



**ESCUELA DE EDUCACIÓN
CARRERA DE PSICOPEDAGOGÍA**

**El autoconcepto en niños y niñas de 6 a 8 años de una
escuela formal y no formal**

**Seminario de Investigación Educativa Aplicada para optar al grado académico de
Licenciado en Psicopedagogía**

Autoras:

Valentina Paz Aguilera Peña
Javiera Villalobos Panadés
Norma Huerta Villalobos

Profesora Guía:

Cecilia Cortés Rojas

Profesora Informante:

Andrea Sarmiento

Viña del Mar, Chile

2019

AGRADECIMIENTOS

En este inmenso y largo camino, quiero agradecer, en primer lugar, a quienes me han acompañado desde siempre, mis padres Brenda y José que fueron parte fundamental y una contención importante en los momentos difíciles, además del cariño incondicional y el apoyo en estos cuatro años de carrera, sin ellos esto hubiera sido muy distinto. Gracias por tanto amor y por formar parte de esta etapa tan importante en mi vida, por estar presentes siempre y ser participe de toda mi formación. A mi hermano Jorge Luis que fue mi motivación principal para estudiar esta carrera y seguir adelante a pesar de los obstáculos que se presentaron en el camino, por ese amor sincero y puro.

A su vez, mencionar y agradecer a quienes me cuidan desde el cielo, mi abuelita Luzmira y mi prima Vanessa, sintiendo su amor cuando más necesité, estando presentes de alguna forma pero siempre sintiendo su energía positiva.

También quiero agradecer el apoyo y amor incondicional de parte de Manuel, quien ha sido esa contención, ayuda y me ha incentivado por seguir adelante en todo momento, motivándome paso a paso y acompañándome en estos dos últimos años.

Y las gracias infinitamente a mis compañeras Valentina y Solange por el trabajo en equipo, apoyo, contención, cariño y la linda amistad que se formó gracias a este proceso.

Javiera Villalobos Panadés

Sin duda el camino recorrido no fue fácil, se ha requerido de mucho esfuerzo y dedicación, pero gracias a todo el apoyo que he recibido he podido culminar un proceso que se llevó a cabo durante todo un año. Agradezco primeramente a Dios por estar presente en este largo trayecto, por brindarme la fuerza necesaria para no rendirme frente a la adversidad y por haber puesto en mi camino a personas que han sido mi soporte durante mi período de estudio. Igualmente, doy gracias a mi familia por su amor, el apoyo incondicional, por creer en mí y por contenerme cada vez que lo necesité. De igual manera, a mis amigos y amigas por sus palabras de motivación, por su compañía y por los buenos momentos. A mis compañeras de Seminario, Solange y Javiera, con quienes compartí un maravilloso proceso y con quienes he formado una linda amistad.

Finalmente, agradecer a los docentes que guiaron la presente investigación, compartiendo sus conocimientos, brindando tiempo y dedicación.

Valentina Aguilera Peña

Gracias, no es una simple palabra
Es sagrado sentimiento que nace en el alma
Gracias, resume buen corazón
También las gracias van con la educación
Gracias, se le dice al amigo
Dar gracias es sentirse bendecido
Hay muchas maneras de dar gracias
Puede ser una canción, una sonrisa
Un abrazo fuerte en la distancia.
Quien da Gracias, se siente retribuido
Sea por el amor, la salud, los buenos amigos
Que nunca falten las bellas razones
Para dar las Gracias tocando corazones.
Gracias, palabra Gracias
Gracias a mis abuelos por ser mi inspiración y vivir siempre en mi corazón.
Gracias a mi madre por sus consejos, por su sabiduría y su apoyo incondicional.
Gracias a ti Felipe por ser mi pilar, por escucharme y brindarme todos los días una sonrisa, por enseñarme las cosas lindas de la vida, gracias por existir.
Gracias a mis compañeras Valentina y Javiera, por su calidad humana, sin ustedes este trabajo no hubiese sido el mismo.
Gracias.

Norma Solange Huerta V.

RESUMEN

En los últimos años ha aumentado el interés por estudiar el autoconcepto bajo la mirada de la educación y es en este escenario que la presente investigación aporta al estudio del autoconcepto en niños y niñas de 6 a 8 años, de una escuela formal y no formal. En este marco, se realizó una descripción del autoconcepto, el cual se llevó a cabo mediante un instrumento denominado “Escala de Evaluación de Autoconcepto de Piers-Harris”, siendo aplicado a una muestra perteneciente al Colegio Nazareo de Viña del Mar y la Escuela Manque Unakita de Quilpué. A través de dicho instrumento se obtuvo información sobre la percepción que tienen actualmente los estudiantes de sí mismos, evidenciando el grado de autoconcepto conductual, intelectual, social, apariencia y atributos físicos, como también, la felicidad y satisfacción, dando cuenta que los niños y niñas del contexto no formal poseen mayor autoconcepto global que los estudiantes del contexto formal. En esta línea, este trabajo se enmarca en el ámbito de realización de atención a la diversidad, explorando nuevas áreas de la educación que aún no han sido estudiadas en profundidad.

Finalmente, esta investigación dejará proyecciones para que pueda ser abordada desde distintos ámbitos y/o áreas de estudio.

Palabras Claves: Autoconcepto – Autoconcepto Académico – Autoconcepto no académico – Autoestima.

ABSTRACT

A growing interest in studying the notion of self-concept under an educational view has developed in the last years. Considering this scenario, this research contributes to the study of 6-to-8-year-olds' self-concept in formal and non-formal schooling. In this context, a description of self-concept has been provided through an instrument called "Piers-Harris Self-Concept Scale". This instrument was applied to a sample obtained from two schools in different cities: Colegio Nazareno in Viña del Mar and Escuela Manque Unakita in Quilpué. Information related to the perception students have about themselves was collected, which showed the degree of self-concept in the domains of behavior, intellect, socialization, and physical appearance, as well as in their degree of happiness and satisfaction. Results revealed that children who belong to the non-formal educational context possess a higher degree of global self-concept than those who belong to formal schooling. Thus, this research has been set within the framework of attention to diversity, exploring new areas in education which have not been deeply studied yet.

