UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD AJUSCO

Licenciatura en Psicología Educativa

TESIS

“Intervención psicopedagógica para favorecer el autoconcepto en adolescentes de 14 a 15 años”.

Proyecto que para obtener el titulo de
Licenciada en Psicología Educativa

Presenta:
IVETTE MARLENE CORDOVA CASTRO

Asesora: Dra. Rosa María Soriano Ramírez

México, D.F., 2010

DEDICATORIA

A menudo en medio de la noche,
Un índice de luz sube a los cielos.
A menudo, en medio de la noche,
Son luces de Bengala nuestros sueños.
(Renato Leduc)

A MIS PADRES:

Por creer en mí e infundirme el camino de la responsabilidad para lograr todo aquello que me proponga y por su amor incondicional. Gracias.
Este logro también es de ustedes.
Los amo, admiro y respeto.

A MI HERMANO:

Por ser esa personita especial en mí vida. Gracias por todo.

A LA DRA. ROSA MARÍA SORIANO:

Por compartir conmigo sus conocimientos y tiempo, por que sin su valiosa ayuda no hubiese sido posible éste sueño.

A MIS ALUMNOS:

Por permitirme ejercer mi carrera que tanto me gusta y apasiona.

A LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL:

Por darme la oportunidad de formarme como profesionista.

Y A TODAS AQUELLAS PERSONAS QUE HAN COMPARTIDO UNA PARTE DE SU VIDA CONMIGO.

Índice

Introducción I

Delimitación del problema II
Planteamiento de la pregunta de investigación.
Objetivos

Justificación IV

CAPÍTULO 1

El autoconcepto en el adolescente

1.1 Autoconcepto: Fundamentos teóricos 1

1.1.1 Caracterización teórica conductual del autoconcepto 2

1.1.2 Elementos de la psicología Cognitiva y sus implicaciones en el autoconcepto 5

1.1.3 Perspectiva humanística y sus implicaciones en la noción de Autoconcepto 9

1.2 Modelos del autoconcepto 12

1.3 Surgimiento del autoconcepto: etapa de la infancia. 24

1.3.1 Desarrollo específico del autoconcepto en la adolescencia 28

1.3.2 Características de la adolescencia media (14 a 15 años) en varones 33

1.4 Autoconcepto académico: estructura y evolución. 38

1.5 Los otros significativos: agentes que influyen directamente en la Personalidad del adolescente. 42

1.6 Autoconcepto y rendimiento escolar. 50

CAPÍTULO 2

Método

2.1 Tipo de diseño 56

2.2 Variables e hipótesis 56

2.3 Participantes, escenario e instrumento 57

2.4 Procedimiento **59**

2.5 Objetivos de la intervención psicopedagógica **60**

CAPÍTULO 3

Resultados y conclusiones

3.1 Análisis cuantitativo **62**

3.2 Análisis cualitativo **66**

3.3 Discusión **71**

3.4 Conclusiones **75**

3.5 Recomendaciones **78**

- **REFERENCIAS**
- **ANEXOS**

Resumen

En la presente investigación se hace un análisis del origen de la noción de autoconcepto indicando las perspectivas teóricas que han abordado su estudio, como son: la teoría Conductista, la Psicología Cognitiva y la Psicología Humanista.

Dado el énfasis del autoconcepto como uno de los elementos primordiales de la personalidad es necesario mejorarlo continuamente, así que el objetivo de este trabajo radica en la aplicación de una intervención psicopedagógica que mejore las facetas académica y no-académica del autoconcepto, en adolescentes de 14 a 15 años.

Se presentan los resultados obtenidos antes y después de la intervención psicopedagógica, utilizando como instrumento la prueba AF5 (García y Musitu, 2001), que mide los niveles de autoconcepto y sus cinco dimensiones.

De acuerdo a los resultados se observa que la faceta académica se vio favorecida, al igual que las dimensiones familiar y social, que conforman la faceta no-académica, sin embargo con respecto a la dimensión emocional, no se logró una mejoría dado los diversos factores que esta conlleva, por lo que se emiten sugerencias para mejorar esta dimensión del autoconcepto.

Introducción

El autoconcepto es considerado uno de los elementos más importantes de la personalidad, debido a que de él dependen los comportamientos, actitudes y valoraciones que el sujeto hace de sí mismo. Por ende es conveniente que el individuo posea un autoconcepto adecuado para lograr una funcionalidad en su vida personal, familiar, social y laboral.

El autoconcepto, es entendido como: “las percepciones que cada uno tiene de sí mismo, las cuales se forman a partir de las diversas experiencias y relaciones con el entorno y con los otros significativos (padres, profesores, amigos y compañeros)”.

El autoconcepto es calificado como multifacético, multidimensional y jerárquico, debido a que se posee un autoconcepto general y este incluye facetas específicas, en el presente trabajo se hace referencia a la faceta académica y no académica, esta última constituida por las relaciones que se establecen con los padres, las relaciones entre iguales y el aspecto físico.

En ésta misma línea y considerando las facetas específicas del autoconcepto, es de suma importancia que los alumnos posean un autoconcepto académico y no académico adecuado, para que tanto su desempeño como su rendimiento escolar sean aceptables.

Así tenemos que la adolescencia es una de las etapas idóneas, para reforzar este aspecto de la personalidad, debido a que es el período de adquisición y consolidación de una identidad tanto personal como social, Eslanoa (2005, p. 266)

Así que el período adolescente constituye un gran reto en la formación del autoconcepto, dados los importantes cambios físicos, cognitivos y sociales que se generan.

En el presente trabajo se pretende favorecer el autoconcepto en adolescentes de 14 a 15 años, a través de la aplicación de una intervención psicopedagógica, la cual se llevó a cabo en uno de los planteles del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), en dicha intervención se abordan en diferentes sesiones las dos facetas específicas del autoconcepto.

Cabe mencionar que se utilizó como instrumento la prueba AF5 de García y Musitu (2001) que permite medir las dimensiones del autoconcepto, de los alumnos participantes. Dicho instrumento se empleó en dos fases, pre-test y post-test; la primera para sondear el autoconcepto que posee el alumno y la segunda permitió saber si con la intervención se logró favorecer y mejorar su autoconcepto.

La estructura con la que cuenta el presente trabajo es:

En el primer capítulo se presenta el marco teórico en el que se encuentran insertos los fundamentos y perspectivas teóricas de la noción del autoconcepto y las características de la adolescencia como etapa evolutiva, es decir, la contextualización desde la que se parte para delimitar el objetivo de estudio.

En el segundo capítulo se describe el método que se siguió a lo largo de este trabajo, el instrumento que se utilizó y aplicó como pre-test y post-test, y en un tercer capítulo se presentan los resultados obtenidos, así como las conclusiones, btenidas a partir del análisis de resultados; se anexan las cartas descriptivas de la intervención psicopedagógica, en las cuales se podrán observar las actividades realizadas.

Planteamiento de la pregunta de investigación:

El autoconcepto es pieza fundamental para un óptimo desarrollo y desempeño del ser humano, por lo tanto es necesario intervenir para favorecer los niveles de autoconcepto que una persona posee, debido a ello se desprende la siguiente pregunta de investigación:

¿A partir de la aplicación de una intervención psicopedagógica basada en la enseñanza y aprendizaje de actividades socio-personales a adolescentes de 14 a 15 años, se logrará mejorar los niveles en las facetas académicas y no académicas de su autoconcepto?

Objetivo general:

Diseñar, aplicar y evaluar una intervención psicopedagógica que logre favorecer el autoconcepto en adolescentes de 14 a 15 años.

Objetivos específicos:

- Diseñar las sesiones que comprende la intervención psicopedagógica.
- Aplicar la intervención psicopedagógica a adolescentes de 14 a 15 años de bachillerato.
- Evaluar la intervención psicopedagógica mediante el instrumento AF5 de García y Musitu (2001) que demostrará si se favoreció el autoconcepto en sus facetas académica y no académica en adolescentes de 14 a 15 años.
- Analizar los resultados obtenidos con respecto a la intervención y así poder obtener conclusiones.

Justificación

En el campo de la psicología educativa cobran cada vez mayor fuerza las investigaciones acerca de las variables que influyen en el rendimiento académico de un individuo, dentro de esas variables sobresale el autoconcepto, debido a que se ha considerado como la base del comportamiento y para la construcción de la personalidad (González y Tourón, 1994), por lo tanto el contexto escolar y familiar ejercen una gran influencia en la formación del autoconcepto, lo cual se verá reflejado a lo largo de la vida de cada individuo.

Cabe mencionar que se pueden diferenciar dos facetas específicas del autoconcepto: la académica y la no académica (Shavelson, 1976).

La académica se refiere a la concepción que tiene el alumno de sí mismo ante una determinada tarea escolar (Nuñez y González, 1998, p.67); y la no académica se distingue por los aspectos sociales, físicos y emocionales propios de la vida del individuo.

Si bien es cierto que el autoconcepto general simboliza lo que el individuo piensa, cree y siente acerca de sí mismo; es necesario recordar que este constructo tiene parte de su origen en el mundo físico y social del sujeto, a partir de las diferentes experiencias e interacciones que se generan con otras personas, llámense padres, compañeros de escuela, profesores, amigos, etc. (Manzano, 2006, p.65).

Así, el autoconcepto condiciona las expectativas de éxito social, los intereses y aspiraciones profesionales, por ejemplo con un autoconcepto negativo los adolescentes pueden caer en experiencias negativas (drogas, alcohol, grupos violentos, depresión, etc.) que les aparten de la verdadera búsqueda y/o reforzamiento de su identidad (Esnaloa, 2005,p.275), situación que plantea la necesidad de proponer intervenciones psicopedagógicas que ayuden a los adolescentes en la definición real y positiva de los elementos de su autoconcepto.

Como es bien sabido la adolescencia representa un período de adquisición y consolidación de una identidad, debido a que en este período se marca por primera vez un verdadero esfuerzo y consciente para responder a la que es la pregunta más apremiante en este periodo que es ¿Quién soy? (Woolfolk, 2006, p.68) situación que lleva a considerar que es preciso trabajar, reforzar y/o mejorar este aspecto de la personalidad en los adolescentes, dados los cambios cognitivos, físicos y sociales que experimentan (Esnaloa, 2005, p.266).

Es importante destacar, que un adolescente con un desarrollo adecuado y positivo de su autoconcepto, presenta mejores posibilidades de participar de manera responsable en diversas actividades sociales, que le permita alcanzar un mayor nivel de tranquilidad y seguridad, debido a que este desarrollo influirá en su imagen corporal, en el ambiente familiar y escolar, en su grupo de iguales y en su identidad sexual (Tranche, 2000, p 24).

Aunque la adolescencia es un periodo de contrastes, ambivalencias y continuas fluctuaciones, es la etapa en la que el autoconcepto se perfila y define de tal manera que el individuo se identifica como un ser singular y diferente de los demás (Machargo, 1991 en Villa y Auzmendi, 1999, p.22)

Por lo tanto la escuela va a constituir un punto fundamental para el desarrollo del autoconcepto del alumno, ya que hace alusión a las características, habilidades, destrezas y capacidades que posee, en relación a su trabajo y rendimiento académico. (Gimeno, 1976 en González y Tourón, 1994, p.74).

No obstante, el rendimiento académico va más allá, debido a que se encuentra influido no sólo por los conocimientos teóricos y prácticos, sino también, por el factor afectivo (autoconcepto y motivación), los cuales pueden ser un importante predictor del desarrollo académico (Villa, et al, 1999).

Por lo anterior es primordial, efectuar intervenciones que permitan favorecer el autoconcepto de los adolescentes, siendo la escuela uno de los espacios idóneos para llevarlo a cabo; aunado a que en instituciones de educación media superior se encuentra una población de adolescentes entre los 14 y 15 años, edades propicias para intervenir, a pesar de que se han renovado los planes de estudios y que se implementó el tema del

autoconcepto con la finalidad de que el alumno logre favorecer este elemento de su personalidad y pueda descubrir quien es y quién quiere ser (Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica, 2009, p.16),no se le ha dado un seguimiento como tal, por lo cual como profesionales de la educación se tiene la gran tarea de apoyar en este sentido a los jóvenes de este país.

Capítulo 1

El autoconcepto en el adolescente

1.1 Autoconcepto: fundamentos teóricos.

En el campo educativo las variables motivacionales van adquiriendo cada vez más protagonismo; de ahí que el autoconcepto vaya ocupando un lugar destacado, debido también a su relevancia dentro del ámbito de a personalidad, tanto desde una perspectiva afectiva como motivacional.

"El autoconcepto puede definirse como un complejo y dinámico sistema de percepciones, creencias y actitudes que tiene un individuo sobre sí mismo, dicho conjunto es básico en el comportamiento y en la construcción de la personalidad" (Machargo, 1992, p.63), se encuentra influido especialmente por las evaluaciones de los otros significativos, por lo tanto los contextos familiar y escolar ejercerán gran influencia en la formación del autoconcepto.

Diferentes perspectivas teóricas lo han estudiado y analizado, como son la conductista, la psicología cognitiva específicamente la teoría del procesamiento humano de la información y la psicología humanista.

Algunos términos que se utilizan para explicar al autoconcepto, como son el yo y el sí mismo, términos que en ocasiones suelen confundirse.

El término "yo", según Cardenal (1999, p. 33) se utiliza para designar a los procesos que rigen la acción como son: el pensamiento, la memoria, los procesos cognoscitivos, los mecanismos de percepción de la realidad, los de defensa y la selección de estímulos.

El yo, para Rogers (en Engler,1996, p.330) establece que de la interacción del organismo y el ambiente, y en particular de la que se tiene con otros que son significativos, emerge en forma gradual una estructura del yo o un concepto de "quién soy".

Así conforme los niños interactúan con su ambiente en el proceso de realización (tendencia primaria del organismo de mantenerse y mejorarse a sí mismo), adquieren ideas acerca de sí mismos, de su mundo y de su relación con éste.

Por otra parte, Oñate (1989, p. 23) menciona que el yo, es una realidad única, que se aprende y que se modifica a través de las relaciones interpersonales.

En relación al "sí mismo" o self, Cardenal (1999, p. 34) establece que constituye más bien el aspecto perceptual o contemplativo del individuo, es decir, se relaciona con aquello que "la persona piensa de sí misma", con las actitudes, sentimientos, percepciones y evaluaciones que la persona experimenta, mantiene y percibe con respecto a sí mismo.

En la actualidad, cada vez es más común utilizar la expresión "concepto de sí mismo", para designar el conjunto de procesos preceptúales, que tiene un sujeto.

Así, la interpretación que el individuo hace de sí mismo tiene que ver con aspectos tanto físicos como no físicos, ya que el individuo forma una representación de su cuerpo y de todos los procesos que implica, ya sean de índole cognitiva, afectiva o bien social.

Por lo tanto, el sí mismo está relacionado directamente con el yo, pues a partir de la conciencia que el individuo adquiere de sí y de todos sus procesos establece una evaluación y determina su actuación en diferentes situaciones (Manzano, 2006, p. 49).

1.1.1 Caracterización teórica conductual del autoconcepto.

Debido a que el autoconcepto es un constructo multidimensional Shavelson, Hubner y Stanton (1976, en Woolfolk, 2006, p.72) su análisis teórico deberá ser el resultado de una visión interrelacionada de las diferentes perspectivas teóricas que han abordado su estudio, debido a que cada una contribuye a una mejor comprensión del constructo autoconcepto.

La perspectiva conductista, tiene sus inicios en el año 1913 aproximadamente, y que su principal objetivo era hacer que la psicología se convirtiera en una ciencia más objetiva; se establece que lo más importante es el estudio de la conducta observable.

El conductismo se centra en las conductas autorreferidas como lo más externo y visible del individuo, entendiendo estas conductas como patrones adquiridos de comportamientos, que se aprenden y permanecen como parte del comportamiento del individuo (Cameron, 1947, en Oñate, 1989).

Para uno de los representantes principales del conductismo, Skkiner (1977, en Oñate, 1989, p.19), el sí mismo es simplemente una concepción para representar un sistema de respuestas funcionalmente unificadas que se traducen en conductas verbales o no verbales, abiertas o encubiertas.

El enfoque conductual, plantea que "el concepto que una persona tiene de sí misma influye claramente en sus conductas diarias. Por ende el autoconcepto condiciona la forma de comportarse, la persona se guía en su conducta por las cualidades, valores y actitudes que posee, por ello el individuo se suele comportar de una forma que concuerde con su autoconcepto" (Villa y Auzmendi, 1999, p.14).

Por su parte Bandura (1978 en Cardenal, 1999) intenta operacionalizar el constructo del autoconcepto, describiendo sus partes y detallando los elementos que lo integran en sus tres procesos básicos de autocontrol: la autoobservación, autoevaluación y el autorrefuerzo.

Dentro de las recientes conceptualizaciones del autoconcepto ocupa un lugar importante la teoría de la autoeficacia percibida de Bandura (1977a, 1977b, 1978, 1984, 1986, 1990, en Gonzalez y Tourón, 1994, p.74) que se enmarca dentro de su teoría del Aprendizaje social.

Para Bandura, la conducta humana no es una mera reacción a estímulos específicos sino el resultado de un proceso de toma de decisiones, que surge de la interpretación que el hombre hace de sí mismo, de su conducta y del mundo que le rodea y percibe, por lo que Bandura menciona: "El hombre se interpreta a sí mismo y a su

conducta; valora, juzga y dirige sus acciones, además de ser premiado o castigado por el mundo externo, aprende a dirigir y enjuiciar su conducta, a recompensarse y sancionarse" (González, et al, 1994, p. 74)

Respecto a lo anterior, la teoría de autoeficacia da una pauta para que se enfatice en la investigación sobre el efecto que el autoconcepto puede tener en la motivación académica.

En base a lo que postula Bandura, se mantiene que la orientación conductual hacia unas metas determinadas se encuentran mediadas por las expectativas de resultado, es decir, la estimación que hace una persona acerca de que una conducta determinada producirá ciertos resultados, pero en particular las expectativas de autoeficacia se refieren a las creencias que el individuo tiene de su capacidad para realizar con éxito las acciones que conducen a las metas deseadas (González, et al, 1994).

En este sentido, la teoría de autoeficacia postula que las expectativas de resultado, influyen en:

a) la elección de las actividades o cursos de acción a seguir;
b) la persistencia frente a la frustración o el fracaso y;
c) la cantidad de esfuerzo (González, et al, 1994, p. 75).

Entonces hay muchas cosas que las personas pueden hacer con la certeza de que tendrán éxito pero que no realizarán si no tienen los suficientes incentivos para ello.

Sin embargo, hay que dejar claro que las expectativas de autoeficacia, a las que se refiere Bandura, no son rasgos globales de la personalidad, ni tampoco autoconceptos generales, son más bien, autoconcepciones específicas, que se elaboran a partir de la experiencia en distintas actividades o áreas concretas de la actuación humana. Así un individuo puede tener un alto sentido de autoeficacia en un campo, área, o tarea específica, y bajo en otras (como se verá en el modelo de compensación del autoconcepto).

Por todo lo anterior, el autoconcepto va a formar parte fundamental de las conductas que presenta el individuo en diferentes ámbitos o situaciones dentro de la vida cotidiana.

1.1.2 La psicología cognitiva y el autoconcepto.

El componente cognitivo del autoconcepto contempla lo que el individuo ve cuando se mira a sí mismo, es decir, el conjunto de rasgos con los que se describe y que, aunque algunos no sean verdaderos u objetivos, estos guían su modo habitual de ser y comportarse (Villa y Auzmendi, 1999, p.14)

Según esta perspectiva, el desarrollo del autoconcepto es un proceso que conlleva tanto cambios cuantitativos como cualitativos. A medida que pasan los años el autoconcepto va incrementando su contenido y el individuo percibe paulatinamente una mayor cantidad de rasgos, sobre sí mismo en los aspectos físicos, cognitivos y sociales (Villa, et al, 1999, p. 19).

Los autores de la perspectiva cognitiva enfocados en el procesamiento de la información como Markus y Sentis (1982) van a añadir interesantes elementos al cuerpo de conocimientos sobre el autoconcepto.

Destacados representantes de esta perspectiva (Markus y Sentis, 1982, en Cardenal, 1999, p. 41) parten de la base de que el autoconcepto es una estructura central cognitiva en el procesamiento de la información. La cual consta de conjuntos de esquemas referidos a múltiples representaciones ya sean físicas, mentales o sociales.

Para la perspectiva cognitiva, las cogniciones son aquellas representaciones, percepciones, pensamientos y expectaciones de las personas y que en general, se refieren a los procesos mentales (Puente, 1998, p. 43).

El movimiento cognitivo se inicia en 1950, a partir de esta década la psicología se orienta hacia una nueva búsqueda, acerca del estudio de las cogniciones y los procesos complejos, de igual manera a la creación de modelos que sirvan para comparar la

información proveniente del medio ambiente y estructurar la respuesta hacia ella (Puente, 1998, p. 44).

La psicología cognitiva, se puede definir de acuerdo con Mayer (1991), como: el análisis científico de los procesos mentales y de las estructuras de memoria humana, que tiene como finalidad comprender la conducta, la generación de ideas sobre sí mismos y como éstas últimas son representadas en la conducta y vida diaria del individuo.

Desde esta perspectiva, se reconoce el papel del autoconcepto como núcleo central de la personalidad[1] , su influencia en el afecto y en la conducta, su importancia en el ajuste y bienestar personal, así como la importancia de las aspiraciones e ideales en la formulación del sí mismo (González y Tourón, 1994, p. 83).

Por ello lo que presenta de novedoso ésta perspectiva, es su intento de explicar cómo la información acerca de sí mismo se estructura en la memoria, y cómo ésta influye en la atención, organización, selección y procesamiento de nueva información relativa al individuo. Por ende se ha ocupado de explorar las relaciones entre medidas de estados psicológicos (autoconcepto) y aspectos de la conducta, por ejemplo, el rendimiento escolar (Gónzalez, et al, 1994, p. 84)

Es importante, en este punto mencionar a Neisser (1976), quien escribió el primer manual sobre psicología cognitiva, en el cuál la principal contribución fue proponer un modelo general de procesamiento de información, compuesto por un conjunto de almacenes de memoria y de procesos diferenciados. La propuesta de Neisser (1976 citado en Oñate, 1989, p. 22), fue la noción de esquema, (para designar la unidad de procesamiento cognitivo) dicho procesamiento organiza la información adquirida de la experiencia, que le sirve para asimilar y procesar nueva información. Por lo que algunos teóricos asumen al self como un modelo para la acción (proceso) y como modelo de acción (estructura). El self se presenta como un conjunto de estructuras de conocimiento que modifica e integra funciones de las personas.

[1] Personalidad: según Maslow, son los talentos, capacidades, potencialidades que las personas emplean y explotan, que lo hacen único y diferentes a los demás. Teorías de la personalidad, UAEM. 2003

Siguiendo con el concepto de esquemas, dentro de la psicología cognitiva se realizó una exploración del autoconcepto como self esquema, su principal exponente fue Markus (1977, en Oñate, 1989, p. 22), quien con el objetivo de explicar dos cuestiones problemáticas en la literatura del autoconcepto menciona dos nuevos conceptos que son: la estabilidad y maleabilidad, mencionando sus conexiones con el afecto, la motivación y la conducta.

Por su parte, González y Tourón (1994, p. 87) mencionan que el autoconcepto definido como self esquema, es una estructura cognitivo-afectiva que contiene la información personal (creencias, emociones, evaluaciones), pero también es un proceso que como tal, juega un rol activo en cada etapa del procesamiento de información (atención, codificación, interpretación y utilización de la información).

Para Markus (1983, citado en González, et al, 1994, p. 88) los sujetos poseen un desarrollado self esquema por ejemplo, “soy independiente”, frente a los que no lo poseen difieren en la capacidad de:

a) procesar información acerca de sí mismo, es decir, si se les hace un comentario hacia su persona difícilmente lo captan.
b) recuperar y recordar evidencia de las conductas de cualquier influencia; se refiere a que al presentarse cualquier situación, el sujeto tendrá definido en su mente como es su sí mismo.
c) predecir su conducta futura en esa influencia; al presentarse la oportunidad de proyectar su autoconcepto ya sabrá como reaccionar y;
d) resistir la información contraria al esquema formado, si el sujeto se considera independiente, si alguien externo le comenta lo contrario no asumirá esa idea tan fácilmente.

Oñate (1989), explica que lo importante del autoconcepto, es la idea de que la gente es diferente por sus estructuras cognitivas, además menciona que sólo se tienen esquemas de aquellas conductas que considera importantes.

Por otra parte es necesario señalar, que el autoconcepto como percepción que se tiene de sí mismo, incluye necesariamente una valoración, ya sea positiva o negativa.

Sin embargo, Marchargo (1991, citado en Villa y Auzmendi, 1999, p. 88), considera que es necesario tener un autoconcepto positivo para que se consiga una adaptación adecuada, para la felicidad y para un funcionamiento eficaz, tanto individual como social.

González, et al. (1994, p. 88) afirman que: el éxito o el fracaso se generalizan dentro de un sistema, el fracaso reduce la consideración de las capacidades, el éxito eleva dichas capacidades. Por ejemplo, las personas con self esquemas negativos claros, son particularmente sensibles o receptivos a la información negativa y la procesan eficazmente, no tendiendo a distorsionarla, estas personas tienden a apoyar y confirmar su visión de sí mismos, aunque sea negativa, a lo que se le conoce como Teoría de la autoconsistencia.

