



Universidad de Jaén

Centro de Estudios de Postgrado

LA POTENCIACIÓN DEL AUTOCONCEPTO PARA LA MEJORA DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO

Alumno/a: Gálvez Molina, María del Carmen

Tutor/a: David Molero López-Barajas

Departamento de Pedagogía

Junio, 2016

Resumen

El siguiente Trabajo de Fin de Máster está basado en la elaboración y desarrollo de un Programa de Orientación e Intervención Psicopedagógica enfocado a la potenciación del autoconcepto para la mejora del rendimiento académico. Se estructura en torno a los tres ámbitos de actuación de la Orientación Educativa (Acción Tutorial, Atención a la Diversidad y Orientación Académica y Vocacional) y está previamente fundamentado teóricamente. Está dirigido a alumnos de 6º de Primaria que presentan un nivel de autoconcepto negativo y, a su vez, un bajo rendimiento académico, por lo que el principal objetivo es favorecer un autoconcepto positivo y mejorar los resultados escolares de los alumnos. Este Programa se propone por parte del Equipo de Orientación Educativa y es desarrollado por el tutor de cada grupo.

Palabras clave

Orientación Educativa, Autoconcepto, Autoestima, Rendimiento Académico, Intervención Psicopedagógica

Abstract

The following Master's Thesis is based on the design and development of a Program for Educational Guidance and Psycho-Pedagogical Intervention that aims to enhance students' self-concept in order to improve their academic performance. This work is grounded theoretically and is structured around the three action areas of Educational Guidance (Mentoring Action Plan, Attention to Diversity, and Academic and Vocational Guidance). It is directed at sixth-grade students who have a negative level of self-concept and who show low academic performance. Therefore the main objective is to promote a positive self-concept and improve students' academic performance. This Program is proposed by the Educational Guidance Team and is developed by each group's mentor.

Keywords

Educational Guidance, Self-Concept, Self-Esteem, Academic Performance, Psycho-Pedagogical Intervention

Índice

1. Introducción	5
2. Análisis del contexto	6
2.1. Características del entorno	6
2.2. Características e infraestructuras del centro	7
2.3. Perfil del profesorado	8
2.4. Perfil de las familias	8
2.5. Perfil de los alumnos	9
2.6. Relaciones del centro con agentes externos	10
2.7. Organización de tiempos	10
3. Fundamentos de la intervención	12
3.1. Del modelo unidimensional al modelo multidimensional	12
3.1.1. Modelos Unidimensionales del autoconcepto	12
3.1.1.1. Modelo Nemotético o de Factor General	13
3.1.1.2. Modelo Verdadero	13
3.1.2. Modelos Multimensionales del autoconcepto	14
3.1.2.1. Modelo Multidimensional de Factores Independientes	14
3.1.2.2. Modelo Multidimensional de Factores Correlacionados	15
3.1.2.3. Modelo Compensatorio	15
3.1.2.4. Modelo Multidimensional Taxonómico Multifacético	16
3.1.2.5. Modelo Multidimensional de Factor Jerárquico	16
3.1.2.5.1. Modelo Multidimensional Jerárquico de Shavelson, Hubner y Stanton (1976)	18
3.2. Definición de autoconcepto y autoestima	21
3.3. Características y funciones del autoconcepto	23
3.4. Formación y evolución del autoconcepto	24
3.5. Modelos de intervención del autoconcepto	26
3.6. Investigaciones sobre el autoconcepto y el rendimiento académico	26

4. Programa de Orientación e Intervención Psicopedagógica	28
4.1. Justificación	28
4.2. Planificación	29
4.3. Diseño del programa	29
4.3.1. Objetivos Generales	29
4.3.2. Competencias	30
4.3.3. Contenidos	30
4.3.4. Temporalización	30
4.3.5. Metodología	31
4.3.6. Recursos	31
4.3.7. Unidades de actuación	32
4.3.7.1. Acción Tutorial	33
4.3.7.2. Atención a la Diversidad	33
4.3.7.3. Orientación académica y Profesional	34
4.4. Aplicación y seguimiento	35
4.4.1. Unidad de intervención del ámbito de Acción Tutorial	35
4.4.2. Unidad de intervención del ámbito de Atención a la Diversidad	36
4.4.3. Unidad de intervención del ámbito de Orientación Académica y Profesional	36
4.5. Evaluación de los resultados	37
4.6. Toma de decisiones	38
5. Referencias bibliográficas	40
6. Webgrafía y legislación	44
8. Anexos	44
Anexo 1. Así soy yo.	45
Anexo 2. Quiz personal.	49
Anexo 3. Descubriendo pensamientos erróneos	50
Anexo 4. ¿Por qué yo?	53

1. Introducción

El autoconcepto ha sido uno de los constructos más estudiados y, a su vez, uno de los que más controversia ha causado con la delimitación de su definición, lo cual hace más difícil su investigación y su acotación teórica.

Una de las razones por las que ha aumentado su importancia, reside en su influencia en el rendimiento académico de los alumnos, además de influir en todos los aspectos que conciernen a la persona. Por ello, muchos autores han investigado sobre esta relación, siempre con el objetivo de favorecer la vida escolar de los educandos.

La mayoría de las investigaciones demuestran la correlación positiva entre ambos constructos, de ahí la importancia de favorecer la mejora de uno por su influencia en el otro y viceversa.

A lo largo de este trabajo vamos a encontrar el desarrollo de un Programa de Orientación e Intervención Psicopedagógica para favorecer la potenciación del autoconcepto en un grupo concreto de alumnos, los cuales presentan esta necesidad.

En primer lugar, haremos un análisis de las características del contexto, teniendo en cuenta el entorno en el que ubica el centro, las infraestructuras de las que disponemos, las relaciones que se mantienen con agentes externos, así como las características del profesorado, las familias, los alumnos, etc.

Posteriormente, realizaremos una revisión de la teoría sobre el autoconcepto, teniendo en cuenta su conceptualización, formación y evolución, los diferentes modelos explicativos y las investigaciones sobre su influencia en el rendimiento académico.

Por último, desarrollaremos el anteriormente citado Programa de Orientación e Intervención Psicopedagógica para la potenciación del autoconcepto, que se desarrollará durante 11 semanas.

Este Programa incluye objetivos, contenidos, competencias y actividades, distribuidos en los tres ámbitos de actuación de la Orientación Educativa (Acción Tutorial, Atención a la Diversidad y Orientación Académica y Profesional). Cada ámbito se compone de tres sesiones, de las cuales sólo una de cada ámbito se desarrolla en profundidad.

La potenciación del autoconcepto en el alumnado es de vital importancia, ya que de acuerdo a Gorostegui (1992) cumple la función de organizador y motivador de la experiencia. Por lo que su adecuada formación y desarrollo va a permitir a nuestros alumnos el éxito en los diferentes ámbitos de su vida, no sólo en el escolar.

2. Análisis del contexto

2.1. Características del entorno

El Centro de Educación Primaria “Cruz de Calatrava” se encuentra en Martos, municipio español de la provincia de Jaén, oficialmente pertenece a la comarca metropolitana de Jaén, aunque tradicionalmente se considera que forma parte de la comarca Sierra Sur de esta capital.

Esta localidad se encuentra situada a 24 kilómetros de distancia al suroeste de la capital, situándose entre la campiña de Jaén y la zona noroccidental de las Sierras Subbéticas. Limita al Norte con Torredonjimeno, al sur con Castillo de Locubín, al Este con Fuensanta de Martos y Los Villares y al Oeste con Baena. Pertenecen a Martos pedanías tales como Las Casillas, La Carrasca, Monte Lope Álvarez o Villarbajo, entre otras.

Este centro se sitúa concretamente en la zona sur de Martos, en las postrimerías de la ladera de la Peña, ocupando la parte llana de la población. Es la zona de máxima expansión demográfica, urbanística e industrial de Martos. Según datos del Servicio Municipal de Urbanismo, hay alrededor de 9500 habitantes en el área de influencia del Centro, siendo la población total de la localidad de 23050 habitantes, de acuerdo a datos del INE en el año 2015.

La economía marteña tradicionalmente ha girado alrededor del sector agrario, debido a la riqueza y diversidad de su medio natural. En la actualidad la economía se apoya en dos ejes principales: el agrícola y el industrial.

La agricultura está basada en la explotación del monocultivo del olivar, considerada esta localidad como el mayor productor mundial de aceite de oliva. El sector industrial está caracterizado por la industria automovilística, debido a la instalación de la multinacional francesa Valeo, que dio lugar a la creación de un polígono industrial, en el que actualmente se asientan otras industrias del ramo del metal, química, cerámica, confección, etc.

El sector terciario tiene menos importancia en la localidad, no existen grandes superficies, por lo que todos los servicios son ofrecidos por entidades minoristas seguidas de mayoristas, existiendo así comercios de ropa, bancos de ahorros y demás servicios públicos.

El CEPR “Cruz de Calatrava” se asienta en la zona urbanística cercana al polígono industrial en donde están enclavadas las diferentes industrias nombradas anteriormente:

- Proyector de automóviles.
- Confección.

- Construcciones metálicas.
- Industrias Cárnicas.
- Congelados.
- Muebles y tapizados.
- Materiales de construcción.
- Talleres varios.

2.2. Características e infraestructuras del centro

El CEPR “Cruz de Calatrava” acoge a alumnado de Primaria. Consta de tres edificios que alojan 12 aulas Educación Primaria. Es Centro abierto a la atención de alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE). Tiene una plaza de Logopedia a tiempo parcial y otra permanente de Apoyo a la Integración.

Nuestro Colegio cuenta con las siguientes dependencias:

Dependencias educativas y de almacén:

- 12 aulas de Ed. Primaria y 1 de Educación Infantil.
- 1 sala de profesores.
- 2 aulas multimedia GUADALINEX.
- 1 almacén-biblioteca.
- 1 aula de Música.
- 1 aula de Inglés
- 1 aula de Logopedia.
- 1 aula de Pedagogía Terapéutica.
- 1 gimnasio.
- 1 salón de actos.
- 2 almacenes.

Dependencias para la gestión del Centro:

- Situadas en el Edificio 3, constan de Dirección, Secretaría, Jefatura de Estudios y Administración La sala para la Asociación de Madres y Padres se encuentra en el Edificio 2.

Dependencias de servicios:

- Cuarto de limpieza, cuarto de la caldera, servicios para profesores/as y alumnos/as.
- 2 pistas polideportivas, una de fútbol sala y balonmano, y otra de baloncesto y voleibol.
- 1 patio de recreo trasero.
- 1 salón de actos.

2.3. Perfil del profesorado

El profesorado del colegio va adquiriendo cierta estabilidad que no ha tenido hasta el momento. El cambio de profesores (50% aproximadamente cada año) ha sido la tónica general de este colegio en el último quinquenio y aún es muy inestable la plantilla.

Es necesario para el funcionamiento del colegio disponer de apoyos de profesorado más estables y efectivos. La disposición general del profesorado hacia todas las tareas que entraña la actividad escolar y la dinámica propia de este colegio es muy buena: clases, actividades extraescolares, participación en actividades con padres, formación, etc.

El principal problema que hay es la falta de material y de tiempo para poder realizar todas las tareas propias de enseñante. El número de profesores y el de actividades diferentes a realizar implica un nivel de coordinación alto y mucho tiempo para dicha coordinación, del que no se dispone. Sería necesario asegurar la estabilidad del profesorado para facilitar el desarrollo del Proyecto Educativo del Centro.

El equipo docente mantiene una dinámica de formación continua a lo largo de los años de funcionamiento del colegio, realizándose cursos de formación a nivel de claustro en los que viene participando la casi totalidad de los maestros y maestras. Requerimos que se mantengan y/o potencien la información y los recursos que, en este sentido, tienen los profesores del Centro.

2.4. Perfil de las familias

La edad media de los padres y de los alumnos matriculados en este Centro, está alrededor de los 37 años, por lo que se considera joven. Apenas existen familias numerosas, siendo lo más frecuente las familias de cuatro miembros.

El nivel socioeconómico de las familias según estudio de la Consejería de Educación mediante los cuestionarios de contexto es medio-bajo (- 0,21) y es frecuente que trabajen los dos cónyuges.

Son foráneos un 75,9 % de los padres y un 78,80% de las madres, mientras que hay una tasa de población emigrante del 3,3% por parte de los padres y de un 4,1% por parte de las madres.