Finally, these findings can further knowledge on how to address future research in this area from different perspectives and fields of study.

Keywords: self-concept, academic self-concept, non-academic self-concept, self-esteem.

Indice

Contenido

Indice.....	6
ÍNDICE DE TABLAS	7
ÍNDICE DE GRÁFICOS	7
Introducción.....	9
PARTE I: PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	11
CAPÍTULO I: JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	12
1.1 De dónde surge la investigación.....	13
1.2 Identificación del problema de estudio.....	17
1.3 Implicancias prácticas de la investigación	19
1.4 Delimitación del ámbito o área de estudio.....	19
1.5 Interrogantes iniciales	20
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	21
2.1 Autoconcepto. Importancia del conocimiento de sí mismo.....	22
2.1.1 Definición del Autoconcepto.....	22
2.1.2 Características del Autoconcepto	23
2.2 El desarrollo evolutivo del Autoconcepto	26
2.3 El Autoconcepto en el contexto escolar	29
2.3.1 Autoconcepto y rendimiento escolar	29
2.3.2 Autoconcepto y profesorado	31
2.4 Relación entre Autoconcepto y Autoestima	32
2.4.1 Definición de Autoestima	32
2.4.3 Diferencia entre Autoconcepto y Autoestima	32
2.5 Escala de Autoconcepto Piers-Harris	33
CAPÍTULO III: PROPÓSITOS DE LA INVESTIGACIÓN	35
3.1 Objetivos	36
3.1.1 Objetivo general	36
3.1.2 Objetivos específicos	36
3.1.3 Ámbitos de la investigación.....	36
3.2 Macro-categorías o variables de la investigación	37
3.3 Diseño metodológico de la investigación.....	38
3.4 Calendarización	38
CAPÍTULO IV: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	39
4.1 Paradigma, Método de Investigación y Tipo de Investigación.....	40
4.2 Técnica de Recogida de información.....	42

4.3 Selección del tipo de Muestra	44
4.4 Código ético	45
4.5 Instrumentos	46
4.6 Plan de Análisis de información	47
4.6.1 Triangulación de la información	47
4.6.2 Instrumentos de análisis de datos	47
PARTE II: RESULTADOS Y ANÁLISIS DE RESULTADOS	49
CAPÍTULO V: CONTEXTO FORMAL, NO FORMAL Y PUNTAJE TOTAL	50
CAPÍTULO VI: EDAD Y CONTEXTO FORMAL, NO FORMAL.....	54
CAPÍTULO VII: CONTEXTO FORMAL, NO FORMAL Y AUTOCONCEPTO NO ACADÉMICO	57
CAPÍTULO VIII: CONTEXTO FORMAL, NO FORMAL Y AUTOCONCEPTO ACADÉMICO.	67
CONCLUSIONES	71
PROYECCIONES DE LA INVESTIGACIÓN	74
Bibliografía	76
Anexos	81

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Puntaje total	51
Tabla 2. Edad y contexto.	55
Tabla 3. Contexto y autoconcepto no académico (C. social)	58
Tabla 4. Contexto y autoconcepto no académico. (C. emocional).	61
Tabla 5. Contexto y autoconcepto no académico (C. físico).	64
Tabla 6. Contexto y autoconcepto académico	68

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Contexto y puntaje total.....	52
Gráfico 2. Edad y contexto.....	55
Gráfico 3. Contexto y autoconcepto no académico (c. social).....	59
Gráfico 4. Contexto y autoconcepto no académico(C. social).....	60
Gráfico 5. Contexto y autoconcepto (C. emocional)	62
Gráfico 6. Contexto y autoconcepto no académico (C. emocional).	63

Gráfico 7. Contexto y autoconcepto no académico (C. físico).....	64
Gráfico 8. Contexto y autoconcepto no académico. (C. físico).....	65
Gráfico 9. Contexto y autoconcepto académico	68
Gráfico 10. Contexto y autoconcepto académico	69

Introducción

Paulatinamente se ha incrementado el interés por investigar sobre el autoconcepto en el contexto escolar, tratando de indagar cuáles son sus características y qué cambios se pueden evidenciar en los estudiantes. En este sentido, se debe tener en cuenta que existen diversos autores que definen el autoconcepto bajo diferentes perspectivas, siendo una definición primordial la de Shavelson, Hubner y Stanton, quienes definen al autoconcepto como la percepción que cada uno tiene de sí mismo, la cual se basa directamente en las experiencias que tiene el individuo en las interacciones que establece con los demás y en las atribuciones que él mismo hace de su propia conducta. Dichos autores proponen un modelo, el cuál divide al autoconcepto en dos, destacando el autoconcepto académico y autoconcepto no-académico (García y Musitu, 2014).

Dicho lo anterior, se comprende que el autoconcepto engloba diversas características que forman parte importante en el desarrollo de este mismo, ya que dentro del Autoconcepto no académico, se logran distinguir componentes sociales, emocionales y físicos, mientras que en el académico forma parte importante la regulación de las estrategias cognitivo-emocionales que están implicadas en el proceso de aprendizaje y en el rendimiento escolar de cada niño/a.

Por tanto, el presente trabajo de investigación consta de siete capítulos que engloba partes relevantes de todo el proceso investigativo.

El primer capítulo, está enfocado en la justificación, la cual se consideran los conceptos claves y desde dónde surge el interés por investigar el autoconcepto, las implicancias prácticas y la delimitación del ámbito del problema de estudio. Este último se enmarca en el ámbito de atención a la diversidad, donde se indagarán los niveles que actualmente poseen los niños y niñas de dos realidades distintas en cuanto al contexto formal y al contexto ligado a escuelas libres.

Es importante mencionar que, dentro de este capítulo surge una interrogante inicial, la cual se plantea de la siguiente manera:

¿Cómo es el autoconcepto en niños y niñas entre 6 a 8 años, que cursan en escuelas formales y no formales?

Dicha interrogante nos da la posibilidad de indagar en profundidad sobre el autoconcepto y así delimitar cómo se va a abordar.