Así, los esquemas, a medida que se desarrollan a través de la experiencia, actúan como filtro, desde el que se procesa la nueva información y que a su vez están en la base de los futuros juicios, decisiones, inferencias y predicciones acerca del self o el sí mismo.

Por lo tanto, se constata así lo que plantea el modelo de procesamiento de la información, que alude a las diferentes operaciones o procesos de los que hace uso una persona en una determinada situación (Mayer, 1991).

En la psicología cognitiva, los conceptos son definidos como reglas o combinaciones de reglas que el individuo emplea para clasificar y discriminar la realidad, siendo estos procesos cognitivos los que desempeñan funciones dentro del procesamiento de información.

En consecuencia, el autoconcepto no es sólo una estructura que contiene la representación del conocimiento que la persona tiene de sí misma, sino a la vez un proceso implicado en la interpretación, almacenamiento y utilización de la información personal, es decir, se concibe como una estructura activa de procesamiento de la información.

En conclusión y aludiendo a Woolfolk, (2006, p.71), el autoconcepto se concebirá entonces como una estructura cognoscitiva, es decir, será el resultado de las ideas que se tienen acerca de quién se cree que es uno mismo.

1.1.3 Perspectiva humanista y la noción de autoconcepto.

Los orígenes de la perspectiva humanista se ubican en los Estados Unidos, en donde con diversos autores esta teoría comienza a tomar importancia dentro del campo de la psicología (Carpintero, 1998, p. 396).

Las teorías humanistas de Carl Rogers y Abraham Maslow, principales representantes de ésta perspectiva, surgieron en la década de 1950, en un esfuerzo por corregir los conceptos limitados sobre la naturaleza humana, que ofrecían tanto el psicoanálisis como el conductismo. Rogers y Maslow enfatizaron en ver al individuo como un ser humano activo, creativo y con capacidad de experimentación, que vive en el presente (Engler, 1996, p.327).

Así, la psicología Humanista, psicología Fenomenológica e incluso psicología del autoconcepto, vino a llenar el vacío creado en el estudio de la personalidad por las dos escuelas imperantes en ese momento: el Conductismo y el Psicoanálisis, destacando que la personalidad tiende hacia lo positivo, lo optimista, la maduración y a la autorrealización. (González et, al 1994, p. 53).

Por lo tanto, la psicología humanista reclama el análisis de la conducta humana desde el marco de referencia interno del sujeto (González, et al, 1994). Una de las premisas básicas de la psicología humanista se basa en la confianza del potencial humano a desarrollar.

En relación a la idea de que el ser humano va creando su personalidad a través de las decisiones y elecciones que toma en su vida, las interpretaciones humanistas destacan la libertad personal, la elección, la autodeterminación y el anhelo de desarrollo personal (Puente, 1998, p.42).

La perspectiva humanista ha abordado al autoconcepto de una manera más práctica que teórica.

Dentro de este marco Combs, (en González, et al, 1994, p.54) se basa en la psicología perceptual, que sostiene que la conducta de una persona es el resultado

directo de su campo de percepciones en el momento del comportamiento, de modo que dicho comportamiento es siempre producto de cómo se ve a sí misma, de cómo ve las situaciones en las que está inmersa y de las interrelaciones entre ambas percepciones.

En cuanto a la cuestión práctica del autoconcepto, Carl Rogers va a ser considerado como uno de los estudiosos más representativos de esta perspectiva teórica. Rogers, se basa en la teoría de la personalidad desarrollada a partir de su experiencia en la aplicación de lo que él mismo denominó Psicoterapia centrada en el cliente, la cual tiene como base el concepto de sí mismo como constructo explicativo.

Para Rogers el desarrollo de la personalidad está orientado hacia la autorrealización, es decir, una congruencia básica entre el campo fenoménico[2] de la experiencia y de la estructura conceptual del sí mismo, la cual si se logra satisfactoriamente favorece en grado máximo la adaptación y bienestar del individuo (González, et al, 1994).

La llamada psicoterapia centrada en el cliente, es una técnica con la que se pretende modificar el autoconcepto y reorganizarlo, facilitando de este modo la congruencia entre las experiencias y el autoconcepto, y con ello favorecer el aspecto psicológico. Así este autor menciona:"Hay adaptación psicológica cuando el concepto de sí mismo es, al menos en líneas generales, congruente con todas las experiencias del organismo"... (González, et al, 1994).

La experiencia de Rogers en la aplicación de su enfoque terapéutico dice que, en el curso de la terapia se proporciona un clima de seguridad no evaluativo, en la que el cliente pueda examinar los valores recibidos desde los que juzga y guía su experiencia, es decir, llegar a configurar sus propios valores personales. De esta manera cuando el individuo se rige por sus propios valores, se acepta a sí mismo y se hace menos dependiente de las evaluaciones de los demás. (González, et al, 1994).

[2] es la totalidad de las percepciones, contemplando la interpretación que hace el individuo de la información verbal y no verbal que recibe de sus otros significativos (padres, profesores, amigos, etc.), además este es concebido como elemento fundamental del autoconcepto.

Explica además que a medida que la persona descubre y experimenta, que otra persona lo escucha y atiende cuando expresa sus más diversos sentimientos y emociones (alegría, tristeza, enojo o miedo) y lo acepta sin juzgarlo o enjuiciarlo, poco a poco se vuelve capaz de escucharse a sí mismo, reconociendo los sentimientos que experimenta, incluyendo aquellos que había negado o rechazado. Esto da la oportunidad a la persona, de que profundice en su autopercepción y autoaceptación. El crecimiento y desarrollo serán entonces, el resultado en la mejora de la imagen que la persona tiene de sí misma, convirtiéndola en una imagen más real; así la persona se aleja de moldes fragmentados, de la enajenación de los sentimientos y experiencias, de la rigidez del autoconcepto y podrá superar su anterior distanciamiento de la gente y del funcionamiento interpersonal (Rogers, en Manzano, 2006, p. 56).

Por su parte Quittman, (1989) señala las tres contribuciones que Rogers hizo a la psicología humanista:

1. **Desarrollo de la psicoterapia conversacional**. Rogers pudo demostrar que la auténtica confianza entre un terapeuta y su cliente posibilita un proceso que permite el crecimiento personal de todos los que participan en él. Rogers no sólo se interesó en la terapia sino también en la educación, donde al empatizar con el otro y percibir su mundo de experiencias, se puede llegar a la autorrealización. Rogers piensa en la autorrealización como un proceso, en donde la familia, maestros y el mismo terapeuta apoyan y potencian en medida que entienden y viven al individuo como centro de la existencia humana.

2. **La teoría del sí mismo**. Es una teoría fenomenológica, la cual se orienta sobre la concepción de que la percepción del campo fenomenal es la base del concepto propio de una persona, es decir, que el grado de coincidencia entre la experiencia (de la percepción) externa e interna determina el sí mismo y sus acciones en el mundo.

3. **Apertura de la psicoterapia a la investigación empírica**. Respecto a este mérito se consiguió también asegurar científicamente la teoría del sí mismo como una teoría de la experiencia y con ello dar un importante impulso a la investigación del sí mismo.

Rogers define al autoconcepto como, una configuración organizada de percepciones del sí mismo, admisibles en la conciencia, que está integrado por elementos como las percepciones de las propias características y capacidades, los conceptos de sí mismo con respecto a los demás y el ambiente; y las metas e ideales que se perciben como positivas o negativas. Utiliza el término autoconcepto para referirse a la forma en que la persona se ve y siente, incluyendo tanto imágenes reales como ideales (González, et al, 1994, p. 59).

Rogers tiene gran influencia dentro del campo de la educación, debido a que su teoría implica que el individuo es capaz de reconocer tanto sus aspectos positivos como negativos de sí mismo, que es conciente del autoconcepto que posee y de la importancia que tiene que se acepte tal cual es, lo que le permitirá reforzar aquello que lo hace sentir bien consigo mismo y trabajar los aspectos que de alguna manera interfieran con su rendimiento y desempeño en diferentes ámbitos de su vida, llámense familiar, escolar, social y laboral.

Las ideas de los humanistas, como mencionan González, et al, (1994), en particular las de Combs y Rogers, mantienen un decisivo papel del autoconcepto en la motivación y en la conducta, permiten que exista la posibilidad de transformar la conducta a través del cambio de las concepciones; planteando la importancia de la autoevaluación positiva para el ajuste personal y la autorrealización del individuo; así como las condiciones que favorecen el desarrollo de una alta autoestima, lo que ha influido en el interés por este constructo dentro del campo educativo.

1.2 Modelos de autoconcepto.

Byrne (1984, en González, Núñez, Pumariega y García, 1997, p. 275) habla de cuatro formulaciones diferentes sobre la estructura del autoconcepto, modelos jerárquico, nomotético, taxonómico y compensatorio.

Al ser el autoconcepto un sistema complejo y dinámico de las percepciones del sí mismo, presenta diversas facetas o dimensiones que integran su estructura interna. El *Modelo jerárquico-multidimensional*, es el que mejor explica esta concepción del autoconcepto.

Para dicho modelo González y Touron (1994, p.109) mencionan que se ha prestado escasa atención a las características internas del autoconcepto, sus facetas y organización, sin embargo como mencionan estos autores, la identificación de las distintas facetas y de su estructura es inicialmente prerrequisito para estudiar el autoconcepto como tal y cómo se relaciona con otros constructos o variables, por ejemplo, con el rendimiento académico.

Con relación a lo anterior, Shavelson, Hubner y Stanton (1976, citados en González, Núñez y Valle, 1992, p. 73), ofrecieron el modelo teórico denominado jerárquico-multidimensional, el cual ha gozado de gran aceptación para explicar la estructura del autoconcepto. Estos autores, conciben el autoconcepto como la percepción que el individuo tiene sobre sí mismo, la cual se basa directamente en sus experiencias en relación con los demás y en las atribuciones que él mismo hace de su propia conducta.

Desde este modelo se plantea que el autoconcepto del adolescente puede dividirse en autoconcepto académico (verbal y matemático) y autoconcepto no académico, configurándose este último por componentes como la relación con padres, relación entre iguales y el aspecto físico (García y Musitu, 2001, p.6) véase figura 1.

Reafirmando la idea anterior, Woolfolk (2006, p.71) menciona que la noción general del yo se compone de otros conceptos más específicos, incluyendo el autoconcepto no académico y académico. Tales autoconceptos, situados en el segundo nivel, están formados por conceptos del yo más específicos y separados, como los conceptos acerca de la habilidad y la apariencia física, las relaciones con los padres y las relaciones con la familia.

Shavelson, et al (1976, en Peralta y Sánchez, 1999, p.97) definen el autoconcepto como: “La percepción que cada uno tiene de sí mismo, que se forma a partir de las experiencias y las relaciones con el entorno, en las que las personas significativas desempeñan un papel importante”.

Modelo Jerárquico-multidimensional

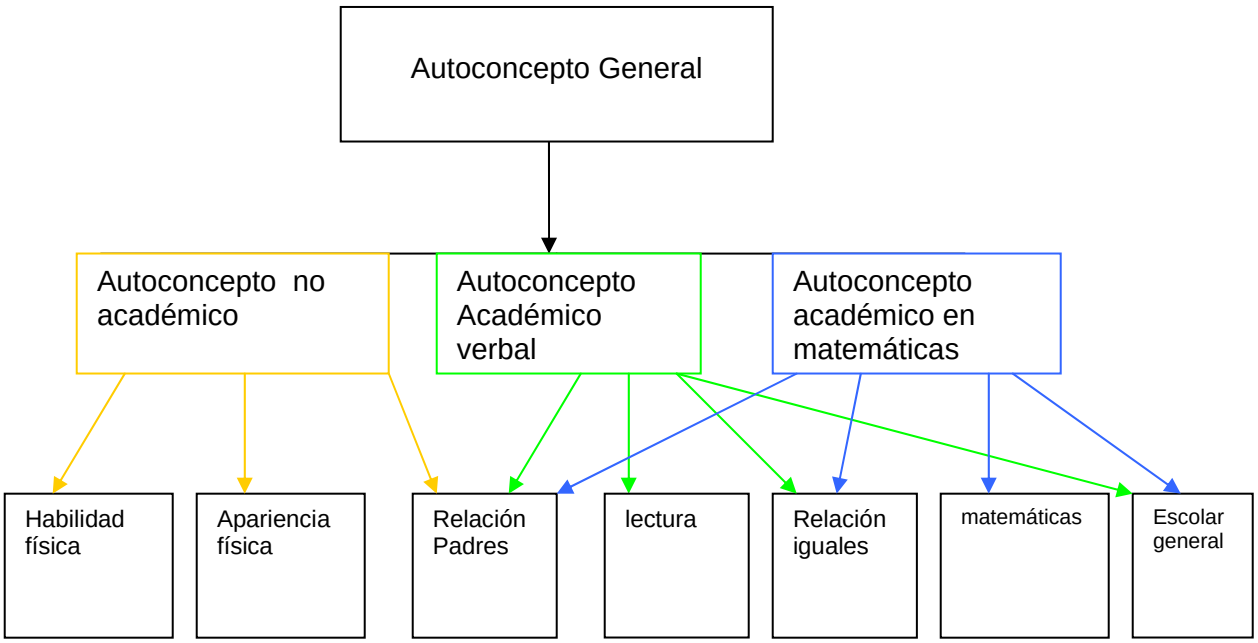


Figura 1. Modelo jerárquico-multidimensional propuesto por Shavelson y cols. (1976). En (Woolfolk, 2006, p.72)

Para integrar con la definición anterior, será conveniente rescatar lo que menciona Esnaloa (2005, p. 265) el autoconcepto es el resultado de las percepciones e interpretaciones que hace el sujeto del ambiente en el que se desarrolla, dicho ambiente se encuentra influido por las evaluaciones, reforzadores y atribuciones que hacen los otros significativos, como las que hace el individuo sobre sí mismo.

Por su parte Meece (2000, p.271) dice que el autoconcepto designa las creencias, las actitudes, el conocimiento y las ideas referentes a nosotros mismos. Está organizado jerárquicamente en categorías y en dimensiones que definen el yo y dirigen el comportamiento. Así, por ejemplo hay adolescentes que tienen un concepto general de su capacidad académica (soy un estudiante inteligente) concepto que puede dividir en diferentes materias como lectura, matemáticas y ciencias.

Si se considera al autoconcepto como componente del desarrollo de la personalidad, éste tendrá su propia naturaleza y peculiaridad, así varios autores como Shavelson, et al, (1976, citado en Peralta y Sánchez, 1999, p. 98), han intentado precisar la naturaleza de éste término. En este sentido lo focalizan en relación a siete características o aspectos fundamentales que se describen a continuación:

1) **El autoconcepto constituye una dimensión psicológica**, es decir, el individuo categoriza la información que tiene acerca de sí mismo. Por su parte dentro del autoconcepto unas categorías son más específicas (académico y no académico) y otras más generales;
2) **es multidimensional**, por que las experiencias en diferentes áreas determinan la formación de autoconceptos específicos, distintos entre sí y del autoconcepto general;
3) **tiene una organización jerárquica**,(un autoconcepto general y unos específicos);
4) **es estable**, pero a medida que bajamos en la jerarquía, se hace más específico y más susceptible de cambio;
5) **tiene diferentes facetas,** que se van distinguiendo entre sí, con una mayor precisión con factores como la edad y la experiencia;
6) **incluye tanto aspectos descriptivos como aspectos cognitivos** (conjunto de ideas, creencias y pensamientos que la persona tiene respecto de sí misma) y evaluativos (valoraciones que se hacen de sus características personales);
7) y por último, **puede diferenciarse por su estructura de otros constructos** con los que está relacionado, como el rendimiento académico y la motivación.

Por lo tanto, el autoconcepto general va a estar determinado por el grado de importancia que se dé a cada uno de los componentes específicos, es decir, si los juicios son de valor satisfactorio el autoconcepto general será positivo y si son negativos el general también lo será.

Sin embargo, el modelo de Shavelson y cols (1976 citados en González, et al, 1994, p. 114), tuvo poco apoyo en el momento de proponerlo. No obstante, la reciente investigación empírica apoya la idea de este modelo, que ha constatado claramente la multidimensionalidad del autoconcepto.

De igual forma, esta multidimensionalidad y jerarquía, tiene el respaldo en las diversas aportaciones empíricas obtenidas a través de diferentes análisis factoriales, que se han realizado por medio del instrumento Self Description Questionnaire (SDQ), que se utiliza para medir las diferentes facetas del autoconcepto principalmente académica y no académica (Peralta, et al, 1999, p. 101).

Por otro lado, también se plantea que la noción del autoconcepto no es un mero aglomerado de conceptos o de facetas aisladas, sino que es una estructura jerárquicamente organizada (González, et al, 1994, p. 115); con base en esta idea se propone la existencia de un autoconcepto general en la cúspide de la jerarquía, el cual se divide en dos componentes o facetas: el académico y el no-académico, de esta manera el primero surge de autoconceptos de áreas específicas (matemáticas, verbal) y el segundo reúne los autoconceptos en los ámbitos social, emocional y físico (ver figura 1).

Modelos unidimensionales y multidimensionales del autoconcepto.

Siguiendo en la misma línea con respecto a la naturaleza y estructura del autoconcepto, en la literatura se han propuesto diversos modelos que tratan de explicar esa naturaleza y que van desde la perspectiva unidimensional hasta la multidimensional.

- Modelo nomotético

En el modelo nomotético el autoconcepto es considerado como un constructo unidimensional, es decir, se considera únicamente al autoconcepto como un todo, esta postura ha sido mantenida particularmente por Coopersmith (1967, citado en González, et al, 1994, p. 217), quien arguye que el autoconcepto está altamente dominado por un factor general y que sus distintas áreas no pueden ser diferenciadas. Esta idea se mantuvo durante los años 60-70´s. debido a que los análisis que se han llevado a cabo para éste modelo han fracasado.

En concreto, se ha mostrado que la escala de Coopersmith tiene limitada capacidad para diferenciar la existencia de diversas facetas del autoconcepto.

- Modelo taxonómico

En las constantes investigaciones que se hicieron en ese momento acerca del autoconcepto y al analizar que el modelo nomotético no satisfacía la explicación del autoconcepto, surge el modelo taxonómico propuesto por Soares (1983, en Oñate, Rasilla, Fernández y Saiz, 2006, p.81) plantea que el autoconcepto está estructurado como una serie de factores altamente específicos, no obstante sus facetas pueden ser relativamente independientes entre sí, por lo que presenta un factor general y otros específicos.

Según este modelo, el autoconcepto es multidimensional, es decir, que a partir de diversas experiencias se van a determinar los autoconceptos específicos, sin embargo con respecto a su estructura se considera que las facetas del mismo, son altamente independientes unas de otras (González, et al, 1994, p. 217). Según este autor, conforme el sujeto crece, las facetas del autoconcepto llegan a ser más distintas y su estructura jerárquica más débil.

Al no satisfacer una explicación más amplia de la estructura interna del autoconcepto surge el modelo compensatorio, propuesto tres años después por Marx y Winne.

- Modelo compensatorio

En cuanto al modelo compensatorio propuesto por Marx y Winne (1981, en Oñate, et al, 2006, p. 82) proponen que el autoconcepto presenta una faceta general y unas facetas especificas las cuales se relacionan inversamente.

En este modelo se sugiere que las facetas específicas están inversamente relacionadas, de modo que el bajo nivel de autoconcepto en una faceta, es compensado con un nivel más alto en otras (González, 1994, p. 218) lo que parece ir orientando a mantener un nivel óptimo de autoestima, es decir, si un individuo se percibe con un autoconcepto académico bajo, lo compensará con un autoconcepto social alto.

Además de estos autores, Marsh (1986, en González, et al, 1994, p.218) en un estudio sobre los procesos de comparación interna que intervienen en la formación del autoconcepto en las áreas del lenguaje y matemáticas, ha mostrado que lo estudiantes comparan internamente su capacidad verbal percibida con su capacidad matemática y usan ésta impresión un tanto relativa para formar su autoconcepto académico en estas dos áreas.

De acuerdo a lo planteado por Marsh, se puede decir que el autoconcepto determina causalmente el rendimiento del alumno, dada la relevancia que le otorga al área académica para la cual el sujeto perciba una mayor capacidad.

Así, se encontró que cuando el autoconcepto en matemáticas es más alto, el de lenguaje es bajo y viceversa, por la compensación que se hace de un área a otra y en base a las habilidades que requiere cada una, como se observa en la figura 2.

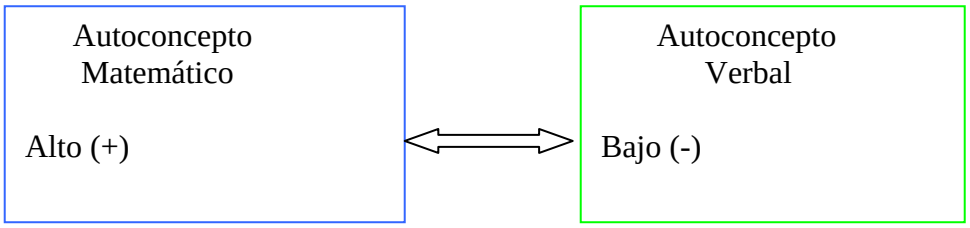


Figura 2. Según el modelo compensatorio cuando el autoconcepto en matemáticas es alto, el verbal será bajo. (Marsh, 1986, en González, 1994)

Del modelo compensatorio surgieron varios estudios, con los cuales se pretende explicar los procesos de comparación interna que intervienen en la formación de los autoconceptos específicos, enfocados en las áreas de matemáticas y lenguaje, de ahí el modelo denominado de comparación interna/externa, que se describe a continuación.

- Modelo de comparación interna/externa del autoconcepto.

Según el Modelo de comparación interna / externa (I/E), los autoconceptos matemático y verbal, se van formando como resultado de las comparaciones externas e internas que el

individuo realiza en su constante interacción con el contexto y consigo mismo (Marsh, Smith y Barnes, (1985 citados en González, Núñez y Valle, 1992).

De acuerdo con los principios revisados de este modelo explicativo en relación con el sistema de referencia externo, los alumnos tienden a comparar como se ven a sí mismos en cuanto a sus propias habilidades matemáticas y verbales, con las habilidades que observan en sus compañeros en cada una de las dos áreas respectivas.

Esta comparación externa, por lo tanto, es utilizada por el alumno para incidir (formar, modificar, aumentar, etc.) sobre su autoconcepto en cada una de las áreas. El alumno dispone por lo tanto de dos fuentes externas fundamentales para la obtención de información respecto a sus habilidades (González, et al, 1992 p.74):

1) la conducta del profesor, verbal y no verbal y lo que manifiesta de manera literal, aunado a lo que le proyecta al alumno,
2) la conducta de los compañeros; esta segunda fuente de comparación social, es la que mayor incidencia tiene sobre el alumno, debido a que la información procedente de la comparación interindividual en grupos cooperativos y de iguales puede incidir de forma positiva sobre el aprendizaje, pero también sobre el autoconcepto académico.

Dentro del mismo modelo y a través del sistema de referencia interno, el alumno compara su habilidad matemática y verbal entre sí. Según Strang, Smith y Rogers, (1978 en González, et al, 1992, p.75), esta relación inversa implica que una posición desfavorable en una faceta específica del autoconcepto debería ser compensada por una posición favorable en otra área específica.

Por ejemplo, aquellos estudiantes que son poco exitosos en el área académica o escolar tienden a percibirse ellos mismos mejor en los aspectos físico o social y viceversa. De ahí que el alumno que se perciba insatisfecho en el área verbal mostrará lo contrario en el área matemática.

El modelo de sistemas de referencia interno/externo, fundamentalmente, genera dos tipos de implicaciones importantes (Marsh, 1990 en González, Valle y Núñez, 1992, p.75):

1. como consecuencia de la comparación interna, los rendimientos y habilidades matemáticas y verbales son comparadas entre sí y la diferencia resultante de la comparación es la que contribuye a que el autoconcepto sea alto en una u otra área académica, la correlación entre los autoconceptos verbal y matemático deberá ser negativa, (Véase figura 3).
2. en segundo lugar, el modelo de comparación, también predice una relación negativa entre rendimiento en matemáticas y autoconcepto verbal; y entre el rendimiento verbal y el autoconcepto matemático.

Por ello, las condiciones más favorables para un autoconcepto matemático alto serán aquellas en las que las auto-percepciones o auto-esquemas sobre las habilidades matemáticas son buenas y que éstas sean mejores que las verbales.

