

Efectividad de un programa de intervención educativa para la mejora del autoconcepto en el ámbito escolar

The effectiveness of an educational intervention program for improving the self-concept in schools

Alberto Salum-Fares^{1,2 a}
Evelia Reséndiz-Balderas^{1 b}

Tels. ^a(+52) 58 3431 83600, ^b(+52) 58 3431 81723; correos electrónicos (*e-mail*): ^asupersalum@hotmail.com, ^berbalderas@uat.edu.mx

¹Universidad Autónoma de Tamaulipas, Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades
Centro Universitario Adolfo López Mateos, Cd. Victoria, Tamaulipas
MÉXICO.

²Museo de Historia Natural de Tamaulipas, Departamento de Investigación, TAMUX
Cd. Victoria, Tamaulipas
MÉXICO.

Artículo recibido: 06 de marzo de 2012; aceptado: 01 de agosto de 2013.

RESUMEN

El autoconcepto es una variable elemental en la educación por ser un elemento que interviene y modera en forma importante los procesos de aprendizaje, además de jugar un papel preponderante en el desarrollo de la personalidad del individuo. A partir de la revisión teórica del autoconcepto, se llevó a cabo la aplicación de un programa de intervención educativa para la mejora del mismo. Esto con la finalidad de demostrar que un taller, dirigido en este sentido, ayudará a que el autoconcepto, y por ende también el rendimiento académico de los estudiantes, se vean afectados de manera positiva después de su aplicación dentro de la realidad de la escuela. Se trató de un estudio longitudinal, de tipo cuasiexperimental, de comparación de grupos con medición pretest-posttest, con un grupo control y un grupo experimental de alumnos de Educación Secundaria de Cd. Victoria, Tamaulipas, México. La media de edad de los alumnos de la muestra global (60 alumnos) fue de 14.18 años (± 0.46). De éstos, el 55% correspondió al género masculino ($n=33$) y el 45% estaba representado por el género femenino ($n=27$).

El estudio se desarrolló en cinco etapas: el análisis para la evaluación de la confiabilidad y validez de la escala empleada, el Cuestionario AF5, Autoconcepto Forma 5 (García y Musitu, 2001), la aplicación inicial de este instrumento, la implementación del programa de intervención educativa, que se fundamenta en el entrenamiento de habilidades sociopersonales para mejorar el autoconcepto multidimensional en estudiantes de Educación Secundaria, llamado "Cómo Mejorar el Autoconcepto" (Sureda, 2001). Posteriormente se aplicó nuevamente el cuestionario para medir autoconcepto, y se llevaron a cabo los análisis de varianza (ANOVA) de las variables estudiadas para contrastar la hipótesis planteada.

Los resultados obtenidos demostraron que el programa estimuló una mejora marginalmente significativa del autoconcepto general y su dimensión social, así como una mejora significativa de la dimensión académica del grupo sujeto a la intervención, sin embargo, no se confirmó una potenciación significativa sobre el rendimiento académico de los alumnos, posiblemente a diferentes limitaciones en la aplicación del mismo. La discusión se centra en la importancia de la aplicación de este tipo de programas.

ABSTRACT

The self-concept is a fundamental variable in education for being an element that moderates and intervenes importantly in the learning processes, as well as playing a leading role in the development of the personality of the individual. From the theoretical review of self-concept, an educational intervention program was conducted for improvement. This was done to show that a workshop, led in this regard, will help the self-concept, as well students' academic performance will be positively affected after its application within the School's real context. This was a longitudinal study of quasi-experimental comparison groups pretest-posttest measurement, with a control group and an experimental group of secondary school students of Ciudad Victoria, Tamaulipas, Mexico. The average students' age from the overall sample (60 students) was 14.18 years (± 0.46). Of these, 55% were male ($n=33$) and 45% were females ($n=27$).

The study was conducted in five stages: an analysis for the evaluation of the reliability and validity of the scale used, the AF5 Questionnaire, Self-Concept Form 5 (García and Musitu, 2001), the initial application of this instrument, the implementation of the educational intervention program, which is based on socio-personal skills abilities to enhance multidimensional self-concept in secondary school students, titled "How to improve self-concept" (Sureda, 2001). Subsequently, the questionnaire was applied again to measure self-concept, and conducted analyzes of variance (ANOVA) of the variables to contrast the stated hypothesis.

The results showed that the program stimulated a marginally significant improvement of general of self-concept and social dimension as well as a significant improvement in the academic aspects of the intervention group. However, it did not confirm a significant improvement in academic performance in students, this possibly due to different constraints on the implementation. The discussion focuses on the importance of implementing such programs.

Palabras clave: intervención para mejorar el autoconcepto, rendimiento académico, escuela.

Key words: intervention to improve self-concept, academic performance, school.

El autoconcepto es la imagen que se tiene de uno mismo, comienza a formarse en edades tempranas, y es el resultado de numerosas interacciones sociales, emocionales, culturales y escolares, ya que el mismo es influenciado por el medio y tiene la propiedad de ser maleable o modificable. Diversas investigaciones dan cuenta que, por el hecho de que el autoconcepto resulta de la interacción con el medio natural y social, es susceptible de ser desarrollado, es decir, se puede intervenir para hacer variar desde un menos a un más (Contreras, 2000). Se trata de un conocimiento que no está presente en el momento del nacimiento, sino que es el resultado de un proceso activo de construcción por parte del sujeto a lo largo de todo su desarrollo (Gurney, 1987; Broc, 1994).

En relación al contexto educativo, estos autores presentan evidencias experimentales de que el autoconcepto se puede modificar por medio de un programa de intervención elaborado para tal efecto, no centrándose tanto en aspectos únicamente instrumentales, sino más bien en aspectos afectivos, adaptativos, de aceptación, vivenciales y de seguridad hacia el alumno. Además, el autoconcepto es susceptible de cambio, siempre que se tengan en cuenta las dimensiones que influyen en cada periodo evolutivo y se trabajen de forma simultánea y sistemática.

El presente estudio se centra en los resultados de un programa de intervención educativa que se fundamenta en el entrenamiento de habilidades sociopersonales, con el propósito de mejorar el autoconcepto multidimensional en estudiantes de Educación Secundaria, llamado "Cómo mejorar el autoconcepto" de Sureda (2001). Este programa de mejora del autoconcepto resalta la importancia de que el contexto escolar posibilite la optimización de habilidades, que permitan que el joven tenga sentimientos de seguridad y de pertenencia adecuados, actúe con competencia social en el contexto escolar y familiar, desarrolle un lenguaje interior positivo y tenga una buena opinión y aceptación de sí mismo. Aquí se piensa que favorecer el desarrollo personal y social de los alumnos, puede considerarse como sinónimo de favorecer su educación integral.

Dicho material muestra pautas para mejorar cada una de las dimensiones del autoconcepto, centrándose principalmente en los aspectos académicos, sociales, emocionales y familiares, sin una consideración específica a los aspectos físicos. Sin embargo, esta última dimensión trató de ser resaltada y considerada en el total de las sesiones, a través de pláticas y persuasión verbal,

siempre que se presentaba la oportunidad, tratando siempre de enriquecer esta dimensión. Éstas son las 5 dimensiones básicas del autoconcepto que la investigación actual ha encontrado (Díaz-Atienza, 2003; García, Musitu y Veiga, 2006), y que pueden encontrarse diferencialmente relacionadas con diferentes áreas del comportamiento humano (Palacios y Zabala, 2007).

En lo que se refiere a la relación entre el ámbito escolar y el desarrollo del autoconcepto, la escuela es uno de los lugares fundamentales en donde mejorarlo y desarrollarlo. En estas etapas los profesores y compañeros forman la principal fuente de influencia en los educandos (González, Leal, Segovia y Arancibia, 2012), y tienen mucho que ver con la imagen que éstos tienen de sí mismos (Naranjo, 2006).

En este sentido, durante el periodo escolar, los alumnos no sólo deben adquirir conocimientos, deben también desarrollar capacidades y habilidades, y la escuela proporciona el medio no sólo para los aprendizajes académicos, sino también para el aprendizaje de la conducta social, el aprendizaje afectivo y del comportamiento, así como lo referente al conocimiento de uno mismo. La información sobre el autoconcepto de los individuos presenta un alto potencial para generar un cambio relevante en las actitudes de las personas (Marsh, 2006).