En el barrio predominan las familias con vivienda propia sobre las que viven de alquiler, además la mayoría de las familias tienen dos hijos.

En cuanto a la formación, la mayor parte de la población del barrio tiene graduado escolar. En segundo lugar estarían las personas con formación profesional o

certificado de escolaridad. En tercer lugar los que tienen bachillerato y, por último, un pequeño grupo con estudios superiores. También resaltar que hay un grupo mayor en madres, que ni leen ni escriben.

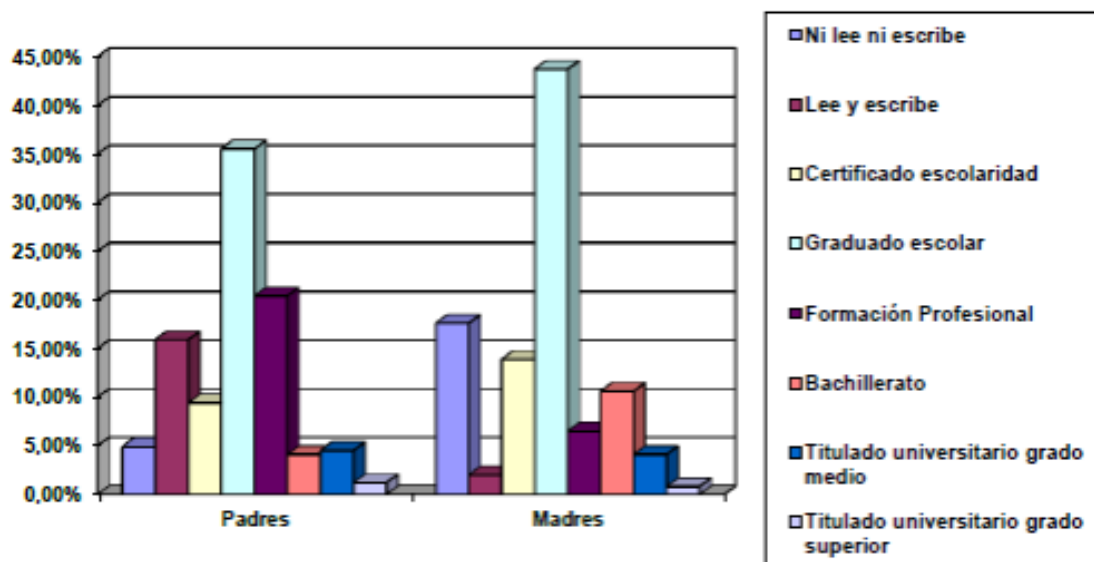


Gráfico 1: Profesiones de las familias

2.5. Perfil del alumnado

El absentismo acentuado en los alumnos de este centro es muy puntual. El interés de los alumnos por las tareas escolares es alto, siendo mayor en los niveles de los niños pequeños. Los datos recogidos demuestran que no existe un porcentaje significativo de comportamiento agresivo en los alumnos.

Los alumnos de nuestro colegio suelen emplear su tiempo libre en tres actividades concretas: ver la televisión, jugar en la calle y hacer deporte. Según los datos recogidos, emplean una media de dos/tres horas diarias en ver la televisión y no más de tres horas a la semana en leer. Esto hace de la animación a la lectura una de las principales actividades de este colegio. El hábito de estudio en los alumnos es escaso en líneas generales.

En el rendimiento escolar es fundamental la colaboración de las familias y en este colegio contamos con un 95% de las mismas que atienden las demandas de los profesores con respecto a las necesidades de cada alumno.

También se han detectado unos niveles de autoestima y autoconcepto bajos en los alumnos de este centro, de forma más acentuada en los niveles más altos, por lo que sería necesario aplicar un programa para la mejora del autoconcepto y la

autoestima para así, conseguir una mejora en el rendimiento académico de una forma menos dependiente de las familias.

2.6. Relaciones del centro con agentes externos

La relación del colegio con el barrio y con las familias de los alumnos se realiza a través de múltiples vías:

- Relación fluida y positiva con el A.M.P.A.
- Actividades extraescolares organizadas por el A.M.P.A. o el Programa de Apertura de Centros en Horario no Lectivo.
- Aula Matinal y Comedor Escolar.
- Servicio de atención a las familias por el Equipo Psicopedagógico.
- Centro TIC y Bilingüe
- Distintos programas de Salud. (alimentación saludable, salud bucodental)
- Reuniones generales de padres de alumnos-profesores por ciclos y niveles.
- Entrevistas personales padres-profesores.
- Actividades puntuales en el aula con participación de los padres (talleres, –carnavales, visitas escolares de los más pequeños,...)
- Reuniones del Consejo Escolar.
- Reuniones puntuales de la dirección del colegio con los padres en general.
- Atención a los alumnos por parte del Centro de Salud.

Existe, no obstante, una falta de diálogo entre familias (en especial de las zonas marginales) y los profesores, debido principalmente a la poca disposición de estas familias hacia la tarea propiamente educativa del colegio, del que requieren simplemente una atención asistencial.

2.7. Organización de los tiempos

El horario general del centro se organiza de acuerdo con el Decreto 301/2009, de 14 de julio, por el que se regula el calendario y la jornada escolar en los centros docentes, a excepción de los universitarios (Véase Tabla 1).

Nuestro Colegio tiene aprobado el impartir las enseñanzas correspondientes a educación primaria. Asimismo, el Centro tiene autorizados los servicios de Aula Matinal, Comedor, Actividades Extraescolares y Deporte en la Escuela. A la hora de confeccionar el horario general del Centro, por tanto, se han tenido en cuenta estos aspectos.

Tabla 1. Horario general del centro	
7:30 h.	Apertura del Centro Escolar: Aula Matinal
9:00 h.	Cierre del Aula Matinal. Entrada del alumnado de Educación Primaria
14:00 h.	Salida del alumnado de Educación Primaria. Comedor
16.00 h.	Cierre del Comedor. Comienzo de las actividades extraescolares. (Plan de Apoyo a las Familias) Horario irregular del Profesorado Reuniones de Equipos de Ciclo Cumplimentación Académica
18:00 h.	Fin de las actividades extraescolares. (Plan de Apoyo a las Familias) Tutoría de atención a padres y madres
19:00 h.	Cierre del centro

Asimismo, los lunes por la tarde, periodo dedicado en exclusiva para el desarrollo del horario regular no lectivo del profesorado, se ha diseñado de tal forma que posibilite al máximo el aprovechamiento horario y cumpliendo con lo estipulado en el Decreto 328/2010 de 13 de julio de organización y funcionamiento.

El primer criterio a tener en cuenta para establecer el horario del alumnado es el anexo II de la Orden de 17 de marzo de 2015, que regula el horario mínimo obligatorio de cada área para la etapa de Educación Primaria. En nuestro centro y en virtud a la autonomía pedagógica y de gestión que nos otorga la normativa vigente, se realizará la siguiente distribución horaria por áreas:

Tabla 2. Distribución horaria por áreas	
9:00 h. a 9:45 h.	Primer tramo lectivo
9:45 h. a 10:30 h.	Segundo tramo lectivo
10:30h. a 11:15 h.	Tercer tramo lectivo
11:15 h. a 11:45 h.	Recreo
11:45 h. a 12:30 h.	Cuarto tramo lectivo
12:30 h. a 13:15 h.	Quinto tramo lectivo
13:15 h. a 14:00 h.	Sexto tramo lectivo

De acuerdo a esta misma Orden y gracias a la autonomía pedagógica que le ofrece a los Centros, en el CEP “Cruz de Calatrava” se va a establecer un tramo lectivo a la semana, de 45 minutos, para desarrollar la acción tutorial en el tercer ciclo de la Educación Primaria.

3. Fundamentos de la intervención

3.1. Del modelo unidimensional al modelo multidimensional

Diversos autores coinciden en señalar que el comienzo del estudio del autoconcepto se remonta a los siglos IV y V a.C. con filósofos como Platón o Aristóteles, que comienzan a dar respuesta a diversos interrogantes acerca de la naturaleza del yo, este interés por la temática continúa hasta nuestros días. Según autores como Rodríguez (2009) y Cazalla y Molero (2013), fue el psicólogo William James, en el siglo XIX, quien desarrolló los primeros esbozos sobre lo que hoy entendemos como concepción jerárquica y multidimensional del autoconcepto. Para ello distinguió entre el *ego* que sería materia de estudio de la filosofía y el *self* al cual debería atender la psicología, en este último se recogen el self material, el self social y el self espiritual. (Goñi, 2009, p. 21)

A partir de la década de los setenta se empieza a concebir el autoconcepto de forma multidimensional y jerárquica, en la que éste va a estar determinado por opiniones que tiene el sujeto sobre sí mismo en diferentes ámbitos, esta creencia se mantiene hasta nuestros días. Uno de los modelos más apoyados es el de Shavelson et al. (1976) que proponen que el autoconcepto general aparece en el ápice de jerarquía dividiéndose en los dominios de autoconcepto académico y autoconcepto no académico, subdividiéndose estos a su vez en otras dimensiones más concretas (Goñi, 2009, p. 22).

3.1.1. Modelos unidimensionales del autoconcepto

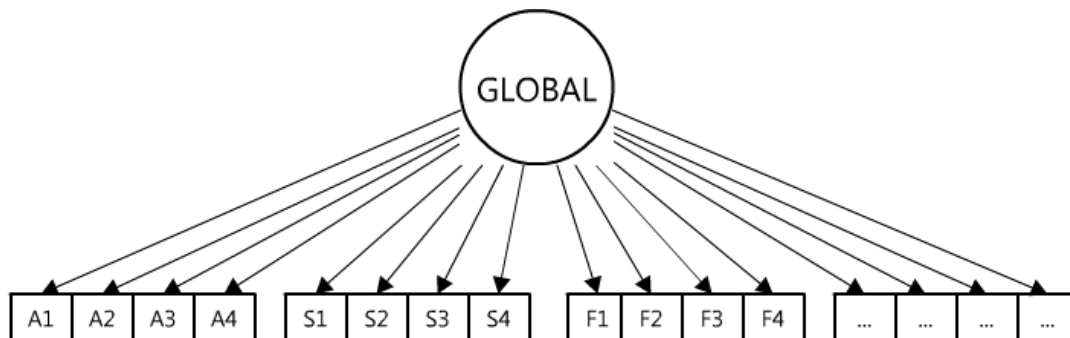
De acuerdo a Goñi (2009), los planteamientos iniciados por James van a ejercer influencia sobre ideas posteriores de autores como Rosenberg (1965), Coopersmith (1967), Soares y Soares (1977) o Marx y Winne (1978) que defienden un modelo unidimensional del autoconcepto sosteniendo que las diferentes dimensiones que lo conforman están dominadas por un factor general, por lo que no podemos concebirlas como partes separadas sino como un constructo global que se medirá con cuestiones generales. Según Morente-Oria (2015) podemos distinguir dos modelos unidimensionales sobre el autoconcepto, los cuales abarcamos a continuación.

3.1.1.1. Modelo nemotético o del factor general

Este modelo hace referencia a la estructura del autoconcepto más antigua. Según autores como Marsh y Hattie (1996) en esta estructura sólo hay un factor general de autoconcepto o que este factor domina sobre otros más específicos, como el académico o el social.

Para medir este constructo Harter (1990) propone que los ítems correspondientes a cada factor tienen la misma valoración y que de la suma de estos resulta el autoconcepto general, de ahí la visión unidimensional del Self en relación con las diferentes facetas de su vida.

Piers-Harris en 1969 creó un instrumento de medida (Piers-Harris Children's Self-Concept Scales - PHCSCS) basándose en este modelo, el cual se usa para medir el autoconcepto general en la adolescencia temprana y media.



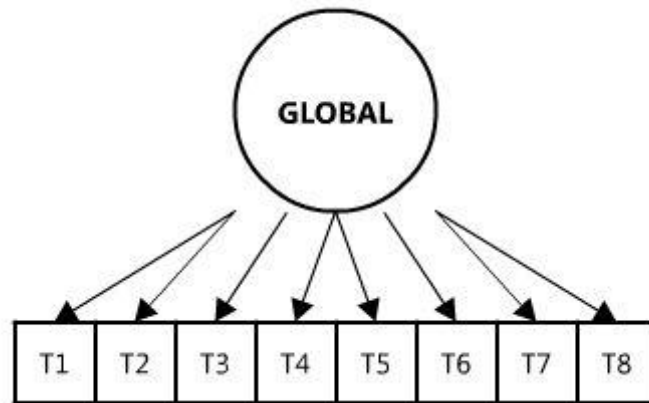
GLOBAL=Autoconcepto General; A1-A4=Ítems sobre autoconcepto académico; S1-S4=Ítems sobre autoconcepto social; F1-F4=Ítems sobre autoconcepto físico.