En lo relativo al segundo capítulo, se enfoca principalmente en el marco teórico, profundizando los temas que tienen relación al Autoconcepto, vale decir, sus características, el desarrollo evolutivo del autoconcepto, su relación con el rendimiento escolar, profesorado y la relación con la autoestima, así también lo que diferencia a ambos conceptos, dando el paso final de este capítulo a la escala de evaluación del autoconcepto de Piers Harris.

De esta manera, en el tercer capítulo, se enmarcan los propósitos de la investigación, donde surgen el objetivo general y específico para trabajar en base a ello, además del cuadro descriptivo sobre las subcategorías, vale decir, lo que compone el instrumento que se utilizó en esta investigación.

Por lo que respecta al cuarto capítulo, este mismo está enfocado en la metodología, profundizando en el paradigma enmarcado, el tipo y método de investigación. Posteriormente, se describe la técnica de recogida de información utilizada, la selección del tipo de muestra (a quienes está enfocada la investigación), el código ético y el instrumento utilizado para indagar sobre el Autoconcepto (Escala de Piers Harris).

Finalmente, los últimos cuatro capítulos se enmarcan en la descripción de los resultados obtenidos mediante el instrumento aplicado a la muestra de 6 a 8 años de la escuela Nazareo (Contexto formal) y la Escuela libre Manque Unakita (No formal), que se evidencian a través de los gráficos realizados, cruzando diversos datos arrojados desde la escala, es decir, el puntaje total entre ambos contextos, la edad, autoconcepto académico y autoconcepto no académico, dando paso final a la conclusión y proyecciones que dejará esta interesante investigación

PARTE I: PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO I: JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

1.1 De dónde surge la investigación

Para el presente Seminario de investigación se pretende realizar una descripción del autoconcepto en niños y niñas de 6 a 8 años que cursan sus estudios en escuelas formales y no formales. En este contexto, es preciso considerar primero los siguientes conceptos: Autoconcepto, autoestima y autoconcepto académico, estrechamente relacionados entre sí. “Según la OCDE (2003), la motivación y el autoconcepto académico están estrechamente vinculados al éxito, salud y bienestar de los estudiantes. Una buena autoestima potencia el desarrollo en otros aspectos de la vida, tales como la mantención y calidad de las relaciones interpersonales, además de ser un factor protector frente a eventos negativos.” (Educación, 2016, pág. 12)

En este escenario, en los últimos años ha aumentado el interés por estudiar el autoconcepto bajo la mirada de la educación, existiendo múltiples estudios que intentan definir el término, sin embargo, se hace complejo llegar a una definición única, esto por las diversas perspectivas y visiones que se tiene de él.

Así, la literatura ofrece diferentes definiciones. Autores como Papalia (2001), hace referencia al autoconcepto como la imagen que tiene la persona de sí misma, como un conjunto de características o atributos que la definen como tal y las diferencia de los demás. Igualmente, alude a que es la creencia que la persona tiene de quién ella es, como una imagen total de sus capacidades y rasgos, siendo una estructura cognoscitiva con aspectos emocionales y consecuencias de comportamiento, un sistema de representaciones descriptivas y de autoevaluación acerca de sí misma que determina cómo se siente la persona con relación a su propio ser y que la guía en sus acciones.

Otra definición de autoconcepto es la que plantea Burns (1982) señalando que es “la capacidad para asumir el punto de vista de los demás y para considerarse como objeto de reflexión da lugar a la aparición de una serie de opiniones sobre uno mismo con las que los sujetos elaboran su autoconcepto; constructo que hace referencia al conjunto de conocimientos, percepciones, sentimientos y actitudes que las personas tienen sobre sí misma. El autoconcepto no sólo determina lo que un sujeto piensa que es, sino también lo que cree que puede llegar a ser” (citado en Santana, 2009. p 62). En este sentido, la definición anterior da cuenta también de un aspecto social, pues es la propia persona quien reúne los juicios y valoraciones de los demás para considerarlas en la propia opinión de ella misma.

Peñafiel y Serrano (2010), sostienen que “es el conjunto de percepciones o referencias que el sujeto tiene de sí mismo; el conjunto de características, atributos, cualidades y deficiencias, capacidades y límites, valores y relaciones que el sujeto conoce como descriptivos de sí y que percibe como datos de su identidad”, definición que da cuenta de una descripción que tiene la persona de sí misma y cómo se percibe en relación con sus virtudes y defectos.

Por otro lado, Gorostegui y Dörr (2005), mencionan que el autoconcepto realiza una función clave como organizador y motivador de la experiencia, manteniendo una imagen consistente de quiénes somos y cómo reaccionamos en diferentes circunstancias, así cumplen un papel fundamental las experiencias que la persona va teniendo a lo largo de su vida, sean estas positivas o negativas.

En este sentido, Villarroel (2002), sostiene que el autoconcepto se va construyendo y definiendo paulatinamente a lo largo del desarrollo de un individuo teniendo gran influencia la interacción de personas significativas del medio familiar, escolar y social, así como también de las propias experiencias de éxito y fracaso. Todo aquello será condicionante para la conducta posterior. Igualmente, se refiere al autoconcepto como un conjunto relativamente estable de actitudes hacia sí mismo, tanto descriptivas como evaluativas y son estas autopercepciones las que dan origen a autovaloraciones (cogniciones) y sentimientos (afectos), que tendrían efectos motivacionales sobre la conducta. Así, dicha definición refleja un matiz cognitivo y afectivo del autoconcepto.