Algunos autores consideran que no se puede entender la conducta escolar sin considerar los conceptos, percepciones y sentimientos que el sujeto tiene de sí mismo, es decir, sin tomar en cuenta su autoconcepto. En la actualidad este constructo se ha considerado como un factor de fuerte impacto en la vida escolar, que incluso, permite pronosticar el desempeño académico como lo han planteado algunos autores (González et al., 2012; Costay Tabernero, 2012). Otros estudiosos del tema (González y Tourón, 1994; Mruk, 2006; Fuentes, García, Gracia y Lila, 2011), señalan la importancia que el autoconcepto tiene para el bienestar psicológico y para el ajuste social, además de destacar la enorme responsabilidad que tiene la escuela en atender de modo explícito a su desarrollo. En fin, son numerosos los autores (Coopersmith y Felman, 1974; Canfield y Wells, 1975; Battle, 1981; Beane, 1982, 1986; Purkey, Raheim y Cage, 1983; González et al., 2012) que opinan que crear un medio escolar que favorezca el desarrollo de un autoconcepto positivo, es uno de los principales retos de los educadores.

De esto se desprende la relevancia de prestar atención a este aspecto y la responsabilidad de las personas significativas en la vida de los estudiantes de con-

tribuir en el logro de un autoconcepto positivo. El concepto que de sí misma tenga la persona ejerce un gran impacto en su vida, en su comportamiento, en el aprovechamiento de las experiencias vitales, en la estructuración de su personalidad y, por consiguiente, se refleja también en su desempeño académico (Goñi y Fernández, 2007).

En estudios en los que se ha comparado a sujetos con un nivel de autoconcepto alto con otros sujetos con un nivel de autoconcepto bajo, se ha encontrado, a través de numerosos informes, que los primeros son valorados más positivamente por sus profesores (Martínez-Antón, Buelga y Cava, 2007), han mostrado ser más cooperativos, más persistentes en el trabajo de clase y tener expectativas de éxito futuro más altas (Hay, Ashman y Van-Kraayenoord, 1998).

En esta dirección, los resultados obtenidos por Marsh (1992), Obilor (2011), Paiva y Lourenço (2011), González et al. (2012) y Costa y Taberner (2012), han permitido fundamentar la idea de que variables personales como el autoconcepto de los estudiantes, influyen en las intenciones y metas que éstos se propongan y en el éxito de sus tareas académicas. En esta línea se encuentra también el estudio de Pacheco, Bueno, Martín y Martín del Buey (2009), y en el cual se ha inspirado el presente trabajo.

Con todo lo anterior, y tomando en cuenta la relevancia que ha manifestado tener el autoconcepto en la vida educativa de los estudiantes al demostrar, en múltiples estudios, tener una relación positiva y significativa con el rendimiento académico de los mismos (González-Pineda, Nuñez, González-Pumariega, Álvarez, Roces, García, González, Cabanach y Valle, 2000; Faría y Santos, 2001; Adell, 2002; Urquijo, 2002; Valentine, Dubois y Cooper, 2004; Goñi y Fernández, 2007). Además, teniendo en consideración que el autoconcepto no es inmutable, es modificable, ya que el mismo es influenciado por el medio (Broc, 1994), se ha llevado a cabo la presente investigación buscando no sólo desarrollar el autoconcepto de los estudiantes, sino que además, mejorar su rendimiento académico, trabajando el mismo dentro del escenario natural de la escuela.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El rendimiento escolar es un tema de constante preocupación en nuestros tiempos, lo que no es sorprendente si atendemos a las altas tasas de fracaso y aban-

dono escolar. Según datos de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2011), casi dos terceras partes de los alumnos adolescentes, estudiantes de nivel secundaria del Estado de Tamaulipas, obtienen calificaciones negativas.

La Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) es una prueba del Sistema Educativo Nacional que se aplica en todas las escuelas primarias y secundarias tanto públicas como privadas de México. Lo anterior, con el propósito de evaluar el aprendizaje que alcanzan los alumnos y alumnas, proporcionando información comparable de los conocimientos y habilidades que tienen los estudiantes en los temas evaluados, en función de los planes o programas de estudios oficiales.

Los resultados de ENLACE son un indicador valioso sobre cómo se está llevando la enseñanza en las distintas instituciones de educación Básica en el contexto educativo mexicano. Esta evaluación, en asignaturas tan fundamentales para el desarrollo de los alumnos y de nuestro país, como lo son español y matemáticas, desde su implementación en el año 2006 al año 2010, ha arrojado resultados nada optimistas en los alumnos de los tres grados de Educación Secundaria del estado de Tamaulipas.

Tomando en cuenta los niveles de logro que arroja ENLACE (insuficiente, elemental, bueno, excelente) de los alumnos de 1° a 3° grado de secundaria, lamentablemente 35.30% de los alumnos tamaulipecos que cursan este nivel reportan logros insuficientes en la asignatura de español, mientras que sólo 0.70% presenta un nivel de logro excelente en esta materia. En el caso de las matemáticas se presentan resultados negativos más marcados, 62.20% de los estudiantes registran logros insuficientes, mientras que sólo 0.60% presenta un nivel de logro excelente.

Estos datos, muestran la existencia de un alto grado de fracaso escolar, que requiere una acción global por parte de profesores, padres y autoridades competentes, e induce a la búsqueda de los factores que pudieran estarlo definiendo. Entre estas variables, el "autoconcepto" apareció como especialmente interesante, ya que expresa las ideas, juicios y concepciones que cada sujeto tiene sobre sí mismo, las cuales determinan o influyen el sentido y dirección que cada quien da a su vida académica, profesional y personal.

Este tipo de tratados, en el que se analiza la influencia de una variable psicológica (autoconcepto) sobre una

variable de índole educativa (calificaciones) suelen ser escasos, al menos en el contexto en el que se llevó a cabo este estudio. Este es el caso de muchas variables psicológicas, que han pasado inadvertidas con relación a otras más bien pedagógicas o disciplinares y que, no obstante, son muy importantes para el desarrollo escolar, profesional y humano de cualquier persona.

JUSTIFICACIÓN

Al momento de querer encontrar las causas del fracaso escolar, regularmente se señala hacia los programas de estudio, la masificación de las aulas, la falta de recursos de las instituciones, las distintas formas de aprendizaje, raras veces se apunta a un factor que a decir de muchos autores constituye la base de la estructura de la personalidad, el autoconcepto (Goñi y Fernández, 2007).

Es importante que los jóvenes estudiantes aprendan a conocerse a sí mismos y a desarrollar sus habilidades para llegar a obtener óptimos desempeños académicos. Para esto requieren de la orientación, apoyo y dirección de los adultos que con él conviven y que están a cargo de su cuidado y formación. Éstos deben de procurar utilizar las herramientas adecuadas, y para lograrlo, es trascendental entender que algunos fenómenos personales, como es el caso del autoconcepto del alumno, se asocia en su hacer diario con su proceso educativo, y por consiguiente, con su rendimiento escolar.

Conforme el nuevo adolescente se desarrolla va creando su propia imagen a partir de las experiencias y de la información que obtiene de las figuras adultas de su contexto y que son significativas para su vida, como son los padres, maestros, compañeros, etc. Desafortunadamente, en el Sistema Educativo Mexicano no han existido intentos de modificación del autoconcepto del alumnado por medio de una intervención en la propia aula. Lamentablemente en este Estado no han sido tomados en cuenta programas de intervención diseñados a la luz del reconocimiento, de que el logro de un autoconcepto positivo, es un resultado educacional valioso en sí mismo, y por la suposición de que la mejora de este constructo pueda servir de vehículo o variable interviniente para conseguir rendimientos académicos más óptimos.