Entonces y de acuerdo con este modelo de referencia Interna/Externa, se plantea: "Al percibir que se tienen buenas habilidades matemáticas "resta valor" al autoconcepto verbal, independientemente de las habilidades verbales reales. De manera similar, un autoconcepto verbal alto implica un menosprecio del autoconcepto matemático" (Marsh, 1990, en González, et al, 1992, p.76)

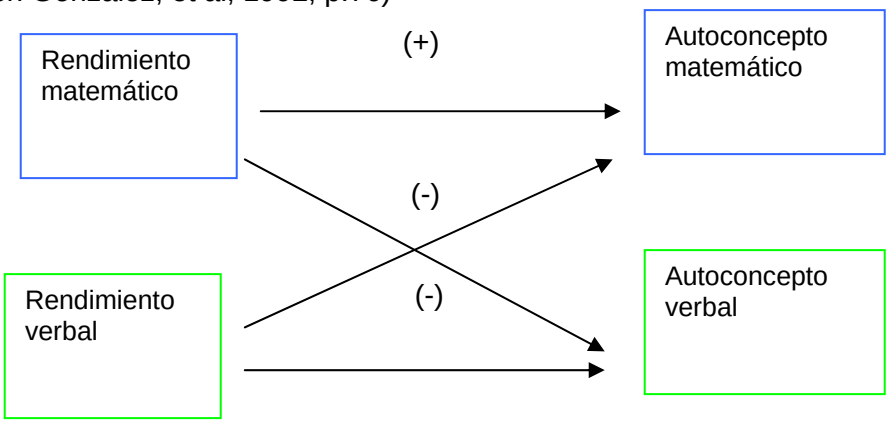


figura 3. Conjunto de relaciones que genera el modelo de referencia interna/externa en (González, et al, 1992, p.76)

Dentro de éste modelo, el rol del autoconcepto en la motivación intrínseca/extrínseca trata de explicar la conducta de los sujetos en situaciones de rendimiento, atribuyendo así a la teoría de la motivación de logro de Weiner (en González et al, 1994, p. 290), en la cual la

pretensión de lograr el éxito, el afán de dominio, la evitación del fracaso, son la esencia de lo que se llama motivación de logro.

Así, la motivación resultante en cada sujeto dependerá, en gran medida de sus expectativas de éxito o fracaso y del valor de la meta, es decir, del grado de afecto positivo (satisfacción u orgullo) o negativo (insatisfacción o vergüenza) que el sujeto anticipa como un resultado anterior y que de alguna manera prevé, en circunstancias similares.

Por lo tanto en contextos de logros, las personas suelen atribuir resultados de éxito o fracaso a cuatro causas (González et al, 1994, p.291):

1. Habilidad o falta de habilidad (causa interna). Es decir, lo que la persona conoce y considera que son sus habilidades para determinadas situaciones, tanto escolares como personales y sociales. Con respecto a esto Rodríguez (1982), menciona que cuando una determinada habilidad es evaluada a un alto nivel por la persona, el fracaso en dicha habilidad lleva consigo que todo el yo se ve afectado por dicho fracaso, e igual ocurre con el éxito. Por lo tanto el fracaso en la actividad escolar, no es otra cosa que la negación misma de la autorrealización del sujeto.
2. Esfuerzo o la falta del mismo (causa interna). La cantidad de esfuerzo que el sujeto dispone o predispone en situaciones diversas.
3. Suerte o falta de suerte (causa externa). Aquí el sujeto va a determinar sus éxitos o fracasos tanto a la “buena o mala suerte” siendo el resultado de una causa externa y ajena al control del sujeto.
4. Dificultad de la tarea o facilidad de la misma (causa externa). Es decir, el sujeto decreta que el éxito o fracaso obtenido en alguna tarea se debe a la facilidad o dificultad con la que enfrentó dicha situación.

Desde esta óptica, y enfocado en el contexto educativo, la motivación hacia el rendimiento escolar, (cuestión que se abordará con mayor amplitud más adelante) se incrementaría cuando el sujeto atribuya sus éxitos en una tarea a factores internos, como puede ser a sus habilidades o destrezas, debido a que produce las más altas expectativas y sentimientos hacia sí mismo.

La perspectiva del autoconcepto en la motivación intrínseca/extrínseca, resulta muy útil dentro del ámbito educativo, debido a que permite comprender, por qué los estudiantes reaccionan diferencialmente ante el éxito o fracaso y cómo tales reacciones, afectan al aprendizaje y a sus resultados académicos posteriores.

Así se puede entender, que entre mayor motivación intrínseca posea un alumno, mejor será su rendimiento escolar.

De acuerdo con el modelo arriba descrito, las tendencias atribucionales suelen generalizarse de un contenido académico a otro, tal como aluden Motero, Sanz y Tapia (1986 en González, et al, 1994, p.303), de igual forma señalan que la creencia de que un resultado puede deberse a las habilidades que son específicas para una área del dominio académico; y mientras que otras, se definen a través de la idea de que el resultado se debe al esfuerzo o a varias causas externas, las cuales se generalizan a través de diferentes áreas de contenido.

Es decir, los alumnos que creen que su éxito en matemáticas es debido a su capacidad, no necesariamente hacen la misma adscripción en lo verbal.

Sin embargo, estas atribuciones no se generalizan del ámbito académico al interpersonal. Por lo tanto, y como mencionan Núñez, González, García, Roces, Álvarez y González (1998, p. 99), el rendimiento académico va a determinar en parte al autoconcepto, debido a que las experiencias de éxito o fracaso inciden significativamente sobre el alumno.

- Modelos analíticos del autoconcepto fundamentados en la perspectiva fenomenológica y en la psicología humanista.

Además de los estudios anteriormente descritos, que aportaron evidencia para fundamentar el modelo propuesto por Shavelson y cols. (1976, citado en González, et al 1994, p. 64), también se encuentran los modelos analíticos del autoconcepto documentados en la perspectiva fenomenológica de la Psicología Humanista, que de igual forma explican los elementos multidimensional y jerárquico del autoconcepto.

Es importante referirnos a estos modelos en donde L` Ecuyer (1978, citado en González et al, 1994) ofrece una síntesis de ellos, los cuales tienen sus raíces en autores fenomenológicos como Combs y Rogers, clasificándolos en dos corrientes:

a) El enfoque social, que ha insistido en el papel de la influencia del medio y que estudia el concepto de sí mismo desde la perspectiva ¿qué soy yo, en relación con el otro?

En este modelo se asienta la importancia en el papel de la comunicación interpersonal. La reacción de las personas significativas y el aprendizaje de papeles y roles sociales en el proceso de construcción de la imagen o concepto de sí mismo, todo esto desde la percepción de sí mismo, bajo la perspectiva y opinión del otro. (González y Touron, 1994, p. 65).

b) El enfoque individualista o interno, sin negar la importancia de la dimensión interactiva, pone de relieve el valor de otros procesos internos ¿Quién soy yo?

Este enfoque contrariamente al social, se apoya sobre el postulado del predominio de la percepción que el individuo tiene sobre sí mismo, en la configuración de las facetas del autoconcepto. (Combs, Snygg y Rogers, 1982 en González, et al, 1994, p. 66).

Entendiendo por percepción del sí mismo: “un sistema multidimensional, compuesto de estructuras fundamentales que delimitan las grandes regiones globales del autoconcepto: cada una de estas regiones comprende unas porciones más limitadas del sí mismo, las cuales se fraccionan en elementos mucho más específicos, que caracterizan las facetas del autoconcepto y que proceden del propio seno de la experiencia vivida, luego percibida y finalmente asimilada, simbolizada o conceptualizada por el individuo” (L´Ecuyer, 1978, en González, et al 1994).

En la misma línea Combs, Avila y Purkey (1965, en Rodríguez, 1982, p. 119), establecen que es de suma importancia introducir de manera definitiva “el concepto de sí mismo” como centro de la acción educativa y orientadora. Elemento principal de estudio de la psicología humanista, debido a que esto se puede considerar como la base en la relación que mantiene el autoconcepto con el rendimiento académico.

Por ende, dentro de este modelo se encuentra la postura del concepto de sí mismo, como un sistema multidimensional y jerárquico.

Dicho modelo, como dice el propio L`Ecuyer (1985, en González et al, 1994), integra todas las dimensiones del autoconcepto y por otra parte pone en evidencia su organización jerárquica, reforzando así el modelo planteado por Shavelson (1976) y concluyendo que el modelo jerárquico-multidimensional brinda una explicación aceptable.

En relación con todo lo anterior, se puede decir que el autoconcepto se va desarrollando y evolucionando (Villa y Auzmendi, 1999, p. 15), de ahí que resulte importante conocer cómo se da dicha evolución y las características de su desarrollo.

1.3 Surgimiento del autoconcepto: etapa de la infancia.

El autoconcepto no es algo innato, se construye y define a lo largo del desarrollo de la vida, por la influencia de personas significativas del medio familiar, escolar y social, y como consecuencia de las propias experiencias de éxito o fracaso. Por lo tanto los primeros años de vida serán decisivos en la formación del autoconcepto de cada individuo.

El comienzo del autoconcepto en especial se genera durante la niñez intermedia (Papalia y Olds, 1997, p.365).

Según Abad y Castillo (2003, p.33), no existe un acuerdo entre los investigadores en relación con el momento en que el niño tiene conciencia clara de sí mismo. Parece, sin embargo, que esa conciencia no se adquiere bruscamente, sino que diferentes experiencias contribuyen a su aparición.

Por su parte, Cardenal (1999), menciona que a través de los múltiples contactos con la madre, el niño va a aprender a distinguir su cuerpo de aquel otro que no lo es, al reconocer los límites externos de su cuerpo, así por medio de la imagen corporal, es como el niño va formando la primera noción de sí mismo.

El sentido del sí mismo comienza en la infancia, poco a poco el niño va comprendiendo que está separado de otras personas y cosas, y que puede reflejarse en sí mismo y en sus acciones. Alrededor de los 18 meses tiene su primer autorreconocimiento cuando se reconoce ante un espejo. Después, en el desarrollo de un sentido de sí mismo viene la autodefinición, cuando el niño identifica las características que considera importantes para describirse (Papalia y Olds, 1997, p.366)

La comprensión que inicialmente tienen los niños de sí mismos es concreta y después se va haciendo más abstracta. Las primeras consideraciones del yo y de los amigos se basan en comportamientos y apariencias inmediatos. Los niños suponen que los demás comparten sus sentimientos y percepciones; su pensamiento de sí mismo y de los demás es sencillo, segmentado y sujeto a reglas. (Woolfolk, 2006, p. 70)

Inicialmente el niño no tiene conciencia de una existencia separada y diferenciada de su madre. Por lo tanto, el aspecto dominante en esta etapa de los cero a los dos años, es la emergencia de un autoconcepto, a través del proceso de diferenciación entre aquello que es “sí mismo” y lo que es “el otro” (Villa y Auzmendi, 1999, p.20), en relación a lo anterior estos autores mencionan: “La primera distinción entre el yo y el no yo, se efectúa a nivel de la imagen corporal. El niño comienza a reconocer los límites de su cuerpo a partir probablemente, de las diversas sensaciones corporales que experimenta; a través de los múltiples contactos con la madre el niño aprende a distinguir su cuerpo de aquello que no lo es”.

En consecuencia, la caracterización del autoconcepto, va sufriendo cambios de acuerdo con el desarrollo del niño.

El yo corporal (la diferenciación que hace el niño de su propio cuerpo con aquel que no lo es, principalmente el de la madre) es el primero en desarrollarse, con base en las sensaciones físicas provenientes del interior del cuerpo, y de las frustraciones que llegan del exterior cuando las necesidades del pequeño no son satisfechas (Papalia y Olds, 2001, p.324).

Cuando el niño logra un conocimiento y control de su cuerpo, podemos decir, que la meta del desarrollo psicomotor se ha cumplido, entendiendo por psicomotricidad la actividad corporal que se realiza en un medio determinado.

El proceso progresivo del dominio corporal, se sustenta en dos direcciones (Palacios, Marchesi y Coll, 1998, p. 51):

1. Céfalo-caudal: las partes que se controlan primeramente son las que están más próximas a la cabeza, (cuello, tronco, brazos y piernas).
2. Próximo-distal: se refiere al hecho de que se controlan primero las partes cercanas al eje corporal (línea imaginaria que divide al cuerpo de arriba abajo en dos mitades), que aquellas que están más alejadas, así la articulación del hombro se consigue antes que la del codo, por ende, el control de las partes como manos y dedos, no se consiguen en la primera infancia, sino hasta los años preescolares.

Por ende, el niño va integrando y controlando voluntariamente un mayor número de movimientos, que con el tiempo se van haciendo progresivamente más precisos y permiten la incorporación de repertorios más complejos, como la coordinación ojo-mano, la psicomotricidad fina, que aunado con el lenguaje, constituyen las bases para el desarrollo del área verbal, (escritura y lectura) del autoconcepto académico (Palacios, et al, 1998, p.51).

Con respecto al desarrollo del lenguaje, Vila (en Palacios, et al, 1998, p. 92-93), plantea lo siguiente:

- Al primer mes de vida, además de los sonidos del llanto, se hacen presentes las primeras vocalizaciones.

- Al mes y medio aparece lo que se conoce como balbuceo. Progresivamente se van estableciendo los fonemas de la lengua que se habla en el entorno del niño;

- A partir de los seis meses el niño, comienza a prestar una especial atención a los sonidos que surgen a su alrededor, los cuales son imitados por él, denominándosele laleo.

- El lenguaje del niño, cada vez representa más el que se utiliza en su medio, a los nueve o diez meses sobreviene lo que se designa ecolalia, es decir, las emisiones verbales repetitivas que dan cabida al comienzo del habla como tal y aparecen las primeras vocales claramente pronunciadas (a y e).

- A los doce meses es normal la pronunciación correcta de consonantes (p, t, m)

- Así, a los veinticuatro meses, se pronuncian correctamente todas las vocales y un gran número de consonantes, al igual que algunos diptongos; por lo general el dominio fonológico puede demorarse hasta los cinco años.

Todo lo anterior, manifiesta la trascendencia que tienen los primeros períodos de la vida, a partir de lo cual se irá construyendo el autoconcepto.

El autoconcepto se desarrolla de manera continua desde la infancia. Con el crecimiento cognoscitivo que se logra durante la niñez intermedia, los pequeños pueden desarrollar conceptos más realistas de sí mismos, y de lo que necesitan para sobrevivir y tener éxito en su entorno (Papalia, et al, 1997, p.324).

Así, a los cuatro años piensa en él principalmente en términos externos, y no es sino desde los seis o siete años que comienza a definirse en términos psicológicos, durante la niñez temprana se desarrolla un concepto de lo que le gustaría ser: el yo ideal. Sin embargo, como su pensamiento aún se halla en la forma de todo o nada, tiene problemas para reconocer que su yo real, lo que es él en realidad es diferente a su yo ideal. (Papalia, et al, 1997, p.366)

Es decir, los niños entre cuatro y seis años suelen describirse según sus comportamientos observables y concretos, debido a que todavía no cuentan con las destrezas cognoscitivas y sociales para compararse con exactitud con otras personas.

Como mencionan Papalia y Olds, (1997, p.325) con frecuencia, los autoconceptos que se construyen durante la niñez son fuertes y perdurables, y los hay de dos tipos los de carácter positivo que toman forma cuando las destrezas físicas, cognitivas y sociales de los niños les permiten verse como miembros valiosos de la sociedad. No obstante,

también es la época en que puede surgir una imagen negativa de sí mismo y puede permanecer hasta mucho tiempo después de haber dejado la niñez, influyendo en las diversas áreas de actuación del individuo. En esta época desarrolla el concepto de lo que ella es (yo real) y también de lo que le gustaría ser (yo ideal) cuando se logra esta autocomprensión ha progresado en un área relacionada: su comportamiento está menos regido por sus padres y más por ella misma, el yo ideal incorpora muchos de los “debes” y muchas de la s obligaciones que ha aprendido y le ayuda a controlar los impulsos.

1.3.1 Desarrollo específico del autoconcepto en la adolescencia.

Muchos son los autores que plantean a la etapa de la adolescencia como un período de reformulación y de diferenciación del autoconcepto, por lo tanto se convierte en la etapa idónea para mejorarlo.

La adolescencia es el periodo de transición entre la niñez y la edad adulta, se considera que comienza con la pubertad. En este período se presentan cambios tanto en el ámbito biológico, psicológico y social (Bobadilla, 2001, p.3)

Por su parte Papalia y Olds (1997, p.360) mencionan la adolescencia es un período de transición en el desarrollo entre la niñez y la edad adulta, por lo general se considera que comienza alrededor de los 12 o 13 años y termina hacia los 19 o 20 años.

Esta etapa del desarrollo vital es crucial, debido a que es el período de adquisición y consolidación de una identidad personal y social. Va a constituir un gran reto en la formación del autoconcepto, dados los cambios cognitivos, físicos y sociales que se producen. La acumulación de experiencias, la proximidad de responsabilidades de la vida adulta, el aumento de la autonomía, la aparición de nuevas ideologías, el cambio en la imagen corporal o la ambigüedad de estatus respecto al trato recibido de los adultos, obligan a una nueva reformulación del sí mismo, logrando tras ese proceso de cambio de identidad propia, un autoconcepto personalizado y en parte consolidado.(Esnaloa, 2005, p. 266).

La palabra adolescente, proviene del verbo latín *adolescere*, que significa crecer, la adolescencia puede ser definida como el período intermedio entre la infancia y la edad adulta (Valadez, 2000, p.13). Sin embargo será necesario comprender que la adolescencia va mucho más allá de un desarrollo en el plano físico, debido a que implica además una serie de transformaciones a nivel psicológico, emocional y social que obligan al adolescente a la formación de una identidad.

La identidad es para el adolescente uno de los aspectos fundamentales a desarrollar, la cual le proporcionará una base firme para la adultez. El individuo va desarrollando un sentido sobre sí mismo desde la infancia (situación que se detalló anteriormente) no obstante, la adolescencia marca la primera vez en que se hace un esfuerzo consciente para responder a la apremiante pregunta ¿quién soy? (Woolfolk, 2006, p. 68).

Esta etapa del desarrollo humano conlleva cambios físicos, psicológicos y sociales, que serán relevantes en el autoconcepto.

Cambios Físicos

El proceso de cambios físicos dura cerca de cuatro o cinco años, los cuales ocurren aproximadamente entre los 9 y los 14 años de edad. En las niñas comienza a los 9 o 10 años, mientras que en los niños inicia a partir de los 12 años. Durante dicho proceso, el hipotálamo y las glándulas pituitarias (estructura del cerebro) producen hormonas, que en la pubertad, disparan el crecimiento y la maduración. (Herrera, 2005, p. 11)

Los cambios generales que se producen a partir de lo anterior tanto en hombres y mujeres son: aumento de peso y estatura, el sudor comienza a tener cierto olor debido a las glándulas sudoríparas, aumento de secreción en las glándulas sebáceas, crecimiento de vello en axilas, genitales, brazos y piernas; de igual manera se inicia el desarrollo de las características sexuales secundarias (apariencia de hombre o mujer adulto), y el aumento del interés e impulso sexual.

Las características sexuales secundarias en mujeres son: aumento de tamaño de senos, ensanchamiento de caderas, crecimiento de vello púbico y axilar, aparición de la

primera menstruación (menarca), es decir, un sangrado vaginal que se presenta cada mes y que es parte de un ciclo que dura aproximadamente 28 días.(Herrera, 2005, p.11)

Por su parte en los hombres son: mayor tejido muscular, crecimiento de vello en cara, piernas, brazos y pubis y las emisiones nocturnas o “sueños húmedos”, lo cual se debe a que los testículos producen constantemente espermatozoides y estos deben ser liberados cada cierto tiempo como parte de un proceso fisiológico normal, para poder dar cabida a nuevos espermatozoides (Herrera, 2005, p. 12).

Dichas transformaciones corporales suscitarán evidentemente un ajuste psicológico y seguramente por ésta razón se ha supuesto la existencia necesaria de una perturbación importante de la propia imagen en la adolescencia (Lehalle, 1990, p. 59).

Según Cardenal (1999) entre los factores implicados en el proceso de reformulación del autoconcepto, figura el de la maduración física, entendiéndose como las transformaciones del cuerpo. Los cambios físicos que se van produciendo preparan la nueva imagen física sobre la que el adolescente debe construir y desarrollar los nuevos pilares de su identidad.

Esta integración de la imagen corporal contribuirá decisivamente a la valorización de sí mismo.

Cambios psicológicos

En conjunto con los cambios físicos y biológicos que presenta el adolescente, sobreviene también la aparición de nuevas necesidades y capacidades, que darán lugar a una serie de transformaciones en la forma de verse a sí mismo y al ambiente que le rodea.

Es evidente, que el crecimiento físico en la adolescencia por su relativa brusquedad y por el hecho de que es vivido socialmente como una transformación cualitativa, no puede dejar de tener una repercusión sobre el plano psicológico (Lehalle, 1990, p. 48).

Por su parte Herrera (2005, p. 13) reconoce como parte importante de los cambios psicológicos a la identidad que posee hasta ese momento el adolescente.

Se puede definir a la identidad como: aquello que se refiere a la organización de los impulsos, habilidades, creencias e historias del individuo, implica además elecciones y decisiones deliberadas, en especial acerca del trabajo, los valores, la ideología y el compromiso con personas e ideales (Woolfolk, 2006, p. 68).

Así la búsqueda de sí mismo, tiene su propio período evolutivo, por lo que debe contar con condiciones físicas, cognoscitivas y sociales, que le permitan al adolescente crear su identidad a partir de experiencias pasadas y del enfrentamiento con su realidad. Cuando el adolescente ha constatado la transformación del cuerpo, su mente comienza a tratar de resolver la cuestión que más le intriga sobre su identidad ¿Quién soy?

Preguntarse sobre la identidad lleva irremediablemente a la identificación de sí mismo. Cuando el adolescente no acepta la transición y las respuestas tienden a volverse angustiosas, la mejor manera de admitir su realidad es identificarse con algún compañero, amigo, artista. Es ahí donde la imaginación tiene un papel fundamental, por lo tanto las fantasías que compensan el estado de fragilidad en el que se encuentra el adolescente, le ofrecen una fortaleza anclada en su capacidad de imaginar. (Macías-Valadez, 2000, p. 34).

Relacionado con lo anterior, López (1996, p. 233), menciona lo siguiente: “La búsqueda de una identidad personal, significa el desarrollo de un sentimiento del propio yo como alguien diferenciado de los demás, y que mantiene un sentido de continuidad y coherencia a lo largo del tiempo y de las situaciones”. Lo que sin duda se convierte en la tarea más importante de la adolescencia.

Así, durante éste proceso de búsqueda el adolescente tendrá que hacer uso de los elementos físicos y cognitivos, los cuales fungirán como herramientas que le ayuden a afrontar este episodio. Con respecto al elemento cognitivo y de acuerdo con Piaget (1955, en Palacios, 1998), la adolescencia corresponde al estadio de las operaciones formales, el cual se inicia entre los 11 o 12 años de edad y se consolida entre los 13 o 14 años. En esta etapa el adolescente tiende a desligarse de lo real para posicionarse en lo posible, debido a que se da una transformación en el pensamiento pasando de lo concreto a lo formal, lo que lleva al adolescente a la reflexión espontánea de su realidad, lo que le permitirá constituir su personalidad.

En consecuencia se tiene, que el pensamiento formal conlleva a la construcción activa de la identidad (Saavedra, 2004, p. 21)

En esta misma línea Palacios, (1998, p.280), menciona que a la luz de la teoría evolutiva existente sobre el desarrollo del autoconcepto del adolescente, las ideas que expresan acerca de sí mismo son cada vez más abstractas, complejas y diferencias, dado el pensamiento formal que posee el adolescente.

Por lo tanto se puede decir, que en esta etapa se desarrolla un tipo de pensamiento que le permite al adolescente cuestionar aquello que hasta el momento ha aceptado sin mayor explicación, al igual le da la oportunidad de pensar en otras posibilidades de ser para consigo mismo y para con los demás.

Cambios sociales

Conforme los adolescentes van moldeando su identidad, tienden a identificarse con ciertos estereotipos que suelen encontrar en familiares, profesores, artistas, etc., de los cuales adoptan ciertas actitudes, comportamientos o modas. No obstante, en algunos casos estos estereotipos o modelos pueden confundir o provocar inseguridad en sí mismo, por lo que es de suma importancia que el adolescente logre establecer su propia identidad, tal y como lo menciona Erikson (1970, en Saavedra, 2004, p. 9), que el logro de una identidad significará para el adolescente la confianza en su realidad y en sí mismo.

Por lo tanto la adolescencia será el periodo idóneo para afirmar la propia identidad, por lo que sobreviene la necesidad de despegarse del núcleo familiar, para alcanzar un cierto grado de autonomía e independencia, sin embargo y a la par también surge la necesidad de pertenecer a un grupo social, principalmente de amigos.

Respecto a lo anterior López (1996, p. 234) menciona: “El adolescente necesita adquirir paulatinamente una mayor autonomía e independencia respecto a la familia, a la vez que las relaciones y los grupos de iguales van a ir cobrando mayor importancia. Al adolescente ya no le basta con la seguridad y el apoyo emocional que puede encontrar en su familia, necesita además sentirse parte de un grupo con el que pueda compartir

nuevas actividades e intereses, un grupo en el que puedan verse reforzadas sus creencias y valores, y en el que pueda sentirse valorado".

En ocasiones esa necesidad de pertenecer a un grupo, lleva al adolescente a conducirse con poca asertividad, lo que ocasiona que pueda llegar a tener conductas inapropiadas para poder ser aceptado en el grupo.

Los adolescentes buscan intensamente identificarse con personas ajenas al hogar, para romper así las ligas emocionales infantiles con su familia y establecer más adelante relaciones de tipo adulto. Por otro lado, se sienten atraídos por personas de su mismo sexo, y forman lazos afectivos de amistad, pero poco a poco se interesan más por el sexo opuesto y pueden llegar a entablar relaciones de noviazgo, aún sin un compromiso formal y con un mínimo de duración, lo que les permitirá enriquecer su personalidad y lograr una identidad diferenciada (Manzano, 2006, p. 37).

Se puede concluir que diversos factores del entorno social influyen en la generación de la identidad del adolescente y por ende en su autoconcepto.

