado en cuenta en la puntuación global obtenida. |
| Aplicación | Alumnos en situación escolar de 8 a 15 años. |
| Tiempo de aplicación | Entre 20 y 25 minutos |
| Forma de aplicación | Individual y colectiva |
| Material para la aplicación | Hoja cuestionario, lápiz y borrador |
| Validez de la prueba original | El índice de validez de la prueba fluctúa entre 0.60 y 0.90. El autor obtuvo estos resultados al correlacionar su prueba con las pruebas de Piers - Harris y Rosenberg, a dos grupos de alumnos de 8° de EGB de Madrid. |
| Confiabilidad de la prueba original | La prueba tiene un índice óptimo de 0.90, el que el autor obtuvo mediante la aplicación de la prueba por el procedimiento test retest, luego de 4 meses a cuatro grupos de 5° de EGB en Madrid. |
| Validación en el contexto peruano | Inventario corregido y validado por Fung (2003), para su investigación "Autoconcepto en el medio escolar en niños de ocho a catorce años de edad con trastorno por déficit de atención con hiperactividad", administrando la prueba a un total de 102 casos, eliminando mediante la prueba Alfa de Cronbach, 7 ítems de autoconcepto general y 2 de autocrítica de la prueba original, quedando finalmente 43 ítems para autoconcepto general y 7 ítems de la escala de autocrítica. |

| | |
|--------------------|--|
| Corrección | Se realiza de forma manual haciendo uso de una plantilla de corrección. Se valora cada ítem con 0 o 1 punto, siendo la puntuación directa total la suma de todos los puntos. El puntaje máximo es de 43 puntos. La escala de autocrítica que tiene 7 ítems sirve de referencia para la interpretación de los resultados. |
| Valores normativos | Los baremos utilizados para establecer los niveles alto, medio y bajo, fueron realizados por la autora de la presente investigación. Los datos se obtuvieron con una muestra de 50 alumnos de ambos sexos del 1er año de secundaria de características similares a la muestra, elegidos al azar cuyas edades oscilaron entre los 11 y 14 años. Los valores se obtuvieron usando el percentil 25-75. Los niveles alto y bajo se obtuvieron a partir de los límites superior e inferior de los resultados. |

Validez

La validez del instrumento fue realizada por Fung (2003), a través del análisis de contenido y análisis ítem a escala total eliminando 7 ítems del autoconcepto general y 2 ítems de la escala de autocrítica de la prueba original, por resultar poco consistentes.

Confiabilidad

La confiabilidad fue realizada por Fung (2003), a través de la prueba Alfa de Cronbach, en dos momentos antes de la eliminación de los ítems obteniendo 0.85 en la escala general y 0.64 en la escala de autocrítica y posterior a la eliminación de los 9 ítems, donde se obtuvo para la escala general de autoconcepto 0.87 y para la de autocrítica 0.70. Hecho que muestra que tras la eliminación de los ítems, se incrementó la validez y confiabilidad del inventario con una índice aceptable.

Por otro lado como ya hemos explicado en la ficha técnica el inventario ya contextualizado a la realidad peruana, consta de 50 ítems en total, 43 ítems para el autoconcepto general y 7 para la escala de autocrítica. Los ítems del autoconcepto general están organizados en 7 regiones, dimensiones o conjunto de ítems.

Yo soy así: 4 ítems, la puntuación obtenida refleja el sentido de los valores interiores del alumno, su sentimiento de adecuación como persona y la valoración de su personalidad independientemente de su físico y de sus relaciones con los otros.

Yo y mis compañeros: 7 ítems, refieren el sí mismo percibido, en relación con sus compañeros de clase, la capacidad de adecuación y el valor de su interacción social con sus compañeros.

Yo y mi profesor: 4 ítems, parte del autoconcepto académico, se desarrolla en el hecho de que tanto compañeros, padres y profesores se consideran los "otros significativos" en la formación del autoconcepto académico.

Yo y mi cuerpo: 8 ítems, relacionado con el autoconcepto físico, es la apreciación que tienen los estudiantes sobre su presencia corporal.

Yo y mis padres: 6 ítems, como ya hemos mencionado los padres son considerados "otros significativos" en la formación del autoconcepto del individuo, ellos representan el principal factor que influye en el origen, formación y mantenimiento del autoconcepto en las edades escolares.

Yo y mis amigos, 5 ítems, esta región se refiere el sí mismo percibido en relación con los amigos de su barrio. Hace referencia a la capacidad de adecuación del sujeto y al valor de la interacción con sus pares.

Yo y mis estudios, 9 ítems, vendría a ser el autoconcepto académico personal, esta región nos dice cómo se percibe el alumno en el medio escolar.

Los 7 ítems de la escala de autocrítica no se tienen en cuenta para el índice general de autoconcepto. Los alumnos que obtienen puntuaciones bajas son por lo general defensivos y se esfuerzan deliberadamente por mostrar una imagen favorable de sí mismos. Las puntuaciones promedio en esta escala indican, una disposición normal y sana a la autocrítica, mientras que las puntuaciones muy elevadas revelan a alumnos con escasas defensas, si se quiere a sujetos patológicamente indefensos, que suelen criticarse de forma agresiva.

En el Cuadro 5, observamos la baremación obtenida con la prueba piloto, valores que fueron asignados a los resultados obtenidos con la muestra total.

Cuadro 5. *Valores normativos obtenidos para los niveles de autoconcepto*

| Niveles | Soy así | Compañeros | Profesores | Cuerpo | Padres | Amigos | Estudios | Autoconcepto General | Escala de Autocrítica |
|---------|---------|------------|------------|--------|--------|--------|----------|----------------------|-----------------------|
| Alto | 4 | 5 a 7 | 4 | 7 a 8 | 5 a 6 | 5 | 8 a 9 | 34 a 47 | 5 a 7 |
| Medio | 3 | 4 | 3 | 5 a 6 | 4 | 4 | 6 a 7 | 27 a 33 | 4 |
| Bajo | 0 a 2 | 0 a 3 | 0 a 2 | 0 a 4 | 0 a 3 | 0 a 3 | 0 a 5 | 0 a 26 | 0 a 3 |

Para la corrección de la prueba se utilizó la plantilla mostrada en el Cuadro 6.

Cuadro 6. *Plantilla de corrección de la prueba Inventario de Autoconcepto en el medio escolar*

| ITEM EVALUADO | | SI | NO |
|---------------|--|----|----|
| 1. | Soy una persona feliz | 1 | 0 |
| 2. | Hago muchas cosas mal | 0 | 1 |
| 3. | Siempre estoy dejando caer y rompiendo cosas | 0 | 1 |
| 4. | Siempre digo la verdad | 1 | 0 |
| 5. | Me enfado algunas veces | 1 | 0 |
| 6. | A veces, cuando no me siento bien, tengo mal humor | 1 | 0 |
| 7. | Creo que soy una buena persona | 1 | 0 |
| 8. | Cuando participo en clase mis compañeros escuchan atentos | 1 | 0 |
| 9. | Mis compañeros se burlan de mí | 0 | 1 |
| 10. | Mis compañeros me eligen para los juegos y los deportes | 1 | 0 |
| 11. | Muchos de mis compañeros piensan que soy torpe para los estudios | 0 | 1 |
| 12. | Prefiero trabajar solo/a que trabajar en grupo | 0 | 1 |
| 13. | A mis compañeros les gusta como soy | 1 | 0 |
| 14. | Mis compañeros de clase piensan que tengo buenas ideas | 1 | 0 |
| 15. | De vez en cuando me río con los chistes colorados y groseros | 1 | 0 |
| 16. | Mi profesor/a piensa que soy inteligente | 1 | 0 |
| 17. | Muchas veces el profesor/a me castiga sin razón | 0 | 1 |
| 18. | Mi profesor/a piensa que soy un chico/a simpático/a | 1 | 0 |
| 19. | Hay veces que dejo para mañana lo que tenía que hacer hoy | 1 | 0 |
| 20. | Me pongo nervioso/a cuando me pregunta el profesor/a | 0 | 1 |
| 21. | Tengo habilidad con las manos | 1 | 0 |
| 22. | Tengo los ojos bonitos | 1 | 0 |
| 23. | Estoy enfermo/a con frecuencia | 0 | 1 |
| 24. | Tengo el pelo bonito | 1 | 0 |
| 25. | Tengo poca energía, me canso fácilmente | 0 | 1 |
| 26. | Soy un chico/a guapo/a | 1 | 0 |

| | | |
|---|---|---|
| 27. Tengo una cara agradable | 1 | 0 |
| 28. Creo que tengo una buena apariencia | 1 | 0 |
| 29. Mis padres piensan que soy listo/a para los estudios | 1 | 0 |
| 30. Mis padres dicen que soy bueno/a para las matemáticas | 1 | 0 |
| 31. A mis padres les gustan mis dibujos y mis trabajos manuales | 1 | 0 |
| 32. Mis padres están contentos con mis notas | 1 | 0 |
| 33. Mis padres exigen demasiado con los estudios | 0 | 1 |
| 34. A mis padres les gusta mi forma de leer y de escribir | 1 | 0 |
| 35. A veces se me ocurren cosas demasiado malas como para contarlas | 1 | 0 |
| 36. Me resulta difícil encontrar amigos | 0 | 1 |
| 37. A mis amigos y amigas les gustan mis ideas | 1 | 0 |
| 38. Soy de los últimos que eligen en los juegos | 0 | 1 |
| 39. Casi siempre soy egoísta con los demás | 0 | 1 |
| 40. A veces tengo ganas de decir lisuras y cosas malas | 1 | 0 |
| 41. Mis amigos o amigas se burlan de mí | 0 | 1 |
| 42. Me pongo nervioso/a cuando tenemos examen | 0 | 1 |
| 43. Me porto bien en clase | 1 | 0 |
| 44. Cuando hacemos dibujos en clase siempre me salen mal | 0 | 1 |
| 45. Soy lento/a en acabar mi trabajo escolar | 0 | 1 |
| 46. Odio el colegio | 0 | 1 |
| 47. Normalmente olvido lo que aprendo | 0 | 1 |
| 48. Pienso que soy un chico/a listo/a | 1 | 0 |
| 49. Creo que leo bien | 1 | 0 |
| 50. Soy bueno/a para las matemáticas y las cuentas | 1 | 0 |