El hecho de que se pretenda demostrar la eficacia de un programa para la mejora del autoconcepto, radica en que poseer un concepto positivo de sí mismo es un objetivo pedagógico por sí mismo, ya que colabora en

el desarrollo integral del alumno, en su formación, estabilidad, felicidad, autorrealización y desarrollo personal, además, como se ha demostrado en numerosos trabajos, la mejora del autoconcepto posiblemente redundará en una mejora del rendimiento académico.

Objetivo

Demostrar que un taller de intervención educativa para la mejora del autoconcepto dentro del aula, ayudará a que este constructo y, por ende, el rendimiento académico de los estudiantes de enseñanza secundaria, se vean afectados de manera positiva después de su aplicación.

Hipótesis

El autoconcepto y el rendimiento académico de estudiantes de nivel secundaria se ven afectados positivamente cuando se aplica un programa de intervención educativa para la mejora del autoconcepto en el ámbito escolar.

Pregunta de investigación

¿Llevar a cabo una intervención educativa para la mejora del autoconcepto dentro del aula en estudiantes de nivel secundaria, incrementa su nivel de autoconcepto y su rendimiento académico?

MÉTODO

Participantes

La muestra global ($n=60$) estuvo conformada por alumnos de 3^{er} grado de educación secundaria de Ciudad Victoria, Tamaulipas, México, correspondientes a un grupo control ($n=30$) y un grupo experimental ($n=30$). La media de edad de los alumnos de la muestra global fue de 14.18 años (± 0.46). De éstos, 55% correspondieron al género masculino ($n=33$) y el 45% estaba representado por el género femenino ($n=27$). En lo que respecta a la muestra de alumnos pertenecientes al grupo control, éstos presentaron una media de edad de 14.1 años (± 0.30), mientras que los alumnos del grupo experimental ($n=30$) de 14.26 años (± 0.58).

Diseño y tipo de investigación

Por el método de estudio de las variables se trata de una investigación cuantitativa, debido a las características de la muestra y al problema de la investigación es un estudio de tipo descriptivo. Para analizar los efectos del programa de intervención para mejorar el autocon-

cepto (variable independiente) sobre los niveles del mismo, se utilizó un diseño longitudinal de tipo cuasi-experimental de comparación de grupos con medición pretest-postest, con un grupo control y un grupo experimental. Para la evaluación de la variable de interés, se utilizó el cuestionario cuantitativo para medir autoconcepto, denominado AF5, Autoconcepto Forma 5, cuyos autores son García y Musitu (2001).

Programa de intervención educativa para la mejora del autoconcepto

El programa de intervención educativa para alumnos de nivel Secundaria "Cómo mejorar el autoconcepto" de Sureda (2001), se fundamenta en un modelo integrador y en un enfoque evolutivo y socialconstructivista. Este modelo aboga por un autoconcepto dinámico, activo y, por lo tanto, modificable, además de resaltar la importancia del contexto escolar en la formación de este constructo.

La intervención en el desarrollo de la formación y mejora del autoconcepto multidimensional implica

entrenar habilidades sociopersonales que presentan un plano conductual (aspecto verbal: qué hace o dice el sujeto; aspecto no verbal: cómo lo dice y hace); un plano cognitivo (qué pensamiento tiene el alumno); y un plano emocional (qué sentimientos y emociones experimenta) (Sureda, 2001).

Este programa presenta una taxonomía de habilidades-objetivo que pretende seleccionar aquellas actitudes y comportamientos que sean relevantes, significativos y funcionales para el desarrollo sociopersonal del adolescente.

La intervención fue dirigida al grupo-clase, y pretendió incidir sobre el autoconcepto a través de 15 actividades distribuidas en 15 sesiones de 50 minutos cada una, posteriores a una sesión previa, en donde se aplicó primeramente el cuestionario para medir autoconcepto, y se hizo la presentación e introducción al programa. Cada actividad planteó una taxonomía de habilidades para lograr un autoconcepto adolescente más positivo.

Las actividades del programa, los objetivos y las habilidades trabajadas se muestran en el cuadro 1.

Cuadro 1. Las actividades, los objetivos y las habilidades trabajadas en el programa.

Actividad	Objetivo	Habilidad trabajada
¿Cómo me veo y cómo me ven? Autoafirmaciones.	Conocer el grado y la calidad del conocimiento personal. Decirse a sí mismo y ante los demás autodescripciones positivas.	Habilidad para reflexionar sobre sí mismo. Habilidad de autoafirmaciones positivas.
Lluvia de palabras positivas.	Identificar y responder de modo adecuado a las emociones, sentimientos y afectos de otras personas.	Habilidad para recibir descripciones positivas sobre uno mismo.
¿Qué derecho personal no tengo en cuenta? Decir <<NO>> de una forma asertiva.	Conocer los derechos personales y observarse a sí mismo en torno al respecto de éstos. Defender los propios derechos, adecuadamente, en las situaciones en que no son respetados.	Habilidad de defender los derechos personales. Habilidad para defender los propios derechos.
La historia habla de estética.	Incidir en cómo el contexto cultural condiciona sobre esquemas mentales personales.	Habilidad para establecer una correcta imagen corporal.
¡No a los complejos!	Rectificar visiones sesgadas o erróneas de la autoimagen.	Habilidad para rectificar errores cognitivos.
Resolviendo problemas.	Generar alternativas diferentes de solución a conflictos interpersonales.	Habilidad para solucionar problemas interpersonales.
Vamos a preparar una conversación difícil. Técnicas de estudio.	Iniciar, mantener y acabar conversaciones de acuerdo con el objetivo. Propiciar conductas que impliquen un aprendizaje más autorregulado y profundo.	Habilidad conversacional con un objetivo concreto. Habilidad para autocontrolar y organizar la conducta de estudio.
Descubrirse a sí mismo.	Reconocer en uno mismo cualidades y defectos, expresarlos en público.	Habilidad para reconocer habilidades y defectos de uno mismo.
David tiene problemas.	Incidir sobre conductas que favorezcan metas de aprendizaje.	Habilidad para priorizar sobre metas de aprendizaje.
¿Qué pensamiento negativo tengo? Motivación del logro.	Rectificar el pensamiento irracional o erróneo. Propiciar conductas que impliquen sentido de dirección y competencia.	Habilidad para rectificar errores cognitivos. Habilidad para establecer metas personales y profesionales realistas y objetivas.
Comunicación con los padres.	Resolver problemas con los padres.	Habilidad para comunicarse con los padres.

Asimismo, cada actividad presentó una serie de pasos a desarrollar:

1. Presentación de la actividad: se propone al alumnado una determinada actividad. Para ello se le describe, define y especifica qué es lo que hay que hacer y qué es lo que se pretende con esta actividad.
2. Tarea metacognitiva: se explica a los alumnos la importancia de tener actitudes y conductas positivas hacia uno mismo, las ventajas que supone el poner en práctica estas habilidades y las desventajas que supone no tenerlas.
3. Realización de la actividad: los alumnos realizan la tarea y practican la habilidad propuesta en ella.
4. Puesta en común: los alumnos, en pequeños grupos o en parejas, comentan o analizan las respuestas dadas a las preguntas de la actividad.
5. Modelado de las respuestas: a partir de la puesta en común, los alumnos establecen una discusión y reflexión sobre la manera más positiva y habilidosa de actuar, pensar y sentir tanto para uno mismo como para los otros.

Instrumento

El instrumento de evaluación, el cuestionario cuantitativo para medir autoconcepto, AF5, Autoconcepto Forma 5, es uno de los instrumentos de evaluación de este constructo más ampliamente utilizados con muestras de habla española, y de los pocos que miden multidimensionalmente al autoconcepto (dimensión académica, social, emocional, familiar y física) con sólidos fundamentos psicométricos (García, Gracia y Zeleznova, 2013).

Cada dimensión se mide con 6 ítems, lo cual permite medir con un único instrumento las principales dimensiones del autoconcepto (Grandmontagne y Fernández, 2004). A estas dimensiones señaladas hay que añadir un índice de autoconcepto general o global que representa la suma de las puntuaciones de las cinco dimensiones del autoconcepto.