Dado el objetivo del presente trabajo es conveniente realizar una revisión de la adolescencia media específicamente en varones, con la finalidad de conocer las características de la población con la cual se llevará a cabo la intervención de tipo psicopedagógico.

1.3.2 Características de la adolescencia media (14 a 15 años) en varones.

El adolescente de esta edad, hablando específicamente de los 14 años, por su apariencia. Con respecto al desarrollo intelectual, se observa que el pensamiento comienza a ser abstracto, es decir, se vuelve más reflexivo, crítico y realiza hipótesis, analiza las normas y valores, de manera que elige cuáles va a integrar a su vida y cuáles no, por ello el razonamiento no se limita a los datos de la experiencia inmediata sino que considera otras posibilidades de experiencias anteriores y que pueden ser aplicables al momento (Bobadilla, 2001, p. 7)

Reforzando la idea anterior González, Salgado y Andrade (1993, p.16) en su estudio acerca del conflicto emocional del adolescentes, rescatan los elementos que caracterizan a la adolescencia media, mencionan que en los adolescentes de 13 a 15 años, los aspectos más relevantes en su desarrollo psicosocial son: los cambios en la imagen corporal, los cambios inherentes al ingreso a un nuevo sistema social que es la educación secundaria o bachillerato, el establecimiento de relaciones interpersonales y la definición de su rol social. Estos cambios pueden generar situaciones conflictivas en el adolescente, lo que muchas veces influye en su estado de ánimo, lo cual da una idea de los cambios de estado de ánimo tan repentinos de un adolescente.

En cuanto al redescubrimiento o el despertar del yo, éste se vuelve más consciente, lo cual lo lleva a profundizar en su propia intimidad, por lo tanto el adolescente se vuelve más introvertido, en esta etapa ya no se limita a contemplar sus cambios, sino que ahora se interroga acerca de ellos (Bobadilla, 2001, p.8) lo que le permitirá ir descubriendo quién es, qué valor le confiere al yo que percibe.

Al descubrir su yo, el adolescente conoce muchas de sus posibilidades, lo que le produce autoafirmación, pero también conoce sus limitaciones y esto le da inseguridad. La autoafirmación o deseo de querer valerse por sí mismo, impulsa al joven hacia la madurez; por otro lado la inseguridad le proporciona humildad y realismo, lo que le permite buscar ayuda fuera de sí mismo y aprender de los errores cometidos (Bobadilla, 2001, p.8)

Así, tenemos que, los cambios trascendentes que tienen lugar durante los años de la adolescencia, desafían al adolescente para que defina quién es realmente. Sin embargo, no es fácil sintetizar los rasgos de la adolescencia a los 15 años, debido a que son tantas las facetas y fases que presenta, que el mismo adolescente parece a veces confundirse, no obstante desea ardientemente comprenderse a sí mismo y ser comprendido por los demás (Gesell, 1998, p. 7)

Los rasgos de madurez de este período pueden enfocarse desde tres puntos de vista distintos: 1) una creciente conciencia y perceptividad del yo; 2) un naciente espíritu de independencia; 3) lealtad y adaptación a distintos grupos (escolar, familiar y social). Su conciencia de sí mismo cambia constantemente, conoce sus propias limitaciones y tiende a dudar de sus aptitudes potenciales y de su responsabilidad. Con una menor confianza

en sí mismo, anhela que lo guíen y le aconsejen, en particular cuando dicha ayuda no proviene del círculo familiar (Gesell, 1998, p.16). Los varones prefieren pasar por alto sus problemas personales para discutir temas de interés más general.

A los 15 años, el varón medio ha alcanzado cerca del 95% de su estatura adulta. El tamaño de su cuerpo es ya considerable, el rostro parece más pequeño en relación con su físico total, aunque sus facciones se han hecho más grandes y definidas.

Los órganos genitales han alcanzado, prácticamente el tamaño adulto. Presenta un nutrido vello en los antebrazos. Los varones se hallan en vías de desplazarse hacia patrones más estables de actividad sexual, y los factores de estímulo comienzan a canalizarse, por ejemplo, las actividades más específicas como el baile comienzan a despertar respuestas sexuales. Aparentemente la masturbación tiende a aumentar en frecuencia a los quince años (Gesell, 1998, p.21-22)

La interminable búsqueda y materialización del propio yo se continúa de una edad a otra. A los 15 años comienza a darse cuenta de que lo que él es depende más de él. Quizá sea por ésta razón que todo le parece tan difícil y enfrenta la vida, a veces, con tanta indiferencia y apatía. (Gesell, 1998, p.32)

Es una edad en la cual se muestra ansioso por encontrarse a sí mismo, por hallar la clave de lo que siente y lo que hace. Cuando se le pide que enumere sus virtudes, tiende más a pensar en los rasgos positivos de su personalidad que en sus aptitudes sociales.

De igual modo, al referirse a los defectos, piensa principalmente en la ausencia de ciertos rasgos deseables de la personalidad. El adolescente de quince años comienza a reunir ideas bastante precisas acerca de su propio ser, de este modo el yo puede ser la forma en que piensa o en que habla.

Con respecto a la vida escolar, comienza a interesarle el estudio nuevamente y también la posibilidad de trabajar, dada la tendencia del adolescente de quince a rebelarse contra la autoridad; en medio de su propia confusión o sentimiento de deriva, resulta de suma importancia programar sus actividades como individuo más que como

miembro de un grupo. Tiende a pensar más por sí mismo y descubre con facilidad los errores o contradicciones que se deslizan en la discusión de los distintos temas (Gesell, 1998, p.54). De igual manera aprende velozmente en los campos nuevos del conocimiento y recibe con agrado el estímulo de un profesor nuevo que le suministra un material distinto o una nueva visión de un tema determinado. Lo que más le interesa es todo aquello que afecte su vida.

En este período, es más marcado el distanciamiento afectivo con los padres, tal y como lo señala Esnaloa (2005, p.274), en base a los resultados de estudios que ha realizado, en donde obtiene que los estudiantes de bachiller, son el grupo que puntúa más bajo en cuanto a un autoconcepto familiar (apego a su familia), siendo estos resultados bastantes lógicos, ya que como se sabe, puede ser un período a veces conflictivo entre padres/madres e hijos/hijas por el deseo de éstos últimos de conseguir mayor autonomía e independencia.

Con lo anteriormente descrito, se puede decir, que en vista de los diversos cambios que experimenta sufre el adolescente en los aspectos físicos y psicosociales, parece obvia la aparición de ciertos periodos de crisis, conflictos, ansiedades y depresiones, por lo que lógicamente, la tarea que tiene el adolescente de poder integrar todo esto con lo que la sociedad espera de él no resultará sencilla.

Por ende cada individuo, vivirá ésta etapa de manera muy particular, en relación a su desarrollo y al contexto en el que se desenvuelva.

Grieger, (1975 en Cardenal, 1999), menciona que el adolescente va diferenciando más su autoconcepto según las áreas especificas que empiezan a ser relevantes en su vida. Así mismo, manifiesta que existen otra serie de factores que contribuyen decisivamente al establecimiento de un autoconcepto diferenciado en este período siendo:

1) La constante confrontación con la vida académica obliga al adolescente a una continua y progresiva identificación de sus capacidades y actitudes (autoconcepto académico)

2) La necesidad del establecimiento de una autonomía e independencia personal a través del deseo de distinguirse de sus padres por el desarrollo de una propia manera de pensar (autoconcepto no académico)

3) La identificación de un modo pasajero, pero intenso, del adolescente con otros grupos de referencia situados en sus mismas circunstancias.

Harter, (1990 en Gónzalez, 2007, p. 11) menciona que el grado de importancia que un adolescente le dé a aspectos particulares del sí mismo y la apreciación de sus habilidades, fungirán como los fundamentos de su autoconcepto.

González, (2007) señala que conforme los adolescentes progresan hacia identidades personales más coherentes, sus autoconceptos y conductas sociales relacionadas se vuelven más diferenciadas.

Investigaciones realizadas por Dosio (2002, en González, 2007, p. 12) en adolescentes españoles, demuestran que éstos experimentan confusión al darse cuenta que actúan de manera diferente en contextos diferentes, mostrando al mismo tiempo preocupación por el descubrimiento de su verdadero yo.

Tranche (2000) señala, que un adolescente que va teniendo un desarrollo adecuado y positivo de su autoconcepto, presentará mejores posibilidades de participar de manera responsable en diversas actividades sociales, y de alcanzar un mayor nivel de felicidad, debido a que este desarrollo influirá en su imagen corporal, en el ambiente familiar y escolar, en su grupo de iguales y en su identidad sexual.

Aunque la adolescencia es un periodo de contrastes, ambivalencias y continuas fluctuaciones, es la etapa en la que el autoconcepto se perfila y define de tal manera que el individuo se identifica como un ser singular y diferente de los demás (Machargo, 1991 en Villa et al, 1999, p.22)

Por lo tanto se hace evidente a través de diversas investigaciones la relación existente entre estos factores y la estima de sí mismo que sitúan la valoración personal del sujeto como el elemento clave en el desarrollo del autoconcepto (Cardenal, 1999)

Resumiendo, la adolescencia es la etapa en la que el autoconcepto se perfila y define de tal manera que el individuo se identifica como ser singular, único y diferente de los demás. Las experiencias que se viven son más intensas y se aproximan a la vida y responsabilidades adultas. El adolescente adquiere un mejor conocimiento de sí mismo, se forma una opinión más ajustada de su personalidad y se preocupa por conocer los rasgos que le definen.

Según Ferro (2008), nos encontramos en esta etapa con un problema fundamental, la búsqueda de la propia identidad. La maduración física que tiene lugar en estos años hace que el adolescente se centre en la imagen de su cuerpo, la nueva imagen corporal marca las relaciones con los compañeros de ambos sexos, siendo el autoconcepto de su realidad física una de las claves de su integración en el mundo de su grupo de iguales. Esta imagen de su realidad corporal contribuirá decisivamente a la valoración de sí mismo y a la afirmación de su identidad.

No debe de sorprender entonces que durante el período de la adolescencia las numerosas dudas que concurren en la imagen corporal, en las percepciones de sí mismo en términos de gustos, intereses, de aspiraciones, de cualidades y defectos, en capacidades o aptitudes, sean las que darán al adolescente la oportunidad de reformular su autoconcepto general y específicos.

1.4 Autoconcepto académico: su estructura y evolución.

Para Monereo (2000) la dimensión académica del autoconcepto debe entenderse como el conocimiento de las propias capacidades mentales, que incluye tanto aspectos cognitivos, evaluativos y afectivos.

Por otro lado Sureda (2001, p. 30-31) menciona que para comprender esta dimensión o faceta, es necesario abordar los componentes que intervienen en ella, siendo éstos:

- Cognitivo / intelectual: constituye las ideas, opiniones, creencias, percepciones y el procesamiento de la información exterior. Es decir basamos nuestro autoconcepto en experiencias pasadas, creencias y convencimiento sobre nuestra persona.

- Emocional / afectivo: es un juicio de valor sobre las cualidades personales. Va a implicar un sentimiento de lo agradable o desagradable que se percibe de sí mismo.
- Conductual: es la decisión de actuar, de llevar a la práctica un comportamiento consecuente favorable o desfavorable.

Núñez, et al (1998, p.67), mencionan específicamente que por autoconcepto académico, se va a entender una sub-área del autoconcepto general, haciendo referencia a la concepción que el estudiante tiene de su capacidad para realizar una tarea académica determinada.

Estructura y evolución de la faceta académica del autoconcepto.

Como ya se mencionó, la coordinación ojo-mano, la psicomotricidad fina y el lenguaje serán las bases para el área verbal de la dimensión académica del autoconcepto.

Cardenal, (1999, cap.2) menciona que la aparición del lenguaje, posibilitará y potencializará la elaboración de los cimientos del autoconcepto, permitiendo que el niño desarrolle cierta autonomía.

Con el desarrollo del lenguaje y la parte psicomotora, nos adentramos a lo que es la faceta académica en su área verbal, en donde contemplaremos a la lectura y la escritura, competencias que el adolescente retomará para valorar su desempeño, y valorar su éxito o fracaso en esta área o bien compensarla con el área matemática, como menciona el modelo de comparación y compensación.

La lectura es la capacidad para extraer el significado, explícito e implícito, de un texto escrito; y la escritura un código gráfico, que permite codificar el lenguaje verbal en escrito, para comunicar y posiblemente generar sentimientos, conocimientos y pensamientos de una forma estructurada y lógica. (Bermejo, 1998, p. 366)

Estos procesos dependen de la coordinación entre nuestros sistemas de información visual, auditivo, motórico, lingüístico, conceptual, que se van desarrollando desde los primeros años de vida. Sin embargo, es a partir de la adolescencia cuando el

sujeto logrará la adquisición de los conocimientos, las estrategias y la autorregulación que la complejidad de la comprensión y producción de textos exige. (Domínguez, 1997 en Bermejo, 1998, p.369)

En cuanto a la identidad, el lenguaje también es un aspecto psicológico para establecerla, debido a que al escuchar constantemente su nombre, el niño comienza a reconocerse como diferente de los otros y comienza a formar su propio concepto (Papalia y Olds, 2001).

De igual forma Villa y Auzmendi (1999, p.21), dicen al respecto: “La aparición del lenguaje marca el comienzo de una fase de consolidación del sí mismo. Dado que comienza la utilización de los términos yo y mío, lo que indica una conciencia más precisa de sí mismo y una clara diferenciación de los demás”.

Por ello, estos autores plantean que la etapa de los dos a los cinco años se caracteriza por la elaboración de las bases del autoconcepto. Éstas se van a formar a partir del lenguaje, la identificación y la diferenciación de las personas significativas.

Posteriormente, viene la expansión de ese autoconcepto; alrededor de los seis o siete años, los niños demuestran la habilidad del pensamiento concreto para describirse a sí mismos basándose en algunos atributos físicos. (Camacho, 2002, p.7). Por lo tanto, se va a establecer a la imagen corporal como el primer punto de referencia que tiene el niño para empezar a formar su autoconcepto.

Después se encuentra el lenguaje y la progresiva autonomía en sus comportamientos, los que van a constituir el segundo elemento que forma su autoconcepto. En este momento, surgen las primeras asociaciones de autoestima con autoconcepto, a partir de los comentarios y actitudes de los otros significativos.

Es decir, en esta etapa el autoconcepto se convierte en algo más realista, se va definiendo y perfilando en virtud de las experiencias, exigencias y expectativas, que exige el mundo escolar.

Por lo tanto, en la edad escolar el mundo del niño tiende a ampliarse y se observan cambios en su personalidad y desarrollo cognoscitivo, por lo tanto, la escuela adquiere un papel complementario, debido a que se trata de un elemento cotidiano que requiere gran parte del tiempo del niño y del adolescente, a quienes les demanda el logro de habilidades, destrezas y actitudes.

Entonces aprenden a considerar y a tomar en cuenta lo que la sociedad espera de ellos, para lo cual entrelazan sus propias expectativas con la imagen que hasta el momento tienen de sí mismos y en consecuencia su autoconcepto evoluciona (Marsh, 1989, citado en Camacho, 2002, p. 16).

El autoconcepto académico, específicamente en adolescentes, se puede subdividir principalmente y de acuerdo con el éxito en las materias de lectura (español) y matemáticas, en esta última debe poseer ciertas fases del pensamiento matemático, las que se encuentran en relación con el nivel de pensamiento formal y que de acuerdo con Lago y Rodríguez (en Bermejo, 1998, p. 380) (de un modo muy sucinto), son:

- Conteo temprano (Piaget, 1964), esta habilidad constituye uno de los pilares fundamentales para el desarrollo matemático posterior. Los tres contenidos matemáticos esenciales a adquirir durante la infancia son: contar y las operaciones de sumar y restar.

- A partir de los cuatro meses aproximadamente los niños comienzan a discriminar numéricamente, entre dos y tres objetos y esta habilidad se desarrolla progresivamente hasta los doce meses.

- A los doce meses, el niño ya posee la habilidad para construir correspondencias numéricas (series de objetos);

- Alrededor de los dos años, aunque depende en gran medida del contexto familiar, surgen los primeros intentos de usar los números convencionales en situaciones muy concretas, iniciándose de este modo la habilidad de contar.

- El conteo va a representar un proceso cognitivo complejo que prepara la adquisición de habilidades numéricas más tardías. Por lo tanto lo podemos considerar como la base para la suma y la resta.

- La operación de la suma, surge alrededor de los tres años aproximadamente. Y se supone que la habilidad para restar es una adquisición propia de los primeros años escolares.

El aprendizaje de las matemáticas es un proceso complejo y creativo, esclarecedor de la realidad y en que los desequilibrios pueden presentarse en cualquier etapa (Valdez, 2000, p.34) incluso desde las más tempranas, por ejemplo, el concepto de número, que en los primeros años escolares requiere de una compleja elaboración. No obstante, también éste autor menciona que cada nivel se construye sobre los fundamentos de los anteriores, y si éstos no tienen la debida solidez, la confusión va aumentando en lugar de que sea el cúmulo de conocimientos el que se incremente. Situación que en muchas ocasiones, hace que el adolescente dude acerca de sus capacidades y habilidades en ésta área. Aunado a que en éste período de la vida es difícil y por lo tanto tiende a conducir al sujeto, a una elaboración de un autoconcepto más estable, coherente y afianzado, lo que no significa que sea un autoconcepto inalterable (Villa y Auzmendi, 1999, p. 22)

Concluyendo, el autoconcepto evoluciona a través de una autoevaluación constante en distintas situaciones. En efecto, los niños y los adolescentes constantemente se encuentran ponderando las reacciones verbales y no verbales de personas significativas (padres y otros miembros de la familia en los años iniciales; y amigos, compañeros de la escuela y profesores más adelante) para formular ciertos juicios hacia sí mismos (Harter, 1998 en Woolfolk, 2006, p.72)

1.5 Los otros significativos: agentes directos que influyen directamente en la personalidad del adolescente.

En el apartado anterior se brindó una explicación acerca de cómo se va desarrollando una de las facetas o dimensiones del autoconcepto, específicamente la académica, sin

embargo para una mayor comprensión de la estructura interna del autoconcepto, será necesario abordar lo concerniente a su faceta no académica.

Si bien es cierto, que el autoconcepto general representa lo que el individuo piensa, cree y siente acerca de sí mismo, es necesario recordar que este constructo tiene parte de su origen en el mundo físico y social, a partir de las diferentes experiencias e interacciones que se generan con otras personas, llámense padres, compañeros de escuela, profesores, amigos, etc. (Manzano, 2006, p.65)

"Por naturaleza el hombre es un ser social, se desarrolla en un contexto determinado que impone una serie de normas y valores. En este sentido, explícita e implícitamente las personas adoptan modelos de lo que la sociedad considera correcto y valorado, así como incorrecto y/o desaprobado, estableciendo una comparación entre sí mismos y lo que es demandado por la sociedad. De esta forma, la construcción del autoconcepto es de carácter social, pues a partir de las experiencias que el sujeto tiene en su entorno, adquiere todo tipo de aprendizajes que le generan sentimientos y emociones, que a su vez le conducen a actuar de una forma determinada" (Manzano, 2006, p.66).

Es importante rescatar que el autoconcepto se va formando gradualmente a través del tiempo y de las experiencias que vive en los diferentes medios inmediatos que le rodean al sujeto. Algunas de estas experiencias por su significatividad o intensidad, tienen más valor de programación que otras, son las experiencias positivas o negativas, lo que ayudan a explicar el concepto de sí mismo (Haeussler y Milici, 1998, p.19).

En relación al papel de los otros significativos en la formación del yo, Selman (1980, citado en Lacasa, 2000) plantea un modelo de cinco estadios centrados en los componentes sociales y no- académicos del autoconcepto. Dicho modelo está cimentado en el desarrollo de las habilidades de aceptación de roles, es decir, en la capacidad de ponerse en el lugar de otros y adoptar su perspectiva o el papel que desempeñan en el grupo:

1) En los primeros años implícitamente no existe una diferenciación entre el yo y los otros, como se había mencionado anteriormente.

2) El niño, hasta los siete años aproximadamente logra establecer diferencias entre el si mismo y los otros, aunque no llega a comprender plenamente que los otros sean capaces de autoconocimiento.
3) Entre los siete y los doce años conoce ya la subjetividad básica de las personas, así como el hecho de que también tienen sus propias metas, motivos, necesidades, etc. Si se diferencia entre el yo como sujeto y el mí como objeto, se puede decir que el niño comprende que otros se observan a sí mismos como objeto y sujetos de conocimiento.
4) Es en la etapa de la adolescencia cuando logra comprender que las otras personas pueden hacer inferencias sobre él y sobre los demás, así como que dichas inferencias pueden condicionar las conductas. Poco a poco el adolescente va comprendiendo, que puede existir una tercera persona que coordina las perspectivas de otras dos.
5) El adolescente puede comprender, con relación del conocimiento de sí mismo y de otros, que las personas pueden llevar a cabo procesos cognitivos, con respecto al autoconcepto

El primer ámbito en donde se presentan estos estadios es la familia, entendiendo por ello el núcleo original y primario en que se desenvuelve el hombre. La familia es justamente la sustancia viva que conecta al adolescente con el mundo y transforma al niño en adulto (Estrada, 1997, p.11). También es la primera en ejercer una fuerte influencia para la formación del autoconcepto.

Coincidiendo con lo anterior Rodríguez, (1982) agrega: el seno familiar juega un papel decisivo en lo que respecta a los aspectos generales del autoconcepto que el sujeto posee; por otro lado las experiencias escolares son un amplio campo de interacción del sujeto con su mundo circundante y determinante específico del autoconcepto académico.

Un factor que también es de especial relevancia en la adquisición del autoconcepto, es el aprendizaje por parte del niño de su género sexual (Cardenal, 1999).

Se tiene que a los dos años es cuando el niño comienza a realizar las primeras distinciones entre los dos géneros.

La consolidación de esta identificación se va completando a los cuatro años de edad y finaliza con éxito a los seis o siete años.

Por lo tanto, todas las pautas de conducta distintivas para uno y otro sexo dentro del marco de aprendizaje de la familia, escuela y sociedad, influyen y determinan el autoconcepto del niño a temprana edad.

Más tarde la identificación con el género al que pertenece, determina nuevamente los contenidos y las valoraciones del autoconcepto, y es finalmente, la entrada del niño al medio escolar lo que le proporciona nuevos elementos de juicio, evaluaciones y actitudes hacia su propio sí mismo (Abad y Castillo, 2003).

De igual forma Gimeno (1976, en Rodríguez, 1982, p. 129) ha puesto de manifiesto esta influencia y está plenamente comprobado que, dentro de la población escolar, aspectos como el autoconcepto acerca de la capacidad propia, rendimiento o percepción de la imagen social como estudiante, que de padres y profesores se recibe, se constituyen en los “otros significativos” en la definitiva formación del autoconcepto del sujeto. Sin embargo el nivel de significación de dichos elementos variará acorde a una serie de variables como las del ambiente familiar, estructura social, edad, etc.

Cabe mencionar que el autoconcepto se desarrolla gradualmente y durante toda la vida, empezando en la infancia y pasando por diversas etapas de progresiva complejidad, como es la adolescencia, en la cual el individuo va a consolidar o bien a quebrantar su autoconcepto de acuerdo a las facilidades o limitaciones que se le presenten en los diferentes contextos en los que se encuentra inmerso, de ahí la importancia de generar intervenciones psicopedagógicas que se puedan llevar a cabo en espacios determinantes como son las escuelas.

El autoconcepto de los alumnos dentro de la escuela se va modificando de acuerdo a la aprobación o reprobación de su persona, lo que dará lugar a una interpretación favorable o desfavorable de su autoconcepto.

La aprobación de la personalidad dentro del ámbito educativo adquiere un papel relevante debido a que las interacciones que se establecen dentro de la escuela,

promueven el desarrollo del niño, ayudándole a adaptarse al ambiente y a todos los que le rodean. Influye también el grado de aceptación del niño hacia sí mismo y hacia los demás (Quintero, Alarcón y Mérida, 1999, p. 29)

Cada etapa contribuye sentimientos e incluso complicados razonamientos sobre el yo. El resultado será un sentimiento generalizado de valía o bien la ausencia de ésta.

El niño entra en la adolescencia con una buena parte de los sentimientos, actitudes, capacidades y dependencias de su etapa anterior, y lo normal es esperar que culmine esa etapa completamente preparado para comportarse como una persona responsable en el mundo adulto. Pero lo cierto es que esa preparación suele ser poco adecuada; la mayoría de los jóvenes se pasa la década de los veinte intentando corregir las carencias que encuentran en sus habilidades, en la confianza y en el conocimiento de sí mismos, huecos que no pudieron llenar durante su época de adolescente (Abad y Castillo, 2003)

Son las experiencias de la vida y los resultados de nuestros propios actos los que contribuyen a forjar el autoconcepto y en general la personalidad.

No obstante, como menciona Camacho (2002), tienen un peso especial las experiencias interpersonales con personas significativas para la vida del sujeto, principalmente de la madre y de la familia en los primeros años; compañeros, profesores, y otros adultos en los años escolares.

Con respecto a lo anterior (Villa y Auzmendi, 1999, p. 29), mencionan que debido a que los niños pequeños pasan parte del día con sus padres y otro período importante junto a sus profesores, estos se convierten en alguien significativo y en ocasiones decisivo para la formación del autoconcepto, asimismo, los padres ejercen un papel importante en la mejora o no del autoconcepto.