Procedimientos

- Revisiones de investigaciones y documentos relacionadas con el autoconcepto en el ámbito educativo.
- Determinar la población accesible, para lo cual se efectuaron coordinaciones con la dirección de la I.E. “Nuestra Señora de Belén”, dando el permiso correspondiente para evaluar a los alumnos del turno mañana por trabajar la investigadora en ese turno.
- Obtención de los valores normativos de la prueba, ya que en la tesis realizada por Fung (2003), no se encontraron los baremos correspondientes, se tuvo que realizar una prueba piloto con 50 alumnos de características similares a la muestra para poder asignar valores a los resultados finales.
- Evaluación de la muestra, mediante la prueba “Inventario de Autoconcepto en el medio escolar” los niveles de autoconcepto presentes en los alumnos, para

su posterior descripción. Este procedimiento se realizó de forma grupal durante 25 minutos. Los materiales que se utilizaron fueron la hoja del cuestionario, lápiz y borrador. Se cuidó que no haya elementos que interfieran en la atención de los alumnos tomándose la prueba durante las primeras horas de clase, entre las 8 y 10 de la mañana del mes de Abril del año 2010, se tomó sección por sección para asegurar que las indicaciones hayan sido entendidas por todos. Se les explicó que la prueba consta 50 preguntas y que cada una de ellas solo tiene las alternativas SI o NO, lo único que tienen que hacer es marcar con una X la respuesta que consideren como cierta, sin ningún problema ni vergüenza ya que es información confidencial, sin dejar pregunta alguna sin responder. Conforme iban acabando se recababan los cuestionarios, previa revisión para verificar que los 50 ítems estén respondidos.

- Procesamiento de los resultados, los datos fueron procesados usando estadísticos descriptivos y de frecuencia por medio del software SPSS versión 15.0 en español.
- Interpretación de los resultados, los resultados fueron expuestos haciendo uso de tablas y gráficos, con su respectiva explicación, lo que coadyuvó a comprender los resultados del presente estudio, posteriormente se realizaron las conclusiones y sugerencias.

RESULTADOS

A continuación se exponen los resultados obtenidos en la investigación.

Tabla 1
Resultado del autoconcepto general

| Autoconcepto general | f | % |
|----------------------|----|------|
| Bajo | 36 | 21.2 |
| Medio | 75 | 44.1 |
| Alto | 59 | 34.7 |

Nota: n=170

Como se observa en la Tabla 1, en cuanto al autoconcepto general el 34.7% de los alumnos presentó un autoconcepto alto, el 44.1% un autoconcepto promedio y el 21.2% tuvo un bajo autoconcepto. La mayoría de los estudiantes (78.8%) se encuentran entre los niveles promedio y alto.

Tabla 2
Resultado la dimensión autoconcepto emocional "yo soy así"

| Autoconcepto emocional | f | % |
|------------------------|----|------|
| Bajo | 39 | 22.9 |
| Medio | 52 | 30.6 |
| Alto | 79 | 46.5 |

Nota: n=170

En la Tabla 2 sobre autoconcepto emocional "yo soy así", vemos que el 46.5% de los alumnos presenta un autoconcepto alto, el 30.6% está en el nivel promedio y el 22.9 % en el nivel bajo.

Tabla 3

Resultados de la dimensión autoconcepto académico

| Autoconcepto académico | Yo y mis estudios | | Yo y mis padres | | Yo y mi profesor | | Yo y mis compañeros | |
|------------------------|-------------------|------|-----------------|------|------------------|------|---------------------|------|
| | F | % | f | % | f | % | f | % |
| Bajo | 53 | 31.2 | 35 | 20.6 | 72 | 42.4 | 36 | 21.2 |
| Medio | 66 | 38.8 | 28 | 16.5 | 65 | 38.2 | 35 | 20.6 |
| Alto | 51 | 30.0 | 107 | 62.9 | 33 | 19.4 | 99 | 58.2 |

Nota: n=170

Con respecto al autoconcepto académico, en la Tabla 3 podemos apreciar que de los 4 grupos de ítems que componen esta dimensión, el grupo “yo y mi profesor” presentó el 42.4% de alumnos en el nivel bajo, mientras que en el nivel alto los porcentaje más elevados estuvieron referidos al grupo “yo y mis padres” con un 62.9% y a “yo y mis compañeros” con un 58.2%. Así mismo en “yo y mis estudios el 38.8% se encontró en el nivel promedio.

Tabla 4

Resultados de la dimensión autoconcepto con los iguales “yo y mis amigos”

| Autoconcepto con los iguales | f | % |
|------------------------------|----|------|
| Bajo | 58 | 34.1 |
| Medio | 49 | 28.8 |
| Alto | 63 | 37.1 |

Nota: n=170

En cuanto al autoconcepto con los iguales, en la Tabla 4 apreciamos que el 34.1% se encuentra en el nivel bajo, el 28.8% en el nivel medio y el 37.1% en el nivel alto.

Tabla 5

Resultados de la dimensión autoconcepto físico “yo y mi cuerpo”

| Autoconcepto físico | f | % |
|---------------------|----|------|
| Bajo | 44 | 25.9 |
| Medio | 68 | 40.0 |
| Alto | 58 | 34.1 |

Nota: n=170

En la Tabla 5 se aprecia, que en cuanto al autoconcepto físico el 40% de los alumnos se encuentran en el nivel promedio, un 34.1% en el nivel alto y un 25.9% en el nivel bajo.

Tabla 6
Autoconcepto general y género

| Autoconcepto general | Género | |
|----------------------|-----------|-----------|
| | Hombres | Mujeres |
| Bajo | 21(22.6%) | 15(19.5%) |
| Medio | 39(41.9%) | 36(46.7%) |
| Alto | 33(35.5%) | 26(33.8%) |

Nota: n=170

En la Tabla 6 se observa que para los 3 niveles de autoconcepto, existen porcentajes similares entre varones y mujeres. Ubicándose el 41.9% de hombres y 46.7% de mujeres en el nivel medio, y el 35.5% de varones y 33.8% de mujeres en el nivel alto.

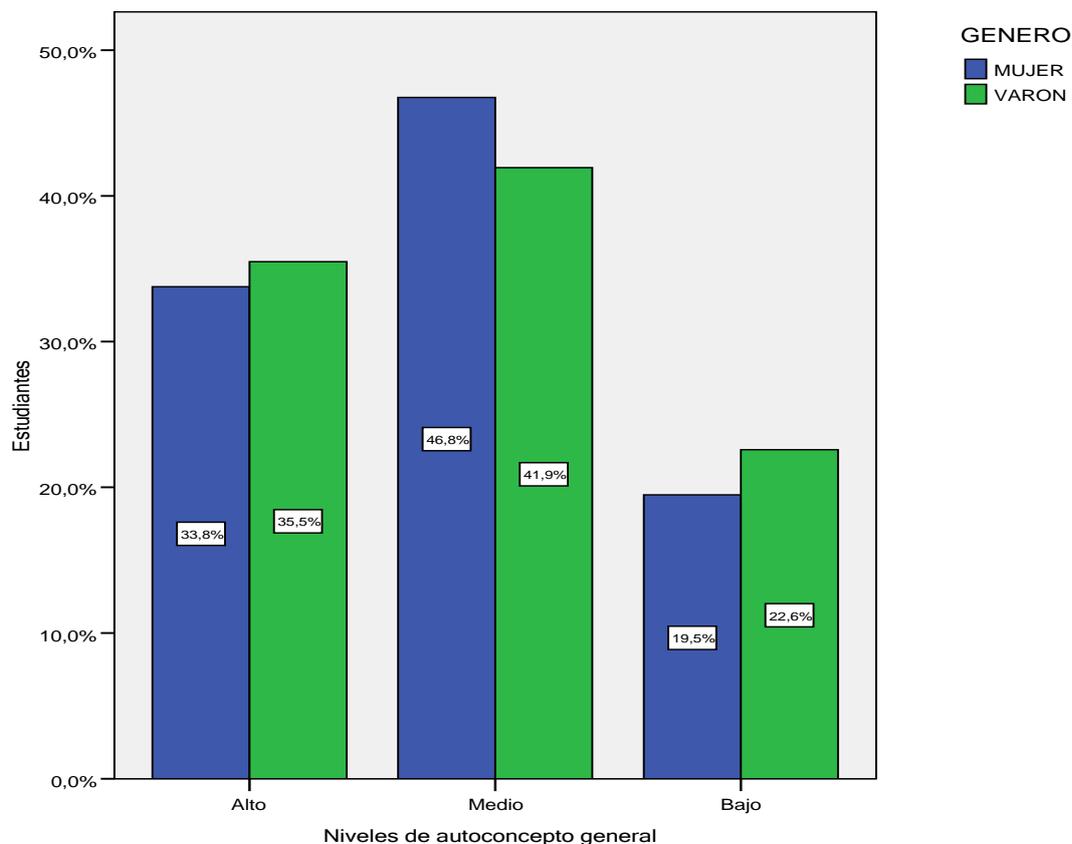


Figura 3. Niveles de autoconcepto general y género

En la Figura 3, se aprecia que tanto varones como mujeres en su mayoría se encuentran entre el autoconcepto promedio y alto, sólo el 19.5% de mujeres y el 22.6% de varones presentan un bajo autoconcepto general.