Figura 1. Modelo nemotético o del factor general adaptado de Marsh y Hattie (1996) y Marsh (1997) extraído de Morente-Oria (2015).

3.1.1.2. Modelo “Verdadero”

Este modelo no concibe percepciones específicas, todos los ítems se usan para medir el autoconcepto general, por lo tanto, la medición será directa. Se basa en las ideas de Rosenberg (1979) sobre la autoestima global que rechazan el modelo nemotético, ya que no cree que de la suma de las partes o autopercepciones específicas se pueda obtener el autoconcepto global, porque de esta manera estaríamos obviando la síntesis compleja de los elementos que conforman este constructo, así como de sus relaciones, su influencia y su combinación entre sí.

De acuerdo a este modelo, Rosenberg (1965) crea un instrumento llamado Escala de Autoestima de Rosenberg (Rosenberg Self-esteem Scale – RSE) para medir la autoestima global, en ella todos los ítems se relacionan con el autoconcepto general y tienen igual valoración.



GLOBAL=Autoconcepto General; T1-T8= Ítems sobre autoconcepto general

Figura 2. Modelo Verdadero adaptado de Marsh y Hattie (1996) y Marsh (1997) extraído de Morente-Oria (2015).

3.1.2. Modelos multidimensionales del autoconcepto

Existe unanimidad entre los diversos autores de que el autoconcepto es un constructo multidimensional y no unidimensional como se creyó inicialmente. Se han postulado diferentes teorías acerca de las dimensiones que lo conforman, aunque una de las más apoyadas, como ya se ha comentado, es la de Shalveson et al. (1976). Siguiendo a Morente-Oria (2015) los principales modelos multidimensionales son los que se presentan a continuación.

3.1.2.1. Modelo Multidimensional de Factores Independientes

Este modelo sostiene la total independencia entre las diferentes dimensiones que conforman el autoconcepto, lo cual sería totalmente opuesto a la concepción unidimensional ya que no tiene en cuenta un factor general.

Esta hipótesis es defendida por Soares y Soares (1977, 1983) aunque es denominado como modelo taxonómico. Esta teoría se apoya en el Inventario de Percepción Afectiva - API) de estos autores, que se compone de nueve escalas, la cuales no parecen ser unidimensionales.

En la actualidad este modelo es refutado por la mayoría de los autores, ya que se han encontrado correlaciones entre los diferentes factores (Hattie, 1992 ; Marsh, 1990).

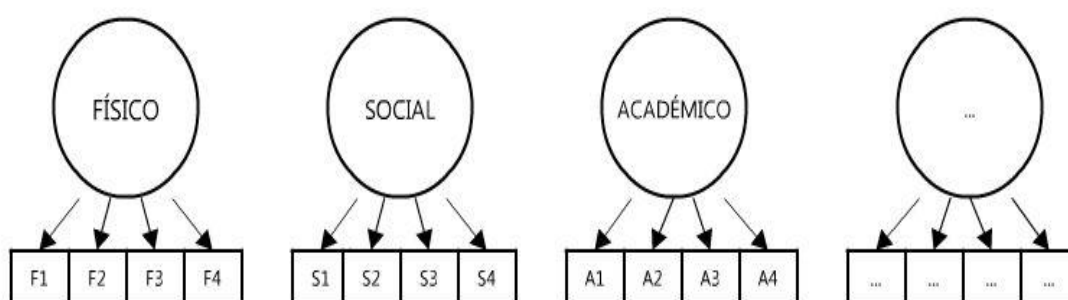


Figura 3. Modelo Multidimensional de Factores Independientes adaptado de Marsh y Hattie (1996) y Marsh (1997) extraído de Morente-Oria (2015).

3.1.2.2. Modelo Multidimensional de Factores Correlacionados

De forma opuesta al anterior planteamiento, este modelo sugiere que las dimensiones específicas del constructo están relacionadas entre sí y con el autoconcepto general. Encontramos dos versiones de este modelo, una de ellas considera que el autoconcepto global correlaciona con las dimensiones específicas, y la otra que considera que sólo los dominios específicos son los que correlacionan entre sí (físico, social, académico).

Bajo la influencia de este modelo se crearon diferentes instrumentos de medida del autoconcepto, podemos destacar el Perfil de Autopercepción para niños de Harter (1985) (Self-Perception Profile for Children – SPPC).

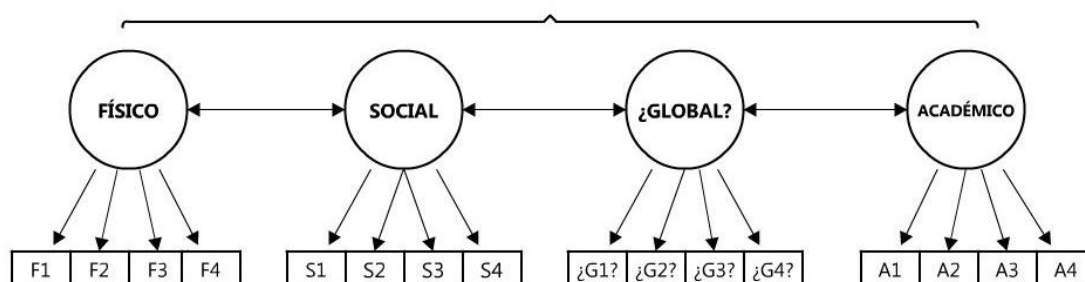


Figura 4. Modelo Multidimensional de Factores Correlacionados adaptado de Marsh y Hattie (1996) y Marsh (1997) extraído de Morente-Oria (2015).

3.1.2.3. Modelo compensatorio

Autores como Marx Y Winne (1978) plantean la existencia de un modelo multidimensional compensatorio, es decir, que tomaría como base el autoconcepto global y los dominios que lo componen para plantear que entre estos últimos existe una compensación. Por ejemplo, si una persona percibe que tiene más bajo el dominio

físico, esto se compensa percibiendo más altos otros dominios como el académico o el social.

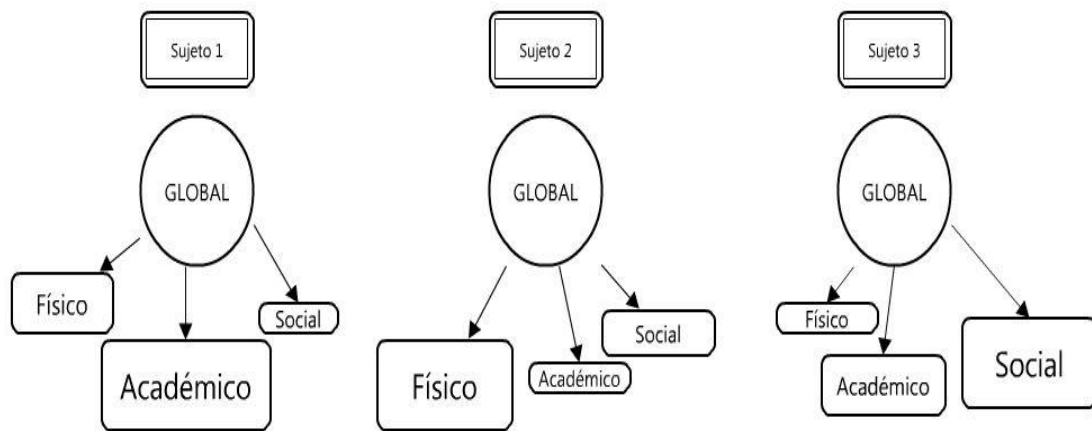


Figura 5. Modelo Multidimensional Compensatorio adaptado de Marx y Winne (1978) extraído de Morente-Oria (2015).

3.1.2.4. Modelo Multidimensional Taxonómico Multifacético

La estructura de este modelo está influida por el modelo de inteligencia de Guilford (1969) y es propuesto por Soares y Soares en 1977. De acuerdo a Morente-Oria (2015, p. 80) este modelo:

defiende que el autoconcepto refleja la intersección de dos o más subdominios (facetas), cada uno de los cuales tiene al menos dos niveles. Al igual que en la teoría de Guilford, los factores constituyentes de la estructura del autoconcepto están correlacionados y organizados jerárquicamente.

Siguiendo a este mismo autor, los instrumentos más usados para medir el autoconcepto siguiendo este modelo son: Tennessee Self-Concept Scale – TSCS (Escala de Autoconcepto de Tennessee de Roid y Fitts, 1988) y Multidimensional Self-Concept Scale – MSCS (Escala de Autoconcepto Multidimensional de Bracken, 1992) (Véase figura 6).

3.1.2.5. Modelo Multidimensional de Factor Jerárquico

De acuerdo a Morente-Oria (2015, p. 82):

La noción sustentada por este modelo es que el autoconcepto general es un factor de orden superior que consiste en percepciones del self como persona, sin hacer referencia a ningún dominio específico. A la base de este autoconcepto general se encuentran múltiples autoconceptos específicos de diversos dominios, los que, aunque correlacionados, pueden interpretarse como constructos separados.

Según este autor, los instrumentos más usados basados en este modelo son los Cuestionarios de Autodescripción de Marsh (Self-Description Questionnaires – SDQ) (Marsh, 1990, 1992; Marsh, Richards, Johnson, Roche y Tremayne, 1994) y la Escala de Percepción de Habilidad para Estudiantes (Perception Of Ability Scale for Students) de Boersma y Chapman (1992). (Véase figura 7)

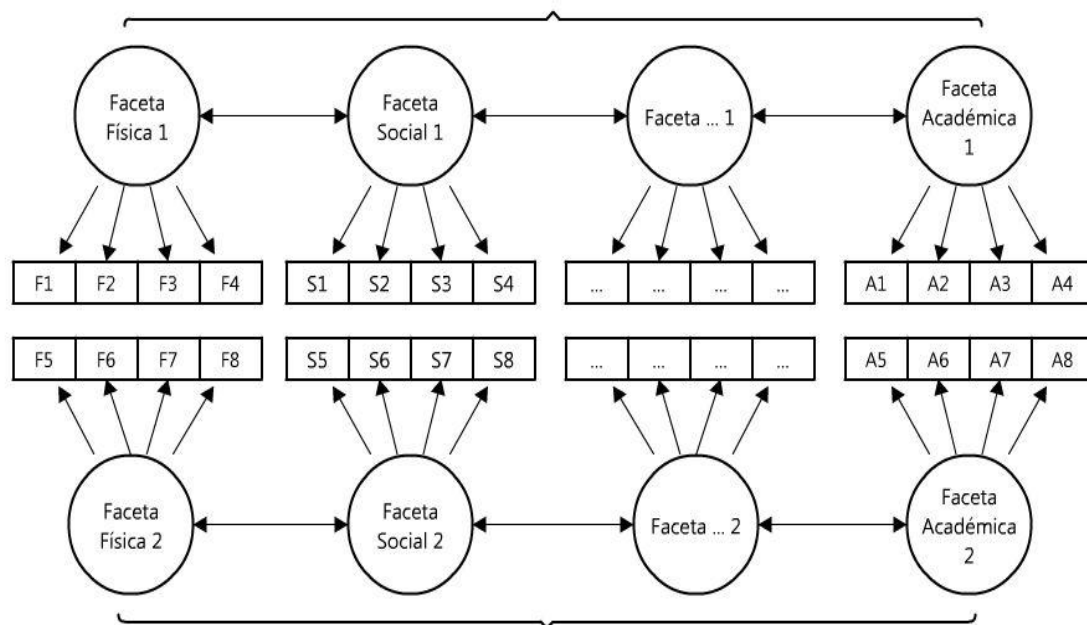


Figura 6. Modelo Multidimensional Taxonómico Multifacético adaptado de Marsh y Hattie (1996) y Marsh (1997) extraído de Morente-Oria (2015).