El papel de la escuela y de los profesores tiene una máxima importancia para el buen desarrollo del autoconcepto de los alumnos, debido a que los profesores pueden crear en el niño una visión positiva de sí mismo y de su capacidad para las tareas escolares y pueden, también, contrarrestar la pobre opinión que de sí mismos tienen

algunos niños cuando llegan a la escuela, es decir, el profesor influye decisivamente en la mejora o no del autoconcepto.

De igual forma el profesor ejerce una considerable influencia en el desarrollo del autoconcepto de los alumnos, pues permanentemente les proporciona información por medio del trato que les da a los alumnos, por las respuestas, por la manera de expresarse y manifestarse, por el modo y grado en que los acepta, confía y apoya y por las valoraciones o juicios que hace de ellos. (Ferro, 2008)

Como señala Machargo (1991, en Villa, et al, 1999, p.29), para el alumno, el profesor y el medio escolar forman un todo continuo en conjunto con los padres y el medio familiar, dentro del que se suscitan experiencias esenciales que van a determinar el autoconcepto.

Por lo tanto, tenemos que el autoconcepto es una realidad dinámica y aprendida, es decir, la organización de creencias sobre el sí mismo son aprendidas como consecuencia de la experiencia. Y ésta experiencia proviene de tres campos específicos:

1) de la interacción del individuo con el mundo físico que le rodea;
2) de la interacción del individuo con sus otros significativos (padres, profesores e iguales) y
3) del aprendizaje accidental o no.

Las cuales experimentarán variaciones como consecuencia del desarrollo del individuo.

Así, los factores ambientales y el desarrollo cognitivo influyen en esos cambios. En cuanto a los cambios en el contenido del autoconcepto con la edad, se presenta un decremento a la tendencia a conceptualizar el autoconcepto con referencia a los aspectos externos y se incrementa la conceptualización con referencia en los aspectos internos. También aumenta el grado de diferenciación y organización de las diferentes facetas que lo componen, hasta llegar a ser algo coherente y complejo hacia los 17 años. (González y Tourón, 1994, p. 179).

Por lo tanto, como menciona Camacho (2002, p.13) un autoconcepto positivo es la base para el aprecio de sí mismo, es fundamental para la participación y la convivencia social.

En consecuencia las personas que poseen un autoconcepto positivo son más productivas, pueden proyectarse más fácil hacia los demás y tienden a desenvolverse mejor dentro de la sociedad.

Como mencionan Villa, et al (1999, p.17), el autoconcepto se construye y define a lo largo del desarrollo por la influencia de las personas significativas del medio familiar, escolar y social, y como consecuencia de las propias expectativas de éxito o fracaso.

Para Gondra (1981 en Oñate, 1989, p.35), "La formación del concepto de sí mismo es una configuración organizada, y contiene todas aquellas percepciones relativas a uno mismo, las relativas a su relación con los demás, y los valores y objetivos de la persona".

Haciendo alusión a la idea de que la construcción de autoconcepto es un proceso a lo largo de la vida del sujeto, Woolfolk (2006, p.70) considera que en relación al factor cognitivo del autoconcepto este se va dando comprendiendo inicialmente como algo concreto y posteriormente esta comprensión del sí mismo se va haciendo más abstracto, por lo tanto las primeras consideraciones del yo se basan en comportamientos y apariencias inmediatas, ya sea de sí mismo o de los otros significativos.

Por ello el individuo se ve reflejado en a imagen que le ofrecen los otros, como si estos fueran un espejo, llega a ser como los demás piensan que él. En este arduo proceso no todas las personas que rodean al niño o al adolescente tienen la misma influencia en la formación del autoconcepto. (Villa y Auzmendi, 1999, p.18). Así en los primeros años, la información sobre sí mismo la recibe, casi exclusivamente de los padres, y familiares próximos, tíos, primos, abuelos, etc. Sin embargo a medida que el niño va creciendo esta información viene de otros significativos tales como los maestros, compañeros y amigos.

En el mismo sentido Rogers (1990, en Manzano, 2006, p.68), afirma: "A medida que el infante interactúa con su ambiente gradualmente construye conceptos acerca de sí mismo, acerca del ambiente y contexto en el que se desenvuelve. Aunque estos conceptos son verbales, y pueden no estar presentes en la conciencia, esto no obstaculiza su funcionamiento como principios orientadores".

Así, a partir de la interacción con el medio físico y social, el individuo desde pequeño va a construir una representación de sí mismo y del mundo, por ende, elaborará una representación de sí en el ambiente, es decir, se asumirá como un ser que tiene posibilidades de acción y reacción dentro de un contexto determinado, mismas que generarán respuestas hacia su persona y que evidentemente contribuyen a la formación y construcción del autoconcepto.

Esta formación tendrá su base en las estructuras cognitivas de autoconocimiento que posee un individuo de sí mismo, en donde la retroalimentación (feedback) de información relevante que le hagan los otros significativos, guían al individuo en la elección de aquellos aspectos de la conducta social (propia y de los otros significativos) que funcionan como marco interpretativo para dar significado a su conducta en los diferentes medios que le rodean familiar, escolar o social (González, Núñez, Pumariega y García, 1997, p. 277).

Toda vez que el individuo determina un tipo de conducta, esta le permitirá socializar en diferentes medios, en los cuales recibirá información que le permitan realizar una valoración de sí mismo, siendo uno de los medios más importantes el escolar.

En esta misma línea, Sureda (2001, p.60), determina con base en el modelo multidimensional, que el autoconcepto está inmerso en cuatro dimensiones: familiar, social, académica y la emocional. En relación a la dimensión social, el autoconcepto aparece y se consolida en función de la interacción social con los otros. Posteriormente se interioriza y pasa a formar parte del sí mismo. Sin embargo, éste no se basa únicamente en función de lo que los otros proyectan sino de la interpretación que se hace de esa información y como resultado de la interacción con los otros significativos.

De esta manera, la competencia social que logre el individuo, se considerará como el factor determinante y predictorio, del logro académico, de la adaptación escolar y en definitiva del éxito personal y profesional.

El autoconcepto como ya se mencionó es la imagen que la persona tiene de sí misma, tal imagen se basa en el conocimiento de lo que ha sido y ha hecho, y su función es guiarla en las decisiones de lo que va a ser y a hacer en el futuro.

Se puede decir sobre la base de todo lo expuesto que el autoconcepto comienza a perfilarse en los primeros años de la vida y que sufre cambios cuantitativos y cualitativos a lo largo del desarrollo, sin embargo cabe mencionar que los diversos elementos que lo constituyen se encuentran sometidos a numerosas fluctuaciones con la edad y condicionados a las valoraciones, evaluaciones y juicios que emiten las personas significativas para el niño o el adolescente.

1.6 Autoconcepto y rendimiento académico.

El autoconcepto, es una de las diversas variables que se puede relacionar con el rendimiento escolar.

Tradicionalmente se ha considerado al rendimiento académico como una función de la inteligencia. Posteriormente se han tenido en cuenta otros factores como la personalidad, el estilo cognitivo o la clase social. Desde finales de los años 70, se acepta que uno de los factores principales del rendimiento es el autoconcepto, especialmente determinado, en el contexto educativo, por la cualidad de las relaciones establecidas entre el profesor y el alumno (Burns, 1976, Purkey, 1970, en Amezcua y Fernández, 2000).

Por su parte Pizarro (1985, en Bueno y Pacheco, 2005) define al rendimiento académico, como una medida de las capacidades, de forma estimativa de lo que el alumno ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación.

Por lo tanto, el rendimiento académico, será también el resultado de una tarea, actividad o meta que se ha obtenido a partir de una serie de acciones encaminadas al logro, tiene que ver con lo que el alumno aprende y sabe y con la capacidad que tiene para realizar y desempeñar actividades de carácter académico (Quintero, et al, 1999, p.39)

No obstante, el rendimiento académico va más allá, debido a que se encuentra influido no sólo por lo que ellos saben (conocimientos teóricos y prácticos) sino también, por el factor afectivo (motivación y autoconcepto), los cuales pueden ser un importante predictor del desarrollo académico (Villa, et al, 1999).

El rendimiento académico se explica por una variedad de factores, entre los que se encuentra el autoconcepto, aspecto que desempeña un papel importante en el proceso educativo (Villa, et al, 1999, p, 51).

Esto se expresa, si tomamos en consideración la concepción multidimensional del rendimiento escolar, en las dimensiones psicológica, sociológica e instructiva (García, 1994, p.22):

1. Psicológica; manifiesta aspectos como las habilidades básicas de aprendizaje, razonamiento, actitudes, valores, motivación y por supuesto el autoconcepto.
2. Sociológica en donde se contemplan relaciones sociales, trabajo en equipo, actitudes familiares ante la educación y nivel de responsabilidad para el trabajo.
3. Instructiva, saberes culturales e instrumentales y expresión de sentimientos. De ahí que el rendimiento se defina como multidimensional.

En relación con lo anterior, diversos estudios demuestran una relación entre el rendimiento académico y el autoconcepto (García, 1994, p. 50), de este último su faceta académica tiene su origen en la escuela, de modo que a partir de los resultados que el alumno va obteniendo en las tareas escolares, aunado al tipo de relaciones que establece con sus profesores y compañeros, de las expectativas de éxito que éstos le transmiten contribuirán a la estructuración de su propio autoconcepto.

Por lo tanto, el autoconcepto que un estudiante tiene sobre sus potencialidades puede influir positiva o negativamente en su rendimiento académico, tal y como lo plantea el modelo de comparación Interna/Externa.

De igual forma, todo esto se proyecta en el ámbito educativo, en donde y según diversos estudios realizados (Sureda, 2001), muestran que el poseer un autoconcepto positivo se verá reflejado en un mejor rendimiento académico.

Reforzando la idea anterior, Sánchez (2007, en Peralta, et al, 1999) menciona que el concepto que el alumno tiene de sí mismo como tal, condiciona toda su vida escolar, sus expectativas, sus niveles de motivación y aspiración y sus esfuerzos. Por tanto, un autoconcepto positivo será la mejor base que puede tener el alumno para llegar

a alcanzar el éxito escolar. Ciertamente, representan un papel muy importante los factores madurativos, sociales e intelectuales, pero también las actitudes del estudiante hacia sí mismo y hacia su capacidad para triunfar en los estudios. El éxito o el fracaso son consecuencia de un conjunto de factores, que implican al alumno en su totalidad como persona.

Por lo tanto y teniendo en cuenta que el autoconcepto (académico) influye más en el rendimiento a partir de la preadolescencia y en la adolescencia propiamente dicha, será necesario atender a los sujetos que se encuentren en este período, con vistas, a poder evitar que perjudiquen su rendimiento académico (González y Tourón, 1994, p. 283).

García (1994, p.50) menciona que parece ser que los rendimientos académicos específicos, están relacionados con los autoconceptos de la misma área. Por ejemplo el autoconcepto en matemáticas se relaciona con el rendimiento en matemáticas y lo mismo pasa con el verbal (González, et al, 1992, p.76).

Sin embargo, autores como Núñez y González (1994, en Peralta y Sánchez, 1999, p. 98), indican la necesidad de diferenciar cuatro posibles patrones o modelos de causalidad entre el autoconcepto y el rendimiento académico.

1) El rendimiento académico determina el autoconcepto. Las experiencias académicas de éxito o fracaso inciden significativamente sobre el autoconcepto del alumno, más que lo contrario, lo cual podría ser explicado mediante el papel de las evaluaciones de los otros significativos.

2) Los niveles de autoconcepto determinan el grado de logro académico. La relación causal también pone en práctica importantes decisiones educativas. Puesto que el autoconcepto es el que determina los niveles de rendimiento académico y que, a su vez, el autoconcepto puede estar fuertemente influenciado por el tipo de contingencias de otras personas significativas para el alumno, entre las que se encuentran las proporcionadas por el profesor.
3) Se postula que el autoconcepto y el rendimiento se influyen y determinan mutuamente.

4) La idea de que terceras variables pueden ser la causa tanto del autoconcepto como del rendimiento.

Entonces, como mencionan González y Tourón (1994, p. 283) desde un punto de vista evolutivo, los autoconceptos de los niños pequeños y hasta los 10 años aproximadamente, son un tanto irrealistas, tendiendo en general a sobreestimar sus posibilidades académicas.

En relación a la transición de la enseñanza en la secundaria y bachillerato, los adolescentes tienden a replantear sus autoconceptos académicos formados previamente, ya son capaces de tener en cuenta múltiples criterios para juzgar su capacidad académica por ejemplo: las calificaciones obtenidas, comparación con el rendimiento de otros compañeros, el esfuerzo empleado y la dificultad de la tarea.

En general los autoconceptos académicos en ésta transición experimentan un declive, con la edad y el avance en los cursos escolares las relaciones entre autoconcepto y rendimiento se hacen más fuertes, teniendo en cuenta que el autoconcepto académico influye más en el rendimiento a partir de la preadolescencia (Sánchez, 2007, en Peralta y Sánchez, 1999.).

El niño y el adolescente tienden a comparar su nivel de rendimiento con los niveles de rendimiento de otros de su clase y, en la medida que los resultados de esa comparación son favorables, su autoconcepto tiende a mejorar; pero si la comparación es desfavorable su autoconcepto puede quedar disminuido (Ferro, 2008).

Por tales motivos, la escuela va a constituir un punto fundamental para el autoconcepto del alumno, ya que hace alusión a las características, habilidades, destrezas y capacidades que posee, en relación a su trabajo y rendimiento académico. (Gimeno, 1976). Por lo tanto la escuela debe conseguir también la formación de la persona en los aspectos cognitivo, psicomotor y afectivo.

Así tenemos que la escuela será un lugar importante para la formación del autoconcepto, debido a la participación del profesor y de los compañeros. Será aquí donde encontremos una vinculación entre el autoconcepto y aprendizaje. Las primeras

muestras de la existencia de la reprobación y el fracaso son el producto de un bajo rendimiento académico, que en algunos casos es el resultado de un bajo autoconcepto (Quintero, Alarcón y Mérida, 1999, p.48)

En esta misma línea (Quintero, et al, 1999, p.40) mencionan que la escolaridad va a producir un cambio y transformación en el alumno la conciencia de sí mismo, por lo que es probable que una buena preparación académica le haga cambiar en cuanto a lo que es y lo que ha aprendido, ésta conciencia sobre sí mismos y sobre las propias capacidades y habilidades puede llevar al alumno al éxito o fracaso escolar.

Es decir, la creencia que uno tiene de lo que es, permite afrontar las situaciones de aprendizaje de distinta manera, debido a que interviene en la concepción de sus cualidades, en sus expectativas, en los propios intereses en las motivaciones, en las conductas, y por lo tanto, en el propio rendimiento escolar (Sánchez, 2007 en Peralta, et al, 1999).

González y Tourón (1994) afirman que no se puede entender el rendimiento escolar, sin considerar las percepciones y los sentimientos que el alumno tiene de sí mismo, en particular de su propia capacidad académica.

Marsh (1990, en Camacho, 2002, p.18), con base en diversas investigaciones, afirma que cuando se han utilizado las notas escolares como criterios de rendimiento académico, se ha encontrado que el autoconcepto académico afecta al rendimiento y explica esto diciendo: “las notas académicas no sólo son medidas del rendimiento, sino que incluyen también la motivación de los alumnos en donde el autoconcepto va a tener una poderosa influencia sobre la motivación”.

En los momentos actuales parece que la aproximación más adecuada al tema es aquella que pasaría por una interacción mutua, donde el autoconcepto influye o determina el rendimiento académico y que éste a su vez modifica o refuerza el autoconcepto (García, 1994, p.50).

De acuerdo a los datos disponibles que existen en la literatura, enfocada al estudio entre la relación del autoconcepto y el rendimiento académico, permiten

distinguir dos hechos fundamentales, el primero, se refiere a que efectivamente el autoconcepto es fuente de motivación que incide directa y significativamente sobre el logro del alumno, esto en relación con resultados obtenidos de investigaciones (González, Núñez y Valle, 1992)

La persistente relación que hay entre autoconcepto y rendimiento, conlleva a tomarlo en cuenta como una cuestión que tiene gran importancia en la práctica, por ello muchos programas de desarrollo del autoconcepto están basados en la hipótesis de que mejorando el autoconcepto se producen ganancias en el rendimiento (González, et al, 1994, p.260).

Establecer la causalidad entre el rendimiento académico y autoconcepto es una cuestión que resulta de suma importancia para el área educativa y clínica de la psicología.

Hay autores que defienden la tesis de que un buen autoconcepto es la causa de un óptimo rendimiento (Machargo, 1991, en Bueno, et al, 2005)

El autoconcepto se relaciona con el rendimiento académico en la medida en que se considere al autoconcepto como un conjunto de representaciones y esquemas cognitivos acerca de sí mismo, lo cual llevará al sujeto a conducirse de una manera funcional o no dentro del contexto escolar.

Capítulo 2
Método.

2.1 Tipo de diseño

La presente investigación esta basada en un diseño de tipo cuasiexperimental, (debido a que busca identificar los efectos en los participantes a los que se les aplicó una intervención psicopedagógica, tendiente a mejorar el autoconcepto), con pre-test y post-test y con grupos (intactos) asignados (Hernández, Fernández y Baptista, 1998, p.169)

En este tipo de diseño se utilizan dos grupos: uno recibe el tratamiento (llámese grupo experimental) y el otro no (grupo control)

En los diseños cuasiexperimentales los sujetos no son asignados al azar a los grupos ni emparejados, sino que dichos grupos ya estaban formados antes del experimento, es decir, son grupos intactos, lo cual por la manera en que surgen y como fueron formados, es independiente al experimento.

Este tipo de diseños, se caracterizan porque aún cuando el investigador no puede hacer la asignación aleatoria de los participantes a los grupos experimental y de control, sí puede controlar cuando aplicar el tratamiento y cual de los dos grupos lo recibirá. Aunque estos diseños no garantizan un nivel de validez interna y externa como los experimentales, ofrecen un grado de validez suficiente, lo que hace viable su uso en el campo de la educación. (Buendía, Colás y Hernández, 2003, p.101).

2.2 Variable e hipótesis.

Variable dependiente: Autoconcepto, en sus facetas académica y no académica (social, familiar, emocional y física)
Variable independiente: Intervención Psicopedagógica, basada en la enseñanza-aprendizaje de actividades socio-personales (Sureda, 2001).

Hipótesis:

Hi: Los alumnos que participen en la intervención psicopedagógica, mejorarán su autoconcepto en sus dimensiones académica y no académica.
Ho: Los alumnos que participen en la intervención psicopedagógica no mejorarán su autoconcepto en sus dimensiones académica y no académica.

2.3 Participantes:

La presente investigación se llevó a cabo con dos grupos de alumnos de primer semestre de bachillerato, cuyas edades oscilan entre los 14 y 15 años. El grupo control, estuvo constituido por 24 alumnos y el grupo experimental por 25 alumnos, todos los participantes son del género masculino, debido a que en la escuela en la cual se realizó la intervención psicopedagógica el 76% de su población es de éste género, por el tipo de carrera que ofrece (automotriz).

La designación de los grupos responde a la solicitud que hizo la jefa de proyecto técnico y orientación.

Escenario:

La presente investigación se llevó a cabo, en uno de los planteles del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) Estado de México, en el municipio de Nezahualcóyotl.

La institución es de carácter mixto, está conformada por 17 grupos, de los cuales 13 grupos son de la carrera de automotriz, y los 4 grupos restantes de la carrera de industria del vestido.
El plantel cuenta con las siguientes instalaciones: 5 edificios distribuidos, identificados con letras (del edifico A al edificio E). En el primero se ubican las oficinas generales (dirección, servicios escolares, jefatura de informática y formación técnica) también se encuentran la biblioteca, el auditorio, el aula tipo y la sala de maestros.
En el edificio B se encuentran los talleres respectivos para cada una de las carreras que ofrece el plantel (automotriz e industria del vestido), en los edificios C, D y E se localizan

las aulas, las cuales cuentan con mesas de trabajo debido a que se le da mucho peso al trabajo en equipo por lo que el mobiliario está diseñado para tal propósito. La escuela también cuenta con un laboratorio de informática y un salón de idiomas, así como de una cafetería y las canchas de fútbol, básquetbol y frontón.

El plantel se encuentra ubicado dentro de una zona escolar, debido a que colinda con instituciones tales como: CETIS No. 37, Universidad Tecnológica de Nezahualcóyotl y el Colegio de Bachilleres No. 12, situación que en ocasiones provoca que se susciten ciertos enfrentamientos entre los alumnos de los diversos planteles.

Instrumento

Como instrumento se utilizó la prueba Autoconcepto AF5 de García y Musitu (2001), como pre-test y pos-test (anexo 1)

Este instrumento evalúa cinco dimensiones del Autoconcepto (García, et al, 2001, p.19-20):

1. Académico/profesional
2. Social,
3. Emocional,
4. Familiar y
5. Físico.

A continuación se explican cada una de las dimensiones:

Autoconcepto académico/profesional, se refiere a la percepción que el sujeto tiene de la calidad del desempeño de su rol, como estudiante o trabajador.

Autoconcepto social, se refiere a la percepción que tiene el sujeto de su desempeño en las relaciones sociales.

Autoconcepto emocional, hace referencia a la percepción del sujeto de su estado emocional y de sus respuestas a situaciones específicas, con cierto grado de compromiso e implicación en su vida cotidiana. Un autoconcepto emocional alto significa que el sujeto tiene control de las situaciones y emociones, que responde adecuadamente y sin nerviosismo a los diferentes momentos de su vida, y lo contrario sucede, normalmente, con un autoconcepto bajo.

Autoconcepto familiar, es la percepción que tiene el sujeto de su implicación, participación e integración en el medio familiar.

Autoconcepto físico, esta dimensión hace referencia a la percepción que tiene el sujeto de su aspecto físico y de su condición física.

Cada una de las dimensiones se mide a partir de 6 ítems que se consideran representativos de esa dimensión (validez convergente), y no se encuentran relacionados con otras dimensiones (validez discriminante). (García y Musitu, 2001)

De acuerdo con Abad y Castillo (2003, p. 72), este instrumento ya ha sido aplicado, confiabilizado y validado en estudios previos, García y Musitu (2001, p.10) quienes realizaron esta validación con una muestra de alumnos de 5to de EPO, 1 y 2 de ESO, 3 y 4 de ESO, 1 y 2 de bachillerato y universitarios de la comunidad Valenciana. Los componentes explican el 51% de la varianza total y el coeficiente alfa de consistencia interna es 0.815, de acuerdo a los autores que validaron el instrumento.

2.4 Procedimiento.

La presente investigación se realizó contemplando los siguientes pasos:

1.- Se solicitó la autorización del director y jefa de proyecto técnico, para poder tener acceso a los grupos.

2.- Se asignaron los grupos control y experimental, a solicitud de la jefa de proyecto técnico y orientación

3.- Se aplicó la prueba pre-test a los dos grupos asignados, previa presentación de la investigadora e instrucciones para poder contestar la prueba.

4.- Se calificó la prueba de acuerdo al manual de la misma, para conocer el nivel de autoconcepto que presenta cada grupo.

5.- Se aplicó la intervención Psicopedagógica enfocada a la mejora del autoconcepto, en el grupo experimental, la intervención contempla 12 sesiones de 60 minutos cada una de

ellas, se trabajaron 2 sesiones por semana dando un total de 6 semanas de trabajo en la escuela, obtenida 9 de esas sesiones de Sureda (2001) y una de Vila (1998 p.131-132)

2.5 Objetivos específicos de la intervención psicopedagógica:

- Conocer los niveles de autoconcepto en sus diferentes dimensiones, que poseen los participantes antes y después de la intervención.
- Favorecer el autoconcepto de los participantes en su dimensión académica y no académica, a través de sesiones basadas en actividades socio-personales (Sureda, 2001)
- Que los participantes adquieran un mayor autoconocimiento, identificando visiones positivas y negativas de su autoimagen
- Que los participantes logren reconocerse como alguien valioso e importante.

Cada sesión estuvo diseñada de la siguiente manera:

a) La primera sesión contempla la presentación de la coordinadora, una dinámica de integración y la aplicación del pre-test (ver anexo 1)

b) Las sesiones 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 ,11 y 12 de manera general se realizaron de la siguiente manera (ver cartas descriptivas en anexo 2)

- Presentación del objetivo y actividad de la sesión.
- Desarrollo de la actividad programada.
- Comentarios acerca de la actividad.
- Evaluación y cierre

c) En cada sesión se especifica la faceta de trabajo, por lo cual conlleva una actividad acorde, para las faceta no académica (ver anexos 3, 4, 5, 6 y 8); y faceta académica (ver anexo 7 y 9)

d) Sesión 12 aplicación de pos-test y una plenaria (impresiones de la intervención)

6.- De manera simultánea sólo se trabajaron dinámicas de integración grupal, en el grupo control, a solicitud de la escuela.

7.- Una vez concluida la intervención psicopedagógica para la mejora del autoconcepto, se llevó a cabo la aplicación del post-test en los dos grupos.

8.- Se procedió al análisis de resultados y obtención de conclusiones.

En relación al análisis de datos, en primer lugar se hizo el análisis de los puntajes obtenidos por cada grupo en el pre-test y post-test, posteriormente se realizó una comparación de puntajes y se obtuvo el nivel de autoconcepto tanto del grupo control como experimental.
El análisis se realizó con base en las puntuaciones directas que se obtuvieron en cada uno de los instrumentos aplicados, las cuales se tradujeron en centiles, de acuerdo a los parámetros de calificación de la prueba.