Es importante señalar la diferencia entre el autoconcepto y la autoestima, dado que la primera es una medida de la apreciación personal de cada individuo, mientras que la autoestima según Branden (1994) “es creer en uno mismo, en nuestros propios ideales, en nuestra persona para lograr ser merecedores de nuestra propia felicidad. Es generar tu propia motivación para mostrarte realmente cómo eres. Todo ello influye mucho en nuestros actos, en cómo nos realizamos y como vemos las cosas.” (Citado en Quispe, 2007, p.2)

Palladino (1998) define: “la autoestima es consciente e inconsciente. Es una evaluación constante de uno mismo. Una creencia de lo que usted puede hacer y de lo que no”. (Citado en Quispe, 2007, p.2)

Según Milicic (2001) dice “cuando un estudiante tiene una autoestima positiva se acepta tal y como es, por lo que puede emprender las tareas escolares con optimismo, aceptando sus aciertos y errores.” (Citado en Educación, 2016, p.13)

Loperena (2008), sostiene que términos como autoconcepto y autoestima son los más empleados en la última década, siendo utilizadas muchas veces como sinónimos. Asimismo, ambas se utilizan para referirse al conjunto de rasgos, imágenes y sentimientos que la persona reconoce como parte de ella misma.

Otros autores han tratado de diferenciar estos conceptos, ligando el autoconcepto a aspectos descriptivos y/o cognoscitivos del yo y la autoestima para vincularlos a aspectos evaluativos y afectivos.¹

Investigadores como Shavelson, Hubner y Stanton, plantean que el autoconcepto del estudiante puede dividirse en autoconcepto académico y autoconcepto no académico. El último hace referencia principalmente a factores emocionales, sociales y físicos (García y Musitu, 2014).

Por otro lado, hoy en día “los niños y niñas que ingresan al sistema educativo adquieren nuevos roles que configuran una nueva estructura de su autoconcepto global. El rol de estudiante es una nueva dimensión de su autoconcepto y se torna fundamental durante toda la escolaridad, pues establece una nueva base, en donde el niño/a se describe y valora a sí mismo según la percepción que tienen de su persona como estudiante.” (Ramos y Rodríguez, 2007, p.55)

Gorostegui (1992) señala que “El desarrollo de la autoimagen académica se relaciona con la escolarización por dos razones: a) la noción infantil del self escolar puede considerarse como un producto de la escolarización, y b) la manera cómo el niño conceptualiza su self influencia otros resultados, en especial el logro académico” (citado por Ramos y Rodríguez, 2017, p.56). En este sentido, el autoconcepto académico se vincula con las experiencias de estar inmerso en el contexto escolar y cómo se percibe a sí mismo.

En ese marco, todas las definiciones expuestas anteriormente dan cuenta que el término autoconcepto está constituido por varias dimensiones o facetas, algunas de las cuales están más vinculadas con determinados aspectos de la personalidad como aspecto físico, social o emocional, mientras que otras se inclinan más al logro académico en diferentes áreas y materias (Peralta y Sánchez, 2003).

¹ En el capítulo 2 se profundizará más acerca del contenido del autoconcepto, autoestima y autoconcepto académico.

En esta línea, Peralta y Sánchez (2003) señalan que con relación a las investigaciones que se han realizado durante los últimos años, se ha podido comprobar los beneficios que produce un buen nivel de autoconcepto. En aquellos estudios se compararon sujetos con un nivel de autoconcepto alto con otros con un nivel de autoconcepto bajo, donde se encontró a través de los informes de los profesores, que los de autoconcepto elevado son considerados por los docentes por ser más populares, cooperativos, persistentes en el trabajo de clase, por tener menores niveles de ansiedad, familias con mayor nivel de apoyo y expectativas de éxito futuro más altas.

En base a todo lo señalado anteriormente se puede apreciar la importancia del desarrollo de un adecuado autoconcepto en los niños y niñas, ya que este influye en gran medida en el desarrollo tanto social como académico. Por lo tanto, el objetivo propuesto para este Seminario es investigar sobre el autoconcepto de niños y niñas de una escuela libre y de una escuela formal.

1.2 Identificación del problema de estudio

En la presente investigación se pretende realizar una descripción del autoconcepto en niños y niñas que cursan sus estudios en escuelas formales y no formales. Para ello, se llevará a cabo la aplicación de una escala denominada Escala de Evaluación de Autoconcepto de Piers-Harris, la cual analizará el autoconcepto con una muestra de niños y niñas correspondientes a un grupo etario entre 6 y 8 años.

Según Gorostegui (2002) dicha escala está adaptada y estandarizada para Chile por María Elena Gorostegui en 1992. El test original es una escala de autorreporte ampliamente utilizada y difundida en Estados Unidos desde su primera publicación en 1967 y su posterior edición revisada en 1984. Igualmente, la Escala está destinada a evaluar autoconcepto en niños y adolescentes cuyas edades fluctúan entre los 8 y los 18 años, no obstante, la adaptación y normalización para Chile fue realizada de acuerdo con normas clásicas de construcción de pruebas psicológicas. Así, la forma adaptada consta de 70 ítems formulados de manera legible y comprensible para los niños y niñas, teniendo un adecuado nivel de complejidad lingüística. La forma adaptada está destinada a niños en edad escolar entre 3° y 6° básico (Citado en Gorostegui y Dörr, 2005).

A través de la aplicación de la Escala Piers-Harris, se obtendrá información sobre la percepción que el estudiante tiene de sí mismo/a, referente al autoconcepto global y cómo valora diferentes aspectos de su forma de ser y su comportamiento, según las siguientes subescalas:

- Autoconcepto conductual: está compuesta por 15 ítems, que reflejan el grado en que el estudiante admite o niega conductas problemáticas. Asimismo, contiene ítems que comprenden rangos de conductas específicas y declaraciones generales, en relación sobre cómo evalúa el niño su problema, los lugares donde se producen, si asume su responsabilidad en éstos o lo atribuye a terceros.
- Autoconcepto intelectual: esta subescala consta de 15 ítems y refleja la autovaloración respecto de su desempeño en las tareas escolares y su sentimiento general hacia el colegio. Puede ser de utilidad para identificar dificultades en el proceso de aprendizaje y formular planes para remediarlos.
- Apariencia y atributos físicos: subescala compuesta por 12 ítems, que reflejan las actitudes que presenta el estudiante relativas a sus características físicas y a sus atributos tales como liderazgo y habilidad para expresar sus ideas. Esta subescala es más sensible que otras a la variable sexo.