La primera parte del instrumento estuvo integrada por una serie de preguntas abiertas referentes a la fecha de elaboración y datos personales del alumno (edad, género, escuela y grado). La segunda parte, para medir las variables de estudio, consistió en 30 afirmaciones a las que los sujetos debían responder de acuerdo a su forma de ser y de sentir, a través de una adaptación al cuestionario de 5 opciones de respuesta para cada una, utilizando una escala tipo likert. Las mismas, fueron

ordenadas desde aquella con una connotación más positiva hasta la más negativa. Así, 5 significa *siempre*; 4, *casi siempre*; 3, *a veces*; 2, *casi nunca* y 1, *nunca*.

Un tercio de los ítems (10) fueron planteados de forma negativa: 3, 4, 8, 12, 13, 14, 18, 22, 23 y 28, con el objeto de controlar la aquiescencia (tendencia a responder afirmativamente, independientemente del contenido de la pregunta). Los puntajes de cada dimensión se obtuvieron sumando las calificaciones de cada ítem (como los ítems 3, 4, 8, 12, 13, 14, 18, 22, 23 y 28, estaban expresados en sentido inverso, se invirtió la puntuación). Estos indicadores definieron las puntuaciones del autoconcepto.

El rango de las puntuaciones posibles del cuestionario tiene un puntaje general mínimo de 30 y un máximo de 150 (cuanto mayor es la puntuación, mayor es el autoconcepto).

Antes de la aplicación definitiva de este instrumento, se procedió a la aplicación de una prueba piloto a 140 alumnos de 3^{er} grado de Educación Secundaria con características similares a la muestra que representaría la presente investigación.

Se obtuvo la confiabilidad por consistencia interna a través del coeficiente alfa de Cronbach (1951). El mismo presentó un índice de fiabilidad de 0.88 que corresponde a un nivel de alta confiabilidad general.

Los resultados del análisis del autoconcepto general y sus dimensiones, en lo que concierne a la estimación de sus correlaciones, para apoyar la validez teórica del instrumento, se obtuvieron por medio de un análisis bivariado, a través del coeficiente de correlación de Pearson. El mismo indicó homogeneidad en los ítems y apoyó la validez de constructo de la escala. Estos resultados indicaron el grado de asociación entre el autoconcepto general, académico, social, emocional, familiar y físico para la muestra global de alumnos. Así, de las 15 combinaciones de relación posibles, 14 (93.33%) de ellas fueron estadísticamente significativas ($p < 0.05$). Esto revela que los ítems son relevantes para la conformación de cada una de las áreas de la escala. Tratándose en todos los casos de ítems que miden el autoconcepto, parece razonable que existiera cierta relación entre ellos (véase tabla 1).

Variables

Se tomó en cuenta como variable independiente el programa de intervención educativa para mejorar el

Tabla 1. Coeficiente de correlación de Pearson de las variables autoconcepto general, académico, social, emocional, familiar y físico de la muestra global de alumnos.

	Autoconcepto general	Autoconcepto académico	Autoconcepto social	Autoconcepto emocional	Autoconcepto familiar	Autoconcepto físico
Autoconcepto general						
Autoconcepto académico	0.554** <i>p</i> = 0.000					
Autoconcepto social	0.707** <i>p</i> = 0.000	0.212** <i>p</i> = 0.006				
Autoconcepto emocional	0.645** <i>p</i> = 0.000	0.112 <i>p</i> = 0.093	0.337** <i>p</i> = 0.000			
Autoconcepto familiar	0.719** <i>p</i> = 0.000	0.247** <i>p</i> = 0.002	0.391** <i>p</i> = 0.000	0.369** <i>p</i> = 0.000		
Autoconcepto físico	0.787** <i>p</i> = 0.000	0.388** <i>p</i> = 0.000	0.502** <i>p</i> = 0.000	0.351** <i>p</i> = 0.000	0.419** <i>p</i> = 0.000	0.419** <i>p</i> = 0.000

Número de casos en todas las variables: 140

** Nivel de significancia <.01

* Nivel de significancia <.05

autoconcepto articulado en los indicadores: académico, social, emocional, familiar y físico. Las variables dependientes fueron: el autoconcepto general, académico, social, emocional, familiar y físico, así como el rendimiento académico de los alumnos.

Procedimiento

Para poder cumplir con el objetivo planteado, verificar la hipótesis formulada y dar respuesta a la pregunta de investigación, se llevó a cabo el siguiente procedimiento:

1. En una primera fase, con el propósito de conocer los niveles de autoconcepto y rendimiento académico de los alumnos, de un total de 26 escuelas secundarias de 3^{er} grado existentes en Ciudad Victoria (14 públicas y 12 privadas), se seleccionaron 22 de ellas con turno matutino (11 escuelas públicas y 11 privadas).
2. La aplicación del instrumento para medir autoconcepto (Cuestionario AF5, Autoconcepto Forma 5) se realizó en el salón de clases correspondiente, en los días y horarios asignados por las autoridades educativas de los planteles y fue administrado en forma

individual y anónima. Dicha evaluación fue llevada a cabo a principios del mes de septiembre de 2010 con un corte transversal en los 22 centros educativos en los que se desarrolló la investigación. Ésta se llevó a cabo en grupos de estudiantes de ambos géneros recién ingresados a 3^{er} grado con turno matutino de cada escuela secundaria seleccionada. Para efectos de la presente investigación, como criterio operacional de rendimiento académico se consideró "la calificación cuantitativa correspondiente al promedio final obtenido por el alumno en su 2^o grado de educación secundaria recién finalizado".

3. Durante la aplicación del instrumento no se proporcionó información adicional ni se realizó una definición previa del significado de las variables analizadas con objeto de no condicionar la concepción de los términos que tuviera cada uno de los encuestados. El tiempo de aplicación de la encuesta fue de 15 minutos para cada uno de los grupos.
4. Atendiendo a los resultados obtenidos y a las necesidades detectadas en la primera fase de la investigación, se seleccionó la escuela secundaria que demostró tener los niveles de autoconcepto y rendimiento académico más deficientes de los 22 centros educativos motivo de estudio, correspondiendo ésta a una escuela secundaria pública general.

5. Se pidió la autorización del Director General de la secundaria seleccionada para poder realizar el estudio dentro de la institución. Posteriormente se procedió a platicar con la maestra responsable de coordinar los grupos para explicarle más a fondo en lo que consistiría el programa, para de esta forma poder contar con su apoyo a lo largo de las actividades.
6. De cuatro grupos existentes de 3^{er} grado se eligieron dos grupos naturales, es decir, la totalidad de dos grupos de alumnos, ambos con condiciones similares, cursando las mismas materias y con los mismos maestros. Uno de ellos correspondió al grupo control que presentaba el promedio más alto de calificaciones y el segundo al grupo experimental con el promedio más bajo y con los cuales se trabajó.
7. Se administró la escala AF5, Autoconcepto Forma 5 (García y Musitu, 2001), tanto al grupo control como al grupo experimental, para de esta forma medir el autoconcepto inicial de los estudiantes de ambos grupos (pretest). Asimismo, se registró la calificación correspondiente al primer bimestre (septiembre-octubre) de su ciclo escolar 2010-2011.
8. Se aplicó el programa de intervención al grupo experimental, haciendo las modificaciones pertinentes a cada una de las actividades, y tratando siempre de enriquecerlas pretendiendo aumentar su autoconcepto. La intervención del programa fue de 15 sesiones de 50 minutos cada una durante un bimestre.
9. En un segundo momento tanto al grupo control como al experimental se les aplicó nuevamente la escala AF5, Autoconcepto Forma 5, con la finalidad de medir el autoconcepto de los estudiantes al finalizar todas las sesiones del programa (postest). Se registró la calificación correspondiente al segundo bimestre (noviembre-diciembre) recién finalizado de su ciclo escolar 2010-2011.

Análisis de datos

Los datos utilizados en la primera fase del presente trabajo para la elección de la escuela estudiada, se basaron en los puntajes o resultados que se obtuvieron de las encuestas aplicadas a los estudiantes de las 22 escuelas secundarias que fueron analizadas.

Para la captura de la información generada de estos muestreos sistemáticos, se utilizó inicialmente el programa Excel.