Tabla 7
Autoconcepto general y edad

| Autoconcepto general | Edad (años) | | | | |
|----------------------|-------------|-----------|-----------|----------|----------|
| | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 |
| Bajo | 7(14.6%) | 19(24.1%) | 5(14.7%) | 4(66.7%) | 1(33.3%) |
| Medio | 23(47.9%) | 34(43%) | 15(44.1%) | 1(16.7%) | 2(66.7%) |
| Alto | 18(37.5%) | 26(32.9%) | 14(41.2%) | 1(16.7%) | 0(0%) |

Nota: n=170

En la Tabla 7 se observa que la mayoría de estudiantes según edad, se encuentran entre el nivel medio y alto del autoconcepto general, excepto los alumnos de 14 años los que en un 66.7% se encuentran en el nivel bajo. En cuanto al nivel alto destacan los de 13 años con un 41.2% y en el nivel medio los de 15 años con un 66.7%.

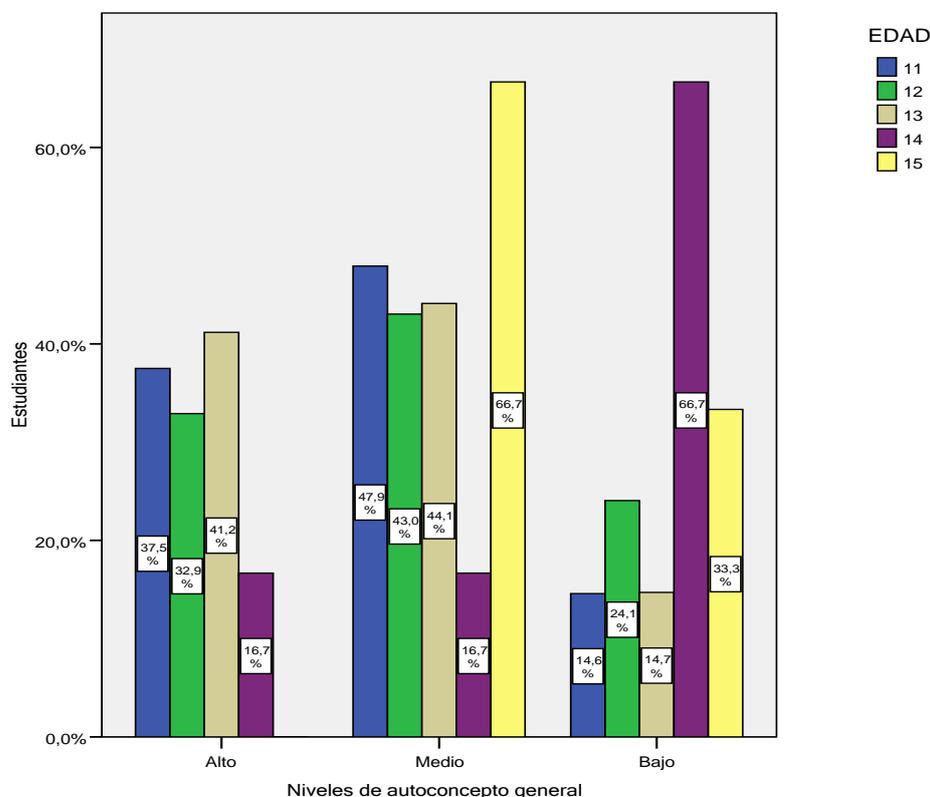


Figura 4. Niveles de autoconcepto general y edad

Se observa en la Figura 4 que para las edades menores (11, 12 y 13 años) el autoconcepto de los alumnos presenta mejores niveles, mientras que para los mayores (14 y 15 años) los mayores porcentajes se encuentra entre el nivel medio y bajo.

Tabla 8
Autoconcepto emocional "yo soy así" y género

| Autoconcepto emocional | Género | |
|------------------------|-----------|-----------|
| | Hombres | Mujeres |
| Bajo | 23(24.7%) | 16(20.8%) |
| Medio | 23(24.7%) | 29(37.6%) |
| Alto | 47(50.6%) | 32(41.6%) |

Nota: n=170

La Tabla 8, así como la Figura 5, nos muestran que en cuanto a la dimensión emocional del autoconcepto, los varones presentaron un porcentaje mayor en el nivel alto, con un 50.6%. Así mismo destacan las mujeres en el nivel medio con un 37.6%.

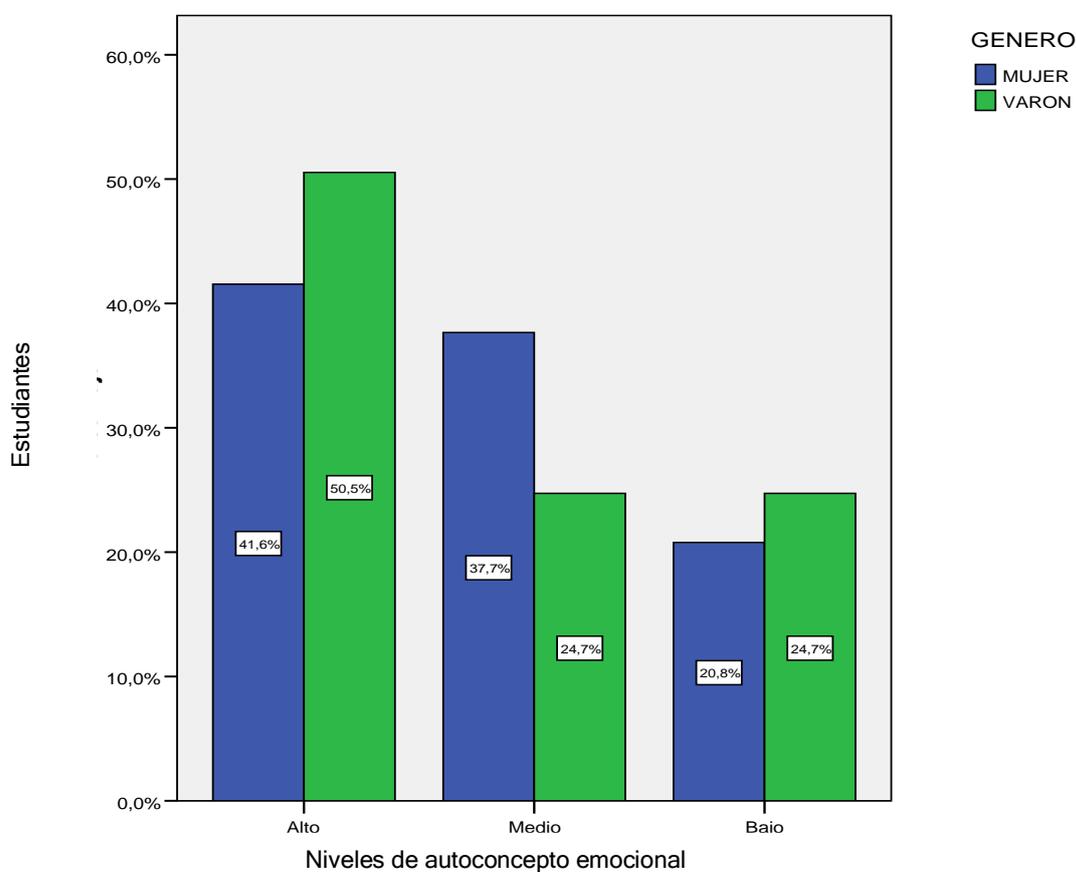


Figura 5. Niveles de autoconcepto emocional y género

Tabla 9
Autoconcepto emocional “yo soy así” y edad

| Autoconcepto emocional | Edad (años) | | | | |
|------------------------|-------------|-----------|-----------|----------|----------|
| | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 |
| Bajo | 8(16.7%) | 21(26.6%) | 6(17.6%) | 3(50.0%) | 1(33.3%) |
| Medio | 22(45.8%) | 17(21.5%) | 11(32.4%) | 1(16.7%) | 1(33.3%) |
| Alto | 18(37.5%) | 41(51.9%) | 17(50.0%) | 2(33.3%) | 1(33.3%) |

Nota: n=170

Observamos en la Tabla 9, así como en el Figura 6 que en cuanto al autoconcepto emocional, los alumnos de 11 años destacan en el nivel medio, mientras que los de 12 y 13 destacan en el nivel alto. Por otro lado, el 50% de alumnos de 14 años se encuentran en el nivel bajo en cuanto al autoconcepto emocional.