Para revisar los datos se utilizó la estadística paramétrica, debido a que sus tipos de pruebas, se centran en las diferencias existentes entre las medias obtenidas de entre dos o más conjuntos de puntajes y se interesa básicamente en:
a) Estimación de parámetros y b) prueba de hipótesis. (García y Rivera, 2005, p. 139)

La prueba paramétrica que se empleó en este punto fue la “t de student”, debido a que es una prueba de hipótesis que compara las diferencias entre dos grupos (García, et al, 2005, p. 154). Para ello fue necesario utilizar el programa estadístico SPSS 14 versión español.

Capítulo 3

Resultados y conclusiones

3.1 Análisis cuantitativo

En el aspecto cuantitativo para conocer el impacto de la intervención se midieron los niveles que arrojó el instrumento utilizado como pre-test y post-test, de las cinco dimensiones que conforman al autoconcepto.

Se analizaron los puntajes de cada uno de los grupos tanto del control como del experimental, para posteriormente llevar a cabo una comparación entre ambos grupos.

Para poder realizar dicho análisis en primer lugar se obtuvieron las puntuaciones directas de cada uno de los instrumentos. Consecutivamente la puntuación directa obtenida se tradujo a centiles, es decir, la puntuación cruda de 01 a 99, se convirtió a centiles cuyo máximo valor corresponde a 9.90 dado que la prueba utilizada así lo requiere.

Para realizar esta conversión se revisó la tabla correspondiente al 1ero y 2do curso de bachillerato, para varones, del manual de la prueba AF5 Autoconcepto Forma 5 (García y Musitu, 2001, p.32).

En relación al análisis de los datos se hizo uso de la estadística paramétrica, tal y como se menciona en el capítulo 2, porque las pruebas paramétricas se centran en las diferencias existentes entre las medias obtenidas de dos muestras.

De manera específica la prueba utilizada fue la “T de student”, debido a que es una prueba de hipótesis que observa las diferencias entre dos grupos. (García, et al, 2005, p.154)

Para efectuar un manejo adecuado de los datos, se recurrió al programa estadístico SPSS versión 14 en español para Windows, en el cual en primer lugar se hizo el vaciado

de los datos tanto del grupo control como del grupo experimental, y después se aplicó la prueba T de student, debido a que los resultados se obtuvieron y analizaron en cuatro fases:

1. Comparación de los puntajes del pre-test del grupo experimental con los puntajes del post-test del mismo grupo.

2. Comparación de los resultados del pre-test y del post-test del grupo control.

3. Los datos del pre-test del grupo experimental en relación al pre-test del grupo control.

4. Y por último los datos del post-test del grupo experimental en comparación a los datos del post-test del grupo control.

En el primer y segundo análisis se aplicó la prueba t de student para muestras pareadas, dado que esta se utiliza cuando la misma muestra es medida en dos ocasiones antes y después de un tratamiento (García, et al, 2005, p.171) que en esta investigación fue la intervención psicopedagógica.

En el tercer y cuarto análisis se utilizó la misma prueba “t de student”, pero ahora para muestras independientes con N iguales, debido a que esta variante de la prueba se aplica cuando se tienen dos muestras diferentes tomadas de la misma población (García, et al, 2005, p.156)

Los resultados obtenidos a partir del análisis de datos y de la aplicación de la prueba estadística T de student, se presentan en la tabla 1, en la cual se puede observar los promedios obtenidos tanto en el pre-test y post- test, de cada uno de los grupos control y experimental, de igual manera las diferencias encontradas en las cinco dimensiones del autoconcepto para ambos grupos.

Prueba T de Student (grupo control y experimental).

Grupo	Dimensión	Media Pre-test	Media Post-test	Diferencia de puntajes de la media	Desvia-ción Estándar del pre-test	Desvia-ción Estándar del post-test	T	Sig. a 2 colas
1	Académica	65.10	57.24	7.86	27.10	31.11	2,695	,012
2		51.51	77.96	26.45	32.73	22.07	-6,033	,000
1	Social	57.44	55.27	2.17	24.23	25.55	,550	,587
2		34.75	52.72	17.97	30.77	30.01	2,357	,026
1	Emocional	55.06	63.96	-8.90	33.95	33.15	-2,632	,014
2		33.79	44.27	-10.48	28.00	31.59	-1,660	,108
1	Familiar	55.62	46.41	9.21	32.34	26.15	2,011	,054
2		41.34	64.34	23	34.48	29.67	-4,531	,000
1	Físico	66.20	61.13	5.07	30.04	27.86	2,310	,028
2		52.72	54.62	1.9	30.27	29.60	-3,633	,001

Tabla. 1 resultados de la prueba t para muestras independientes y pareadas, donde 1) grupo control y 2) grupo experimental.

A continuación se hace una descripción de los resultados obtenidos del análisis estadístico.

En las gráficas 1 y 2 (ver anexo 10) se muestra una comparación entre puntajes de los promedios obtenidos en el pre-test, del instrumento Autoconcepto AF5, aplicado a los grupos control y experimental respectivamente, lo cual permitirá tener un panorama acerca de cómo se encontraban los grupos, antes de la intervención psicopedagógica, y con ello posteriormente valorar si efectivamente se logró el objetivo de esta investigación.

En la tabla de resultados, se puede verificar que los promedios de los participantes tanto del grupo control y del grupo experimental varían notablemente en las cinco dimensiones del autoconcepto, esta variación se da entre 10 y 23 puntos, siendo las dimensiones social y académica las que muestran una mayor diferencia.

Lo cual se puede verificar de una manera más clara en la gráfica número 3. (ver anexo 11), en la que se puede observar como se encontraban los grupos antes de la intervención, destacando que las dimensiones que requerían de un mayor trabajo son la social, la emocional (no- académica) y la académica en relación con los promedios del grupo experimental.

En relación a los promedios obtenidos en el post-test, aplicado tanto al grupo control como experimental, se observa que existe un aumento considerable en las dimensiones **académica y familiar,** un mínimo aumento para la dimensión física del autoconcepto del grupo experimental en comparación con los datos del pre-test del mismo grupo, gráfica 4 (ver anexo 11).

En relación al grupo control se observa que las dimensiones académica y social se mantienen, no así con la dimensión familiar y física.

Mención aparte requiere la dimensión emocional, debido a que ésta presentó un decremento en los dos grupos, lo cual indica que en esta dimensión no hubo un avance sino por el contrario, debido a que es un factor del autoconcepto que implica mucho más variables de las consideradas en este trabajo (ve gráfica 5 y 6 anexo 12)

Con lo anterior se puede inferir que la intervención psicopedagógica si mejoró el autoconcepto en su faceta académica, en relación a la faceta no académica mejoró la dimensión social, familiar y física, no así la dimensión emocional, dimensión que requiere de un mayor trabajo.

3.2 Análisis cualitativo.

Autoconcepto

En relación al autoconcepto, se puede decir, que es la percepción que se tiene acerca del sí mismo, el cual conlleva diversas facetas que lo constituyen, haciendo referencia específicamente a las facetas académica y no académicas.

Al igual que muchas personas, consideraba que el autoconcepto de sí mismo era sólo la imagen que se proyecta hacia los demás, sin embargo conforme fue avanzando la investigación documental y práctica, me pude dar cuenta de la complejidad de este término y de las consecuencias que implica el tener un autoconcepto adecuado o no.

Diversos son las factores que influyen en la formación de la propia percepción, y que en ocasiones se pasan por alto, como son las experiencias que tenemos día a día con las personas que se convive, refiriendo a los otros significativos (padres, maestros, amigos, etc.)

Las experiencias que se tienen en la infancia serán fundamentales, para ir generando esa imagen o percepción que cada individuo haga de sí mismo, al igual las primeras actividades escolares, de igual manera la etapa de la adolescencia que se convierte en una etapa crítica para mejorar y/ o reforzar el autoconcepto, debido a que en este período del ciclo vital suelen ocurrir diversos cambios tanto físicos, psicológicos y sociales. Por ello la importancia de intervenir en esta etapa de la vida del ser humano.

Considerando que el autoconcepto es la base para una funcionalidad dentro de cualquier ámbito, es preciso incidir en una mejora constante, por lo que es necesario implementar este tipo de intervenciones, en los niveles educativos en los cuales predominen los adolescentes, debido a se encuentran en una etapa de crisis e idónea para mejorar esta parte de su personalidad, y esto se puede observar de manera clara en los resultados obtenidos en el pre-test aplicado al grupo experimental, en donde realmente los alumno de ese grupo presentaban niveles de autoconceptos bajos. Los cuales con una intervención oportuna se pueden mejorar

Al iniciar la aplicación de la intervención y al dar a conocer el objetivo de la misma a los participantes, estos se mostraron interesados, debido que como lo mencionaron ellos mismos, son actividades que en la escuela no son muy comunes y que estas les ayudaran a mejorar como personas, otros por su parte se mostraron expectantes, en cuanto a lo que se iba a tratar la intervención.

Intervención psicopedagógica.

Una intervención psicopedagógica requiere de una gran preparación de la persona que la va a llevar a cabo, debido que es una experiencia significativa en la vida de cualquier ser humano, lo cual le permitirá ser funcional o no en sus diferentes ámbitos ya sea el escolar, familiar y social.

La intervención está constituida por 13 sesiones de 60 minutos cada una, sin embargo en ocasiones las sesiones se reducían a 45 minutos debido a que los alumnos tienen media hora para descansar y tomar algunos alimentos. Situación que ocurrió solamente en 3 sesiones.

Dentro de las sesiones se pretendió mejorar el autoconcepto de los adolescentes enfatizando en sus facetas académica y no académica, por lo que las actividades y los objetivos planteados dentro de cada sesión iban encaminados a lograr dicho objetivo.

Durante la aplicación de la intervención se tuvieron que modificar algunas actividades debido a que el contenido no era del todo explicito, como ocurrió en la sesión 10 (ver anexo 2) en la cual se les presenta a los adolescentes un cartel con 10 convicciones, las cuales se les explicaron y ellos tenían que dar un ejemplo relacionado a cada convicción, lo cual generó cierta ansiedad en los participantes al no comprender del todo lo que se les solicitaba.

En contra parte la sesión 12 “baúl mágico” (ver anexo 9) resultó muy interesante y divertida, debido que se jugó con ellos a apostar, lo cual ocasionó que se hiciera un ajuste a la sesión, lo cual lo comentaré en el apartado de conclusiones, en esta sesión se escucharon y escribieron comentarios como los siguientes, para lo cual elaboré un cuadro de registro ya que llamó mi atención el entusiasmo mostrado por los adolescentes.

Haciendo alusión a Krippendorff (1990, p.74) quien menciona que todos aquellos datos o unidades de información deberán quedar registrados en un medio duradero.

Es por ello que se consideraron dos tipos de registro de datos, el primero a partir de los textos escritos por los adolescentes, así como de sus producciones verbales.

Comentarios verbales/escritos	
¡Va yo le entro a la apuesta! ¡Pero usted que va a apostar! ¡es Ballesteros! (un profesor del plantel) ¡Yo paso! ¡**Que guapo me veo**! ¡sí, **es muy importante** y le gustaría que todos lo conocieran, por que **es muy buen amigo**! (respondiendo a la pregunta que plantea el boletín de apuestas (anexo 9)) ¡**Estoy muy feo**! Se puede romper su espejo	Se pueden observar dentro de estos comentarios, la percepción que poseen algunos de los adolescentes participantes acerca de sí mismo o de su autoconcepto.

En cuanto a sus comentarios escritos se pueden rescatar los elaborados en la sesión número 13, en la cual para cerrar la intervención se tenía planeada una plenaria para que expusieran sus impresiones acerca de la intervención, no obstante, dado que orientación les tenía preparada otra actividad la dinámica de la sesión se tuvo que cambiar, en lugar de exponer de manera oral sus impresiones, se les solicitó que en una hoja de su libreta dieran respuesta a la siguiente pregunta:

A partir, de los trabajo en esta intervención, ¿cuál es la imagen que tienes ahora de ti mismo?

Rescato únicamente algunas de las respuestas emitidas por los adolescentes.

A partir, de los trabajo en esta intervención, ¿cuál es la imagen que tienes ahora de ti mismo?
-soy un chavo con una **gran variedad de virtudes y defectos,** soy muy valioso y que tengo **la seguridad en mi mismo** para hacer lo que me proponga. (Juan, 15 años)

- soy importante. (Miguel, 15 años) -que **soy único, con cualidades y defectos**, soy una persona **alegre** y que valgo mucho. (Omar 14 años) -soy **una persona importante para mí mismo** y para los demás y **tengo un gran potencial para lograr mis metas**. (Isai, 15 años) -soy genial. (Alfredo, 14 años) -yo me considero, una persona buena onda, **ahora ya sé como sacar buenas calificaciones**, llevarme mejor con mi familia, ¡ah! y por supuesto **buenazo para el deporte** (Eduardo, 15 años). -yo pienso que soy una persona que de ahora en adelante va a **sacar buenas calificaciones por que sé que puedo hacerlo**, llevarme bien con mi familia por que ellos me quieren, aunque me regañen sé que es por mi bien, no hacer caso de las agresiones verbales o burlas que me hagan mis compañeros, por que yo **tengo una imagen buena de mí y es lo que importa**. (Zamudio, 15 años) -**soy un super cuate**, **buen alumno** aunque a veces no le entiendo a los maestros, **buena onda**. (Picazo, 15 años)

Se puede observar, que la intervención favoreció el autoconcepto en sus facetas académica y no académica de los adolescentes de la muestra, ya que fueron capaces de reconocer la percepción que tienen acerca de sí mismos, en sus diferentes roles que desempeñan dentro del medio escolar, social y familiar.

En cuanto a lo emocional, como ya se mencionó anteriormente, no se obtuvo una mejoría debido a que en la intervención no se plantearon sesiones para trabajar específicamente esta dimensión, aunado que conlleva una serie de variables que en el caso de este trabajo quedan fuera de su alcance, como son, el nivel de ansiedad del

alumno ante una situación escolar o social, el nerviosismo, la personalidad que proyecta cada profesor.

En general se puede decir, que la intervención se realizó dentro de un ambiente agradable, no obstante cabe señalar que dada la población con la cual se trabajó y que en

su mayoría fueron hombres, en ocasiones las burlas no se hicieron esperar, de ahí la importancia que el coordinador de la intervención sepa manejar este tipo de situaciones, para que los objetivos planteados se logren satisfactoriamente.

En relación al grupo experimental fue grata la experiencia, por que mostraron disposición para participar en la intervención psicopedagógica, dejando en claro que ésta no tendría ningún efecto en sus calificaciones, así que la participación era voluntaria, lo cual le dio un toque de apertura y confianza al trabajo realizado.

Con respecto al grupo control, se trabajaron dinámicas de integración grupal, tal y como fue solicitado por la jefa de proyecto técnico y orientación, en este grupo también existió disposición para el trabajo de algunos de los adolescentes, sin embargo, en ocasiones el profesor en turno tenía que intervenir para que todos participaran. No obstante al momento de responder al instrumento pre-test y post- test, no se presentó ningún problema.

Instrumento

Como se mencionó anteriormente el instrumento que se utilizó para ésta investigación fue, la prueba de Autoconcepto AF5 de García y Musitu (2001) la cual se empleó como pre-test y post-test, la estructura de la prueba facilita su manejo y aplicación, debido a que sus indicaciones son claras, y los reactivos a responder son entendibles.

La muestra en un inicio era de 32 adolescentes para cada grupo, sin embargo, se eliminaron algunos instrumentos, debido que había alumnos, que no estuvieron presenten en la aplicación de uno de ellos (pre ó post-test), o en otros casos, existieron instrumentos que no estaban completamente resueltos ó que utilizaban un solo valor para todos los

reactivos, en consecuencia para obtener resultados confiables y validos, se decidió eliminar los instrumentos que presentaran algunas de estas características, por lo cual la muestra se redujo a 29 adolescentes. Situación que generó una atención más personalizada con adolescentes participantes, y por ende un mejor ambiente de trabajo.

3.3 Discusión

Al evaluar el pre-test, tanto en el grupo control como experimental, se encontró una clara diferencia en los niveles de las dimensiones que constituyen al autoconcepto y que mide la prueba AF5 (García y Musitu, 2001), siendo en el grupo experimental en donde se registraron bajos puntajes, no así en el grupo control.

Posterior a la aplicación de la intervención psicopedagógica, dichos resultados mostraron un cambio considerable en las dimensiones académico y familiar, un mínimo avance en la dimensión social, sin embargo en lo concerniente a la dimensión física no se presentó un cambio revelador, en relación a la dimensión emocional no se mostraron cambios significativos, por lo cual se establece que en dicha dimensión, la intervención no cumplió con su objetivo.

Considero que unos de los factores que influyeron a que en la dimensión emocional no se generaran cambios importantes, se debe a que en el instrumento empleado los reactivos enfocados a esta dimensión, no presentan una redacción clara, debido a que generan diversos comentarios o interpretaciones por parte de los participantes, solo por citar algún reactivo como ejemplo:

- “Me siento nervioso”

Algunos de los alumnos mostraron ciertas dudas al tratar de contestar este reactivo, debido a que mencionaban que no en todas las ocasiones y en todos los lugares, así que su respuesta giraba en torno a lo que creían.

Aunado a lo anterior, y considerando que los componentes emocionales, son los más subjetivos e internos (García, et al, 2001, p.6) resulta complejo obtener una medición exacta.

En cuanto a la intervención cabe señalar que esta se trabajó con un total de 13 sesiones, teniendo la oportunidad y gracias a las facilidades otorgadas por la institución de trabajar hasta dos sesiones por semana.

Durante la aplicación de la intervención psicopedagógica, se puso mayor énfasis en la faceta académica y en las dimensiones social y familiar. Por ejemplo, durante la intervención, se llevaron a cabo cinco sesiones enfocadas específicamente a la faceta académica dedicando casi el 39 por ciento de la intervención a dicha faceta, y el porcentaje restante dividido en las dimensiones familiar, física, social y emocional del autoconcepto.

Por lo anterior, se sugiere que cuando sea aplicada esta intervención, se consideren las facetas especificas que se pretendan mejorar, sin olvidar lo que establecen Hubner y Stanton (1976 en González, Nuñez y Valle, 1992, p.73) que el autoconcepto es multidimensional.

Debido a que se trata de una investigación realmente el tiempo de trabajo fue corto, no obstante se le sugirió a la escuela la posibilidad de trabajar esta intervención a través del departamento de orientación o por medio de profesores que se encuentren capacitados para que lo lleven a cabo de manera constante con los alumnos.

Si bien es cierto, que en los planes de estudio de la institución donde se aplicó la intervención, si contemplan el tema del autoconcepto, sólo se limita a una o dos sesiones, abordándolo de manera muy general (CONALEP, 2009, p.34); las sesiones que conforman esta intervención pueden ser de utilidad para enriquecer las propuestas en el plan de estudio.

Con respecto a los resultados favorables obtenidos con la aplicación de la intervención se rescatan aquellos que tienen que ver con la parte académica y familiar, como se puede verificar en los gráficos (ver capítulo 3).

Fueron notables los cambios que se generaron en los alumnos, una vez concluida la aplicación, algunos de los participantes mejoraron la percepción que tenían como estudiantes. Rescatando con ello la idea que establecen Quintero, Alarcón y Mérida

(1999, p.29) , la aprobación de la personalidad y el reconocimiento de la misma dentro del ámbito educativo adquiere un papel relevante debido a que las interacciones que se establecen en la escuela, influyen de manera significativa en la aceptación de sí mismo.

Como en toda intervención, hay alumnos que mejoran más que otros, debido a que influyen muchas otras variables que se deben considerar, como puede ser el tipo de motivación que posea el alumno para participar en este tipo de actividades.

De ahí y como se puede observar en los resultados obtenidos, existen algunas dimensiones del autoconcepto que mostraron poca mejoría, tales como la dimensión emocional; sin embargo dicha dimensión puede ser trabajada en intervenciones o talleres específicos para su mejora, debido a que requiere de una mayor constancia, al ser una dimensión subjetiva, es decir, no es tan probable obtener resultados que sean observables y medibles en poco tiempo.

Además es, importante incluir dentro de las sesiones de la intervención actividades que se enfoquen a la dimensión física, debido a que es conveniente trabajar dicha dimensión de manera simultánea con las demás, para obtener mejores resultados.

En relación al instrumento empleado, es necesario especificar con claridad la manera de contestarlo, evitar dar sugerencias de respuesta, debido a que pudiera influir en los resultados. Es un instrumento validado para población y adolescentes mexicanos.

Con respecto a las sesiones, se trabajaron de manera individual o en equipo según lo requiriera el objetivo de la sesión, están programas para realizarlas en 60 minutos, no obstante por el horario en que se permitía trabajar con el grupo experimental, las primeras tres sesiones se redujeron a 45 minutos, sin embargo si es importante que en las sesiones que se trabajan reflexiones abarquen los 60 minutos, para evitar interrumpir la intervención de los participantes.

Durante la aplicación de la intervención se les fue indicando a los participantes, como llevar a cabo cada una de las actividades, respondiendo a dudas y facilitando el material requerido, situación que facilita el trabajo.

Con el grupo control, solo se trabajaron dinámicas de integración grupal, sin embargo estas solo se llevaron a cabo en tres ocasiones, porque orientación educativa tenía planeadas otras actividades para el grupo.

Si para futuras aplicaciones, se consideran y modifican los aspectos antes mencionados, los resultados que se obtengan serán cada vez más favorables.

Cabe mencionar que la presente intervención se realizó en una muestra de varones únicamente, sería recomendable aplicarla con grupos heterogéneos, debido a la importancia de trabajar con grupos heterogéneos, ya que la diversidad beneficia a todo un grupo (Monereo, 2000) además esto permitirá observar cómo se comportan los resultados en diferentes muestras. Dejando esta propuesta para futuras investigaciones.

La intervención que aquí se presenta es flexible, dado que se pueden realizar modificaciones, teniendo en cuenta las necesidades que presenten los alumnos, se debe considerar que cada individuo tiene un estilo y un ritmo de aprendizaje diferente, por lo que a cada grupo que se le aplique esta intervención tendrá diferentes requerimientos.

3.4 Conclusiones

La presente investigación tuvo como objetivo mejorar el autoconcepto de adolescentes de 14 a 15 años, a través de una intervención psicopedagógica, en base a los resultados obtenidos, se puede decir, que efectivamente se registra una mejora en este elemento de la personalidad de los adolescentes participantes.

Tales resultados reflejan la mejoría en la faceta académica, sin embargo, en la faceta no académica las dimensiones que mejoraron únicamente fueron la familiar, la social y la física, no así la dimensión emocional que presentó un decremento en su nivel, tal y como lo demuestra el análisis de los promedios obtenidos en el post-test, en ambos grupos control y experimental.

Cabe mencionar que el fundamento de esta intervención radica en el enfoque conductista, cognitivo y humanista, siendo ésta última perspectiva desde la cual se concibe al autoconcepto como un constructo en constante transformación a partir de las diversas experiencias que la persona tenga con el medio y las personas que la rodean.

De acuerdo con lo anterior se puede decir que, el autoconcepto es la parte fundamental de la personalidad, debido a que de él dependerá el desempeño de una persona en diversos ámbitos de la vida (familiar, social, escolar y laboral). Por ello resulta importante la mejora constante de este aspecto de la personalidad, lo cual lleva a plantear diversas acciones que nos permitan reforzarlo o mejorarlo.

Para ello se debe tener presente que el autoconcepto es la percepción que cada uno tiene de sí mismo, y que éste se forma a partir de las experiencias y de las relaciones con el entorno, en las que las personas significativas desempeñan un papel importante. (Peralta y Sánchez, 1999, p.97)

De lo anterior, resalta la idea que el concepto que se tiene de sí mismo, va a ser la base a partir de la cual el niño, el adolescente, el joven y el adulto se percibe, y por ende la manera en como responderá a diversas situaciones.

En relación a lo ya expuesto y dado el objetivo de la investigación se decidió darle mayor importancia a la faceta académica, social y familiar del autoconcepto, debido a que son los principales ámbitos que requieren de un adecuado autoconcepto, porque es ahí, donde se viven diversas experiencias agradables y desagradables; en donde además de sus padres, el adolescente interactúa con otros significativos como son los profesores y compañeros, quienes ejercen cierta influencia en la percepción que tienen de sí mismos.

Siguiendo esta lógica, y debido al número de sesiones destinadas para ello en la intervención psicopedagógica, es que éstas resultaron favorecidas, sin embargo, no podemos separar las otras dimensiones dado que el autoconcepto es multidimensional Shavelson (1976).

En este sentido, los resultados obtenidos, muestran la efectividad de la intervención, haciendo hincapié que la dimensión emocional, requiere de un mayor trabajo.

Es indudable, que la intervención favoreció e impactó en los adolescentes de manera positiva, pudiéndose reflejar dicho impacto en su autoestima; es importante recordar que el autoconcepto es la base para poseer una adecuada autoestima, dejando claro también la veracidad del modelo compensatorio, el cual menciona que si una faceta del autoconcepto muestra un nivel bajo será compensada por otra con un nivel más alto (González, 1994, p.218) lo citado anteriormente se manifestó en la actividad final, en donde reconocieron los adolescentes que tienen el potencial para alcanzar sus metas, o en su caso algunos de ellos, menciona:
“no soy bueno para la escuela, pero juego fútbol muy bien”, lo que parece ir orientado a mantener un nivel óptimo de autoestima.