En lo que respecta a los datos de la escuela seleccionada, este estudio se halló con que las distribucio-

nes de las variables de interés aquí analizadas, presentaban una asimetría negativa muy pronunciada, como consecuencia de estos resultados se procedió a la eliminación de las puntuaciones atípicas que se registraron en la muestra tanto del grupo control como experimental, quedando por consiguiente 30 datos para cada uno de los grupos respectivamente. Sin embargo, aunque hubo una moderada mejoría, aún se exhibía una asimetría negativa pronunciada.

En vista de los resultados obtenidos, con la intención de evitar el incumplimiento de los supuestos que las pruebas estadísticas exigen y poder utilizar los análisis estadísticos más óptimos, se procedió a la transformación de los datos sin considerar las puntuaciones atípicas con la finalidad de obtener resultados relevantes para una mejor interpretación y comparación de los mismos. Primeramente, los datos fueron transformados con raíz cuadrada y con \log_{10} . Los resultados no fueron satisfactorios, pues la asimetría negativa fue de una intensidad semejante a las anteriores.

Por último los mismos datos fueron transformados al cuadrado y al cubo. Los resultados de ambos fueron evidentemente mejores que los antes expuestos, siendo los datos transformados al cuadrado los más aceptables, y los utilizados en el presente estudio. Hay que aclarar que los análisis fueron realizados también, en todos sus pasos, con los datos originales completos y sin transformar, obteniéndose resultados muy similares y siempre consistentes.

Para el análisis estadístico de los datos obtenidos se utilizó el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales, SPSS por sus siglas en inglés (*Statistical Package for the Social Sciences*), versión 17.0. Para contrastar la hipótesis planteada se determinó un nivel de probabilidad significativa de 0.05.

Para determinar si existían o no diferencias significativas, antes y después de la aplicación del programa (pretest-postest), entre las puntuaciones de autoconcepto general, sus dimensiones (académica, social, emocional, familiar y física) y el rendimiento académico de ambos grupos (control y experimental), y entre grupos, se llevaron a cabo los ANOVA de una vía respectivos para cada una de las variables comparadas.

RESULTADOS

Los estadísticos descriptivos de las medias de las puntuaciones directas del autoconcepto general antes de

la aplicación del programa (pretest), indicaron niveles muy similares entre ambos grupos, siendo ligeramente superiores en el grupo control (112.83 ± 15.19) en relación al grupo experimental (112.03 ± 13.95). Asimismo, el mismo fenómeno se observó en las cinco dimensiones del autoconcepto que también presentaron puntuaciones muy semejantes entre ambos grupos. En lo que respecta al rendimiento académico, el mismo presentó un promedio superior en los alumnos del grupo control (8.09 ± 1.02) en relación al grupo que sería sometido a la intervención (7.55 ± 1.12).

En lo concerniente a los datos de las medias de las puntuaciones del autoconcepto general del grupo control después de la intervención (postest), éstos ahora exhibieron niveles inferiores en su composición (113.80 ± 13.98), en relación a las puntuaciones obtenidas por el grupo sometido a la intervención educativa o grupo experimental (118.40 ± 15.68). De la misma forma, de manera general, las dimensiones del autoconcepto también presentaron puntuaciones medias superiores en la etapa postest en el grupo experimental en relación al grupo control. Por otro lado, se pudo

constatar que los promedios del rendimiento académico del grupo control presentaron resultados no esperados. Los mismos descendieron notablemente en la segunda etapa del test en relación a la primera (pretest = 8.09 ± 1.02 , postest = 7.46 ± 1.13), mientras que en el grupo experimental se exhibieron cambios más substanciales en dirección positiva (pretest = 7.55 ± 1.12 , postest = 7.88 ± 0.84).

Los ANOVA de una vía para identificar o no la existencia de diferencias significativas en las puntuaciones del autoconcepto general, sus dimensiones y el rendimiento académico entre los estudiantes de nivel Secundaria del grupo control y experimental antes y después de la intervención (medida pretest-postest intergrupos), arrojaron los resultados esperados. Se puso de manifiesto que no se presentaron diferencias estadísticamente significativas ($p > 0.05$) ni en el autoconcepto general, ni en las cinco dimensiones que lo conforman entre los alumnos de ambos grupos antes de la aplicación del programa (medida pretest intergrupos). Sin embargo, se puede observar la existencia de una diferencia marginalmente significativa ($p = 0.057$) a favor

Tabla 2. Resultados de los ANOVA de una vía de las diferencias en las puntuaciones del autoconcepto general, sus dimensiones y el rendimiento académico entre los alumnos del grupo control y experimental de la Escuela Secundaria estudiada, antes y después de la intervención (medida pretest-postest intergrupos).

Variables	Grupo control-experimental	g.I.	CM	F	P
Autoconcepto general	pretest	1	692085.600	0.07	0.792
	postest	1	1.871E7	1.64	0.205
Autoconcepto académico	pretest	1	244.010	0.00	0.932
	postest	1	264537.600	8.72	0.005
Autoconcepto social	pretest	1	31464.600	1.15	0.288
	postest	1	44499.260	1.59	0.212
Autoconcepto emocional	pretest	1	14.017	0.00	0.984
	postest	1	317.400	0.00	0.926
Autoconcepto familiar	pretest	1	16236.150	0.33	0.568
	postest	1	77.060	0.00	0.966
Autoconcepto físico	pretest	1	27520.410	0.78	0.381
	postest	1	33323.260	0.86	0.356
Rendimiento académico	pretest	1	4.370	3.77	<u>0.057</u>
	postest	1	2.680	2.69	0.106

Número de casos en todas las variables: 140

Número de casos grupo experimental: 30

Nivel de significancia < 0.01

Nivel de significancia < 0.05

del grupo control en lo que respecta al rendimiento académico de los alumnos (véase tabla 2).

En lo que confiere a la comparación de las puntuaciones de medida central de las variables analizadas, entre los alumnos del grupo control y experimental después de la aplicación del programa (medida postest intergrupos), se puso de manifiesto que sólo la dimensión académica del autoconcepto exhibió diferencias significativas ($p = 0.005$) a favor del grupo experimental (véase tabla 2).

Los ANOVA univariados para determinar diferencias en las puntuaciones del autoconcepto general, sus dimensiones

y el rendimiento académico de los alumnos del grupo control antes y después de la aplicación del programa (medida pretest-postest intragrupo control) también arrojó los resultados que se esperaban. Éstos ponen en relieve que no se mostraron diferencias estadísticamente significativas ($p > 0.05$) ni en el autoconcepto general ni en las cinco dimensiones que lo conforman. Sin embargo, como un resultado no esperado se presentó una diferencia significativa ($p > 0.05$) pretest-postest en lo que respecta al rendimiento académico de estos alumnos (véase tabla 3).

La comparación de las medias de las variables motivo de estudio de los alumnos del grupo experimental de la escuela secundaria estudiada antes y después de la aplicación del programa (medida pretest-postest intragrupo experimental), permiten evidenciar diferencias marginalmente significativas ($p = 0.079$) en el autoconcepto general. Asimismo, revelan diferencias marginalmente significativas en el autoconcepto académico ($p = 0.057$) y diferencias significativas en el autoconcepto social ($p = 0.047$) entre la medida pretest y postest de los alumnos sometidos al programa. A pesar de esto, no se regis-

traron diferencias significativas en lo que concierne a su rendimiento académico (véase tabla 3).

DISCUSIÓN

Inicialmente los resultados ponen de manifiesto que se trató de dos grupos de alumnos (control y experimental), que en un principio no presentaban diferencias significativas, ni en el autoconcepto general, ni en las cinco dimensiones que lo conforman, antes de la aplicación del programa. El hecho de comprobarse la existencia de una diferencia marginalmente significativa a favor del grupo control en lo que respecta al rendimiento académico de los alumnos antes de la aplicación del programa (medida pretest intergrupos), responde a que este grupo exhibió el promedio más alto de calificaciones, mientras el grupo experimental correspondió al grupo con el promedio más bajo de los cuatro grupos existentes de 3^{er} grado de la escuela secundaria estudiada.