- Ansiedad: Compuesta de 20 ítems, que reflejan un humor disfórico o alterado. Los ítems comprenden una variedad de emociones específicas que incluyen preocupaciones, nerviosismo, timidez, tristeza, miedo. Esta escala puede sugerir la necesidad de evaluación o terapia posterior.
- Autoconcepto social o popularidad: Alude a la percepción del éxito en las relaciones con los otros. Está compuesta de 11 ítems, que reflejan la forma en que el estudiante evalúa su popularidad entre sus compañeros de curso, tomando en cuenta si se siente capaz de hacer amigos, si es elegible para los juegos por su compañeros/as y si es aceptado por su grupo de pares.
- Felicidad-satisfacción: Evalúa el grado de satisfacción ante las características y circunstancias personales. Está compuesta de 11 ítems y refleja un sentimiento general de ser feliz y estar satisfecho de vivir (Tschorne, 2005).

Cabe destacar que esta Escala se traduce, adapta y normaliza para Chile, en 1992, bajo el nombre de Escala de Autoconcepto para niños de Piers Harris (Gorostegui, 2010). Fue aplicada, a través de un estudio, en tres colegios de distintas comunas de la ciudad de Santiago de Chile, durante el período de tiempo correspondido entre los años 1992 a 2003, en una muestra compuesta por niños y niñas entre 8 a 12 años.

1.3 Implicancias prácticas de la investigación

Esta investigación aportará datos actuales sobre el desarrollo del autoconcepto que poseen niños y niñas de 6 a 8 años de escuelas formales y escuelas libres. Además, se pretende realizar un análisis descriptivo de los resultados y determinar conclusiones como, si el tipo de régimen académico es un factor influyente en el desarrollo del autoconcepto.

El autoconcepto de los preescolares está basado en características concretas como nombres, apariencia física, posesiones y conductas típicas. A lo largo del tiempo, los niños y niñas organizan estos estados internos y conductas en disposiciones de las que son conscientes y pueden comentar con otros. Entre los 8 años, un cambio importante se da en las autodescripciones de los niños, quienes empiezan a mencionar rasgos de su personalidad (Fernández, 2008).

1.4 Delimitación del ámbito o área de estudio

Según la revisión bibliográfica existente en esta investigación, se señala que los efectos de un buen nivel de autoconcepto producen múltiples beneficios, tales como, que los estudiantes tengan actitudes positivas frente al aprendizaje, sean más persistentes en el trabajo en clases y manejen de forma óptima los niveles de ansiedad. Es por ello, que el presente seminario de investigación se vinculará al ámbito de realización de atención a la diversidad, la cual se entiende como:

Conjunto de acciones educativas que en un sentido amplio intentan prevenir y dar respuesta a las necesidades, temporales o permanentes, de todo el alumnado del centro y, entre ellos, a los que requieren una actuación específica derivada de factores personales o sociales relacionados con situaciones de desventaja sociocultural, de altas capacidades, de compensación lingüística, comunicación y del lenguaje o de discapacidad física, psíquica, sensorial o con trastornos graves de la personalidad, de la conducta o del desarrollo, de graves trastornos de la comunicación y del lenguaje de desajuste curricular significativo (Educantabria, 2019).

En base a lo anterior, se entiende que cada alumno posee distintas características y diferentes modos de pensar, de sentir y de actuar, por lo que en el presente Seminario, se indagará los niveles de autoconcepto que actualmente poseen los niños y niñas de dos realidades distintas en cuanto al contexto formal y el contexto ligado a escuelas libres.

1.5 Interrogantes iniciales

- ¿Cómo es el autoconcepto en niños y niñas, entre 6 a 8 años, que cursan en escuelas formales y no formales?

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1 Autoconcepto. Importancia del conocimiento de sí mismo

2.1.1 Definición del Autoconcepto

Existen múltiples definiciones de Autoconcepto, siendo un término con una dimensión conceptual muy extensa. En este apartado se darán a conocer algunas de ellas con sus respectivos autores.

Según Harter (1996), señala que el autoconcepto es la imagen total que percibe la persona de sus capacidades y rasgos, siendo una construcción cognitiva, un sistema de representaciones descriptivas y evaluativas del yo, que van a determinar la manera en cómo se siente la persona consigo misma y como aquello guía sus propios actos (citado por Papalia, Wendkos y Duskin, 2009).

Epstein (1973), define al autoconcepto como “una teoría elaborada por cada individuo sobre sí mismo; en este sentido, este constructo será único e irrepetible, definirá su identidad personal, las maneras en que interactúa y las formas de comportamiento en los diversos contextos en los que se desempeña.” (Citado por Loperena, 2008, p. 313).

Machargo (1992), señala que “el autoconcepto es un complejo y dinámico sistema de percepciones, creencias y actitudes de un individuo sobre sí mismo, que actúa en la interpretación y organización de las experiencias de un sujeto.” (Machargo, 1992, pág. 63).

Para Markus, Moreland y Smith (1985), “el autoconcepto es un conjunto de estructuras cognitivas (self-schemas) que permite a un individuo actuar con pericia y habilidad en un determinado campo de la actividad social.” (Citado por Machargo, 1992, p. 64).

P. Saura (1996, en Gil 1997) se refiere al “autoconcepto como un conjunto de percepciones organizado jerárquicamente, coherente y estable, aunque también susceptible de cambios, que se construye por interacción a partir de las relaciones interpersonales” (Citado por Pacheco, Zorrilla, Roldán y Ávila, 2012, p.31).

2.1.2 Características del Autoconcepto

El término autoconcepto está constituido por varias dimensiones o facetas, algunas de las cuales están más vinculadas con determinados aspectos de la personalidad como aspecto físico, social o emocional, mientras que otras se inclinan más al logro académico en diferentes áreas y materias (Peralta y Sánchez, 2003).

Por ello, es que se tendrá de referencia una definición que según nuestra perspectiva engloba al resto de las definiciones, la cual es un modelo teórico alternativo denominado modelo jerárquico y multifacético de Shavelson, Hubner y Stanton, quienes definen al autoconcepto como la percepción que cada uno tiene de sí mismo, la cual se basa directamente en las experiencias que tiene el individuo en las interacciones que establece con los demás y en las atribuciones que él mismo hace de su propia conducta. Igualmente, este modelo divide al autoconcepto en dos, el autoconcepto académico y autoconcepto no-académico. Este último está compuesto por:

- Componentes emocionales: Son los más subjetivos e internos.
- Componentes sociales: relacionados con el significado que la conducta del individuo tiene para los demás.
- Componentes físicos: en los que tienen una influencia importante las actitudes y apariencia general de la persona.