Los resultados también permiten dar cuenta de la movilidad del autoconcepto en los escolares, en algunas sesiones es evidente que las actividades permitieron a los alumnos reflexionar acerca de cuestiones que quizá probablemente no se habían preguntado, cuestiones que por lo demás, son muestra del trabajo en relación al componente cognitivo del autoconcepto.

Si bien es cierto que los resultados obtenidos no se pueden generalizar a los adolescentes de 14 y 15 años, si se puede decir, que el trabajo realizado, representó un reto y una gran experiencia a nivel profesional y personal, por que me permitió poner en práctica los conocimientos adquiridos a lo largo de la carrera en Psicología educativa, si bien no se logró impactar a un cien por ciento de la muestra, queda la satisfacción de haber obtenido respuestas favorables por algunos de los participantes.

Con la presente investigación se pretende realizar un aporte a la Psicología educativa, debido a que el autoconcepto es un tema o debería ser un tema de reflexión, de reforzamiento y de un constante trabajo en las escuelas, en sus distintos niveles educativos, además cabe mencionar que uno de los objetivos centrales de la psicología educativa, radica en el interés fundamental por el aprendizaje, y como menciona Rogers (1990) en su teoría humanista, quizá el aprendizaje más importante que es capaz la persona de lograr, sea el aprendizaje sobre sí mismo, es decir, sobre su autoconcepto.

Considerando que es el componente básico de la personalidad, y que en el campo de la educación las variables motivacionales van adquiriendo cada vez más protagonismo, será necesario seguir ahondando acerca de este tema, para brindar más opciones de trabajo o acciones que permitan mejorarlo y hacer ver la importancia que tiene esta temática para el alumno, por lo cual se considera conveniente incluirlo en los diversos planes de estudios de todos los niveles educativos, por que de ello dependerá que el comportamiento, desempeño y el rendimiento escolar de un alumno, sea el apropiado para aplicarlos a su vida diaria.

Por último, en el sentido estrictamente formal, esta investigación cumple con los criterios de un trabajo profesional, lo cual permitirá servir como base para futuras investigaciones referentes a la misma temática, considerando sus alcances y limitaciones, que todo trabajo conlleva.

3.5 Recomendaciones:

Con base en la experiencia adquirida en la elaboración de la presente investigación, me permito hacer las siguientes recomendaciones:

- Realizar investigaciones que ahonden más acerca de la relación entre autoconcepto y el rendimiento escolar, debido a que según a la literatura revisada, se ha establecido de manera clara la relación que existe entre estos dos constructos.

- Diseñar más sesiones que estén destinadas al trabajo específico de la dimensión emocional del autoconcepto, para que el impacto de la intervención tenga un mayor significado en futuros participantes.

- Se recomienda aplicar la intervención con grupos heterogéneos para verificar si existe una diferencia significativa entre los resultados mostrados por la muestra utilizada para esta investigación que fue totalmente del género masculino.

- En relación a las sesiones, es conveniente realizar previo a la actividad planeada una dinámica de integración para generar un ambiente adecuado de trabajo.

- Modificar algunos términos u oraciones en la actividad “cartel con las 10 convicciones que todos poseemos en mayor o menor medida” para facilitar el manejo de la sesión.

- En la sesión denominada ” El baúl mágico” , incluir un espacio para apostar algunos objetos como por ejemplo, paletas, bolígrafos, lápices, dulces, para generar mayor entusiasmo e interés por la actividad.

- Diseñar un formato para que el participante responda de manera escrita la siguiente pregunta: **A partir de las actividades realizadas en ésta intervención, ¿cuál es la imagen que tienes ahora de ti mismo?**

REFERENCIAS

Abad, A. y Castillo, M. (2003). *Programa de intervención para favorecer la autoestima de los alumnos de primer grado de secundaria*. Tesis de licenciatura en Psicología Educativa, Universidad Pedagógica Nacional, México.

Amezcua, J. y Fernández, E. (2000) *La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico.* Disponible en red: http://fedap.es/Iberpsicologia/Iberpsi5-1/amezcua/amezcua.htm

Bermejo, V. (1998). *Desarrollo cognitivo*. Madrid: Síntesis psicología.

Bobadilla, M. (2001). *Jóvenes en crisis. Guía de valores para padres y adolescentes*. México: Norma.

Buendía, L., Colás, M y Hernández, F. (2003). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. España: Mc Graw Hill.

Bueno, J. y Pacheco, L. (2005). *Mejora del autoconcepto en el ámbito académico.* Disponible en red: http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/ponencias/ato1/PRE1177831342.pdf

Camacho, M. (2002). *Relación entre autoconcepto y concepto del maestro en alumnos y alumnas con rendimiento académico alto y bajo que cursan el sexto grado de educación primaria en el estado de Colima*. Tesis de maestría en Psicología Aplicada, Universidad de Colima, México. Disponible en red: http://digeset.ucol.mx/tesis/posgrado/pdf/IreneCamacho.pdf

Cardenal, H. (1999). *El autoconocimiento y la autoestima en el desarrollo de la madurez personal.* Málaga: Ediciones aljibe.

Carpintero, H. (1998). *Historia de las ideas psicológicas*. Madrid: Pirámide.

Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (2009). *Programa de estudios de Autogestión del aprendizaje.* México: CONALEP.

Dzib, A. (s.f). *Como escribir una tesis, mantenerse con vida y otras minucias*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Esnaloa, I. (2005). Desarrollo del autoconcepto durante la adolescencia y principio de la juventud. *Revista de psicología General y Aplicada*. 58 (2), 265-277.

Estrada, L. (1997). *El ciclo vital de la familia.* México: Grijalbo.

Engler, B. (1996). *Introducción a las teorías de la personalidad*. México: Mc Graw Hill.

Ferro, M. (2008). *La importancia del autoconcepto.* Disponible en red: http://www.psicologoescolar.com/ARTICULOS/PAGINA_DE_ARTICULO/la_importancia_del_ autoconcepto.htm

García, L. (1994). *El rendimiento escolar. Alumnas y alumnos ante el fracaso el éxito o fracaso*. Madrid: Editorial popular.

García F. y Musitu G. (2001). *AF5 Autoconcepto Forma 5.* Madrid: TEA ediciones.

García, M. y Rivera, S. (2005). Aplicación de estadística a la psicología. México: facultad de estudios superiores Zaragoza, UNAM.

Gesell, A. (comp.), Bernstein, J. (1998). *El niño de 13 y 14 años.* México: Paidós.

Gimeno, S. (1976). *Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento*. Madrid: INCIE.

González, C. (2007). *Autoconcepto en adolescentes videntes e invidentes*. Tesis de licenciatura. Disponible en red: http://tesiscatalina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/lps/gonzalez_c_/capitulo1

González, J., Núñez, J. y Valle, A. (1992). Procesos de comparación externa/interna, autoconcepto y rendimiento académico. *Revista de Psicología General y Aplicada*. 45 (1), 73-81.

González, J., Núñez, J., Pumariega, S. y García, M. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*. (9) 2, 271-289. Disponible en red: http://www.psicothema.com/psicothema.pdf

González, C., Salgado, V. y Andrade, P. (1993). Fuentes de conflicto, recursos de apoyo y estado emocional en adolescentes. *Salud mental.* (16) 3, 16-21.

González, M. y Touron, J. (1994). *Autoconcepto y rendimiento escolar*. España: EUNSA.

Haeussler, I. y Milicia, N. (1998). *Confiar en uno mismo: Programa de autoestima*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista P. (1998). *Metodología de la investigación.* México: Mc Graw Hill.

Herrera, N. (2005). *Ombligos al sol*, México: SEP.

Krippedorff, K. (1990). Metodología de análisis de contenido. Barcelona: Paidós.

Lacasa, P. (2000). *El desarrollo del autoconcepto. Psicología evolutiva*. En García, A., México: UNAM.

Lehalle, M. (1990). *Psicología de los adolescentes*. México: Grijalbo.

López, F. (1996). *Educación sexual de adolescentes y jóvenes*. México: Siglo XXI.

Machargo, S. (1992). Eficacia del feedback en la modificación del autoconcepto académico. *Revista de psicología genera y aplicada.* 45 (1), 63-72.

Macías-Valadez, G. (2000). *Ser Adolescente*. México: Trillas.

Manzano, I. (2006). *Propuesta de intervención Psicoeducativa para mejorar el autoconcepto en un grupo de segundo de secundaria*. Tesis de licenciatura en Psicología Educativa, Universidad Pedagógica Nacional, México.

Mayer, E. R. (1991). *El futuro de la psicología cognitiva*. Madrid: Alianza psicológica.

Meece, J (2000). *Desarrollo del niño y del adolescente para educadores*. México: Mc Graw Hill.

Monereo, C. (coord.) (2000). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó.

Núñez, C., González, J., García, M., Roces, C. Álvarez, L. y González C. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema.* 10 (1), 97-109. Disponible en red: http://www.psicothema.com/psicothema.asp

Nuñez, C. y González J. (1998). Estrategias de aprendizaje en estudiantes de 10 a 14 años y su relación con los procesos de atribución causal, el autoconcepto y las metas de estudio. *Estudios de Psicología*. (59), 65-85. Disponible en red: http:// www.aum.es/revista.estudiosdepsicología.

Oñate, M. (1989). *El autoconcepto. Formación, medida e implicaciones en la personalidad.* Madrid: Narcea.

Oñate, M., Rasilla, G., Fernández, A. y Saiz, C. (2006). Panorámica del autoconcepto y sus implicaciones educativas. *Revista de orientación educacional.* 30 (20), 79-89.

Palacios, J. (comp.), Marchesi, A. y Coll, C. (1998). *Desarrollo psicológico y educación, I. Psicología Evolutiva*. Madrid: Alianza psicológica.

Papalia, D. y Olds, R. (2001). *Fundamentos de desarrollo humano*. Santa Fé Bogota, Colombia: Mc Graw Hill.

Papalia, D. y Olds, R. (1997). *Psicología del desarrollo humano*. 6ta edición. Santa Fé Bogota, Colombia: Mc Graw Hill.

Peralta, S. y Sánchez, M. (1999). Relaciones entre el autoconcepto y el rendimiento académico, en alumnos de educación primaria. *Revista de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*. 1 (1), 95-120. Disponible en red: http://www.investigación-psicopedagógica.org/revista/articulos/1/espannol/Art-1.7-pdf.

Piaget, J. (1964). *Seis estudios de psicología*. Colombia: Labor.

Puente, F. A. (1998). *Cognición y Aprendizaje. Fundamentos psicológicos*. Madrid: Pirámide.

Quintero, A., Alarcón, M. y Mérida. O. (1999). *La influencia del autoconcepto en el rendimiento escolar en alumnos de nivel secundaria.* Tesis de licenciatura. Universidad Pedagógica Nacional. México

Quitmam, H. (1989). *La Psicología Humanista*. Barcelona: Herder.

Rodríguez, S. (1982). *Factores del rendimiento escolar*. Barcelona: Oikos-Tau.

Rogers, C. (1990). *Psicoterapia centrada en el cliente: Práctica, implicaciones y teoría*. (2ª reimpresión). México: Paidós.

Saavedra, M. (2004). *Cómo entender a los adolescentes para educarlos*. México: Pax México.

Sureda, I. (2001). *Cómo mejorar el autoconcepto*. Madrid: Editorial CCS.

Tranché, L. (2000). Potenciación del autoconcepto. *Revista cuadernos de pedagogía*. (241),45-47.
Disponible en red: http://www.educadormarista.com/alumnos/poteauto.htm

Valdez, E. (2000). *Rendimiento y actitudes. La problemática de las matemáticas en la escuela secundaria*. México: Iberoamericana.

Villa, A. y Auzmendi, E. (1999). *Desarrollo y evaluación del autoconcepto en la edad infantil*. España: Ediciones mensajero.

Woolfolk, A. (2006). *Psicología Educativa*. México: Pearson educación.

ANEXOS

Anexo 1 (pre-test y post-test)

Cuestionario Autoconcepto Forma AF 5

(García y Musitu, 2001)

Nombre: _____ Sexo: _____
Escuela: _____ Edad: _____

Instrucciones

A continuación encontrarás una serie de frases. Lee cada una de ellas cuidadosamente y contesta con un valor entre 1 y 99 según sea tu grado de acuerdo con esa frase. Por ejemplo, si una frase dice "La música ayuda al bienestar humano" y tú estás de acuerdo, contestarás con un valor alto, como por ejemplo 94. Ve como se anotaría en la hoja de respuestas.

"La música ayuda al bienestar humano".....94
Por el contrario, si tú estás muy poco de acuerdo, elegirás un valor bajo, por ejemplo el 9, y lo anotarás en la hoja de respuestas de la siguiente manera:
"La música ayuda al bienestar humano".....09

No olvides de que dispones de muchas opciones de respuesta, en concreto puedes elegir entre 99 valores. Escoge el que más se ajuste a tu criterio.

RECUERDA, CONTESTA CON LA MÁXIMA SINCERIDAD

PUEDES VOLVER LA HOJA Y COMENZAR

Nota: Se han redactado las frases en masculino para facilitar su lectura. Cada persona deberá adaptarlas a su propio sexo.

AF 5

Contesta de 1 a 99 en las casillas correspondientes a cada pregunta

1 Hago bien los trabajos escolares..... _ _
7 Soy una persona amigable…..... _ _
13 Me asusto con facilidad..... _ _
19 Mi familia me ayudaría en cualquier tipo de problemas..... _ _
25 Soy bueno haciendo deporte....._ _

POR FAVOR COMPRUEBA QUE HAS CONTESTADO TODAS LAS PREGUNTAS

Por cuestiones de Derechos de autor únicamente se presenta el encabezado de la prueba y un reactivo de cada dimensión: Académica/Laboral, Social, Emocional, Familiar y Física, respectivamente.

(Anexo 2 cartas descriptivas)

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
Licenciatura en Psicología Educativa

"Intervención psicopedagógica para favorecer el autoconcepto en adolescentes de 14 a 15 años"

Sesión: 1. **TEMA: "PRE-TEST"**

.

OBJETIVO	ACTIVIDAD	TIEMPO	MATERIAL
Conocer los niveles de autoconcepto en sus diferentes dimensiones, a través del cuestionario AF5	Presentación de la investigadora y objetivos de la investigación Dinámica de integración "Las lanchas" Resolución de Pre-test. (ver anexo 1)	30 minutos 30 minutos	Fotocopia del pre-test

Evaluación: Parámetros de calificación de la prueba

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
Licenciatura en Psicología Educativa

"Intervención psicopedagógica para favorecer el autoconcepto en adolescentes de 14 a 15 años"

Sesión: 2. **TEMA: "Así soy así me ven"**

OBJETIVO	ACTIVIDAD	TIEMPO	MATERIAL	EVALUACIÓN
El alumno conozca el grado de conocimiento personal que posee de si mismo.	El alumno realizará una descripción en una hoja contemplando los aspectos que configuran su persona: (cualidades, defectos, características físicas, elementos de su personalidad que le gustan y disgustan a sus familiares y profesores). En el reverso de la hoja pondrá como titulo "Cómo me ven", se la pegaran en la espalda y pasará con cada uno de sus compañeros, para que de manera anónima escriba en la hoja como ve a su compañero, ejemplo: simpático, amable, serio, etc. Compartirá en parejas la propia autopercepción y ver si esta coincide con la percepción que tienen sus compañeros de él. Cierre de sesión	35 minutos 15 minutos 10 minutos	Hojas blancas Cinta adhesiva	- Discusión en forma de reflexión sobre la percepción que tienen cada uno sobre si mismo, siendo realista y positivo.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
Licenciatura en Psicología Educativa

"Intervención psicopedagógica para favorecer el autoconcepto en adolescentes de 14 a 15 años"

Sesión: 3. **TEMA: "Autoafirmaciones"**
Faceta: No académica

OBJETIVO	ACTIVIDAD	TIEMPO	MATERIAL	EVALUACIÓN
Que el alumno sea capaz de expresar ante los demás autodescripciones positivas	Lectura "Autoafirmaciones" (Pope, 1996) (Ver anexo 3) Cuestionario sobre la lectura. Trabajo en parejas para compartir sus respuestas. Cierre de sesión.	10 minutos. 15 minutos 20 minutos. 15 minutos	Fotocopias de la lectura Hojas blancas Bolígrafos.	- Análisis y detección de autoafirmaciones negativas, por medio de una plenaria en grupo. Se corroborará con la observación de la coordinadora en la sesión

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
Licenciatura en Psicología Educativa

"Intervención psicopedagógica para favorecer el autoconcepto en adolescentes de 14 a 15 años"

Sesión: 4. **TEMA: "Lluvia de palabras positivas"**
Faceta: No académica.

OBJETIVO	ACTIVIDAD	TIEMPO	MATERIAL	EVALUACIÓN
Que el alumno identifique y responda de modo adecuado a las emociones, sentimientos y afectos de otras personas.	Dividir al grupo en equipos de 5 integrantes, cada uno deberá pensar en una característica positiva de sus demás compañeros. La coordinadora explicará que todas las personas poseen cualidades, y que adoptan actitudes o conductas que resultan agradables para los demás. De manera anónima cada alumno envía una característica positiva a cada uno de los miembros del equipo. Posteriormente se hará una ronda de preguntas para que compartan su experiencia. (anexo 4) Cierre de sesión.	10 minutos. 5 minutos. 15 minutos. 20 minutos 10 minutos	Hojas de colores Colores Plumas.	- Se haga una reflexión por medio de preguntas y la participación constante de los alumnos.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
Licenciatura en Psicología Educativa

“intervención psicopedagógica para favorecer el autoconcepto en adolescentes de 14 a 15 años”

Sesión: 5. **TEMA: “¡No! a los complejos”**
Faceta: No académica.

OBJETIVO	ACTIVIDAD	TIEMPO	MATERIAL	EVALUACIÓN
Que el alumno rectifique sus visiones sesgadas y erróneas de su autoimagen.	Lectura individual del texto ¿Cómo te gustas? (Ver anexo 5). La coordinadora explicará, la importancia que tiene el descubrir el interior de las personas. De manera individual, resumirá en una frase el significado del texto y responderá a las siguientes preguntas: ¿Nos debemos de aceptar tal y cómo somos? ¿Por qué? ¿Cuál es la causa de los complejos, de los pensamientos negativos que se generan sobre uno mismo? Cierre de sesión	10 minutos 20 minutos 15 minutos 15 minutos	Fotocopias del texto por alumno.	- Respuestas de las preguntas del texto y la discusión en grupo para establecer y utilizar habilidades que permitan rectificar errores Cognitivos.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
Licenciatura en Psicología Educativa

"Intervención psicopedagógica para favorecer el autoconcepto en adolescentes de 14 a 15 años"

Sesión: 6. **TEMA: "Este soy yo"**
Faceta: académica y no académica.

OBJETIVO	ACTIVIDAD	TIEMPO	MATERIAL	EVALUACIÓN
Que el alumno elabore un collage, en donde se represente a sí mismo, contemplando diferentes ámbitos de acción (familiar, social y escolar).	La coordinadora dará las indicaciones para elaborar un collage, así como las características que éste deberá cubrir. Elaboración del collage. Exposición de los trabajos (se pegaran alrededor del salón y de manera voluntaria 5 alumnos explicaran sus collage) Intervención de la coordinadora, explicando que para conocer quienes somos debemos responder a varias cuestiones: ¿Qué nos gusta? ¿Qué queremos?, ¿Qué esperamos de la vida?, ¿Qué nos parece importante?, ¿Quiénes son nuestros amigos, nuestra familia?	5 minutos 40 minutos 15 minutos	Revistas Cartulinas Tijeras. Pegamento.	La presentación del collage por parte de los alumnos, manifestando lo que le gusta, lo que quiere, lo que espera de la vida, en loa ámbitos familiar, social y escolar.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
Licenciatura en Psicología Educativa

"Intervención psicopedagógica para favorecer el autoconcepto en adolescentes de 14 a 15 años"

Sesión: 7. **TEMA: "Cambio de disco"**
Faceta: Académica.

OBJETIVO	ACTIVIDAD	TIEMPO	MATERIAL	EVALUACIÓN
Propiciar en el alumno la importancia de conocer lo que piensa y dice de sí mismo.	Lectura individual del caso de Lourdes "cambios de disco" (Anexo 6) Presentación y resolución del cuestionario. Plenaria y presentación de respuestas Cierre de sesión.	10 minutos 25 minutos 15 minutos 10 minutos	Fotocopia del caso y cuestionario por cada alumno.	Las respuestas que brinde al cuestionario manteniendo un pensamiento positivo de sí mismo.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
Licenciatura en Psicología Educativa

"Intervención psicopedagógica para favorecer el autoconcepto en adolescentes de 14 a 15 años"

Sesión: 8. **TEMA: "Técnicas de estudio"**
Faceta: Académica.

OBJETIVO	ACTIVIDAD	TIEMPO	MATERIAL	EVALUACIÓN
Propiciar en el alumno conductas que impliquen un aprendizaje más autónomo y profundo.	El alumno de manera individual contestará y evaluará un cuestionario acerca de habilidades relacionadas con el estudio (Anexo 7). Posteriormente la coordinadora presentará una serie de aspectos que el alumno debe tener en cuenta se realiza una tarea académica (antes, durante y después) por medio de una exposición power point. Comentarios de los resultados obtenidos por los alumnos en su cuestionario. Cierre de sesión.	10 minutos 25 minutos 15 minutos 10 minutos	Fotocopia de cuestionario por cada alumno. Computadora Cañón.	- Reflexión por medio de aspectos significativos, en cuanto a las técnicas de estudio, poniendo de manifiesto los objetivos de la tarea metacognitiva.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
Licenciatura en Psicología Educativa

"Intervención psicopedagógica para favorecer el autoconcepto en adolescentes de 14 a 15 años"

Sesión: 9. **TEMA: "Descubrirse a sí mismo"**
Faceta: No académica.

OBJETIVO	ACTIVIDAD	TIEMPO	MATERIAL	EVALUACIÓN
Favorecer en el alumno un mayor autoconocimiento, ante su propia realidad.	Dinámica de integración "El cartero" Elaboración por parte de los alumnos de una breve autobiografía, en la cual se abordarán los siguientes puntos: 3 cosas que te guste hacer, tres características fuertes y débiles de tu personalidad. En parejas comentar su biografía rescatando los puntos fuertes y débiles de su personalidad. Exposición de 5 biografías de manera voluntaria. Plenaria y cierre de sesión	15 minutos. 15 minutos. 20 minutos. 10 minutos.	Hojas blancas Bolígrafos.	Entrega de la autobiografía, verificando que contenga los siguientes puntos: Tres cosas que le guste hacer, tres características fuertes y débiles de su personalidad.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
Licenciatura en Psicología Educativa

"Intervención psicopedagógica para favorecer el autoconcepto en adolescentes de 14 a 15 años"

Sesión: 10. **TEMA: "Qué pensamientos negativos tengo"**
Faceta: No académica.

OBJETIVO	ACTIVIDAD	TIEMPO	MATERIAL	EVALUACIÓN
Que el alumno rectifique aquellos errores o distorsiones cognitivas que posee sobre sí mismo.	Presentación de la actividad por parte de la coordinadora "cartel con las 10 convicciones que todos poseemos en mayor o menor medida" (Anexo 8) La coordinadora pedirá a 10 alumnos que lean uno a uno cada una de las convicciones. Exposición por parte del coordinador, acerca de cómo ciertas convicciones nos llevan a crear conceptos erróneos o distorsionados sobre nosotros mismos, ampliará el tema brindando ejemplos, para facilitar la comprensión del tema, solicitando la intervención de los alumnos. Ejercicio presentación de un ejemplo de una situación difícil (propuesta por la coordinadora o por un alumno) Cierre de sesión.	10 minutos 5 minutos 30 minutos 15 minutos	Rotafolio "cartel con las 10 convicciones que todos poseemos en mayor o menor medida". Cinta adhesiva.	- Síntesis de los tipos de pensamientos antes, durante y después de una situación difícil y el reconocimiento de cada uno de ellos.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
Licenciatura en Psicología Educativa

"Intervención psicopedagógica para favorecer el autoconcepto en adolescentes de 14 a 15 años"

Sesión: 11. **TEMA: "Motivación de logro"**
Faceta: Académica.

OBJETIVO	ACTIVIDAD	TIEMPO	MATERIAL	EVALUACIÓN
Priorizar en el alumno conductas que impliquen identidad, autonomía, responsabilidad, sentido de dirección y competencia.	Presentación de la actividad (inventar una historia con principio y fin, en donde el protagonista declara los siguientes aspectos: 1.- ¿En qué le gustaría tener éxito? 2.- ¿Cómo lo va a lograr? 3.- ¿Quiénes le pueden ayudar a conseguirlo? 4.- ¿Un defecto personal que lo pueda bloquear 5.- ¿Cuáles son sus temores respecto al fracaso? 6.- ¿Qué sentimientos tiene el protagonista? En parejas comentan cada uno su historia. La coordinadora revisará las historias, haciendo hincapié en la importancia de marcarse metas. Cierre de sesión.	25 minutos 15 minutos 15 minutos 5 minutos	Hojas blancas Bolígrafos	Intervención de los alumnos por medio de un resumen hecho por medio de una lluvia de ideas, en cuanto a las metas personales de aprendizaje que impliquen conductas con identidad, autonomía, responsabilidad, sentido de dirección y competencia personal, potenciando este tipo de conductas entre sus compañeros, en base a la historia creada por ellos mismos

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
Licenciatura en Psicología Educativa

"Intervención psicopedagógica para favorecer el autoconcepto en adolescentes de 14 a 15 años"

Sesión: 12. **TEMA: "Baúl mágico"**
Faceta: académica y no académica

OBJETIVO	ACTIVIDAD	TIEMPO	MATERIAL	EVALUACIÓN
Que el alumno se reconozca como alguien valioso e importante	Presentación de la actividad Solicitar que el grupo forme un círculo con sus butacas. Poner una butaca en medio del círculo con el baúl. Repartir boletín de apuestas y comenzar con las instrucciones (Anexo 9) Revisión de boletines de apuesta Plenaria y cierre de sesión	30 minutos 10 minutos 20 minutos	Caja que simule un baúl Espejo Fotocopias del boletín de apuestas.	Entrega del boletín de apuestas, conteniendo la respuesta de que el personaje que se buscaba era él mismo.