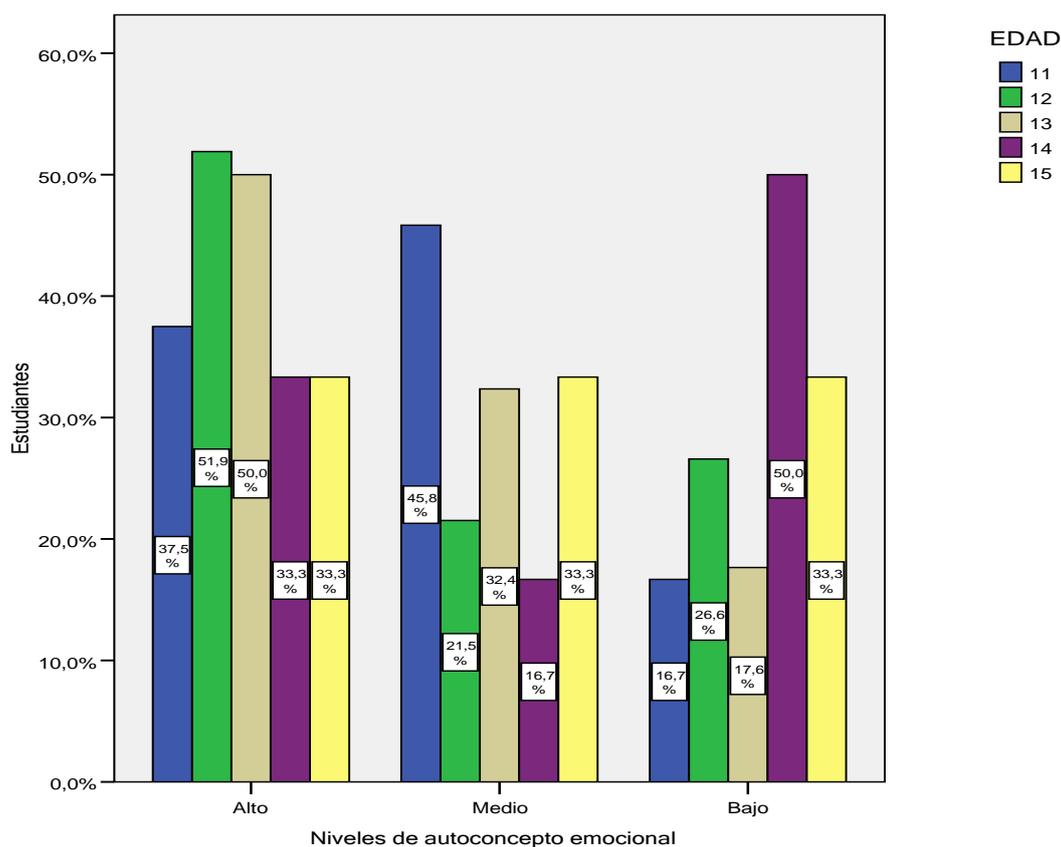


Figura 6. Niveles de autoconcepto emocional y edad

Tabla 10
Autoconcepto académico y género

| Autoconcepto académico | Yo y mis estudios | | Yo y mis padres | | Yo y mi profesor | | Yo y mis compañeros | |
|------------------------|-------------------|-----------|-----------------|-----------|------------------|-----------|---------------------|-----------|
| | H | M | H | M | H | M | H | M |
| Bajo | 26(28%) | 27(35.1%) | 18(19.4%) | 17(22.1%) | 43(46.2%) | 29(37.7%) | 20(21.5%) | 16(20.8) |
| Medio | 35(37.6%) | 31(40.3%) | 16(17.2%) | 12(15.6%) | 26(28.0%) | 39(50.6%) | 16(17.2%) | 19(24.7%) |
| Alto | 32(34.4%) | 19(24.6%) | 59(63.4%) | 48(62.3%) | 24(25.8%) | 9(11.7%) | 57(61.3%) | 42(54.5%) |

Nota: n=170

En la tabla 10 se observa que el grupo de ítems “yo y mis padres”, destacan ambos géneros con un 63.4% los varones y un 62.3% las mujeres en el nivel alto. Mientras que en el grupo de ítems “yo y mi profesor” el 50.6% de mujeres destacan en el nivel promedio, frente al 46.2% de varones que están en el nivel bajo. En cuanto a “yo y mis compañeros” destacan en el nivel alto ambos géneros; los hombres con un 61.3% y las mujeres con un 54.5%. En el grupo de ítems “yo y mis estudios” se obtuvo que el 40.3% de las mujeres estuvieron en el nivel medio frente al 37.6% de varones.

Tabla 11
Autoconcepto académico y edad

| Autoconcepto académico | Edad | Yo y mis estudios | Yo y mis padres | Yo y mi profesor | Yo y mis compañeros |
|------------------------|------|-------------------|-----------------|------------------|---------------------|
| Bajo | 11 | 11(22.9%) | 8(16.7%) | 19(39.6%) | 10(20.8%) |
| | 12 | 29(36.7%) | 13(16.5%) | 31(39.2%) | 17(21.5%) |
| | 13 | 9(26.5%) | 9(26.5%) | 15(44.1%) | 5(14.7%) |
| | 14 | 2(33.3%) | 4(66.7%) | 5(83.3%) | 3(50.0%) |
| | 15 | 2(66.7%) | 1(33.3%) | 2(66.7%) | 1(33.3%) |
| Medio | 11 | 17(35.4%) | 11(22.9%) | 18(37.5%) | 9(18.8%) |
| | 12 | 32(40.5%) | 12(15.2%) | 34(43.0%) | 17(21.5%) |
| | 13 | 14(41.2%) | 5(14.7%) | 11(32.4%) | 6(17.6%) |
| | 14 | 3(50.0%) | 0(0%) | 1(16.7%) | 1(16.7%) |
| | 15 | 0(0%) | 0(0%) | 1(33.3%) | 2(66.7%) |
| Alto | 11 | 20(41.7%) | 29(60.4%) | 11(22.9%) | 29(60.4%) |
| | 12 | 18(22.8%) | 54(68.4%) | 14(17.7%) | 45(57.0%) |
| | 13 | 11(32.4%) | 20(58.8%) | 8(23.5%) | 23(67.6%) |
| | 14 | 1(16.7%) | 2(33.3%) | 0(0%) | 2(33.3%) |
| | 15 | 1(33.3%) | 2(66.7%) | 0(0%) | 0(0%) |

Nota: n=170

En la tabla 11 se observa que en el grupo de ítems “yo y mis estudios” el 66.7% de los alumnos de 15 años se encuentran en el nivel bajo, así como el 41.7% de los alumnos de 11 años en nivel alto.

Con respecto a “yo y mis padres” el 66.7% de los alumnos de 14 años están en el nivel bajo mientras que más de la mitad de los alumnos de 11, 12, 13 y 15 años se encuentran en el nivel alto.

En el grupo de ítems “yo y mi profesor” observamos que para todas las edades los mayores porcentajes se encuentran en el nivel bajo y medio, marcado el resultado por el 83.3% de alumnos de 14 años que se encuentran en el nivel bajo del autoconcepto. Mientras que en “yo y mis compañeros”, destacan en el nivel alto los alumnos de 12 y 13 años, y en el nivel bajo están la mitad de los alumnos de 14 años.

Tabla 12
Autoconcepto con los iguales “yo y mi amigos” y género

| Autoconcepto con los iguales | Género | |
|------------------------------|-----------|-----------|
| | Hombres | Mujeres |
| Bajo | 35(37.6%) | 23(29.9%) |
| Medio | 29(31.2%) | 20(26.0%) |
| Alto | 29(31.2%) | 34(44.2%) |

Nota: n=170

En la Tabla 12 se observa que el porcentaje de varones, para los 3 niveles es bastante proporcional, mientras que el 44.2% de mujeres destaca en el nivel alto de autoconcepto con los iguales.

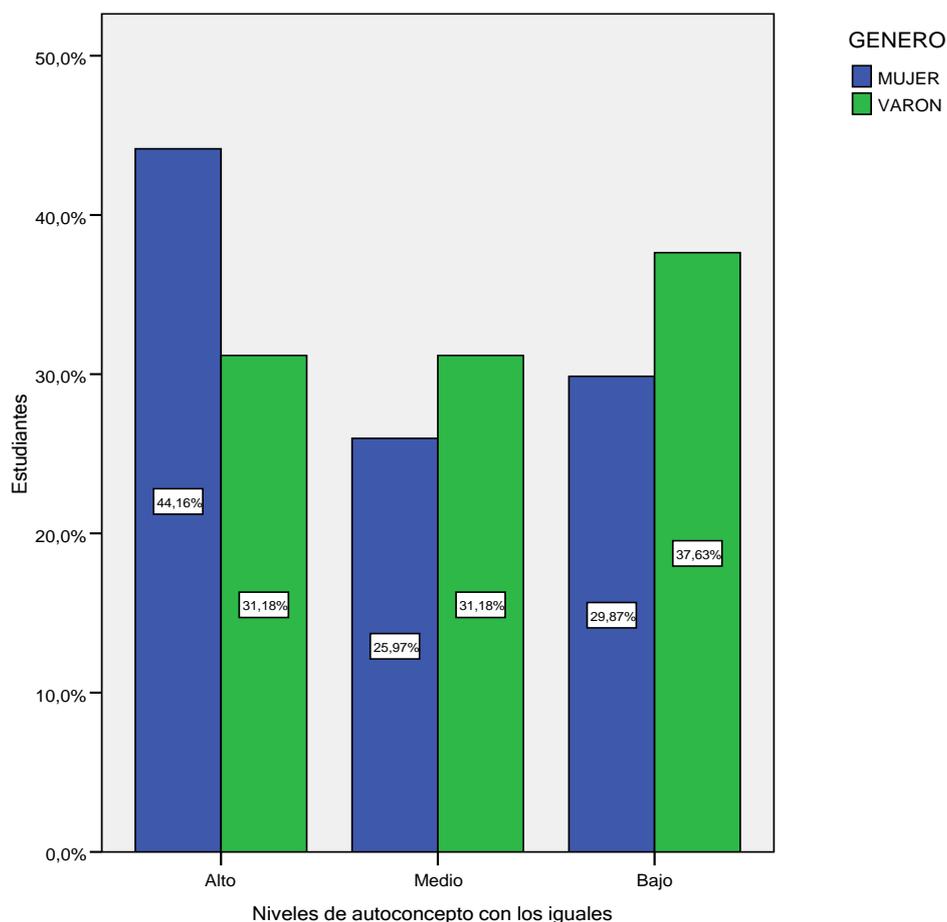


Figura 7. Niveles de autoconcepto con los iguales y género

En la figura 7 se puede observar con mayor claridad lo descrito para la Tabla 13, la regularidad de los resultados para los varones, así como la tendencia femenina para el nivel alto.