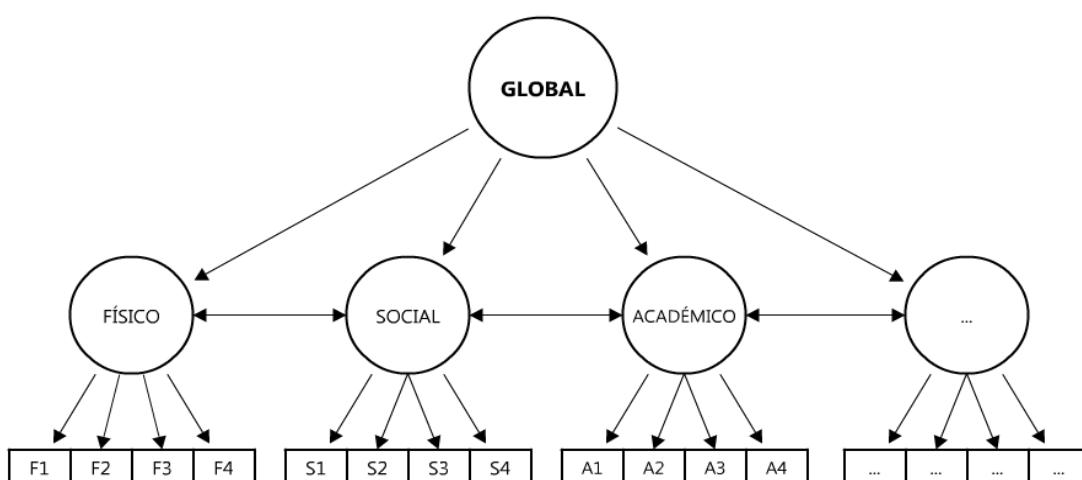


Figura 7. Modelo Multidimensional de Factor Jerárquico adaptado de Marsh y Hattie (1996) y Marsh (1997) y extraído de Morente-Oria (2015).

3.1.2.5.1. Modelo Multidimensional Jerárquico de Shavelson, Hubner y Stanton (1976).

Este modelo surge del anterior, y nos permite tener una visión más clara del mismo. Estos autores proponen una estructura jerárquica formada por las percepciones parciales del propio yo, de esta forma, el autoconcepto global estaría formado por el autoconcepto académico y por el no académico, y este último además, comprendería tanto el autoconcepto social, el personal y el físico.

Siguiendo esta teoría, los dominios del autoconcepto (social, académico, personal y físico) están formados por diferentes dimensiones, cuyo número e identidad aún se sigue discutiendo.

El autoconcepto físico se divide en las dimensiones de *Habilidad física y deportiva* y la de *Apariencia física*. Otros autores, como Bracken (1992), distinguen otros ámbitos como la *competencia física*, la *apariencia física*, la *forma física* y la *salud*.

El autoconcepto personal se compone de al menos cuatro dimensiones: afectivo-emocional (cómo el sujeto se ve a sí mismo en cuanto a la regulación de sus emociones), ético-moral (en qué medida el sujeto se considera honrado), autonomía (la percepción sobre cuánto decide el sujeto acerca de su vida) y autorrealización (cómo se ve el sujeto con respecto al logro de sus objetivos de vida).

El autoconcepto social queda delimitado por definiciones que distan entre sí, las concepciones expuestas responden a dos criterios: por contexto y por competencias. Las concepciones que atienden al autoconcepto social por contextos hacen referencia a la percepción que cada sujeto tiene de sus habilidades sociales con respecto a las interacciones sociales con los otros y se calcula a partir de la autovaloración en los diferentes contextos sociales (Markus y Wurf, 1987). Por otro lado, autores como Bracken (1992) defienden el autoconcepto social por competencias, que se puede organizar atendiendo a habilidades como la competencia social y la aceptación social.

El autoconcepto académico ha sido de los más estudiados, ya que su importancia es enorme respondiendo a la presunción de que no se puede entender la conducta escolar sin considerar las percepciones que el sujeto tiene de sí mismo y, en particular, de su propia competencia académica (Goñi y Fernández, 2007).

El autoconcepto académico se subdivide en la percepción de la competencia que se tiene respecto a las diversas materias escolares tales como inglés, historia, matemáticas o ciencias. Por debajo de estos niveles aparecen a su vez, otros niveles que representan percepciones mucho más específicas y dependientes de situaciones concretas. (Véase figura 8)

Tomando como referencia este modelo se crean diversos instrumentos para la medición del autoconcepto, entre ellos, el Self-Description Questionnaire (SDQ) o en versión española el AF-5 de García y Musitu (2014). Estos autores proponen cinco dimensiones del autoconcepto, algunas de ellas coinciden con las de los autores anteriores. Son las siguientes:

- Autoconcepto académico y laboral. Hace referencia a la percepción que el individuo tiene sobre cómo desempeña su función de estudiante o trabajador, por lo que haría referencia tanto al ámbito académico como al laboral. Esta dimensión se conforma por dos ejes, el primero de ellos se refiere al sentimiento que el estudiante tiene acerca de la opinión de sus profesores o superiores sobre el desempeño de su rol (buen estudiante, buen trabajador, etc.) y el segundo hace referencia a la valoración de cualidades concretas en ese contexto (inteligente, rápido, hábil, etc.). Esta dimensión correlaciona positivamente con el rendimiento académico, la calidad de ejecución del trabajo, etc. Y negativamente con el absentismo y fracaso escolar. (Bracken, 1992; Navarro, Tomás y Oliver, 2006).
- Autoconcepto social. Hace referencia a la percepción que tiene la persona de su práctica en las relaciones sociales. Esta dimensión se conforma en base a dos ejes: el primero es la red social del individuo y su facilidad o dificultad para mantenerla y ampliarla y el segundo hace referencia a algunas cualidades importantes en las relaciones interpersonales. Este dominio correlaciona de forma positiva con un buen ajuste psicosocial, buen rendimiento académico, etc. y de forma negativa con los conflictos, el rechazo o enfrentamientos entre compañeros (Murray, Griffin, Rose y Bellavia, 2003).
- Autoconcepto emocional. Se refiere a la percepción que la persona tiene sobre su estado de ánimo y las respuestas que emite en función a éste en situaciones concretas. De esta forma, García y Musitu (2014, p. 18) apuntan que:

El factor tiene dos fuentes de significado: la primera se refiere a la percepción general de su estado emocional (soy nervioso, me asusto con facilidad) y la segunda a situaciones más específicas (cuando me preguntan, me hablan...), donde la otra persona implicada es de un rango superior (profesor, director, etc.).

Por lo tanto, un autoconcepto emocional alto va a permitir que el individuo controle sus emociones y que responda de forma apropiada a las diversas situaciones que se le planteen en su día a día, en caso de tener un autoconcepto bajo sucedería lo contrario. Así, el autoconcepto emocional

correlaciona de forma positiva con las habilidades sociales o el sentimiento de bienestar, sin embargo, correlaciona de forma negativa con los trastornos depresivos, el consumo de drogas, etc.

- Autoconcepto familiar. Hace referencia a la percepción que el individuo tiene de su implicación, participación e integración en el ámbito familiar. Este dominio se desarrolla en torno a dos ejes, el primero se enfoca en las relaciones familiares, principalmente con los padres, basadas en la confianza y el afecto. El segundo hace referencia a la familia y al hogar, con dos variables una positiva basada en el sentimiento de felicidad y apoyo, y otra negativa apoyada en el sentimiento de falta de implicación y aceptación por los demás miembros de la familia. Al igual que los demás dominios, correlaciona de forma positiva con el ajuste psicosocial, el rendimiento académico y el sentimiento de bienestar, y de forma negativa con trastornos depresivos o consumo de drogas (Musitu y Allat, 1994; Cava 1998).
- Autoconcepto físico. Se refiere a la percepción que cada sujeto hace de su aspecto físico y condición física. Este ámbito se sustenta en torno a dos pilares relacionados entre sí, el primero de ellos se remite a la práctica deportiva en su vertiente social, física y de habilidad y el segundo apunta al aspecto físico. Por lo tanto, un autoconcepto físico alto está determinado la percepción de un buen físico y de la realización con éxito de algún deporte, de lo contrario, estaríamos hablando de un autoconcepto físico bajo. Este dominio correlaciona de forma positiva con la apreciación de salud y bienestar, así como de autocontrol y de forma negativa con el desajuste escolar o la ansiedad. (Gracia, Herrero y Musitu, 1995; Cava, 1998).

3.2. Definición de autoconcepto y autoestima.

Debido a la multitud de autores interesados en estudiar el autoconcepto existe un amplio abanico de definiciones, una de las más apoyadas es la de Shavelson, Hubner y Stanton (1976, p. 711) entendido como “La percepción que una persona tiene de sí misma, que se forma a partir de las experiencias y relaciones con el medio, en donde juegan un importante papel tanto los refuerzos ambientales como los otros significativos”.

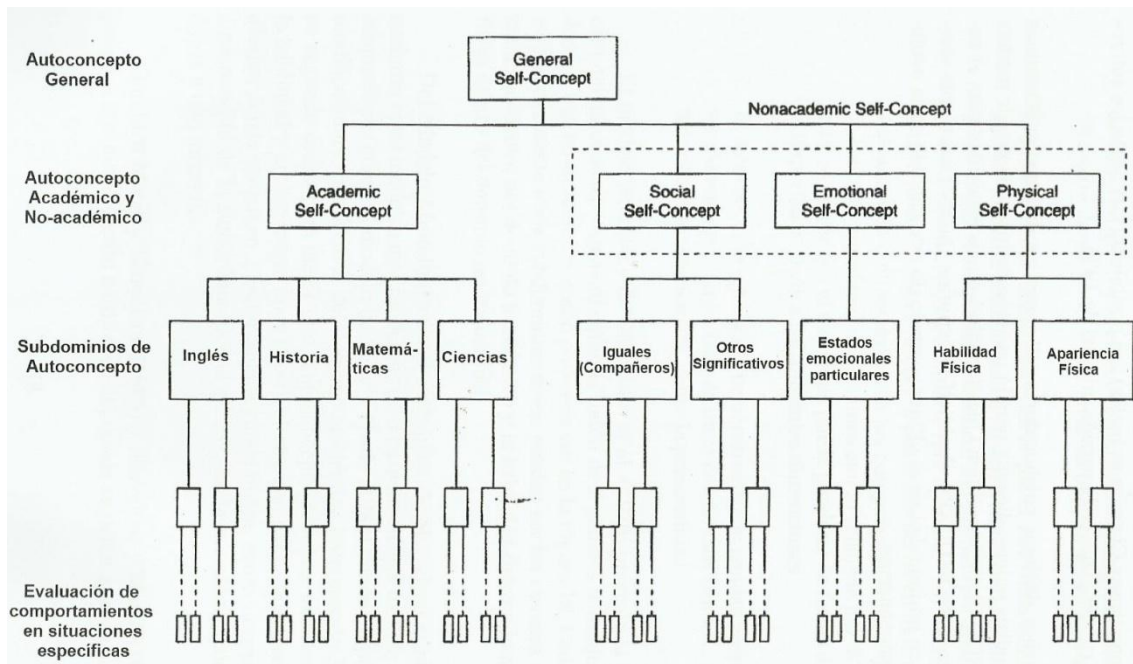


Figura 8. Modelo Multidimensional de Shavelson, Hubner y Stanton (1976) extraído de Morente-Oria (2015).

Burns, citado en Machargo Salvador (1991) entiende el autoconcepto como una agrupación organizada de actitudes que el individuo tiene hacia sí mismo. Según este autor este constructo se conforma por tres componentes:

- 1) Componente cognoscitivo (autoimagen). Es el conjunto de rasgos que el sujeto percibe sobre sí mismo, que no tiene por qué ser verdadero u objetivo, que determinan su forma de ser y de comportarse.
- 2) Componente afectivo y evaluativo (autoestima). Compuesto por las evaluaciones emotivas y afectivas que acompañan a la valoración y percepción que el individuo hace de sí mismo o que hace su grupo social de referencia.
- 3) Componente tendencia-conductual. Este constructo va a determinar el comportamiento, el sujeto va a actuar en función de las capacidades, cualidades y valores que perciba de sí mismo.

Peralta y Sánchez (2003, p. 97) lo definen como “el conjunto de conocimientos y actitudes que tenemos sobre nosotros mismos, las percepciones que el individuo se adjudica a sí mismo y las características o atributos que usamos para describirnos”.