Los datos correspondientes a la comparación de las puntuaciones de medida central de las variables estu-

diadas, entre los alumnos del grupo control y experimental después de la aplicación del programa (medida postest intergrupos), comprobaron que sólo la dimensión académica del autoconcepto exhibió diferencias significativas a favor del grupo experimental. Este hecho es de gran importancia, ya que la óptima utilización de habilidades y estrategias cognitivas para el aprendizaje y resolución de tareas académicas en el aula, posiblemente implicaría efectos significativos sobre la imagen que el alumno tiene sobre su capacidad académica y su imagen como estudiante e incluso, sobre la dimensión general.

Tabla 3. Resultados de los ANOVA de una vía de las diferencias en las puntuaciones del autoconcepto general, sus dimensiones y el rendimiento académico de los alumnos del grupo control y experimental de la escuela secundaria estudiada, antes y después de la intervención (medida pretest-postest intragrupos).

Variables	pretest-postest	g.I.	CM	F	P
Autoconcepto general	Grupo control	1	512820.15	0.04	0.825
	Grupo experimental	1	3.450E7	3.19	<u>0.079</u>
Autoconcepto académico	Grupo control	1	17853.75	0.62	0.432
	Grupo experimental	1	133293.06	3.77	<u>0.057</u>
Autoconcepto social	Grupo control	1	3681.66	0.12	0.724
	Grupo experimental	1	107357.40	4.12	0.047
Autoconcepto emocional	Grupo control	1	30375.00	0.87	0.352
	Grupo experimental	1	35478.01	1.00	0.320
Autoconcepto familiar	Grupo control	1	27563.26	0.57	0.451
	Grupo experimental	1	889.35	0.02	0.887
Autoconcepto físico	Grupo control	1	3024.60	0.08	0.779
	Grupo experimental	1	86108.81	2.40	0.126
Rendimiento académico	Grupo control	1	6.01	5.17	0.027
	Grupo experimental	1	1.63	1.64	0.205

Número de casos en todas las variables: 140

Número de casos grupo experimental: 30

Nivel de significancia < 0.01

Nivel de significancia < 0.05

Es factible pensar que cuando el alumno percibe que no dispone de estrategias adecuadas para realizar un aprendizaje significativo, ello supone un efecto negativo sobre la competencia percibida y sobre la imagen que tiene de sí mismo como estudiante. Ya desde los estudios de Brookover, Erickson y Joiner (1967), se ha encontrado que los estudiantes con autoconcepto académico negativo raras veces obtienen un alto rendimiento, por lo que, en este sentido, cambiar su autoconocimiento puede contribuir a mejorar su rendimiento.

Lo más interesante de estos resultados ocurrió en lo que concierne al rendimiento académico después de la intervención. Se constató que desaparecieron las diferencias significativas que favorecían al grupo control en relación al grupo experimental antes de la aplicación del programa. De hecho casi se invirtieron los resultados a favor del grupo experimental, ya que los mismos ahora se acercaron al margen del nivel de probabilidad significativa a favor de este grupo. Esto indica que existe una mejora educativamente hablando, aunque no significativa, en el rendimiento académico de los alumnos intervenidos.

Por otro lado, en lo que atañe a la comparación de las medias de las variables motivo de estudio de los alumnos del grupo control antes y después de la aplicación del programa (medida pretest-postest intragrupo control), el hecho de que no existieran diferencias estadísticamente significativas en las escalas del autoconcepto de los alumnos, es un resultado esperado, en el entendido de que este grupo no fue sometido a la intervención. Pero también hubo resultados no esperados como el hecho de que se haya presentado una diferencia significativa pretest-postest en lo que respecta al rendimiento académico de los alumnos a los que no se les aplicó el programa, indicando esto que su rendimiento académico disminuyó significativamente de un bimestre a otro.

La comparación de las medias de las puntuaciones pretes-postest de las variables estudiadas de los alumnos del grupo experimental, proyectó resultados también sumamente interesantes y se terminó por verificar, aunque parcialmente, la hipótesis planteada en el presente estudio. Los resultados evidenciaron que el programa estimuló en los participantes de este grupo un incremento marginalmente significativo de su autoconcepto general y académico, y un aumento signi-

ficativo de su autoconcepto social. Esto pone de manifiesto y permite afirmar que dichas variables en la etapa después de la intervención son mayores en comparación con la etapa antes de la intervención. A pesar de lo anterior, por más que los promedios directos de los rendimientos académicos del grupo experimental mostraron cambios considerables educativamente hablando, no se registraron diferencias significativas.

En lo que concierne a la efectividad o utilidad del programa de intervención, los resultados en su conjunto ponen en relieve los efectos positivos del mismo. Asimismo, apuntan en la misma dirección de otras investigaciones que han evaluado los efectos positivos de este tipo de programas de cara a mejorar el autoconcepto (Gurney, 1987; Zulaika, 1999; Pacheco et al., 2009).

La importancia de lograr mejoras en el autoconcepto de los alumnos, educativamente hablando, radica en que se han encontrado relaciones de predicción significativa entre este constructo y el rendimiento académico como muchos estudios lo han demostrado (Purkey, 1970; Burns, 1979; Chapman y Boersma, 1979; Winne, Woodlands y Wong, 1982; Byrne, 1984; Witrock, 1988; Machargo, 1989; Leondari, 1993; Abouse-rie, 1995; Musitu, García y Gutiérrez, 1997; Adell, 2002; Goñi y Fernández, 2007; Ghazvini, 2011; Obilor, 2011; Paiva y Lourenço, 2011; González et al., 2012; Costa y Taberner, 2012).

La literatura habla por sí misma de la importancia del autoconcepto en lo que respecta a la conducta escolar de los estudiantes. Pues la mayoría de ellas coincide en que la implicación activa del sujeto en su proceso de aprendizaje aumenta cuando se siente competente. Es decir, cuando confía en sí mismo, en sus propias habilidades, en sus capacidades, en sus expectativas de autoeficacia, dándole valor a sus tareas y sintiéndose responsable de los objetivos de aprendizaje.

Asimismo, también son numerosas las investigaciones que confirman la relación positiva significativa existente entre la dimensión académica del autoconcepto y el rendimiento académico del estudiante (Boxtel y Monks, 1992; Santana-Vega y Feliciano, 2011; Costa y Taberner, 2012). De hecho hay autores que proponen que el autoconcepto académico es la dimensión de sí mismo que se relaciona más estrechamente con el rendimiento académico, aún más que el autocon-

cepto general, jugando un papel esencial sobre el uso de estrategias cognitivas de aprendizaje y en las calificaciones del estudiante. Estudios avalan estos resultados (Santana-Vega y Feliciano, 2011), donde se demuestra que el alumno que posee una mejor percepción de sí mismo a nivel académico, puede llegar a tener mejores calificaciones.

Por otro lado, en lo que respecta a la potenciación del autoconcepto social, a decir de algunos autores, la valoración recibida de los demás, las experiencias de éxito y fracaso, la comparación social y las atribuciones, son elementos clave en la formación del autoconcepto. Así, tener o no habilidades para relacionarse con otras personas puede ocasionar sentimientos positivos o negativos hacia uno mismo (Tranche, 2004).

Los estudios en torno al tema, reiteran la necesidad de desarrollar habilidades y estrategias que faciliten conductas sociales positivas y que refuercen la imagen que de sí mismo tiene el individuo como ser social (Garaigordobil y Durá, 2006). Las limitaciones en el desarrollo de las relaciones sociales genera peligros diversos, algunos de ellos son conceptualizados por Katz y McClellan (1991) como: salud mental pobre, abandono escolar, bajo rendimiento y otras dificultades escolares. Los profesores deben, por lo tanto, estar capacitados para identificar y rescatar los valores de las relaciones familiares e interpersonales adecuadas.