Tabla 13
Autoconcepto con los iguales “yo y mis amigos” y edad

| Autoconcepto con los iguales | Edad (años) | | | | |
|------------------------------|-------------|-----------|-----------|----------|----------|
| | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 |
| Bajo | 13(27.1%) | 28(35.4%) | 12(35.3%) | 4(66.7%) | 1(33.3%) |
| Medio | 22(45.8%) | 20(25.3%) | 7(20.6%) | 0(0%) | 0(0%) |
| Alto | 13(27.1%) | 31(39.3%) | 15(44.1%) | 2(33.3%) | 2(66.7%) |

Nota: n=170

Con respecto a esta dimensión la Tabla 13 así como la Figura 8, nos muestran que el 66.7% de alumnos de 14 años tienen un bajo autoconcepto con sus iguales,

mientras que en el nivel promedio destacan los de 11 años con un 45.8%, así mismo destacan en el nivel alto los alumnos de 15 años con el 66.7% y los de 13 con el 44.1%.

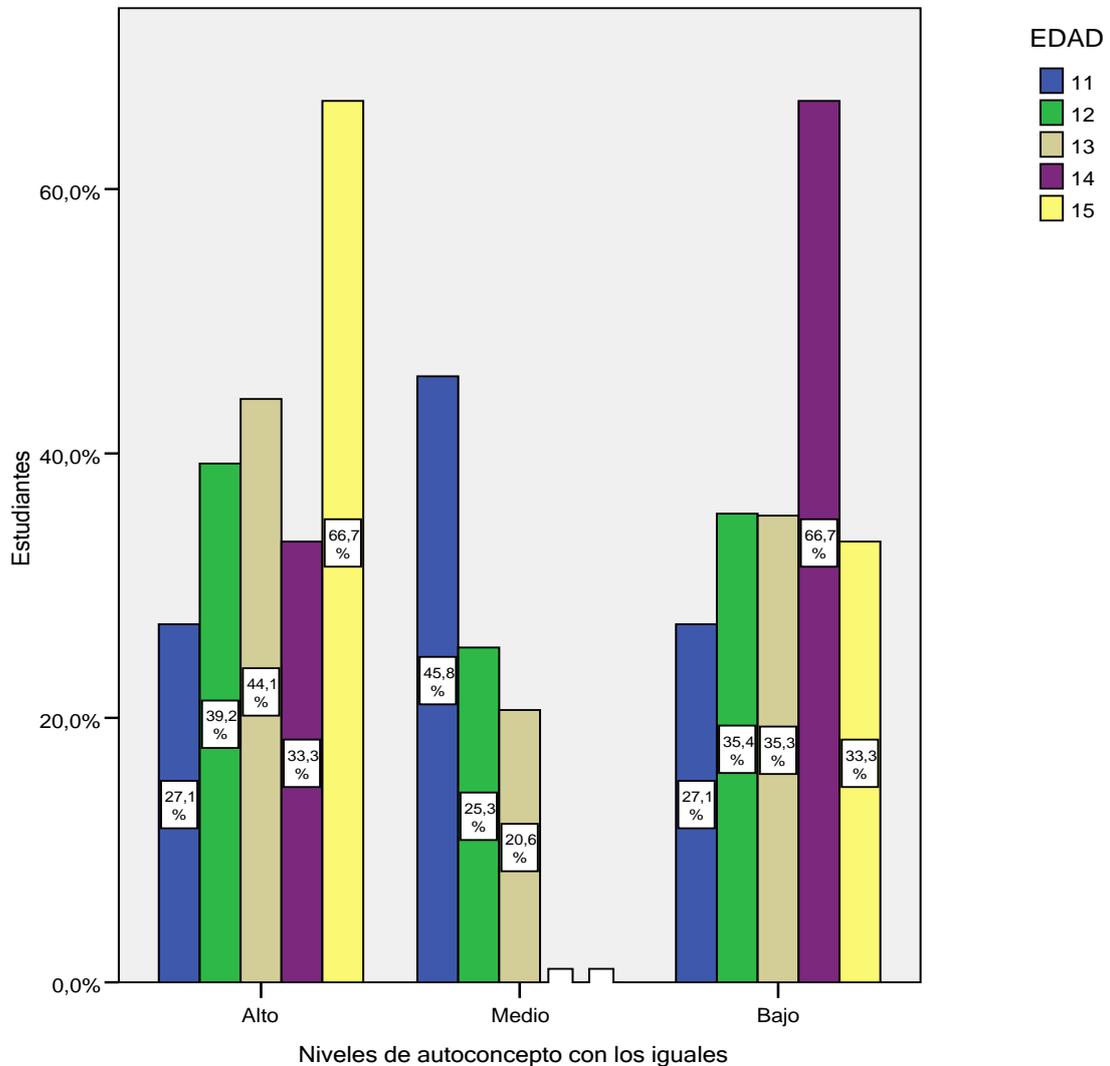


Figura 8. Niveles de autoconcepto con los iguales y edad

Tabla 14
Autoconcepto físico “yo y mi cuerpo” y género

| Autoconcepto físico | Género | |
|---------------------|-----------|-----------|
| | Hombres | Mujeres |
| Bajo | 25(26.9%) | 19(24.7%) |
| Medio | 38(40.9%) | 30(39.0%) |
| Alto | 30(32.3%) | 28(36.4%) |

Nota: n=170

En la Tabla 14 y en la Figura 9, apreciamos que hay puntuaciones bastante similares para ambos géneros. Encontrándose tanto los varones como las mujeres en su mayoría entre los niveles medio y alto.

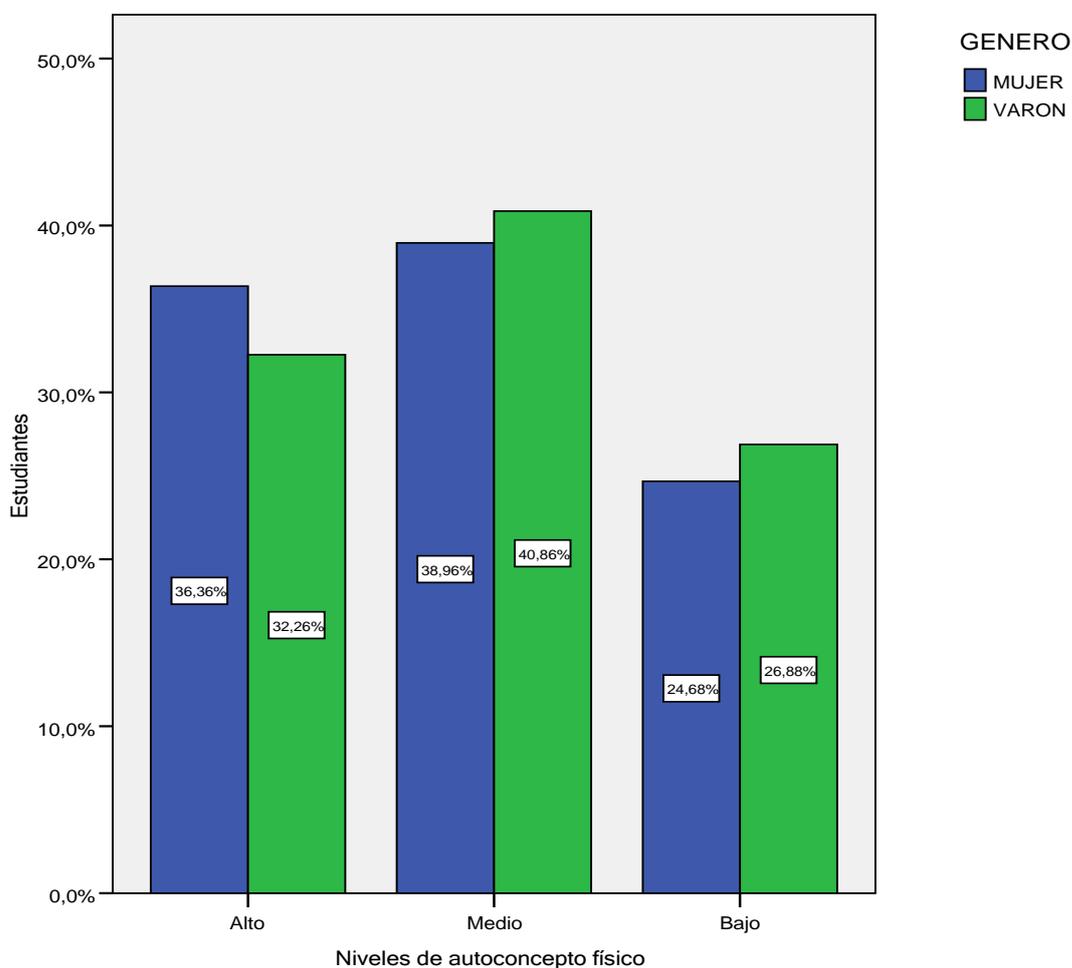


Figura 9. Niveles de autoconcepto físico y género

Tabla 15
Autoconcepto físico "yo y mi cuerpo" y edad

| Autoconcepto físico | Edad (años) | | | | |
|---------------------|-------------|-----------|-----------|----------|----------|
| | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 |
| Bajo | 12(25.0%) | 33(29.1%) | 7(20.6%) | 1(16.7%) | 1(33.3%) |
| Medio | 14(29.2%) | 30(38.0%) | 19(55.9%) | 4(66.7%) | 1(33.3%) |
| Alto | 22(45.8%) | 26(32.9%) | 8(23.5%) | 1(16.7%) | 1(33.3%) |