El término autoconcepto normalmente es confundido con el de autoestima debido a la gran variedad de terminología usada para referirnos a la percepción de sí mismo, como puede ser autovaloración, autopercepción o autoconocimiento, además de la ambigüedad terminológica y de que tanto el autoconcepto como la autoestima son dos componentes de la percepción de sí mismo (Cazalla-Luna y Molero, 2013).

Existen diferentes posturas acerca de la diferenciación semántica entre autoconcepto y autoestima, encontramos autores como Ortega Ruiz, Mínguez Vallejos y Rodes Bravo (2009) y Shavelson et al. (1976) que usarán ambos términos indistintamente, y otros como Rodríguez Naranjo y Caño González (2012), González (1999) y Watkins y Dhawan (1989) que consideran que son constructos completamente diferenciados. Estos últimos afirman, en Cazalla-Luna y Molero (2013) que la percepción del yo se conforma por el componente cognitivo/perceptivo (pensamientos) o autoconcepto y por el componente afectivo/evaluativo (sentimientos) o autoestima, que se definiría como el aprecio, estima o amor que cada cual siente por sí mismo.

Por su parte, González (1999) hace referencia a los aspectos cognitivos que determinan el autoconcepto, entendiéndolo como el conocimiento y las creencias que el sujeto tiene de él mismo en todas las dimensiones y aspectos que lo configuran como persona, lo que implicaría una descripción objetiva y subjetiva de sí mismo que serviría para distinguir a ese individuo como único y diferente a los demás. Esta descripción está compuesta por multitud de atributos que la persona jerarquiza según su orden de importancia personal, del contexto o de los sentimientos del momento. Estos atributos pueden hacer referencia a su profesión, estado civil, elementos raciales, etc.

Esta descripción de sí mismo estará influenciada por aspectos emocionales y de evaluación, lo que va a ser denominado “autoestima”, entendida como la valoración que el sujeto hace de su autoconcepto, de aquello que conoce de sí mismo, pudiéndose considerar un aspecto del autoconcepto (Berk, 1998).

Atendiendo a todos estos aspectos, vemos cómo ambos términos están estrechamente relacionados y difícilmente podemos atender a ellos por separado en la práctica, ya que la autoestima es un componente del autoconcepto, es el grado de satisfacción personal del individuo consigo mismo, es decir, con su concepto como ser físico, social y espiritual (García y Musitu, 2014, p. 10), por lo que a lo largo de este trabajo nos referiremos al autoconcepto teniendo en cuenta este matiz.

3.3. Características y funciones del autoconcepto

Como hemos visto, los estudios acerca del autoconcepto han sido múltiples, así como la formulación de modelos. El de Shavelson et al. (1976) goza de gran respaldo en la actualidad. Estos autores defienden que el autoconcepto tiene siete características:

- Organizado: el individuo estructura las diferentes experiencias en categorías para poder organizarlas de forma más sencilla y darles un significado personal de acuerdo a sus características personales, familiares y culturales.
- Multifacético: Las áreas de experiencia van a delimitar la formación de conceptos diferentes para cada dimensión del autoconcepto (físico, académico, social...). Estos conceptos se van a categorizar para cada dimensión, permitiendo que entre ellas se diferencien y que también lo hagan del autoconcepto general. De esta forma, las áreas de experiencia del autoconcepto académico serán muy diferentes a las del autoconcepto social o emocional. Las áreas de categorización pueden ser adoptadas por un individuo o compartidas por grupos.
- Jerárquico: las facetas del autoconcepto se pueden estructurar en una jerarquía, quedando en parte inferior las experiencias individuales en situaciones particulares y que, por tanto, van a ser más específicas, y en la parte superior el autoconcepto general.
- Estable: el autoconcepto general no suele sufrir grandes transformaciones, sin embargo, la estabilidad disminuye en las experiencias y situaciones particulares.
- Experimental: con el aumento de la edad y la experiencia el niño va madurando, y con ello, la coordinación e integración de las partes de su autoconcepto, que se hacen cada vez más definidas y perfiladas.
- Valorativo: el individuo además de realizar descripciones de sí mismo, lleva a cabo evaluaciones de situaciones y observaciones, comparándose con diferentes patrones absolutos y relativos.
- Diferenciable: el autoconcepto se puede diferenciar de otros constructos con los que se relaciona, como el rendimiento académico, según apuntan Peralta y Sánchez (2003).

Además, Machargo Salvador (1991) en su libro *“El profesor y el autoconcepto de sus alumnos”* expresa que este constructo posee una serie de funciones psicológicas y que determinan la conducta. Estas son:

- Sostiene la consistencia interna, es decir, es un sistema unificado y significativo que posibilita al individuo establecer relaciones coherentes con el contexto en el que se encuentra e interpretar las nuevas experiencias.
- Ofrece pautas para interpretar la experiencia. Este constructo es el marco de referencia en torno al cual se darán diferentes interpretaciones a las situaciones o experiencias vividas por el sujeto, es decir, que éstas estarán

condicionadas por las percepciones que de ellas haga el individuo en función de su autoconcepto.

- Ofrece oportunidades para satisfacer algunas de las necesidades básicas, “como es la del mantenimiento de la autoestima, que se sitúa por encima de casi todas las demás necesidades” (p. 29).
- Tiene una función mediatizadora con la información que recibe el individuo, “atribuyéndole un valor u otro según concuerde o no con la opinión previa que tiene de sí mismo” (p. 29).
- Condiciona las expectativas del sujeto, ya que si se ve de forma positiva, esperará resultados positivos y favorables, y en caso de no ser así, todo lo contrario.

3.4. Formación y evolución del autoconcepto.

La formación y desarrollo del autoconcepto puede contemplarse desde distintos enfoques, en función de la corriente psicológica a la que atendamos (Interaccionismo simbólico, Conductismo, Psicoanálisis, etc.)

Según Goñi (1996) en Morente-Oria (2015) la formación del autoconcepto se sintetiza en tres componentes:

- Las experiencias de éxito y de fracaso. En este sentido el éxito no supone una autoestima positiva, sino que el autoconcepto depende de una autopercepción positiva de la conducta.
- La valoración recibida de otros. Las personas más importantes para el sujeto serán las que más puedan influir en su autoconcepto y autoestima.
- El marco construido por el individuo. Cada persona crea un marco para interpretar la realidad, por lo tanto, su autoconcepto dependerá de cómo interprete y analice las experiencias atendiendo a este marco.

Desde la perspectiva cognitiva se entiende que el autoconcepto sufre cambios con el paso del tiempo, a medida que el sujeto va madurando y creciendo. Autores como Livesley y Bromley (1973) comprobaron que los niños de menos edad se perciben a partir de características físicas y externas y que conforme la edad aumenta se empieza a dar más importancia a características internas como valores, actitudes, relaciones, etc.

Pichardo y Amezcua (2000) expresan que el desarrollo del autoconcepto se lleva a cabo al mismo tiempo que otros ámbitos (social, físico...) y que se interrelaciona con ellos. Por lo tanto, a medida que van creciendo perciben más su mundo mental interno, lo cual le permite organizar estos estados internos y realizar autodescripciones

basadas en rasgos de personalidad y no tanto físicos. Esto además va a permitir que este constructo se haga más estable y guíe con mayor capacidad la conducta de los sujetos.

A continuación, analizaremos de forma más detallada las diferentes etapas de formación del autoconcepto, atendiendo a autores como Elexpuru y Garma, Amezcua y Pichardo, citados en Fernández y Goñi (2008) y Machargo (1991).

- Educación Infantil (0-6 años). El desarrollo de este constructo comienza en el nacimiento, desde que el niño empieza a interactuar con el medio, aunque en un primero momento el niño no tiene conciencia de sí mismo como entidad separada de la madre. La primera percepción será de la imagen corporal y de su propio cuerpo, hasta los dos primeros años esta percepción de sí mismo va a depender de la información que le transmiten los adultos. Hacia los tres años el niño ya desarrolla la identidad sexual, gracias al desarrollo del lenguaje, el juego simbólico y la imitación. Las relaciones con sus iguales le van a permitir que esta formación del autoconcepto se haga más intensa y estable, así como el desarrollo del sentimiento de autonomía y autoeficacia.
- Educación Primaria (6-12 años). Esta etapa es un periodo de expansión para el niño, el mundo escolar y el desarrollo cognitivo permiten que su autoconcepto se base en más categorías. En esta etapa el alumno tomará conciencia sus logros o fracasos, sus relaciones sociales se harán más complejas y variadas, y de esta forma se pone en juego su capacidad y valía. Por lo que es importante que se formen una imagen de sí mismos como seres competentes y eficaces. Al final de esta etapa, la aceptación social va a tomar especial importancia para el niño. En este sentido, Machargo (2011, p. 38) establece que:
 - el que se desarrollen o no para la vida adulta sentimientos de eficacia, capacidad y competencia, en parte de va a depender de los éxitos o fracasos académicos que se cosechen en los años escolares. El autoconcepto académico es un componente muy importante del autoconcepto general.
- Adolescencia. En esta etapa el desarrollo cognitivo del niño es mayor, lo cual le va a permitir usar conceptos y atribuciones más generales, diferenciados y ordenados, y crear así una imagen propia más ajustada y conocer los rasgos que le definen. Esta etapa está caracterizada por la maduración física y los cambios que esto conlleva, por lo que su imagen corporal va a contribuir de forma significativa en la percepción de sí mismo y en la afirmación de su identidad. Por su parte, la vida académica juega un

papel decisivo, ya que condiciona su autoconcepto y éste a su vez, sus expectativas ante el éxito escolar y profesional. También en esta etapa se busca la autonomía e independencia de los padres, lo cual le conllevará a unirse e identificarse más con sus iguales, a pesar de ello, logra diferenciarse como ser único y auténtico con identidad propia.

3.5. Modelos de intervención del autoconcepto.

La relación entre el rendimiento y logro académico y el autoconcepto está demostrada a través de diversas investigaciones, entre ambos constructos se han encontrado altos niveles de correlación, como veremos a continuación.

En la actualidad, existe controversia entre la causalidad de esta correlación para poder aplicar esta teoría a la práctica educativa. Por lo que existen tres modelos que se posicionan de forma diferente. De acuerdo a autores como Boivin, Guay y Marsh (2003) y Hattie y Anderman (2013) estos modelos son:

- Modelo de la mejora del rendimiento académico. De acuerdo a este modelo el rendimiento académico es el que va a determinar el autoconcepto del alumnado, es decir, el autoconcepto es una consecuencia del rendimiento académico.
- Modelo de la mejora del autoconcepto. Según este modelo el autoconcepto va a delimitar el rendimiento académico de los alumnos, por lo tanto, el autoconcepto es la causa del rendimiento académico.
- Modelo de efectos recíprocos entre el autoconcepto y el rendimiento. Este modelo es más realista, y por lo tanto, más apoyado por estos autores. Este modelo entiende que entre ambos constructos existe una relación recíproca, es decir, que el autoconcepto influye en el rendimiento académico y viceversa de forma simultánea.

3.6. Investigaciones sobre el autoconcepto y el rendimiento académico.

Los estudios acerca del autoconcepto han sido múltiples hasta nuestros días. Muchos han sido los autores que se han interesado sobre este constructo y han realizado investigaciones para conocerlo en más profundidad. Concretamente se le ha prestado especial atención desde el ámbito educativo, debido a la gran influencia que ejerce el autoconcepto, tanto general como académico, sobre el rendimiento escolar.

Broc Caverio (1994) realizó una investigación con alumnos de 3º de Educación Infantil y 1º y 2º de Educación Primaria, con edades comprendidas entre los 5 y los 8 años.

En este estudio constató que en la etapa infantil los mejores predictores del rendimiento académico serían las valoraciones que el profesor hace sobre la competencia del niño, la inteligencia y las influencias del ambiente familiar. En el primer curso de la Educación Primaria seguirían siendo las valoraciones del profesor, la inteligencia y la influencia social, dejando de tener tanta importancia el influjo materno. Por último, en el segundo curso de la Educación Primaria ya sólo tendría peso la valoración del profesor y la inteligencia como mejores predictores, pudiendo apuntar esto al inicio de la creación de unas bases en las que sustentar sus futuras valoraciones.

En 2001, Villarroel realizó una investigación con una muestra de alumnos de 4º de Primaria de colegios de alto y bajo rendimiento, confirmando la relación entre autoconcepto académico y rendimiento académico. También se valoró la estimación que los profesores hacían del autoconcepto de los alumnos, así como de su propio autoconcepto.