De modo general, estos autores mencionan siete características distintivas del autoconcepto que aluden a:

1. Está organizado: La persona adopta un sistema de categorización particular que da significado y organiza sus experiencias, vale decir, las categorías representan una forma de organizar sus experiencias atribuyendo a éstas un significado.
2. Es multifacético: El sistema de categorización incluye áreas como la escuela, la aceptación social, el atractivo físico y las habilidades sociales y físicas.
3. Su estructura puede ser jerárquica: Sus dimensiones tienen significados e importancia acorde a los valores y edad de las personas.
4. El autoconcepto global es relativamente estable: Su variabilidad depende de su ubicación en la jerarquía.
5. Es experimental: Se va construyendo y diferenciando a lo largo de la vida de la persona.
6. Tiene un carácter evaluativo: Este varía en importancia y significado dependiendo de cada persona y las situaciones, como las experiencias que tiene un individuo en diversos contextos, con una cultura y sociedad determinada, una familia, entre otros.

7. Es diferenciable de otros constructos en los cuales está teóricamente relacionado: Como por ejemplo, se relaciona con autocontrol, rendimiento académico, habilidades académicas, habilidades sociales, entre otros (García y Musitu, 2014)

Una ideología similar presenta Ellen Piers (1984) al resumir en 6 puntos sus planteamientos teóricos sobre el autoconcepto, los que a su vez evalúa en su Escala de Evaluación de Autoconcepto Piers-Harris. Dichos puntos son los siguientes:

1. En su naturaleza el autoconcepto se considera esencialmente fenomenológico, no observable directamente, pero susceptible de ser inferido a partir de las conductas.
2. El autoconcepto se considera como una entidad global, pero con componentes específicos. Refleja cómo se siente el niño globalmente acerca de sí mismo, considerando sus habilidades generales y específicas y su autoimagen física, vale decir, el autoconcepto global deriva de la autovaloración en áreas específicas.
3. El autoconcepto es relativamente estable. Si bien la experiencia cumple un papel importante en su desarrollo, no es algo que cambie con facilidad. En los niños pequeños por ejemplo, el autoconcepto puede ser dependiente de la situación, pero se va estabilizando progresivamente.
4. El autoconcepto tiene un componente descriptivo y uno evaluativo que se obtienen a través de juicios que el niño ha reunido a partir de sí mismo y de lo que ha ido internalizando. Igualmente, existe un componente referido a lo intraindividual, aludiendo a sus propios estándares internos y cuando se evalúa en relación con sus pares.
5. El autoconcepto es experimentado de manera diferente acorde a las etapas de desarrollo. Primeramente, en educación parvularia el autoconcepto se define por las experiencias con pares y por las conductas y actitudes parentales. Luego, durante los años escolares el autoconcepto se expande junto con los intereses, en especial los que se refieren al rendimiento escolar y relaciones con pares, que en esta edad cobran mayor importancia. Ya en el período de la adolescencia ciertos aspectos del autoconcepto pueden sufrir rápidos cambios.
6. El autoconcepto tiene un rol clave como motivador y organizador de la experiencia, lo que permite a la persona establecer una imagen consistente de quien es y cómo reacciona frente a distintas situaciones que se le presentan, permitiendo a su vez organizar su conducta hacia metas y objetivos. Así, el éxito o fracaso puede influir motivacionalmente sobre sus resultados (Citado por Tschorne, 2005).

A raíz de lo señalado, se desprende que el autoconcepto cuenta con una estabilidad, siendo esta una propiedad sumamente importante, puesto que puede experimentar cambios que de alguna manera condicionan las percepciones, vale decir, una acción o información externa de gran influencia puede producir modificaciones al conjunto de percepciones que antes tenía la persona de sí misma, dando lugar a un autoconcepto distinto, porque ha incorporado algo de él. No obstante, la resistencia a cambios es muy fuerte, provocando que el autoconcepto sea estable y poco variable.

Aquello se transforma en un elemento muy eficaz y positivo para el individuo, pues es una manifestación de salud mental, contemplando que si el autoconcepto experimenta continuas variaciones, no favorecería la seguridad de la persona, siendo continuamente cambiante, con poca confianza en sí misma (Sánchez, 2015).

Por tanto, el autoconcepto es relativamente estable, en el sentido que si bien con el tiempo nuestro autoconcepto puede variar, las ideas generales de este se mantendrán estables, como es el caso de una persona que tiene como concepto de sí misma ser retraída, pero en ciertos contextos actúa como una persona extrovertida, no obstante, la timidez seguirá siendo parte de su autoconcepto y ella misma lo definirá así.

Por otra parte, según Esnaola (2008) “el autoconcepto académico cumple un rol importante en la regulación de las estrategias cognitivo-emocionales implicadas en el aprendizaje y en el rendimiento académico” (Educación, 2016, p.13).

Según Milicic (2001), cuando un estudiante tiene una autoestima positiva se acepta tal y como es, por lo que puede emprender las tareas escolares con optimismo, aceptando sus aciertos y errores.

Maris (1993) plantea que la valoración personal se origina en base al juicio de los otros. Si bien, en primeras instancias, es la familia la que entrega los principales factores que afectan el desarrollo de la autoestima y el autoconcepto, cuando un niño se inserta en el contexto escolar, esta función pasa también a los profesores y a toda la gama de experiencias que proporciona el colegio. En este sentido, tanto los profesores como los pares cumplen un rol esencial en la construcción de la autoestima académica. Por esto es necesario que las escuelas ubiquen al estudiante como centro del proceso educativo, y como sujetos conscientes y autónomos (Educación, 2016).