Cabe agregar, que la aplicación de programas de este tipo durante la adolescencia, puede ser muy beneficiosa, ya que el autoconcepto, entendido como constructo dinámico y activo, es a lo largo de la adolescencia una entidad inestable y maleable como bien se ha dicho ya y, por lo tanto, es educable (González y Tourón, 1994). Además, este constructo adquiere especial relevancia en esta etapa de la vida (Slutzky y Simpkins, 2009) y es, en este periodo, donde la noción del *self* (o personalidad integral) adquiere su máximo desarrollo (Sinha y Watson, 1997). Por lo tanto, la adolescencia ofrece una valiosa oportunidad para su cambio, ya que es una etapa en la que se pueden desarrollar muchos recursos, habilidades y competencias como la confianza, seguridad, empatía, asertividad, conexión con los otros y la capacidad para analizar y resolver conflictos.

En otra dirección, los efectos obtenidos en las dimensiones emocional, familiar y física del constructo

estudiado, así como en el rendimiento académico de los alumnos experimentales, no resultaron demasiado alentadores, dado que no se confirmaron diferencias apreciables antes y después de la intervención educativa, y no se manifestó la mejora esperada. Sin embargo, esto no hace abandonar la hipótesis de la modificabilidad del autoconcepto. Los resultados obtenidos pueden atribuirse a la falta de sensibilidad de la gran mayoría de los instrumentos de medida para detectar mejoras incipientes en este tipo de intervenciones, o bien a limitaciones en la aplicación del programa, como su duración. Aunque la presente intervención fue por demás positiva, seguramente resultados más satisfactorios podrían haberse producido en un entrenamiento más prolongado. Una intervención de apenas dos meses no puede aspirar a estimular cambios de gran dimensión y mucho menos de forma inmediata.

Para mejorar este tipo de estudios, se sugiere el seguimiento a largo plazo de los participantes, uno de los principales y más comunes problemas a los que se enfrenta todo programa de intervención educativa. Asimismo, se recomienda someter a revisión tanto el diseño, la planificación, el procedimiento, el tamaño de la muestra, la intensidad, así como la pretensión de lograr cambios en la totalidad de las dimensiones del autoconcepto, sin haber tenido en cuenta la dimensión física en forma específica por el programa utilizado.

Finalmente, es preciso comentar que las sesiones de la intervención seguramente han permitido a los alumnos aprender una serie de habilidades, estrategias y técnicas que podrán poner en marcha a lo largo de su vida como estudiantes, así como en su vida personal, familiar, social y profesional, ya que el autoconcepto tiene una poderosa influencia en el desarrollo total de la persona (Leonard y Gottsdanker, 1987).

CONCLUSIONES

El autoconcepto entendido como constructo dinámico y activo, es a lo largo de la adolescencia una entidad inestable, maleable y, por consiguiente, educable.

Un programa de intervención educativa como el aplicado en el presente estudio, es capaz de producir cambios positivos en el autoconcepto y redundar en el rendimiento académico de los estudiantes.

El autoconcepto positivo puede ser desarrollado a lo largo de la práctica educativa, por ello su forma-

ción y mejora debe ocupar un lugar primordial entre los objetivos de los educadores.

El rendimiento académico y los datos obtenidos en las medidas de autoconcepto que no confirmaron una mejora significativa, no necesariamente desacreditan el programa ya que puede atribuirse en parte a determinadas limitaciones observadas en la aplicación del mismo. Probablemente, para remediar esto, el programa de intervención deberá atender ciertas condiciones como lo son: planificación sistematizada, consistencia, intensidad, contenido adecuado, duración de la intervención y seguimiento.

Si bien, se llevó a cabo el número y la frecuencia de las sesiones del programa de acuerdo con las posibilidades del centro: calendario escolar, implicación de los profesores, horario y duración de las sesiones, entre otras, resultó positivo el empleo de una sesión semanal de 50 minutos durante un bimestre, sin embargo mejores resultados pudieran haberse manifestado con un tratamiento más prolongado.

Una forma eficaz de desarrollar el autoconcepto de los jóvenes, es trabajando dentro del aula de forma coordinada sus diferentes dimensiones. En este sentido, se hace necesario reforzar el carácter de los Centros de Enseñanza Secundaria como contextos de formación integral frente a posiciones exclusivamente instructivas o academicistas. Los objetivos relacionados con el desarrollo sociopersonal de los alumnos pueden y deben ser desarrollados conjuntamente con los objetivos de tipo académico. Únicamente de esta forma la importancia y atención a las dimensiones instructivas y formativas se darán de una forma equilibrada.

Sin importar el tipo de institución, ya sea pública o privada, los profesores son agentes relevantes en la formación del autoconcepto del adolescente. Como tal, el profesor que quiera contribuir a aumentar el autoconcepto de sus alumnos, y por tanto el rendimiento deberá: no hacer comparaciones, buscar nuevas estrategias educativas, atender más a la formación formativa que a la evaluativa, implicarse emocionalmente con sus alumnos, y reaccionar de forma asertiva ante sus éxitos y fracasos.

Los talleres y programas, como el que fue utilizado en la presente investigación, pueden ser una herramienta auxiliar muy útil para aquellas personas que se dedican a la enseñanza y que quieren contribuir de manera genuina y explícita al desarrollo mental de

sus alumnos. Es importante la intervención cuando se detectan problemas en el autoconcepto de los estudiantes sobre todo en edades tempranas, ya que éste no es algo innato, por lo contrario, como se ha venido defendiendo a lo largo de este trabajo, se va desarrollando y evolucionando en cada etapa de la vida.

Cabe mencionar que la aceptación a este tipo de programas mostrado por los miembros del centro escolar fue de gran ayuda y apoyo para los investigadores a lo largo de toda la intervención. Asimismo, se pudo observar una gran cooperación por parte de los estudiantes, quienes siempre se mostraron deseosos al proceso de enseñanza-aprendizaje de habilidades, técnicas, destrezas y estrategias, que posiblemente influenciarán en un desarrollo académico, personal, familiar, social y profesional más óptimo.

Finalmente, a pesar del buen resultado obtenido en este primer acercamiento experimental, se considera que faltan aún por realizar sucesivos estudios, para que a través de las modificaciones pertinentes, conseguir un resultado final más satisfactorio, y así poder contribuir al perfeccionamiento de las prácticas educativas en pos de potenciar y optimizar la formación de la personalidad desde una perspectiva de desarrollo integral.

REFERENCIAS

- Abouserie, R. (1995). Self-esteem and achievement motivation as determinants of student's approaches to studying. *Studies in Higher Education*, 20(1), 19-26.
- Adell, M. A. (2002). *Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- Battle, J. A. (1981). Enhancing self-esteem: A new challenge to teachers. *Academic Therapy*, 16(5), 541-550.
- Beane, J. A. (1982). Self-concept and self-esteem as curriculum issues. *Educational Leadership*, 39(7), 504-506.
- Beane, J. A. (1986). The self-enhancing middle-grade school. *The School Counselor*, 21(32), 189-195.
- Boxtel, H. B. y Monks, F. J. (1992). General, social and academic self-concept of gifted adolescents. *Journal of Youth Adolescence*, 21(2), 169-185.
- Broc, M. A. (1994). Rendimiento académico y autoconcepto en niños de educación infantil y primaria. *Revista de Educación*, 303, 281-297.