Encontró que “los alumnos con alto promedio notas presentan, en mayor medida, actitudes favorables respecto a sí mismos, reflejadas en positivas autodescripciones y valoraciones de sus conductas y atributos” (Villarroel, 2001, p. 10). Además, también apareció una correlación bastante significativa entre la estimación que el profesor hacía sobre el autoconcepto de sus alumnos y el rendimiento académico, es decir, que los alumnos mejor valorados por el profesor obtienen mejores notas y resultados académicos.

Posteriormente, investigaciones como la de Peralta y Sánchez (2003) con escolares de 6º de Educación Primaria, con edades comprendidas entre los 11 y 13 años, arrojan que el autoconcepto académico correlaciona de forma positiva y significativa con el rendimiento académico, y que, a su vez, el autoconcepto no académico no correlaciona con el rendimiento académico, si lo hace es de forma negativa. También encontraron que el autoconcepto en áreas específicas como matemáticas o lengua correlaciona de forma más significativa con el rendimiento en estas áreas.

Además, obtuvieron resultados de tipo predictivo en cuanto al autoconcepto y rendimiento académico. Así, tanto el autoconcepto total como el académico sirven para predecir el rendimiento académico general del alumnado y el autoconcepto no académico predice negativamente el rendimiento académico general del alumno. Esto quiere decir que “a mejor autoconcepto no académico el modelo predice que los sujetos alcanzarán peor rendimiento académico general” (Peralta y Sánchez, 2003, p. 108).

Por último, tendremos en cuenta la investigación llevada a cabo por Moreano (2005) con escolares de 5º y 6º de Educación Primaria, muestra que existe una relación significativa entre el rendimiento académico y el autoconcepto académico, siendo nula la correlación del rendimiento académico con el autoconcepto no académico. Además de forma más específica encontraron que el rendimiento en comunicación y en matemáticas correlaciona más con el autoconcepto académico general que con el autoconcepto específico en estas áreas (lectura y matemáticas). Este último dato difiere de los resultados obtenidos en la investigación de Peralta y Sánchez (2003).

Como podemos ver, tanto a través de la teoría como de forma empírica, los diversos autores coinciden en apuntar una destacada relación entre el autoconcepto y el rendimiento académico, sobretodo en edades más tardías, a partir de la Educación Primaria, y concretamente en los últimos años de este periodo. Por ello, a lo largo de esta intervención nos vamos a centrar en trabajar el autoconcepto en esta etapa, en la que empieza a definirse y perfilarse de forma más profunda el autoconcepto, teniendo en cuenta el modelo de intervención de efectos recíprocos.

4. Programa de Orientación e Intervención Psicopedagógica (POIP)

4.1. Justificación

El desarrollo de este Programa de Intervención surge tras encontrar la necesidad de la mejora del autoconcepto en el alumnado de nuestro centro. Esta necesidad queda demostrada al obtener los resultados de “Programa de Tránsito” que se ha pasado a los alumnos de 6º de Primaria que presentaban más dificultades y tenían un bajo rendimiento escolar.

Este “Programa de Tránsito” se compone de pruebas estandarizadas como el “Inventario de Adaptación de Conducta” (IAC) y el test “ITECA”. Estas pruebas arrojan resultados muy bajos en lo relativo al ámbito personal y social del alumno, con percentiles inferiores a 20, por lo que se hace necesaria una potenciación del autoconcepto para enriquecer sus autopercepciones en estos ámbitos, así como mejorar el rendimiento académico.

Por lo tanto, este Programa de Intervención va a ir dirigido a todos los alumnos de 6º de Primaria (A y B), ya que la potenciación del autoconcepto es algo aconsejable para todo el alumnado, aunque se va a trabajar de forma más específica e individualizada con los 10 alumnos que presentaban dificultades y bajo rendimiento escolar en el ámbito de Atención a la Diversidad.

4.2. Planificación

El Programa de Orientación e Intervención Psicopedagógica orientado a la potenciación del autoconcepto va a estar dirigido a los alumnos de 6º de Educación Primaria, y se va a desarrollar en torno a los tres ámbitos de los que se ocupa la Orientación Educativa:

- Atención a la diversidad
- Acción Tutorial
- Orientación académica y profesional.

El centro proveerá los recursos necesarios para el desarrollo correcto de este Programa de Intervención, contaremos con el espacio del aula y el de la biblioteca, en los que tenemos a nuestra disponibilidad:

- Material bibliográfico sobre autoconcepto y autoestima.
- Ordenadores
- Material multimedia: DVD, CD-audio, etc.
- Materia escolar: folios, lápices, bolígrafos, etc.

El orientador aportará pruebas estandarizadas, como el AF-5 de García y Musitu (2014), para evaluar el nivel de autoconcepto y autoestima de nuestros alumnos.

El principal agente de intervención va a ser el tutor/a de cada grupo (6º de Primaria A y B), junto con el orientador de referencia del centro, del cual recibirá la información necesaria para desarrollar las actividades programadas.

4.3. Diseño del programa

4.3.1. Objetivos generales

Tras evaluar la necesidad que presenta el alumnado de nuestro centro, nos proponemos, como meta, alcanzar los siguientes objetivos con el desarrollo de nuestro Programa de Orientación e Intervención Psicopedagógica.

- Ampliar el conocimiento sobre sí mismos.
- Desarrollar un autoconcepto positivo a través de las relaciones interpersonales.
- Mejorar las autopercepciones en los diferentes ámbitos del desarrollo.
- Favorecer la aceptación de las características propias y de los demás.
- Acabar con sentimientos y creencias negativas causadas por percepciones equivocadas.
- Descubrir gustos y preferencias vocacionales de acuerdo a sus características, capacidades, habilidades, etc.

- Mejorar el rendimiento académico gracias a la mejora del autoconcepto.

A partir de estos objetivos, surgen los objetivos específicos a desarrollar en las diferentes actividades que componen este Programa.

4.3.2. Competencias

Además de la consecución de estos objetivos, con la puesta en marcha de este POIP, el alumnado desarrollará las siguientes competencias, de acuerdo a la Ley Orgánica 2/2006 de Educación:

- Competencia en comunicación lingüística
- Competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico
- Competencia social y ciudadana
- Tratamiento de la información y competencia digital

4.3.3. Contenidos

A lo largo de nuestro POIP vamos a desarrollar una serie de contenidos que nos van a permitir la consecución de los diferentes objetivos que nos habíamos propuesto. (Véase tabla 3).

4.3.4. Temporalización

Las sesiones del Programa de Orientación e Intervención Psicopedagógica se llevarán a cabo durante 9 semanas del tercer trimestre, desarrollándose en un tramo horario de 45 minutos. Se dedicarán 3 sesiones para cada ámbito de intervención (Acción Tutorial, Atención a la Diversidad, Orientación Académica y Profesional), ya que para que un programa de este tipo sea efectivo es necesario realizar de 2 a 5 sesiones con periodicidad (Tranche, 1995).

Además, antes del inicio del POIP y tras su finalización, se llevará a cabo el desarrollo del AF-5 a nuestro alumnado, por lo que teniendo en cuenta tanto el desarrollo de las sesiones como el de evaluación pre y post, la duración de nuestro programa será de 11 semanas. (Véase Tabla 4).

4.3.5. Metodología

A lo largo de la realización de las actividades que componen este Programa de Intervención vamos a usar una metodología en la que el alumnado va a ser el principal protagonista del proceso de enseñanza y aprendizaje.

La figura del maestro/a va a ser principalmente la de mediador y guía en este proceso, en el que el alumno va a ser activo, participativo y generador de su propio aprendizaje.

4.3.6. Recursos

Las diferentes actividades requieren de una serie de recursos materiales para su correcta puesta en marcha. Estos son:

- Material fungible: papel, lápiz, rotuladores, ceras, fichas, tarjetas, etc.
- Ordenadores con conexión a Internet.
- Espejo.
- Test AF-5 de García y Musitu (2014).

Tabla 3. Contenidos del Programa de Orientación e Intervención Psicopedagógica		
Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales
Autoconcepto y autoestima	Ampliación del conocimiento de sí mismos	Aceptación de las características propias
Características propias y ajenas	Desarrollo de un autoconcepto y autoestima positivos	Respeto hacia las características propias y ajenas
Gustos vocaciones y profesionales	Delimitación de gustos y preferencias vocacionales y profesionales	Valoración de la importancia de tener una identidad propia y única
	Conocimiento de las características propias y de sus compañeros	

Tabla 4. Distribución de sesiones por semanas.					
	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
Semana Previa			Prueba estandarizada: AF-5		
Semana 1			Sesión 1: Acción Tutorial*		
Semana 2			Sesión 2: Acción Tutorial		
Semana 3			Sesión 3: Acción Tutorial		
Semana 4			Sesión 4: Atención a la Diversidad*		
Semana 5			Sesión 5: Atención a la Diversidad		
Semana 6			Sesión 6: Atención a la Diversidad		
Semana 7			Sesión 7: Orientación Académica y Profesional*		
Semana 8			Sesión 8: Orientación Académica y Profesional		
Semana 9			Sesión 9: Orientación Académica y Profesional		
Semana posterior			Prueba estandarizada: AF-5		

*Sesiones que se van a desarrollar en profundidad.

4.3.7. Unidades de actuación

Las actividades que componen cada unidad de actuación han sido adaptadas y/o extraídas de diferentes fuentes. Son las siguientes:

- Ruiz Lázaro (2004)
- Martín-Bueno (2009)
- www.ceice.gva.es/orientados/
- www.educapeques.com/escuela-de-padres/
- www.auladeideas.com

4.3.7.1. Acción Tutorial

Las sesiones que conforman el ámbito de Acción Tutorial se van a distribuir de la siguiente forma:

Tabla 5. Distribución de actividades del ámbito de Acción Tutorial		
Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3
Así soy yo	El diario de los sueños	El bolígrafo loco
Quiz Personal	El espejo mágico	Las parejas
Adivina quién soy	La entrevista	Cuando nos queremos

Destinatarios

Las unidades de intervención en este ámbito están dirigidas a todo el grupo clase, por lo que englobaría a todos los alumnos de 6º de Primaria (A y B).

Objetivos específicos

- Favorecer el autoconocimiento del grupo clase.
- Observar y valorar de forma positiva las cualidades propias y las de los demás.
- Desarrollar la confianza del grupo clase.

Competencias

- Competencia en comunicación lingüística
- Competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico
- Competencia social y ciudadana

4.3.7.2. Atención a la diversidad

Las sesiones de componen el ámbito de la Atención a la Diversidad se distribuyen de la siguiente manera:

Tabla 6. Distribución de actividades del ámbito de Atención a la Diversidad		
Sesión 5	Sesión 5	Sesión 6
Mi autorretrato	El círculo	Cuento y reflexión: La rosa blanca
Descubriendo pensamientos erróneos	Si fuera	Mi anuncio publicitario

Destinatarios

Los destinatarios dentro de este ámbito van a ser un grupo reducido de alumnos de alumnos de 6º de Primaria (A y B), en concreto son seis, cuyo autoconcepto es significativamente más bajo que el del resto de alumnos tras pasar la prueba inicial (AF-5 de García y Musitu, 2014).

Objetivos

- Mejorar el conocimiento de sí mismo.
- Vencer creencias y pensamientos erróneos acerca de nosotros y los demás.
- Propiciar una valoración positiva de sí mismo.

Competencias

- Competencia en comunicación lingüística
- Competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico
- Competencia social y ciudadana

4.3.7.3. Orientación Académica y Profesional

Las sesiones del ámbito de la Orientación Académica y Profesional se organizan de la siguiente forma:

Tabla 7. Distribución de actividades del ámbito de Orientación Académica y Profesional		
Sesión 7	Sesión 8	Sesión 9
Imagínate a ti mismo	Cuento y reflexión: El poder de la imaginación	Webs interesantes
¿Por qué yo?	Quiero ser	

Destinatarios

Los destinatarios de estas unidades de intervención serán todos los alumnos de 6º de Primaria (A y B).

Objetivos

- Descubrir características propias que son necesarias para determinadas profesiones.
- Delimitar gustos y preferencias profesionales y vocacionales.
- Investigar sobre posibles estudios y profesiones de su interés a través de la web.