2.2 El desarrollo evolutivo del Autoconcepto

La construcción del autoconcepto en su dimensión conceptual, emocional y conductual es un proceso evolutivo y dinámico que a lo largo de su desarrollo contará con cambios cuantitativos y cualitativos, que vienen dados como resultado de las experiencias de vida de las personas, de ahí sus cambios y modificaciones

En este aspecto, el autoconcepto es cambiante a lo largo del proceso de desarrollo, no obstante, en la edad adulta tiende a estabilizarse, lo que permite que las personas tengan la capacidad de ser más receptivas frente a una nueva información cuando ésta es consistente con el autoconcepto ya existente, y tienda a invalidar la información (Loperena, 2008).

Si bien en esta ocasión es concerniente referirse a las etapas en primera infancia, se considera necesario dar cuenta de cómo se forma el autoconcepto, sus enfoques y evolución, pues las personas están en un constante cambio en su desarrollo a lo largo de toda su vida y es el autoconcepto el que forma parte de este cambio.

En este marco, el estudio del desarrollo del autoconcepto se ha realizado desde dos enfoques, el cognitivo y el ontogénico o evolutivo respectivamente.

En el enfoque cognitivo, según Hidalgo y Palacios (1990) sostiene que hay una directa relación entre el desarrollo y lo que la persona va conociendo de sí misma, por consecuencia, los niños y niñas pequeños/as se describen a sí mismos/as con relación a su apariencia física y a medida que crecen empiezan a tener más presentes las características psicológicas y sociales. Estos avances no suceden inesperadamente, sino que se vinculan con las capacidades cognitivas del niño o niña cada vez más desarrolladas y con sus interacciones sociales más ricas (Citado por Martínez, 2003).

En este sentido, “el autoconcepto comienza a ser el centro de atención durante la primera infancia, a medida que los niños desarrollan una concienciación acerca de sí mismos. Se vuelve más claro mientras que la persona adquiere más capacidades cognitivas y lidia con las tareas del desarrollo asociadas con la niñez, adolescencia y luego la adultez” (Papalia et al., 2009, p.325)

De acuerdo con lo anterior, Piaget con su modelo teórico es el primero en señalar el origen del conocimiento y el proceso evolutivo que sigue la inteligencia explicándolo por medio de diversos estadios, cada uno con características específicas, las cuales definen los comportamientos del niño y niña en cada una de estas etapas.

El modelo piagetiano señala que entre los tres y los seis años, el/la niño/a se encuentra en la etapa preoperatoria, que tiene dentro de sus características el egocentrismo, donde el niño y niña comienza a interpretar el mundo a partir del yo. Así, en la percepción de sí mismo, su pensamiento concreto se ve reflejado cuando se describe a sí mismo a partir de sus rasgos físicos, intereses, acciones y otros aspectos concretos como sus posesiones.

Hart y Damon (1986) manifiestan que los niños y niñas desde pequeños ya tienen nociones y se pueden describir a sí mismos, así como también logran describirse tomando en cuenta sus actividades cotidianas, las relaciones que establecen con los demás, sus estados emocionales, gustos y preferencias.

Otro autor como Vygotsky, señala que el/la niño/a a partir de la interacción social y la utilización de herramientas técnicas, psicológicas y culturales es capaz de interpretar su mundo. Las técnicas se refieren a aquellas herramientas que se utilizan para modificar objetos o dominar el ambiente; las psicológicas, aluden al lenguaje y sistemas simbólicos, con el fin de organizar el pensamiento y regular su conducta; y las culturales, serán aquellas que moldearán la mente. Así el autoconcepto dependerá de las interacciones sociales que cada niño establezca y de la mediación que las personas cercanas le brinden.

Hartes (1998) en uno de sus estudios con niños de cuatro a ocho años, observó que a los cuatro años los intentos de autodefinición son más completos, donde utilizan un conjunto de características para describirse, las que hacen referencia principalmente a comportamientos concretos observables, características físicas, a sus preferencias, posesiones, y relación con integrantes de su grupo familiar. Asimismo, mencionan habilidades particulares sin generalizar, como correr y saltar, se describen a sí mismos de manera irrealmente positiva lo que generalmente va acompañado con una demostración, una acción. Esto en la evolución del autoconcepto vendría siendo el primer paso, pues son afirmaciones que el niño hace de sí mismo, representaciones únicas e independientes.

El segundo paso, se da entre los cinco y seis años, donde el niño empieza a relacionar un aspecto de sí mismo con otro, pero estas relaciones de representación las expresa en términos positivos de todo o nada, debido a que lo bueno y lo malo son opuestos y no logra entender cómo se puede ser bueno para algunas cosas y no para otras (Loperena, 2008).

Por otro lado, bajo la perspectiva del enfoque ontogénico, se explica y se describe la evolución del autoconcepto a lo largo de las etapas del desarrollo, donde L'Ecuyer (1985), profundiza en el estudio de autoconcepto y propone seis fases correspondientes a:

1) Emergencia del yo (0 a 2 años): Fase en la que se experimenta una progresiva diferenciación entre el yo y los demás. Así, las experiencias cumplen un papel fundamental, pues contribuyen a crear una imagen corporal cada vez más estructurada y reconocida, donde el/la niño/a comienza a identificar los límites de su cuerpo, distinguiéndolo de aquello que no lo es, adquiriendo la conciencia de sí mismo. En esto, también influyen las relaciones socioemocionales que tenga el/la niño/a, las que beneficiarán la formación del autoconcepto.

2) Afirmación del yo (2 a 5 años): En la fase anterior el yo estaba poco definido, lo que en esta fase va afianzándose, viendo esto reflejado en el lenguaje y el comportamiento. Así, el/la niño/a comienza a utilizar términos como “yo” y “mío”, que indica una diferenciación creciente entre uno mismo y los demás. Asimismo, se observa en la interacción con los pares y adultos significativos una comunicación sostenida lo que favorecerá la afirmación. Estas relaciones deben basarse en la seguridad, confianza y afecto, lo que será muy positivo en el desarrollo del autoconcepto y en la creciente autonomía.