Técnica tomada de (Villa, 1998, p. 131-132) en: la animación de grupos.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
Licenciatura en Psicología Educativa

"Programa psicopedagógico para favorecer el autoconcepto en adolescentes de 14 a 15 años"

Sesión: 13. **TEMA: "Aplicación de post-test"**

OBJETIVO	ACTIVIDAD	TIEMPO	MATERIAL
Conocer los niveles de autoconcepto en sus diferentes dimensiones, a través del cuestionario AF5.	Se le entregará un cuestionario AF5 a cada alumno (Ver anexo 1). Se les pedirá que lo resuelvan y una vez que concluyan lo entreguen a la coordinadora. Plenaria (impresiones del taller) Cierre del taller.	30 minutos 30 minutos	Fotocopias de post-test.

Evaluación: Bajo los parámetros de calificación de la prueba.

Anexo 3 (Sesión número 3)

"Autoafirmaciones"

Si alguien en tu clase se está burlando de ti, es muy normal que te sientas mal. Pero si esta situación hace que te envíes un mensaje que dice "todo el mundo me odia"; te vas a sentir fatal. Por esta razón, es importante saber cómo prescindir de las autoafirmaciones que te hacen daño. Una manera de cambiar la idea "todo el mundo me odia" **es pensar que sólo era una persona la que se burlaba de ti y que tienes amigos que son amables, contigo.** Dicho de otro modo, es posible que no le caigas bien a alguien, pero eso no significa que todos te odian; o quizás esa persona no se encontraba de buen humor y no es verdad que te odie. El ser capaz de destruir las autoafirmaciones requiere práctica. Parece algo superficial al principio y puede no funcionar las primeras veces, pero debes seguir intentándolo, y, al final, comprobarás que es más y más fácil, y el mensaje acabará por no aparecer en tu mente con tanta frecuencia.

Cuestionario relacionado con la lectura para trabajar en sesión No. 3

1.- ¿Te has encontrado en una situación similar a la del texto?

2.- ¿Qué tipo de autoafirmaciones te has hecho?

3.- ¿Con qué argumentos o ideas tratas de destruir las autoafirmaciones negativas?

4.- ¿ Qué estrategias podrían ser efectivas para atacar las autoafirmaciones negativas?, específica.

Fragmento de lectura para la actividad ***"Autoafirmaciones"*** (Pope, 1996, en Sureda, 2001, p.71)

Anexo 4

Sesión 4 “Lluvia de palabras positivas”

Reactivos para la actividad de ronda de preguntas:

1.- ¿Cómo te sentiste cuando leíste los anónimos?

2.- ¿De qué cualidad te sientes orgulloso, y por qué?

3.- ¿Qué cualidades de las que te han manifestado ya conocías?

4.- ¿Qué cualidades de las que te han manifestado desconocías?

5.- ¿Te fijas frecuentemente en las cualidades positivas de los demás?

6.- ¿Te fijas frecuentemente en tus cualidades positivas?

Anexo 5.

Texto para la sesión No.5 ¡No a los complejos!

¿Cómo te gustas?

Acéptate como eres. Perdona esos pies o ese pelo que no quiere quedar liso. Perdónate por tener una voz chillona. Deja que el grano llegue y se vaya en paz. ¿Mides 1.90 metros de altura? no, ¡Bien por ti…eres único!

Tu trabajo más importante en la vida es ser tú mismo. Ya eres una persona maravillosa y magnífica. ¿Por qué no te relajas y eres tú mismo?

No es complicado aprende a gustarte. Se necesita un poco de esfuerzo para cambiar los pensamientos negativos a positivos. Céntrate en las cosas buenas de tu vida y piensa en las cosas que te gustan de ti. Pasarás de ser una persona triste y gruñona a ser alguien que sabe ser feliz. La felicidad está en le presente no en el futuro ni en el pasado.

Puedes ser tu mejor amigo y aprender a amarte y cuidarte bien. Y eso es la base para cualquier cosa que quieras ser y hacer en la vida.

Tras la lectura individual se procede a contestar las siguientes preguntas:

¿Nos debemos de aceptar tal y cómo somos?

¿Por qué?

¿Cuál es la causa de los complejos, de los pensamientos negativos que se generan sobre uno mismo?

Anexo 6. Sesión número 7

Cambio de disco

Hoy Lourdes se ha llevado una buena regañada, al final de la mañana, el tutor ha entregado las calificaciones trimestrales; como ha trabajado mucho, esperaba buenos resultados. La decepción ha sido mayúscula, ha reprobado 3 asignaturas y las calificaciones de las restantes han sido bastantes bajas, ¡se ha quedado muda! Al final de las clases ha esperado a sus amigos y se ha marchado de volada para su casa.

En el camino se iba diciendo de sí misma:

-**¡todo me sale mal!**, no vale la pena intentarlo por que nunca conseguiré las calificaciones que deseo, no sirvo para estudiar, soy muy torpe y… otras cosas por el estilo, repitiéndolas como si fuera un disco rayado.

CUESTIONARIO

1.- ¿Qué frases y palabras positivas podría haberse dicho a sí misma, en lugar de las negativas?

2.- Es muy importante conocer lo que cada uno piensa y dice de sí mismo, pero muchas veces no somos conscientes de ese lenguaje interior:

Cuándo las cosas te salen mal, ¿Qué acostumbras a decirte?, por algunos ejemplos. Y cuando te salen bien…

3.- Varios estudiantes se presentan a un examen. Tres de ellos reprobaron, el primero se dijo a sí mismo “esto no es lo mío, nunca lo conseguiré”. El segundo pensó “He tenido mala suerte, siempre me ocurre lo mismo y todo se me pone en contra” y el tercer dijo “No lo hice mal, pero el nivel era muy alto, seguiré estudiando y al final aprobaré”.

¿Quién de los tres te convence más?

¿Por qué?

Anexo 7.

Cuestionario *"Técnicas de estudio"* (sesión 8)

Instrucciones: Aquí aparecen algunas habilidades relacionadas con el estudio. Lee cada una de ellas e indica la opción más correcta en tu caso. Marca con una X en la opción que más se acerque a tu opinión.

	Siempre	A veces	Nunca
Soy consciente de mi estilo de aprendizaje	____	____	____
Me planteo objetivos en mi tiempo de estudio	____	____	____
Tomo buenos apuntes en clase.	____	____	____
Repaso cuidadosamente mis apuntes.	____	____	____
Tengo habilidades de lectura eficaces.	____	____	____
Sé cómo estudiar un tema eficazmente	____	____	____
Estudio regularmente	___	____	____
Aprovecho el tiempo de estudio en la escuela	____	____	____
Dedico suficiente tiempo a estudiar.	____	____	____
Me premio después de estudiar.	____	____	____

Cuestionario tomado de (Morganett, 1995 en Sureda, 2001, p.88)

Anexo 8. (Sesión 10 Qué pensamientos negativos tengo)

"Cartel 10 convicciones"

1. Es necesario para un ser humano ser querido y aceptado por todo el mundo.

2.- Uno tiene que ser muy competente y saber resolver todo.

3.- Hay gente mala y despreciable que debe recibir su merecido.

4.- Es horrible que las cosas no salgan de la forma que a uno le gustaría.

5.- La desgracia humana es debida a causas externas y la gente tiene muy pocas posibilidades de controlar sus disgustos y trastornos.

6.- Si algo es o puede ser peligroso o atemorizante, hay que preocuparse al respecto y recrearse constantemente en la posibilidad de que ocurra.

7.- Es más fácil evitar que hacer frente a dificultades personales.

8.- Siempre se necesita de alguien más fuerte en quien poder confiar.

9.- Un suceso pasado es un importante determinante de la conducta presente, por que si algo nos afectó continuará afectándonos indefinidamente.

10.- Uno debe de estar permanentemente preocupado por los problemas de los otros.

Anexo 9. Sesión 12

“Baúl mágico”

Se comenzará diciendo, que en el fondo del baúl se ha depositado una foto de un personaje, que según desde el punto de vista de quien les habla, es uno de los personajes más importantes y maravilloso del mundo.

Solo se pueden dar dos pistas:

1) dicho personaje no es de ficción
2) y vive actualmente

Se le pedirá que anote un nombre, en la hoja de autoresgistro y en la primera línea cada participante, prueba con el nombre de un personaje (el que cada quien imagina que es).

A continuación se pide un alumno voluntario, al cual se le entregará la llave del baúl y comprueba el personaje que se encuentra al interior del baúl, aunque no dejará ver su reacción, tendrá que ver la foto por un momento, tras lo cual podrá contestar sólo a dos preguntas:

1) ¿A ese personaje lo conocen todos los alumnos de este grupo?

2) ¿En qué facetas de su persona reside el ser importante?

A partir de ese momento los demás alumnos pueden ir pasando uno a uno por el baúl, al tiempo que todos siguen llenando su boletín de apuestas.

Para cerrar la sesión, se analizaran los boletines de apuestas, intentando descubrir que les ha llevado a pensar en uno u otro personaje, utilizando preguntas como:

¿Qué sentiste al verte a ti en el fondo de la caja?

¿Crees que eres para ti la persona más importante? Y si, no ¿Qué te impide serlo?

Continuación anexo 9

“Boletín de apuestas”

¿De qué personaje se trata?

_____

Tras las instrucciones:

_____

Tras observar al primer participante:

_____

Tras haber contestado las pistas el primer participante:

_____

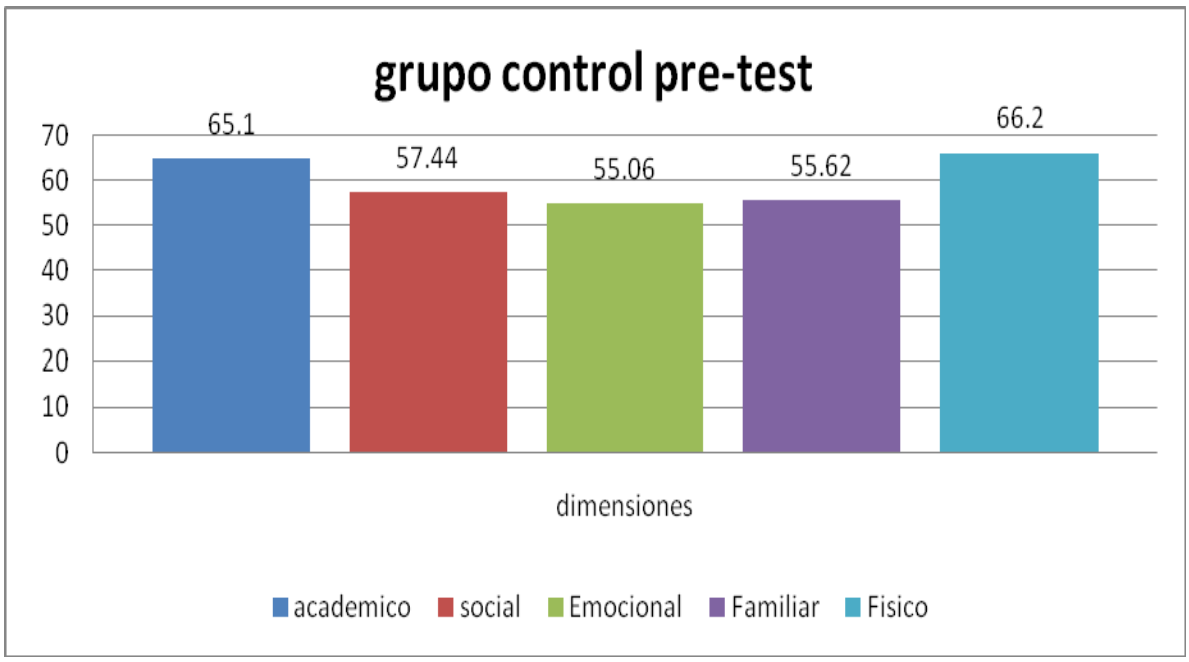
Finalmente:

_____

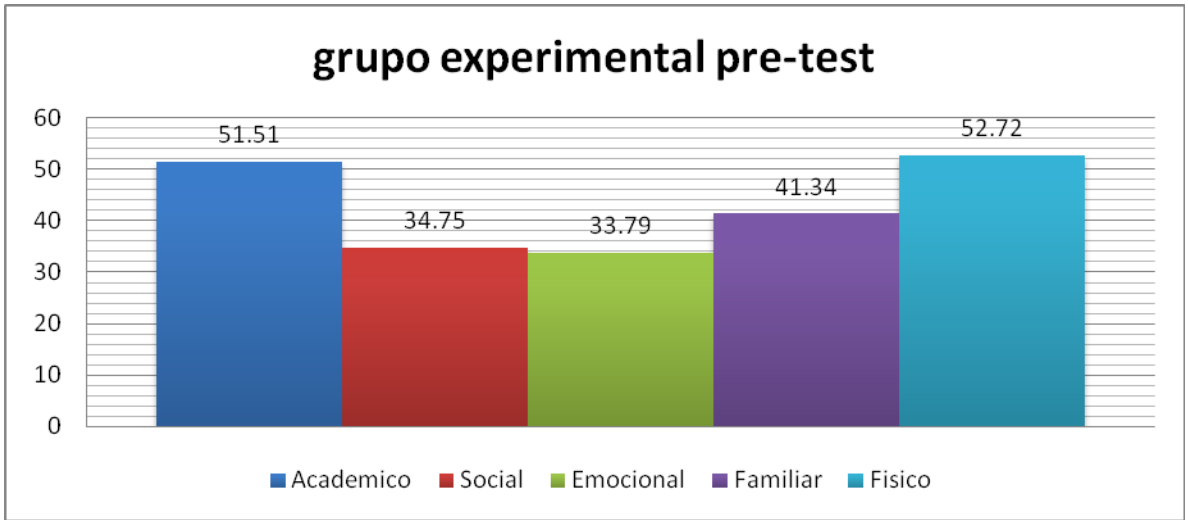
Nota: dentro del baúl se coloca un espejo, se deberá atender al lenguaje no verbal que produce el alumno al abrir la caja. Además el espejo tendrá la siguiente frase: “Tu eres ese personaje importante y maravillo que andabas buscando”

Anexo 10

Gráficas del análisis estadístico.

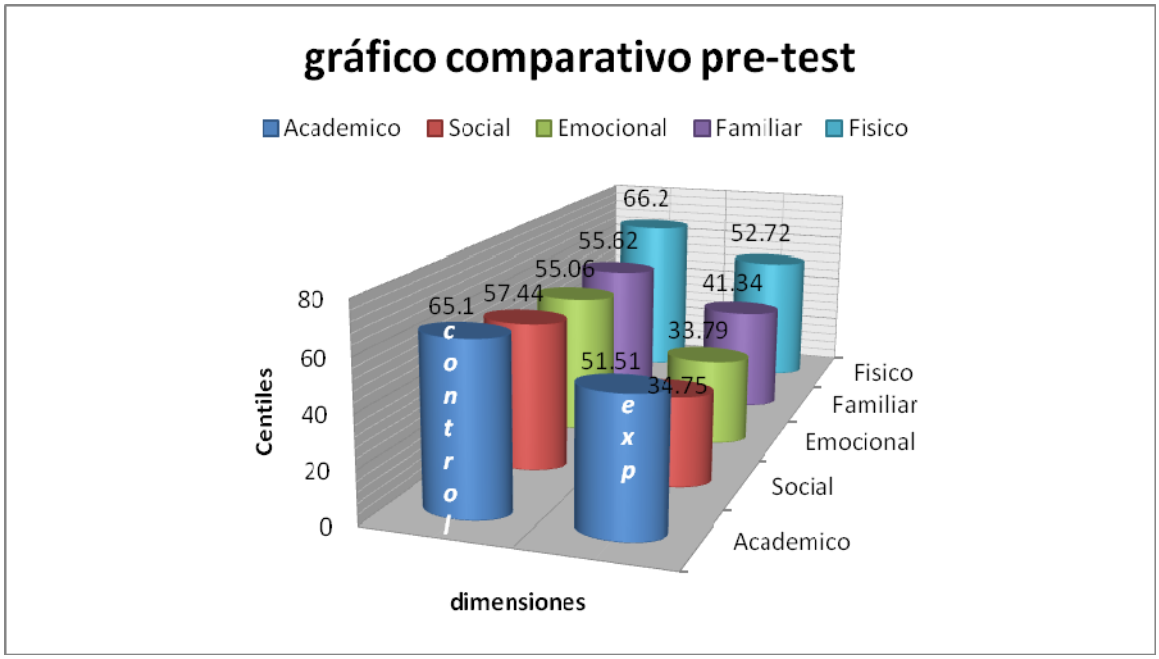


Gráfica 1. Promedios obtenidos por el grupo control en el pre-test del instrumento Autoconcepto AF5.

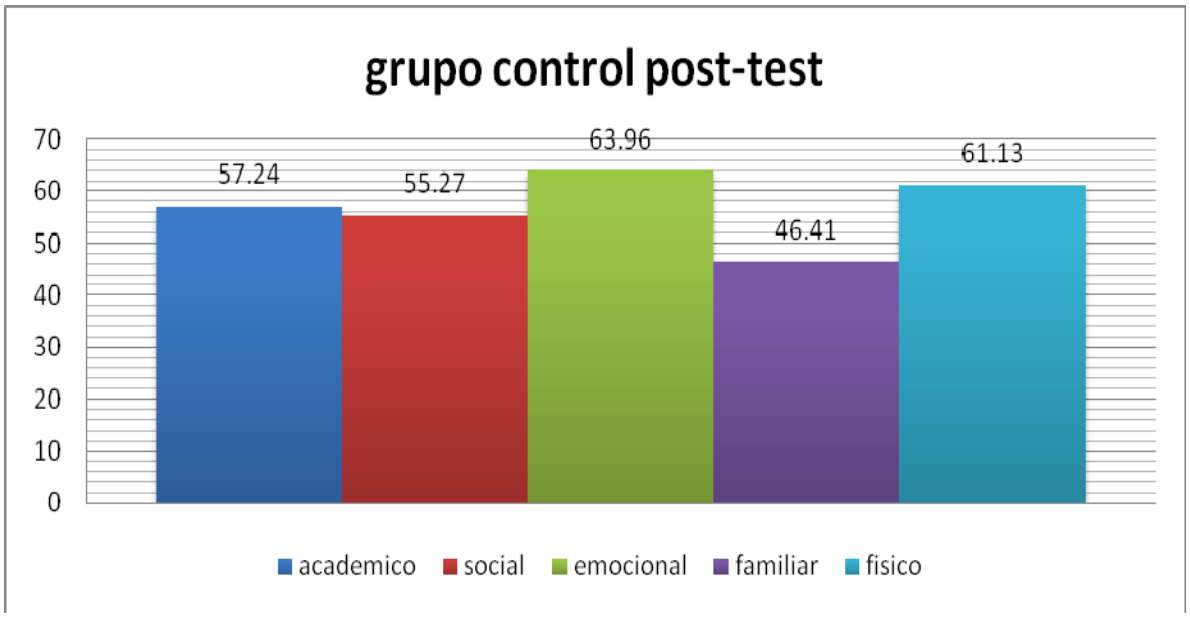


Gráfica 2. Promedios obtenidos por el grupo experimental en el pre-test del instrumento autoconcepto AF5.

Anexo 11

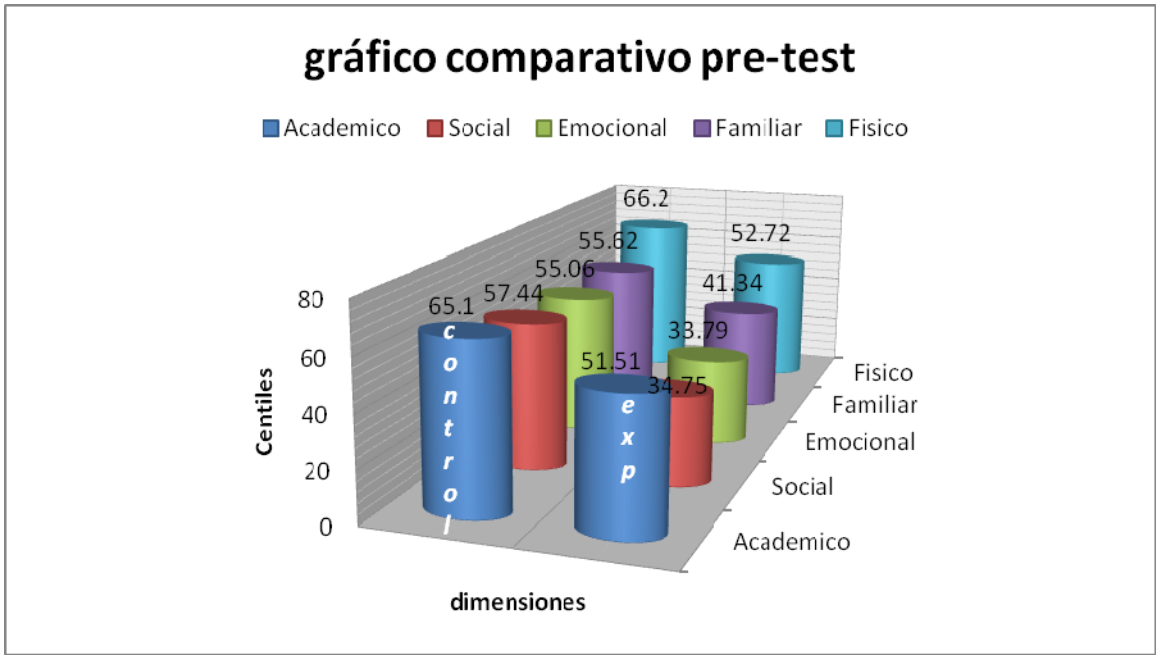


Gráfica 3. Comparación de los promedios obtenidos en el pre-test de los grupos control en relación el experimental

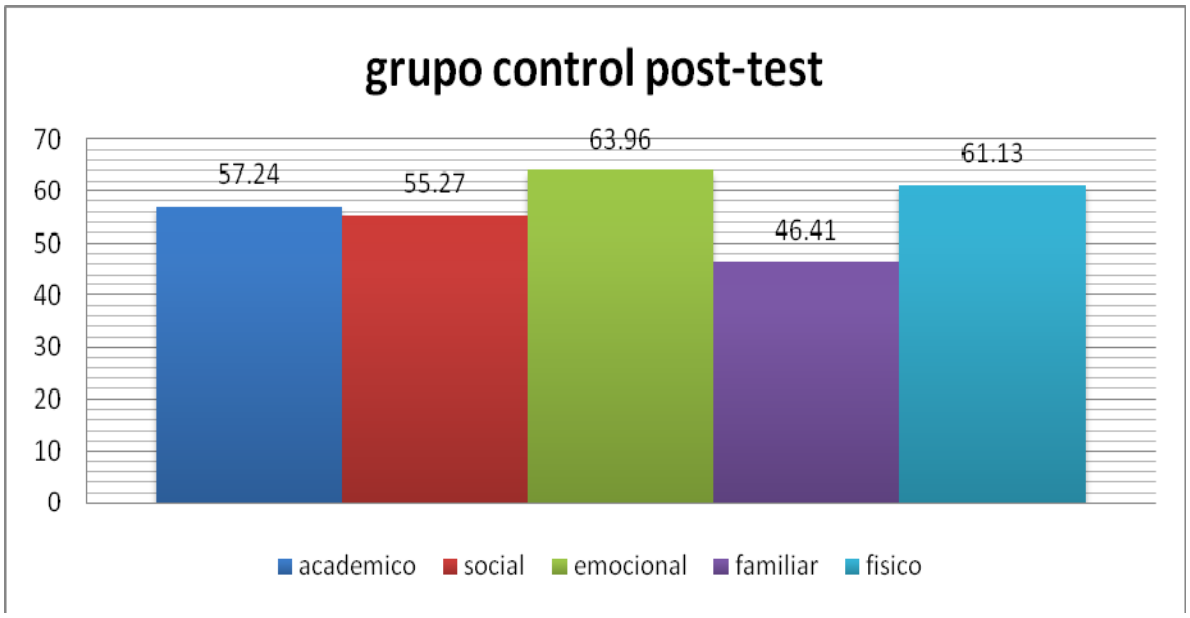


Gráfica 4. Promedios obtenidos por el grupo control en el post-test

Anexo 11



Gráfica 3. Comparación de los promedios obtenidos en el pre-test de los grupos control en relación el experimental



Gráfica 4. Promedios obtenidos por el grupo control en el post-test