Nota: n=170

En la Tabla 15 se puede observar que los alumnos de 12 y 15 años muestran porcentajes proporcionales para los 3 niveles. En el nivel medio desatacan los de 14 años con el 66.7% y los de 13 años con el 55.9% de alumnos en ese nivel. La mayoría de alumnos de todas las edades se encuentran situados entre el nivel medio y alto en esta dimensión, lo que se confronta en la Figura 10.

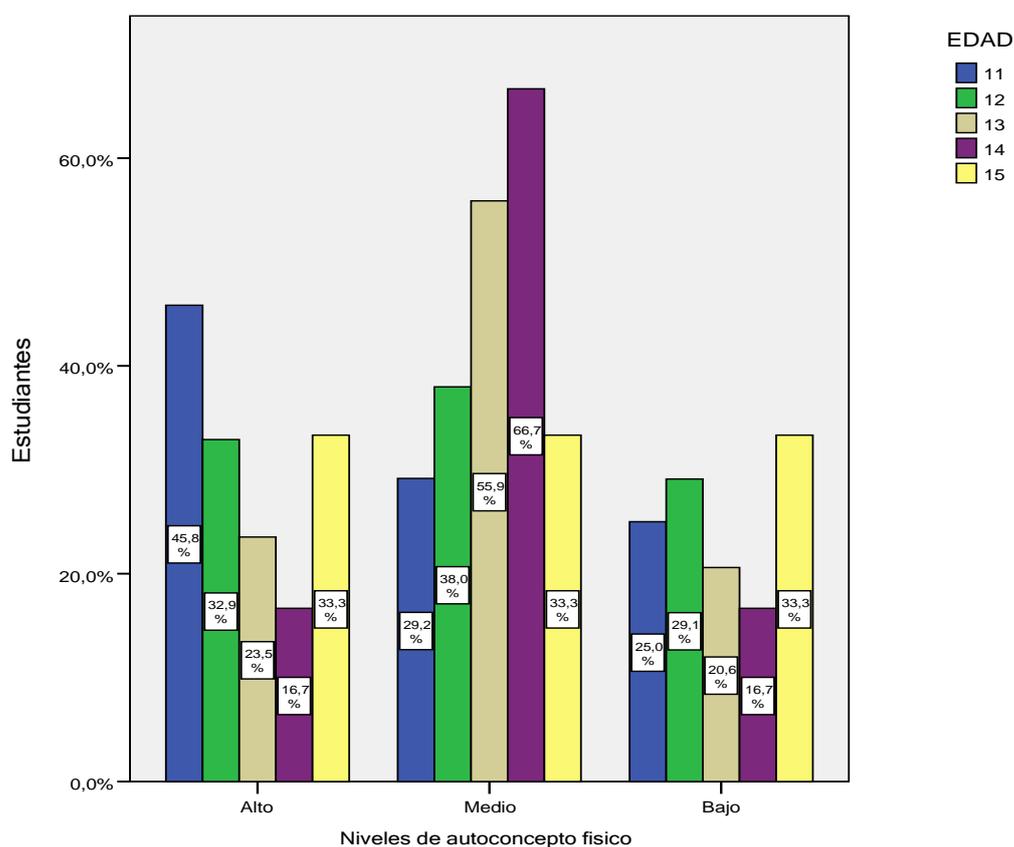


Figura 10. Niveles de autoconcepto físico y edad

Tabla 16
Escala de autocrítica y género

| Índice de autocrítica | Género | |
|----------------------------|-----------|-----------|
| | Hombres | Mujeres |
| Autocrítica agresiva | 24(25.8%) | 24(31.2%) |
| Autocrítica sana | 22(23.7%) | 14(18.2%) |
| Autocrítica a favor propio | 47(50.5%) | 39(50.6%) |

Nota: n=170

Con respecto a la escala independiente de autocrítica, en la Tabla 16 se observa que más del 50% de los alumnos han obtenido puntuaciones bajas (autocrítica a favor propio). Es decir estos alumnos procuran mostrar casi siempre una imagen favorable

de sí mismos, lo que no se diferencia con respecto al género. Por otro lado sólo el 23.7% de varones y el 18.2% de mujeres realizan una autocrítica sana. Así mismo el 25.8% de los hombres y el 31.2% de las mujeres, han obtenido puntuaciones elevadas, es decir que tienden a tener una autocrítica agresiva, con escasa capacidad de defensa (véase la Figura 11).

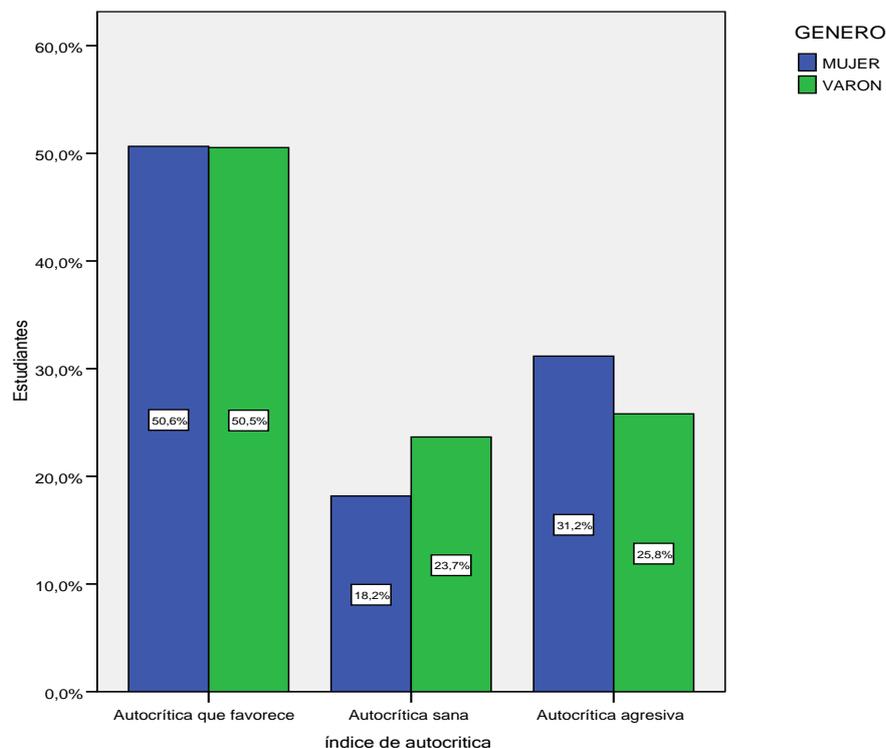


Figura 11. Índice de autocrítica y género

Tabla 17
Escala de autocrítica y edad

| Índice de autocrítica | Edad (años) | | | | |
|----------------------------|-------------|-----------|-----------|----------|----------|
| | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 |
| Autocrítica agresiva | 18(37.5%) | 21(26.6%) | 8(23.5%) | 1(16.7%) | 0(0%) |
| Autocrítica sana | 6(12.5%) | 17(21.5%) | 10(29.4%) | 2(33.3%) | 1(33.3%) |
| Autocrítica a favor propio | 24(50.%) | 41(51.9%) | 16(47.1%) | 3(50.0%) | 2(66.7%) |

Nota: n=170

Con respecto al índice de autocrítica y la edad, se observa en la Tabla 17, así como en la Figura 12, que alrededor de la mitad de los alumnos para todas las edades, presentan puntuaciones bajas, evidenciado una tendencia a mostrar una

imagen a su favor. Mientras que el 33.3% de los alumnos de 14 y 15 años muestran una actitud crítica saludable consigo mismos. Por otro lado el 37.5% de los alumnos de 11 años han obtenido puntuaciones altas en la escala de autocrítica evidenciando una tendencia a criticarse duramente