Competencias

- Competencia en comunicación lingüística
- Competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico
- Competencia social y ciudadana
- Tratamiento de la información y competencia digital

4.4. Aplicación y seguimiento

Antes de la aplicación se pasará a los alumnos el test estandarizado AF-5 de García y Musitu (2014) para comprobar su nivel de autoconcepto y autoestima antes de la intervención.

A continuación, podemos ver la aplicación y el seguimiento de algunas de las sesiones de este programa de intervención a través de su desarrollo. Se debe tener en cuenta que los últimos cinco minutos de cada sesión se dedicarán a que el alumnado evalúe la actividad, qué le ha parecido, si le ha resultado útil, qué podríamos modificar, etc.

4.4.1. Unidad de intervención del ámbito de Acción Tutorial (Sesión 1)

Actividad 1: Así soy yo (adaptado de educapeques.com)

Agrupamientos: Gran grupo

Temporalización: 15 minutos

Desarrollo: Se entregan a los alumnos diferentes tarjetas con características tanto físicas como personales, por ejemplo: rubio/a, moreno/a, simpático/a, tímido/a, etc. (véase anexo 1).

Pediremos a los alumnos que elijan diez tarjetas, cinco de características físicas y cinco de características de personalidad. Posteriormente, les decimos que de esas diez, seleccionen seis, es decir, tres de cada tipo.

Finalmente, deberán explicar cuáles han seleccionado y por qué.

Actividad 2: Quiz personal (adaptado de Ruiz Lázaro, 2004)

Agrupamientos: Gran grupo

Temporalización: 15 minutos

Desarrollo: Se reparte a los alumnos una hoja con diferentes preguntas sobre sí mismos (véase anexo 2), que deberán contestar rápidamente y con sinceridad. Finalmente, se hará una puesta en común con las respuestas.

Actividad 3: Adivina quién soy (adaptado de Ruiz Lázaro, 2004)

Agrupamientos: Pequeño grupo (6-8 personas)

Temporalización: 15 minutos.

Desarrollo: Los alumnos de cada pequeño grupo, tendrán de forma desordenada y sin el nombre de cada uno, la hoja con las respuestas de la actividad anterior.

En voz alta se leerán las diferentes hojas de respuestas y deberán adivinar a qué compañero se corresponde.

4.4.2. Unidad de intervención del ámbito de Atención a la Diversidad (Sesión 4)

Actividad 1: Mi autorretrato

Agrupamientos: Individual

Temporalización: 20 minutos

Desarrollo: Se entregará a los alumnos un folio para que realicen un “autorretrato” propio a través de sus características físicas y personales, no será dibujado, sino una descripción verbal de todas las características que consideren que les definen.

Actividad 2: Descubriendo pensamientos erróneos (adaptado de Ruiz Lázaro, 2004).

Agrupamientos: Gran grupo y por parejas.

Temporalización: 25 minutos

Desarrollo: Se entrega a los alumnos una hoja “Los 10 mecanismos para crear pensamientos erróneos” (Véase anexo 3) y en gran grupo explicamos estos mecanismos.

Posteriormente les pedimos que se agrupen por parejas, y que analicen diferentes casos que se le entregan (Véase anexo 3), deberán identificar el mecanismo erróneo que aparece y proponer un pensamiento positivo alternativo.

4.4.3. Unidad de intervención del ámbito de Orientación Académica y Profesional (Sesión 7)

Actividad 1: Imagínate a ti mismo (adaptado de <http://www.ceice.gva.es/orientados/>)

Agrupamientos: Individual y en gran grupo

Temporalización: 25 minutos.

Desarrollo: En un folio los alumnos deberán escribir cómo se imaginan en 10 años, qué estudios habrán cursado, en qué estarán trabajando, etc. Cuando hayan terminado harán una puesta en común a toda la clase.

Actividad 2: ¿Por qué yo?

Agrupamientos: Gran grupo

Temporalización: 20 minutos

Desarrollo: Se entregarán a los alumnos variedad de tarjetas con diferentes profesiones, por ejemplo, peluquero/a, bombero, médico, policía, maestro/a, fontanero/a, etc. (Véase anexo 4)

Deberán escoger una tarjeta y explicar por qué les gusta esta profesión y por qué creen que se les daría bien.

4.5. Evaluación de los resultados

La puesta en marcha de este Programa de Orientación e Intervención Psicopedagógica y sus resultados se van a evaluar a través de los diferentes tipos de evaluación que se usan para valorar un programa. Según Hernández (2015) se pueden clasificar de diferentes formas, nosotros tendremos en cuenta dos criterios: por su finalidad o función y por el momento en el que se realiza.

Tabla 8. Relación entre los tipos de evaluación según Hernández (2015)			
Por su finalidad o función		Por el momento de aplicación	
Diagnóstica	↔	Inicial	↔
Formativa	↔	Procesual	↔
Sumativa	↔	Final	↔

La evaluación diagnóstica o inicial se va a llevar a cabo a través del test AF-5 sobre el autoconcepto que se pasará al alumnado justo antes de iniciar nuestro

programa. También tendremos en cuenta las calificaciones de nuestro alumnado hasta entonces, concretamente tendremos en cuenta las calificaciones obtenidas en el segundo trimestre.

Esta evaluación nos va a permitir descubrir y definir las características de nuestro alumnado, para así poder adaptar el programa a ellos, teniendo en cuenta sus peculiaridades.

La evaluación formativa o procesual se realizará a lo largo del desarrollo de nuestro programa, se pondrá en marcha tanto por parte del profesorado como del alumnado. El maestro/a deberá observar el desarrollo de las actividades para comprobar si es adecuado o no, y de esta forma ver qué aspectos se pueden modificar con el objetivo de mejorar. El alumnado evaluará al final de cada sesión las actividades que se han realizado, teniendo en cuenta si han aprendido, si creen que son útiles, qué se podría mejorar, etc.

La evaluación formativa o procesual nos va a permitir identificar posibles fallos en el desarrollo del programa, para así poder modificarlos y hacerlo más óptimo y adaptado al contexto, a los alumnos, etc.

La evaluación sumativa o final se desarrollará al finalizar nuestro Programa, con ella evaluaremos los efectos del mismo y ver si se han logrado los objetivos propuestos. Para ello, usaremos de nuevo el AF-5 y compararemos los resultados obtenidos tras el test con los que obtuvieron antes de él. Además, se hará una comparación con las puntuaciones de las notas de los alumnos en el tercer trimestre.

Esta evaluación nos permitirá comprobar si se han logrado los objetivos que nos habíamos propuesto inicialmente, y por lo tanto, ver la fiabilidad de nuestro Programa de Orientación e Intervención Psicopedagógica.

Por último, podríamos realizar una evaluación diferida, es decir, evaluar el nivel de autoconcepto del alumnado pasado un tiempo tras la realización de nuestro programa. Sería interesante realizarla al inicio del curso siguiente, pasando de nuevo el AF-5 de García y Musitu (2014). Con esta evaluación obtendríamos información sobre el efecto huella de nuestro Programa, es decir, si los efectos que produce perduran en el tiempo para de esta forma valorar su fiabilidad y validez.

4.6. Toma de decisiones

El autoconcepto es algo que se desarrolla y construye y que además, influye en el rendimiento académico de nuestros alumnos, de ahí la importancia de llevar a cabo un Programa de Orientación e Intervención Psicopedagógica para potenciar este constructo.

Este tipo de intervención seguiría el modelo de mejora del autoconcepto expuesto con anterioridad, debido al corto periodo de tiempo usado. En caso de obtener resultados positivos tras su desarrollo, la mejora del autoconcepto influiría en el rendimiento académico y los resultados obtenidos, a su vez, potenciarían aún más este constructo, por lo que a largo plazo, nos encontraríamos ante el modelo de efectos recíprocos expuesto por Hattie y Anderman (2013).

Tras la valoración del efecto de nuestra intervención, tendríamos en cuenta qué aspectos se pueden mejorar o modificar, tales como incluir o excluir actividades, realizar modificaciones en las mismas, ampliar el número de sesiones, etc. Además, en caso de encontrar resultados muy positivos, podríamos ampliar su aplicación a otros cursos.

La puesta en marcha y desarrollo de este programa no asegura resultados positivos, ya que no es suficiente con el conocimiento de uno mismo, sino que el autoconcepto al igual que el rendimiento académico, están influidos por otros muchos factores ajenos al sujeto, por ejemplo, los madurativos o sociales, como pueden ser la influencia y el feedback de las personas importantes en su día a día, como la familia, el profesor o sus iguales.

Por lo tanto, desde la familia y la escuela se deben poner los medios necesarios para propiciar un ambiente favorecedor del autoconcepto del alumno, ya que de acuerdo a Machargo (1991) éste va a condicionar su actividad académica, sus esfuerzos, expectativas y niveles de motivación y aspiración. Además, el autoconcepto se ha considerado uno de los factores más influyentes en el bienestar general (Molero, Zagalaz-Sánchez y Cachón-Zagalaz, 2013).

5. Referencias bibliográficas

- Amezcu, J. A. y Pichardo, M.C. (2000). Diferencias de género en autoconcepto en sujetos adolescentes. *Anales de Psicología*, 16 (2), 207-214.
- Anderman, M. y Hattie J. (2013). *International guide to student achievement*. New York and London: Routledge.
- Berck, L. (1998). El yo y la comprensión social. En L.A. Berk. *Desarrollo del niño y del adolescente* (pp. 571-623). Madrid: Prentice Hall.
- Boersma, F. J., & Chapman, J. W. (1992). *PASS, Perception of Ability Scale for Students: Manual*. Western Psychological Services.
- Boivin, M.; Guay, F. y Marsh, H. W. (2003). Academic Self- Concept and Academic Achievement: Developmental Perspectives on their causal ordering. *Journal of Educational Psychology*, 95 (1), 124–136
- Bracken, B. (1992). *Multidimensional self-concept scale examiner's manual*. Austin, TX: Pro-Ed Inc.
- Broc Caveró, M.A. (1994). Rendimiento académico y autoconcepto en niños de Educación Infantil y Primaria. *Revista de Educación*, 303, 281-297.
- Cazalla-Luna, N. y Molero, D. (2013). Revisión teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 10, 43-64.
- Cava, M.J. (1998). *La potenciación de la autoestima: Elaboración y evaluación de un programa de intervención*. (Tesis inédita de Doctorado). Universitat de València.
- Cava, M.J. y Musitu, G. (1999). Evaluación de un programa de intervención para la potenciación de la autoestima. *Intervención psicosocial*, 8 (3), 369-383.
- Cava, M.J. y Musitu, G. (2003). Dificultades de integración social en el aula: relación con la autoestima y propuestas de intervención. *Informació Psicològica*, 83, 60-68.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: W. H. Freeman.
- Esnaola, I., Goñi, A. y Madariaga, J.M^a. (2008). El Autoconcepto: Perspectivas de Investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 13 (1), 179-194.
- Fernández Zabala, A. y Goñi Palacios, E. (2008). El autoconcepto infantil: una revisión necesaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1, 13-22.

- García, F. y Musitu, G. (2014). *AF5: Autoconcepto Forma 5* [AF5: Self-concept form 5] (4th ed.). Madrid, España: Tea
- Gracia, E., Herrero, J. y Musitu, G (1995). *El apoyo social*. Barceona: PPU.
- González, M^a. T. (1999). Algo sobre autoestima: qué es y cómo se expresa. *Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 11, 217-232.
- Goñi, E., y Fernández, A. (2007). Los dominios social y personal del autoconcepto. *Revista de Psicodidáctica*, 12(2), 179-194.
- Goñi Palacios, E. (2009). *El autoconcepto personal: estructura interna, medida y variabilidad*. (Tesis inédita de Doctorado). Universidad del País Vasco. Vitoria-Gastéiz.
- Gorostegui, M.E. (1992) “*Adaptación y construcción de las normas de la escala de autoconcepto para niños de Piers-Harris*.” Tesis para optar al título de Psicólogo, Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile.
- Guilford, J. P. (1969). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Harter, S. (1985). *Manual for the Self-Perception Profile for Children*. (Revision of the Perceived Competence Scale for Children). Denver, C.O.: University of Denver.
- Harter, S. (1990). Self and identity development. En S. Feldman & G. Elliot (Eds.), *At the threshold: the developing adolescent* (p. 352-387). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hattie, J. (1992). *Self-Concept*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hattie, J., & Anderman, E. M. (Eds.). (2013). *International guide to student achievement*. Routledge.
- Hernández Hermosillo, S. M. (2015). *Tipos de evaluación*. Pachuca, México: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Disponible en: <http://repository.uaeh.edu.mx/bitstream/handle/123456789/13674>
- Livesley, W.J. y Bromley, D. B. (1973). *Person perception in Childhood and Adolescence*. London: Wiley.
- Machargo Salvador, J. (1991). *El profesor y el autoconcepto de sus alumnos: teoría y práctica*. Madrid: Escuela Española D.L.
- Markus, H. y Wurf, E. (1987). The Dynamic Self Concept: A Social Psychological Perspective. *Annual Review of Psychology*, 38, 299-337.
- Marsh, H. W. (1990). *Self Description Questionnaire-I: SDQ I Manual*. University of Western Sydney, Macarthur.