- Brookover, W. B., Erickson, E. L. y Joiner, L. M. (1967). Self concept of ability and school achievement, III, U.S. Office of Education. Cooperative Research Project, N° 2831, Office of Research and Publication, East Lansing, Michigan State University.
- Burns, R. B. (1979). *The self-concept in theory, measurement, development and behaviour*. Londres: Longman.
- Byrne, B. M. (1984). The general academic self-concept nomological network: A review of construct validation research. *Review of Educational Research*, 54, 427-456.
- Canfield, J. T. y Wells, H. C. (1975). Self-concept: A Critical Dimension in teaching and learning. En D. A. Read y S. Simon (Eds.), *Humanistic education sourcebook*, 460-468. Englewood Cliffs, Nueva Jersey: Prentice-Hall.
- Chapman, J. W. y Boersma, F. J. (1979). Academic self concept in elementary learning disabled children. A study with the student's perception of ability scale. *Psychology in the Schools*, 16(2), 201-206.
- Contreras, L. G. (2000). La autoestima y rendimiento en un Liceo de Barrio Pobre. Tesis de Maestría en Educación, Universidad de Chile.
- Coopersmith, S. y Feldman, R. (1974). Fostering a positive self-concept and high self-esteem in the classroom. En R. Coop y K. White (Eds.), *Psychological concepts in the classroom*. Nueva York: Harper and Row.
- Costa, S. y Tabernero, C. (2012). Rendimiento académico y autoconcepto en estudiantes de educación secundaria obligatoria según el género. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 3(2), 89-228.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297-334.
- Díaz-Atienza, J. (2003). Síntomas depresivos, autoconcepto y rendimiento académico en una muestra representativa de adolescentes. Tesis de Doctorado en Neurociencias, Universidad de Granada, España.
- Faria, L. y Santos, N. L. (2001). Autoconceito de competência: estudos no contexto educativo Portugues. *Psychologica*, 26, 213-231.
- Fuentes, M. C., García, J. F., Gracia, E. y Lila, M. (2011). Autoconcepto y ajuste psicosocial en la adolescencia. *Psicothema*, 23(1), 7-12.
- Garaigordobil, M. y Durá, A. (2006). Relaciones del autoconcepto y la autoestima con la sociabilidad, estabilidad emocional y responsabilidad en adolescentes de 14 a 17 años. *Análisis y Modificación de Conducta*, 32, 37-64.
- García, F., Gracia, E. y Zeleznova, A. (2013). Validation of the English version of the Five-Factor Self-Concept Questionnaire. *Psicothema*, 25(4), 549-555.
- García, F. J. y Musitu, G. (2001). *AF5, Autoconcepto Forma 5* (2a ed.). Manual. Madrid: TEA.
- García, F. J., Musitu, G. y Veiga, F. (2006). Autoconcepto en adultos de España y Portugal. *Psicothema*, 18, 551-556.
- Ghazvini, S. D. (2011). Relationships between academic self-concept and academic performance in high school students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 1034-1039.
- González, M. C. y Tourón, J. (1994). *Autoconcepto y rendimiento escolar: sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje* (2ª ed.). Pamplona: EUNSA.
- González, M. L., Leal, D., Segovia, C. y Arancibia, V. (2012). Autoconcepto y talento: una relación que favorece el logro académico. *Psyke*, 21(1), 37-53.
- González-Pineda, J. A., Núñez, J. C., González-Pumariega, S., Álvarez, L., Roces, C., García, M., González, P., Cabanach, R. G. y Valle, A. (2000). Autoconcepto, proceso de atribución causal y metas académicas en niños con y sin dificultades de aprendizaje. *Psicothema*, 12(4), 548-556.
- Goñi, E. y Fernández, A. (2007). Los dominios social y personal del autoconcepto. *Revista de Psicodidáctica*, 12(2), 179-194.
- Grandmontagne, A. G. y Fernández, A. R. (2004). Eating disorders, sport practice and physical self-concept in adolescents. *Actas Españolas de Psiquiatría*, 32, 29-36.
- Gurney, P. W. (1987). The use of operant techniques to raise self-esteem in maladjusted children. *British Journal of Educational Psychology*, 57(1), 87-94.
- Hay, I., Ashman, A. F. y Van-Kraayenoord, C. E. (1998). Educational characteristics of students with high or low self-concept. *Psychology in the Schools*, 35(4), 391-400.
- Katz, L. y McClellan, D. (1991). The teacher's role in the social development of young children. ERIC Digest. Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. ED 331 642.
- Leonard, P. y Gottsdanker, A. (1987). The elementary school counselor as consultant for self-concept enhancement. *The School Counselor*, 21(14), 245-255.

- Leondari, A. (1993). Comparability of self-concept among normal achievers, low achievers and children with learning difficulties. *Educational Studies*, 19(3), 357-371.
- Machargo, J. (1989). El autoconcepto de los alumnos y su rendimiento académico. INFAD. *Psicología de la Infancia y la Adolescencia*, 2(35), 92-96.
- Marsh, H. W. (1992). Content specificity of relations between academic achievement and academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 84(1), 35-42.
- Marsh, H. W. (2006). *Self-concept theory, measurement and research into practice: The role of self-concept in educational psychology*. Londres: British Psychological Society.
- Martínez-Antón, M., Buelga, S. y Cava, M. J. (2007). La satisfacción con la vida en la adolescencia y su relación con la autoestima y el ajuste escolar. *Anuario de Psicología*, 38, 293-303.
- Mruk, C. J. (2006). *Self-esteem research, theory and practice: Toward a positive psychology of self-esteem*. Nueva York: Springer.
- Musitu, G., García, J. F. y Gutiérrez, M. (1997). *Autoconcepto Forma A (AFA)*. Manual. Madrid: TEA.
- Naranjo, M. L. (2006). El autoconcepto positivo; un objetivo de la orientación y la educación. *Actualidades Investigativas en Educación* [Revista Electrónica], 6(1). Recuperado de: <http://www.revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/1-2006/archivos/autoconcepto.pdf>
- Obilor, I. E. (2011). Interaction between self-concept, and mathematics, English language and general academic achievement of senior secondary students in Port Harcourt. *Journal of Educational and Social Research*, 1(4), 39-46.
- Pacheco, L. V., Bueno, J. A., Martín, M. E. y Martín del Buey, F. (2009). Mejora del autoconcepto en el ámbito académico. *Revista de Orientación Educativa*, 23(43), 127-142.
- Paiva, M. O. y Lourenço, A. A. (2011). Rendimiento académico: Influência do autoconceito e do ambiente de sala de aula. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 27, 393-402.
- Palacios, E. G. y Zabala, A. F. (2007). Los dominios social y personal del autoconcepto. *Revista de Psicodidáctica*, 12, 179-194.
- Purkey, W.W. (1970). *Self Concept and School Achievement*. Englewood Cliffs, Nueva Jersey: Prentice Hall.
- Purkey, W. W., Raheim, A. y Cage, B. N. (1983). Self-concept as learner: An overlooked part of self-concept theory. *Journal of Humanistic Education and Development*, 22(2), 52-57.
- Santana-Vega, L. E. y Feliciano, L. (2011). Percepción de apoyo de padres y profesores, autoconcepto y toma de decisiones en bachillerato. *Revista de Educación*, 355, 493-519
- SEP. (2011). *Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares, ENLACE 2011. Educación Básica* [en línea]. Recuperado de: <http://www.enlace.sep.gob.mx/content/ba/pages/estadisticas/estadisticas.html>
- Sinha, B. K. y Watson, D. C. (1997). Psychosocial predictors of personality disorder traits in a non-clinical sample. *Personality and Individual Differences*, 22(4), 527-537.
- Slutzky, C. B. y Simpkins, S. D. (2009). The link between children's sport participation and self-esteem: Exploring the mediating role of sport self-concept. *Psychology of Sport and Exercise*, 10, 381-389
- Sureda, I. (2001). *Cómo mejorar el autoconcepto. Programa de intervención para la mejora de habilidades socio-personales en alumnos de Secundaria*. Madrid: CCS.
- Tranche, J. (2004). Potenciación del autoconcepto. *Revista Cuadernos de Pedagogía*, 241 [revista electrónica]. Recuperado de <http://www.educadormarista.com/alumnos/POTEAUTO.HTM>
- Urquijo, S. (2002). Auto-concepto y desempeño académico en adolescentes. Relaciones con género, edad e institución. *Psico-USF*, 7(2), 211-218.
- Valentine, J. C., Dubois, D. L. y Cooper, H. (2004). The relation between self-beliefs and academic achievement: A meta-analytic review. *Educational Psychologist*, 39(2), 111-133.
- Winne, P. H., Woodlands, M. J. y Wong, B. Y. (1982). Comparability of self concept among learning disabled, normal and gifted students. *Journal of Learning Disabilities*, 15, 470-475.
- Wittrock, M. C. (1988). A constructive review of research on learning strategies. En C. E. Weinstein, E. T. Gotees y P. A. Alexander (Eds.), *Learning and study strategies*, 287-297. Nueva York: Academic Press.
- Zulaika, L. M. (1999). Educación física y mejora del autoconcepto. Revisión de la investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 8, 101-120.