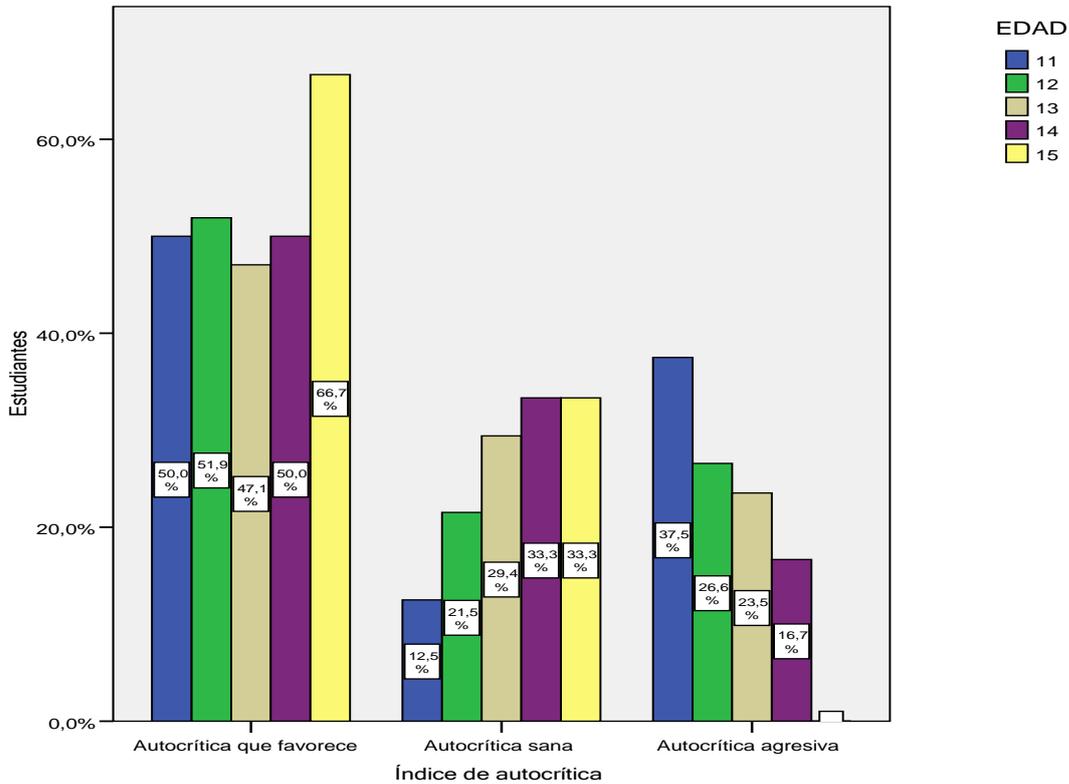


Figura 12. Índice de autocrítica y edad

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

Discusión

Dörr, estableció en el 2005 que existe una relación significativa entre autoconcepto y nivel socio económico. Los resultados expuestos en la presente investigación han evidenciado que con respecto al autoconcepto general y en casi todas las otras dimensiones los alumnos se encuentran en su mayoría entre los niveles medio y alto. Sería interesante indagar acerca de qué factores han influido en estos resultados, donde el estrato socio económico parece no tener importancia alguna, dada las características de la muestra.

Así mismo hay dimensiones que son la excepción con respecto a lo anteriormente expuesto, por ejemplo en la dimensión académica, grupo de ítems “yo y mi profesor” en donde un gran porcentaje de alumnos se encontraron en el nivel bajo. Al respecto no se ha podido acceder a documentos que evidencien cuáles son las actitudes de los docentes hacia los alumnos en la I.E. donde se realizó el estudio. Se sabe por lo que la investigadora labora en esa I.E. que han existido algunas situaciones de agresión de los docentes hacia los alumnos, en años anteriores así como en el presente año lectivo, hechos que han quedado sin ser abordados por la Dirección de la I.E. Probablemente estas situaciones que se dan entre cuatro paredes, sean las que afecten el autoconcepto en esta dimensión. Machargo (1991) refiere acerca de la importancia de las actitudes y el trato del docente, en el autoconcepto de los alumnos dentro del ámbito escolar. Así mismo el estudio de Camacho (2002) llegó a la conclusión de que los alumnos conceden gran importancia al rol del docente en su formación integral, en donde estaría incluido el autoconcepto. Esto hace pensar que los docentes que han tenido a su cargo a los alumnos con quienes se realizó la presente investigación, en la primaria o inclusive el inicial, les han hecho sentir que no son buenos en cuanto a su labor académica.

Caso similar sucede dentro de la misma dimensión en el grupo de ítems “yo y mis estudios”, en donde la mayoría de alumnos se encontraron entre el promedio y el nivel bajo del autoconcepto. Las razones de acuerdo a Machargo (1991) pueden ser diversas: estados motivacionales, sus notas, los profesores, los compañeros,

problemas familiares, etc. El punto es que al parecer ellos se sienten poco eficientes en cuanto a la parte académica.

Al observarse los índices del autoconcepto académico “yo y mis padres” y “yo y mis compañeros”, parece ser que estos dos grupos de ítems no afectan a “yo y mis estudios” ya que son los índices en donde se obtuvieron los niveles más altos. Contrastando estos datos con lo que refiere Machargo (1991) podríamos decir que quizá lo que afecte a “yo y mis estudios” sea las actitudes de los docentes y el rendimiento académico de los alumnos que normalmente es bastante bajo, de acuerdo a lo observado como profesora de esos grados en el primer bimestre 2010.

Con estos resultados podemos corroborar lo propuesto por autores como García (1999), Sureda (1998) y Machargo (1991) quienes refieren que los bajos puntajes obtenidos en alguna dimensión del autoconcepto no necesariamente afectan al autoconcepto general.

Por otro lado los puntajes obtenidos según género y edad no han sido significativamente diferentes, coincidiendo con la investigación de Amezcua y Pichardo (2001), exceptuando los siguientes casos: en la dimensión autoconcepto académico hubo una ligera tendencia a que conforme incrementa la edad, los niveles de autoconcepto son más bajos, esto probablemente se deba a que los padres se preocupan menos por la parte académica de los hijos cuando ya están más entrados en la adolescencia, pensando que ya son capaces de realizar sus labores académicas de forma exitosa por sí solos. Esto se puede observar por ejemplo en las reuniones de padres de familia, en donde los padres de los niños más pequeños o de los que más rinden son los que suelen asistir a las reuniones o citaciones, en contraposición de los alumnos más grandes o que más bajo rendimiento académico tienen, los que por lo general ni se aparecen por el colegio.

Por otro lado, específicamente en el índice “yo y mi profesor”, se evidenció que con respecto al género, casi la mitad de mujeres presentaron un autoconcepto medio frente a casi la mitad de varones que se ubicaron en el nivel bajo, lo que se puede explicar como sostiene Sureda (1998), a los valores y esquemas que llevamos cada uno de nosotros los que hacen que tengamos un trato diferenciado entre mujeres y varones, quizá los maestros de la I.E. donde se realizó el estudio no sean la

excepción y tengan un trato más amable con las mujeres que con los varones, contrariamente a lo argumentado por Orenstein citado por Amezcua y Pichardo (2002) quien refería que existe un trato diferenciado de los maestros a los varones.

Así mismo en cuanto al autoconcepto general se observó que los alumnos que están entrando recién a la adolescencia presentan en su mayoría un autoconcepto promedio y alto, en comparación con los adolescentes de catorce y quince años que están entre el promedio y el bajo. Al respecto Sureda (1998) señala que cuando se está en las edades centrales de la adolescencia el autoconcepto se vuelve inestable, debido a los cambios en el desarrollo que se dan de forma más acelerada en este momento.

Coincidiendo con el estudio de Matalinares, Dioses, Arenas y otros (2005), se obtuvo un autoconcepto emocional “yo soy así” más alto en los varones que en las mujeres. Así mismo en la dimensión social o autoconcepto con los iguales la mayoría de mujeres alcanzaron el nivel alto con respecto a los varones. Amezcua y Pichardo (2001) sostienen que los varones presentan una mejor adaptación personal que las mujeres, lo que llevarían a que éstas sean más propensas a padecer grados elevados de ansiedad e inestabilidad emocional

Cabe resaltar que en los resultados obtenidos no se observaron marcadas diferencias en el autoconcepto físico entre varones y mujeres. Erickson citado por Cardenal (1999), refiere que las mujeres durante la adolescencia están más pendientes por su aspecto físico que los varones, causando que tengan opiniones negativas sobre sí mismas al respecto. Los resultados obtenidos demuestran lo contrario.

Con respecto a la escala de autocrítica, los resultados obtenidos evidenciaron que alrededor de la mitad de los alumnos obtuvieron puntuaciones bajas, referido ello a mostrarse defensivo ante la crítica personal y al hecho de mostrar de forma consciente una imagen a favor sobre sí mismo. Una especie de no aceptación de lo que se es de forma consciente. Esto probablemente se deba un escaso desarrollo de la capacidad de análisis de sí y de sus acciones o como hemos revisado, quizás el querer ser aceptado por sus pares, por ser importantes en ese período de búsqueda de autonomía, hacen que de forma premeditada los alumnos muestren una imagen

que les favorezca (Sureda, 1998). Por otro lado los alumnos de 13, 14 y 15 años mostraron en mayor porcentaje una autocrítica sana con relación a los de 11 y 12, tal y como sostienen Morris y Maisto (2001), de que en las edades promedio de la adolescencia, el adolescente suele ser más consciente de sus propias características, las cuales dependiendo de la regulación que tenga, serán tomadas de forma constructiva o negativa.

Estos resultados hacen pensar en la probabilidad de que muchos de los estudiantes de forma consciente o no (por los mecanismos propios de autodefensa del ser humano), hayan cambiado sus respuestas con el afán de mostrar una mejor imagen de sí mismos, riesgo que se corre al tomar pruebas de inferencia como la que hemos utilizado, lo que es sostenido por García (1995) autor de la prueba.