- Marsh, H. W. (1992). Self Description Questionnaire (SDQ) II: A theoretical and empirical basis for the measurement of multiple dimensions of adolescent self-concept: An interim test manual and a research monograph. *New South Wales, Australia: University of Western Sydney, Faculty of Education*.
- Marsh, R.; Tremayne, HW.; Richards, S.; Johnson, L. y Roche, P. (1994). Physical self-description questionnaire: psychometric properties and a multitrait-multimethod analysis of relations to existing instruments. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16, 270-305.
- Marsh, H. W. (1997). The measurement of Physical Self-Concept: A construct validation approach. En K.R. Fox (Ed.), *The physical self: From motivation to well-being* (p. 27-58). Champaign: Human Kinetics.
- Marsh, H. W., & Hattie, J. (1996). Theoretical perspectives on the structure of self-concept. En Bracken, B.A. (Ed.), *Handbook of self-concept: Developmental, social and clinical considerations*. (p. 38-90). Oxford, England: John Wiley & sons.
- Martín-Bueno Martín, S. (2009). Actividades para mejorar el autoconcepto y la autoestima en alumnos con Necesidades Educativas Especiales. *Revista digital Innovación y experiencias educativas*, 16, 1-13.
- Marx, R., y Winne, P. (1978). Construct interpretations of three self-concept inventories. *American Educational Research Journal*, 15(1), 99-109.
- Moreano, G. (2005). Relaciones entre autoconcepto académico, atribuciones de éxito y fracaso, y rendimiento académico en escolares preadolescentes. *Revista de Psicología de la PUCP*, 23(1), 5-37.
- Morente Oria, H. (2015). *Motivación y autoconcepto físico en jóvenes jugadores de rugby*. (Tesis inédita de Doctorado). Universidad de Jaén, Jaén.
- Murray, S.L.; Griffin, D.W.; Rose, P. y Bellavia, G.M. (2003): Calibrating the sociometer: The relational contingencies of self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 63-84.
- Musitu, G. y Allatt, P. (1994). *Psicología de la familia*. Valencia: Albatros.
- Navarro, E.; Tomás, J.M. y Oliver, A. (2006). Factores personales, familiares y académicos en niños y adolescentes con baja autoestima. *Boletín de psicología*, 88, 7-25.
- Ortega Ruiz, P., Mínguez Vallejos, R., Bravo, R., & Luisa, M. (2009). Autoestima: un nuevo concepto y su medida. *Teoría de la Educación*, 12, 14.

- Peralta Sánchez, F.J. y Sánchez Roda, M.D. (2003). Relaciones entre el autoconcepto y el rendimiento académico en alumnos de Educación Primaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 1 (1), 95-120.
- Piers, E. V. y Harris D. B. sons (1969). *The Piers-Harris Children's Self-Concept Scale*. Nashville, Tennessee: Counselor recording and Tests.
- Rodríguez Fernández, A. (2008). Autoconcepto físico y bienestar/malestar psicológico en la adolescencia. *Revista de Psicodidáctica*, 14 (1), 155-158.
- Rodríguez Naranjo, C. y Caño González, A. (2012). Autoestima en la adolescencia: análisis y estrategias de intervención. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 12 (3), 389-403.
- Roid, G. H. y Fitts, W. H. (1988). *Tennessee Self-Concept Scale* [revised manual]. Los Angeles: Western Psychological Services.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Ruiz Lázaro, P. J. (2004). *Promoviendo la adaptación saludable de nuestros adolescentes. Proyecto de promoción de la salud mental para adolescentes y padres de adolescentes*. Madrid: Ministerio de sanidad y consumo. Centro de publicaciones.
- Shavelson, R., Hubner, J. y Stanton, J. (1976). Self concept: Validation of construct interpretation. *Review of Educational Research*, 46 (3), 407-441.
- Soares, L.M y Soares A.T. (1977). The self-concept: Mini, maxi, multi. Paper presented at the anual meeting of the American Educational Reasearch Association, New York.
- Soares, L.M y Soares A.T. (1983). *Components of students self.related cognitions*. Paper presented at the anual meeting of the American Educational Reasearch Association, Montreal.
- Tranche García, J. L. (1995). Potenciación del autoconcepto. *Cuadernos de pedagogía*, 241, 45-47.
- Villarroel, V. A. (2001). Relación entre autoconcepto y rendimiento académico. *Psykhé*, 10 (1). 3-18.
- Watkins, D. y Dhawam, N. (1989). Do We Need to Distinguish the Constructs of Self-Concept and Self-Esteem?. *Journal of Social Behaviour and Personality*, 4 (5), 555-562.

6. Webgrafía y legislación

<http://www.educapeques.com/escuela-de-padres/el-autoconcepto-la-imagen-de-uno-mismo.html>

<http://www.ceice.gva.es/orientados/profesorado/descargas/autoestima.pdf>

http://auladeideas.com/blog/tipo/dinamica_grupo/

<http://www.imageneseducativas.com/>

Ley Orgánica 2/2006 de Educación.

Decreto 301/2009, de 14 de julio, por el que se regula el calendario y la jornada escolar en los centros docentes, a excepción de los universitarios.

Decreto 328/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas infantiles de segundo grado, de los colegios de educación primaria, de los colegios de educación infantil y primaria, y de los centros públicos específicos de educación especial.

Orden de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía.

7. Anexos

- Anexo 1. Así soy yo.
- Anexo 2. Quiz personal.
- Anexo 3. Descubriendo pensamientos erróneos.
- Anexo 4. ¿Por qué yo?

Anexo 1. Así soy yo

PELO LARGO	PELO CORTO	PELO RIZADO
PELO LISO	RUBIO/A	MORENO/A
PELIRROJO/A	ALTO/A	BAJO/A

OJOS MARRONES	OJOS AZULES	OJOS VERDES
CON GAFAS	CON PECAS	GRUESO/A
DELGADO/A	PIEL MORENA	PIEL ROSADA

EXTROVERTIDO	TÍMIDO	SIMPÁTICO
ALEGRE	TRISTE	INTELIGENTE
SOCIABLE	RESPONSABLE	ORDENADO/A

DESORDENADO/A	PUNTUAL	IMPUNTUAL
SENSIBLE	VERGONZOSO/A	CARIÑOSO/A
COBARDE	VALIENTE	PASOTA

Anexo 2. Quiz personal.

Contesta de forma sincera y rápida las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es tu color favorito?
- ¿Cuál es tu cantante/grupo musical favorito?
- ¿Qué quieres ser de mayor?
- ¿Qué cualidad te gusta más de un amigo?
- ¿Cuál es tu libro favorito?
- ¿A qué lugares quieres viajar?

Anexo 3. Descubriendo pensamientos erróneos

Fuente: “Proyecto de promoción de la salud mental para adolescentes y padres de adolescentes” del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.

Los 10 mecanismos para crear pensamientos erróneos

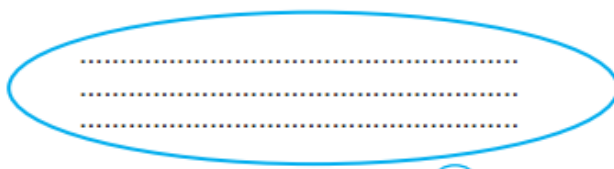
Mecanismo	Definición	Enunciados típicos
Hipergeneralización.	Sacar conclusiones generales incorrectas de un hecho o detalle concreto.	Todo el mundo.. Siempre.. Nadie...
Designación global.	Hacer afirmaciones simplistas que dan una visión distorsionada de uno mismo.	Soy un.. Soy muy...
Filtrado negativo.	Ver las cosas fijándose sólo en lo negativo.	Esto está mal... y esto... y esto... y esto...
Pensamiento polarizado o maniqueo.	Ver las cosas como enteramente buenas o enteramente malas.	Soy totalmente.. Es totalmente...
Autoacusación.	Sentirse culpable de todo, sea responsable o no de lo ocurrido.	No sé cómo, pero lo tenía que haber evitado.. Siempre lo estropeo todo...
Personalización o autoatribución.	Sentir que lo que sucede alrededor siempre está en relación con uno mismo.	Seguro que se refiere a mí.. Lo ha dicho por mí...
Proyección	Creer que los demás ven las cosas como uno mismo.	Por qué no hacemos esto, a mi hermano le gusta.. Tengo frío, ponte un jersey...
Hipercontrol.	Pensar que todo está bajo nuestro control.	Puedo con todo...
Hipocontrol.	Pensar que nada está bajo nuestro control.	No puedo hacer nada.. Pasaré lo que tenga que pasar...
Razonamiento emocional	Usar sentimientos, prejuicios, simpatías o antipatías para valorar la realidad.	No me cae bien, luego lo hace mal.. Es guay, luego está bien...

Fuente: "Proyecto de promoción de la salud mental para adolescentes y padres de adolescentes" del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.

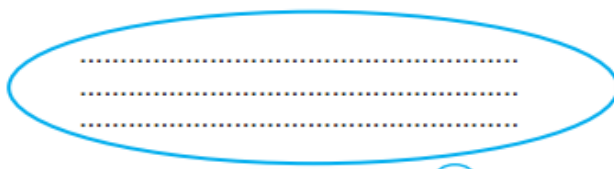
Cómo vencerlos

- Romper con el pensamiento sirviéndose de palabras o frases contundentes como: no, mentira, calla, para con esta basura, no es verdad...
- Desenmascarar el mecanismo.
- Análisis realistas que tengan en cuenta toda la realidad y sus distintos matices.
- Pensamientos positivos, viendo el lado bueno de las cosas.
- Autoafirmar nuestra propia valía y nuestras posibilidades de forma realista y optimista.

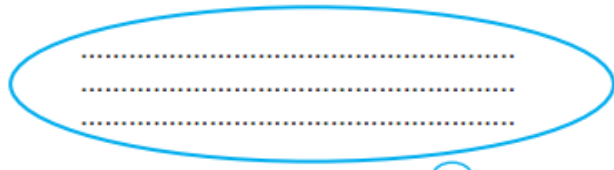
He derramado sobre mi compañera Sofía un vaso de coca-cola en una fiesta. Soy un gafe. Estropeo todo lo que toco.



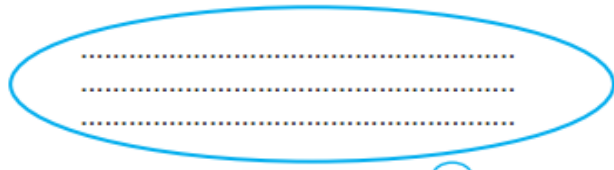
He suspendido tres asignaturas. Nunca conseguiré aprobarlas. Los profesores me tienen manía. Por más que haga no saldré del pozo.



Carmen no se ha callado mi secreto. No se puede confiar en nadie. Todo el mundo me engaña.



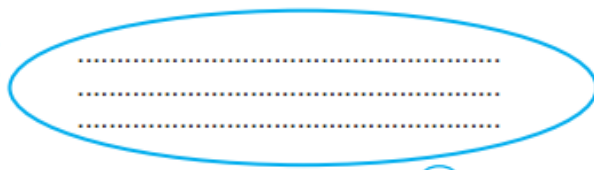
Las chicas no se interesan por mí. Soy tan bajo.



He pedido ayuda a un compañero de clase para un trabajo y me ha dicho que no puede. Nadie quiere saber nada de mí.



Los chicos mayores del barrio se meten conmigo y yo me dejo para que no me peguen. No sé hacer otra cosa. Mi padre dice que soy un "lili". Me siento mal



Anexo 4. ¿Por qué yo?

Fuente: <http://www.imageneseducativas.com/>