Los resultados obtenidos, evidencian que el bajo rendimiento académico que se observa en la I.E y que es parte de la realidad de Ventanilla como bien lo menciona el Proyecto Educativo de la Región Callao no se deba a un bajo autoconcepto, ya que como se ha visto la mayoría de alumnos presentaron un autoconcepto general entre promedio y alto, coincidiendo con los resultados obtenidos en el estudio hecho por Lozano, Gonzáles-Pienda, Nuñez y Lozano (2000), quienes sostuvieron que no existía relación entre rendimiento académico y autoconcepto. Lo que probablemente pueda influir es el autoconcepto académico, el que ha presentado resultados muy irregulares en algunos de sus índices, tal y como refieren diversos autores citados por Machargo (1991) quienes establecen una relación directa entre autoconcepto académico y rendimiento escolar.

Conclusiones

Los resultados expuestos han permitido llegar a las siguientes conclusiones:

- Con respecto al autoconcepto general, se concluye que los alumnos han evidenciado en su mayoría un autoconcepto promedio y alto, no siendo la situación socio económica un factor influyente en esta variable, dada la condición de la muestra, proveniente de un estrato bajo. En cuanto al género no se observan mayores diferencias, mientras que con respecto a la edad, los de edades menores presentan mejores niveles de autoconcepto general.

- En cuanto a la dimensión emocional, aproximadamente la mitad de la muestra se encuentra en el nivel alto, mientras que los varones presentaron un mejor autoconcepto en esta dimensión que las mujeres. En cuanto a la edad los de edades menores son las que han presentado un mejor autoconcepto en esta dimensión.
- En torno a la dimensión académica, índice “yo y mi profesor” casi la mitad de los alumnos se encontraron en el nivel bajo. Con respecto al género, las mujeres presentaron mejores niveles (nivel medio) que los varones en este índice. Mientras que en los ítems relacionados sobre la percepción que tienen ellos sobre lo que piensan sus padres y compañeros sobre su aspecto académico se obtuvieron los mejores niveles, no existiendo inclusive diferencias entre géneros, lo que sí se pudo evidenciar con respecto a la edad en donde los alumnos menores fueron los que obtuvieron mejores niveles.
- Sobre la dimensión autoconcepto con sus iguales, las mujeres alcanzaron mejores niveles que los varones.
- Sobre la dimensión física del autoconcepto, los alumnos en su mayoría se encontraron entre el nivel medio y alto, lo que significa que a pesar de los cambios físicos que se dan en esta etapa, su autoconcepto físico no se ha visto amenguado. En cuanto al género y edad no se observaron mayores diferencias en los resultados.

Sugerencias

- Los resultados obtenidos, hacen notar una necesidad sentida con respecto al cambio de actitudes de los docentes en las aulas. A pesar de que los estudiantes presentan un autoconcepto general en promedio bueno, los ítems relacionados con el maestro dejan entrever que el trato que dan los docentes a los alumnos no es el más deseable. Si bien es cierto el Ministerio de Educación por medio del Programa de Capacitación Docente PRONAFCAP busca dotar a los docentes de estrategias que formen integralmente al alumno, también es cierto que algunos docentes cambian sus actitudes en el aula ante la presencia del monitor que observa su trabajo. Se sugiere entonces que la Dirección de la I.E. tenga injerencia directa y activa sobre el docente en cuanto a su trato y actitudes con los alumnos, ya sea por medio de talleres o campañas, dejando

de lado la posición inactiva, indiferente y proteccionista que a veces se presenta a este nivel en las I.E. públicas de nuestro país.

- Por otro lado pensamos que a nivel de Ministerio de Educación se deben realizar capacitaciones que concienticen a los docentes acerca de la importancia de su rol como tal en el desarrollo de constructos como el autoconcepto y en habilidades de tipo socio afectivo y cognitivo orientadas a promover una mejor calidad de vida de los alumnos en pro de su desarrollo integral.

Referencias

- Aguirre, A. (1999). *Psicología de la adolescencia*. Barcelona: Marcombo.
- Amezcuca, J. & Pichardo, M. Diferencias de género en autoconcepto en sujetos adolescentes. *Anales de Psicología*. 16, 207-214.
- Barca, A., Peralbo, M., Porto, A. Santorum, R & Vicente, F. (2009). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico en la adolescencia. *Actas de X Congreso Internacional Galego – Portugués de Psicopedagogía*, 4370-4390.
- Camacho, I. (2002). *Relación entre autoconcepto y concepto del maestro en alumno/as con rendimiento académico alto y bajo que cursan el sexto grado de educación primaria en el estado de Colima*. Tesis de maestría no publicada. Universidad de Colima.
- Cardenal, V. (1999). *El autoconocimiento y la autoestima en el desarrollo de la madurez personal*. Málaga: Aljibe.
- Coleman, J. & Hendry, L. (2003). *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Morata.
- Delval, J. (2002). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI.
- Dörr, A. (2005). *Estudio comparativo de autoconcepto en niños de diferente nivel socio económico*. Tesis de maestría no publicada. Universidad de Chile.
- Fierro, A., Martí, E., Onrubia, J., García - Milá M. & de Gispert, I. (2005). *Psicología del desarrollo: el mundo del adolescente*. Barcelona: Horsori.
- Fung, V. (2003). *Autoconcepto en el medio escolar en niños de ocho a catorce años de edad con trastorno por déficit de atención con hiperactividad*. Tesis de licenciatura no publicada. Universidad Femenina del Sagrado Corazón – UNIFE.
- García, A. (1995). *Inventario EOS de autoconcepto en el medio escolar*. Madrid:EOS.
- García, A. (1999). Autoconcepto y necesidades educativas especiales en el sector educativo de Brozas (Cáceres). *Revista de Educación*, 318, 251-269.
- González - Pienda, J. Nuñez, J. Glez – Pumariega, S. & García, M. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9, 271-289.
- Gorostegui, M. & Dörr, A. (2005). Género y autoconcepto: un análisis comparativo de las diferencias por sexo en una muestra de niños de educación general básica. *Psykhé*. 14, 151 – 163.
- Kail R. & Cavanaugh J. (2006). *Desarrollo humano una perspectiva del ciclo vital*. México D.F.: Thomson.

- Lozano, L., Gonzáles-Pienda, J., Nuñez, J. & Lozano, L. (2000). Importancia de las diferentes dimensiones del autoconcepto en la acción tutorial. *Aula abierta*. 76, 3-14.
- Machargo, J. (1991). *El profesor y el autoconcepto de sus alumnos: teoría y práctica*. Madrid: Escuela Española.
- Malpartida, J. (1991). *Efectos de la aplicación de la dinámica grupal en el mejoramiento del nivel de autoconcepto en el niño con abandono potencial: estudio realizado mediante la técnica del juego de roles con los niños del C.E.I. del Puericultorio Pérez Aranibar*. Tesis de licenciatura no publicada. Universidad Femenina del Sagrado Corazón – UNIFE.
- Mangrulkar, L. Vince Ch. & Posner M. (2001). *Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes*. Organización Panamericana de la Salud. Extraído el 05 de Abril del 2010 desde http://www.eoepsabi.educa.aragon.es/.../F.../Habilidades_para_la_vida2.doc
- Matalinares, M., Arenas, C., Dioses, A. Muratta, R. & otros (2005). Inteligencia emocional y autoconcepto en colegiales de Lima Metropolitana. *Revista IIPSI*, 8, 41- 55
- Montoya I. & Muñoz, I. (2009). Habilidades para la vida. *Compartim, revista de formació del professorat*, 4, 1-5
- Morris, Ch. y Maisto A. (2001). *Introducción a la psicología*. México D.F.: Pearson.
- Oliva, A. (2004). Estado actual de la teoría del apego. *Revista de Psiquiatría y psicología del niño y del adolescente*. 4, 65-81.
- Oñate, M., de la Rasilla, G., Fernández, A. & Saiz, C. (2006). Panorámica del autoconcepto y sus implicancias educativas. *Revista de orientación educacional*. 38, 79-89.
- Rabazo, M.J. (1999). *Interacción familiar, competencia socio escolar y comportamiento disocial en adolescentes*. Tesis doctoral. Universidad de Extremadura.
- Región Callao (2009). *Proyecto Educativo Regional*. Extraído el 10 de Diciembre 2009 desde <http://www.regioncallao.gob.pe>.
- Rice, Ph. (2002). *Desarrollo humano, estudio del ciclo vital*. México D.F.: Pearson.
- Ruano, K. (2006). *Didáctica de la expresión corporal, talleres monográficos*. Barcelona: INDE.
- Sanz, J. & Graña, J. (1994). Auto observación en adolescentes: los problemas de la escala de auto observación de Snyder en poblaciones no adultas. *Anuario de Psicología*. 60, 63-79.
- Saura, P. (1996). *La educación del autoconcepto: cuestiones y propuesta*. Murcia: Universidad.

- Senatus, K. & Urcuyo, M. (2000). *Posibilidad de cambio en el autoconcepto de las adolescentes entre 12 y 17 años de la casa hogar, memorial Sandino, a través de la dinámica de grupos*. Trabajo de investigación. Universidad Centroamericana de Managua.
- Serramona, J. (2008). *Teoría de la educación*. Barcelona: Ariel.
- Sureda, I. (1998). *Autoconcepto y adolescencia, teoría medida y multidimensionalidad*. Palma: Universidad de les Illes Balears.
- Zulaika, L.M. (1999) *Educación Física y Autoconcepto. Análisis relacionales y eficacia de un programa de intervención para la mejora del autoconcepto físico*. Tesis Doctoral no publicada. UPV-EHU.