3) Expansión del yo (5 a 12 años): Se caracteriza por el inicio de la escolarización, donde el/la niño/a deberá integrar nuevas experiencias, adaptarse a un entorno desconocido y enfrentar nuevos desafíos. Así, las experiencias vivenciadas en el contexto escolar influirán notablemente en el autoconcepto del niño/a, siendo los éxitos y fracasos los que van a tener repercusión en la identidad y en la autoestima.

4) Diferenciación del yo (12 a 18-20 años): En el período de la adolescencia se produce una reformulación del autoconcepto. Se revisa la propia identidad a partir de las nuevas experiencias, de la maduración corporal, de la mayor responsabilidad y de los deseos de autonomía. Por ello, la integración de la nueva imagen corporal contribuye a la valoración de sí mismo, a la afirmación de su identidad y aspiraciones profesionales.

En este período el adolescente avanza en el descubrimiento de sí mismo como ser singular, alcanzando autonomía personal.

5) Madurez del yo (20 a 60 años): El autoconcepto evoluciona, por lo que pueden producirse cambios en él como consecuencia de acontecimientos que vivencia la persona a lo largo de su vida, como el divorcio, pérdida de empleo, paternidad o maternidad, entre otros.

6) Yo longevo (60 a 100 años): En esta etapa el autoconcepto puede evolucionar, sin embargo, puede haber un autoconcepto negativo por una decadencia general, como resultado de diversos acontecimientos como una disminución de las capacidades, las enfermedades, el impacto de la jubilación, el fallecimiento de personas queridas, el sentimiento de soledad, entre otros., las que pueden influir en la pérdida de identidad, en la baja autoestima y en la reducción de la vida social (citado en Martínez, 2003).

A raíz de lo anteriormente señalado, se vislumbra que “el autoconcepto no es innato sino que se desarrolla a partir de una serie de experiencias diferentes y acumulables” (Lobato, 1999, p.55). En este sentido, los niños y niñas en la Educación Primaria transitan por una progresiva diferenciación del yo y la confirmación de este para llegar a la afirmación de su identidad, viéndose influenciada por los inicios del período escolar.

2.3 El Autoconcepto en el contexto escolar

2.3.1 Autoconcepto y rendimiento escolar

En este apartado, existe amplia bibliografía que aborda la relación entre el autoconcepto y el rendimiento escolar, y como ambos son procesos inherentes al desarrollo del niño.

Para entender mejor la manera en que los niños preescolares se perciben a sí mismos, es necesario recordar que en esta edad, las características del pensamiento del niño no le permiten aún establecer relaciones lógicas entre los objetos o situaciones debido a la centración de su pensamiento; por lo tanto, la postura de Bandura (1990), en relación con las expectativas de autoeficacia podrían resultar indicadores útiles para explicar algunas conductas del niño, autoconcepciones específicas que el niño va elaborando a través de su experiencia, con lo que forma paulatinamente una percepción de lo que puede o no ser capaz de hacer. En este sentido, las expectativas de auto eficiencia son resultado de la forma en que esta información es interpretada cognitivamente y están influidas por el contexto emocional y social dentro de los cuales se llevan a efecto tales interpretaciones. Asimismo, Bandura (1986) sugiere que también el juicio que los niños y las niñas realizan de su eficacia personal surge de las cuatro fuentes principales que maneja en su teoría:

- Autoeficacia directa: Depende de logros personales y de la opinión que el niño tenga de ellos. Se basa en los resultados de sus acciones.
- Fuente vicaria de autoeficacia: Deriva, en parte, de la comparación que el pequeño hace de sí mismo con los demás. Los niños en la etapa preescolar pueden comparar su habilidad en el juego con las habilidades de los demás; si encuentran que lo hacen bien se sentirán satisfechos.
- Fuente persuasiva de la autoeficacia: Se refiere a indicaciones verbales o persuasión que otras personas le hacen al niño. Estas pueden ser positivas, por ejemplo: “tú puedes hacerlo, eres capaz”, o negativas, del tipo: “no lo intentes”, y su impacto en la auto eficiencia irá en el mismo sentido.
- Fuente emocional: Es el nivel de activación fisiológica y emocional que manifiesta el niño ante una tarea o situación. Una activación elevada puede afectar los juicios de manera positiva o negativa, si un niño está muy activo y excitado antes de realizar una actividad, ese estado emocional puede conducir a un desempeño superior si lo

motiva el esfuerzo, o a una mala ejecución, si el nerviosismo impide que dé lo mejor de sí (Loperena, 2008).

Por otro lado, Jennifer Sánchez Moro en “Desarrollo del autoconcepto en el niño de educación primaria a través de un plan de acción tutorial”, refiere: “En los primeros años de escolarización, el niño empieza a ser comparado y a compararse con los demás, y de esa forma aprende a conocer y valorar sus propias habilidades”. (Sánchez, 2015, p.19)

Gorostegui (1992) por su parte, defiende que el colegio proporciona a los niños unas nuevas ideas y experiencias que lo ayuda a construir su autoimagen. En esta etapa escolar, se va desarrollando su autoconcepto activo y en constante evolución. Este se va a ver influenciado principalmente por las calificaciones y la retroalimentación del profesor (Citado por Sánchez, 2015)

Marchago (1991) concluye que para el desarrollo de un autoconcepto positivo se tiene que dar un clima adecuado estimulando, que el niño se acepte así mismo y a los demás, explicando que para que se lleve a cabo dicho clima tiene que ser el profesor el que lo facilite, aceptando y defendiendo las diferencias de cada alumno.

Sánchez (2015) menciona que el concepto que el alumno tiene de sí mismo condiciona toda su actividad escolar, sus esfuerzos y sus niveles de motivación y aceptación.

Branden (1995), indica que para muchos niños la escuela representa una “segunda oportunidad”, siendo la oportunidad de conseguir un mejor sentido de sí mismos y una comprensión de la vida mejor de la que pudieron tener en su hogar. Un maestro que proyecta confianza en la competencia y bondad de un niño puede ser un poderoso antídoto a una familia que carece de ella, y en la que quizás se transmite la perspectiva contraria (Citado por Villarroel, 2002).

Villarroel (2002) explica que lograr que los alumnos formen un buen autoconcepto, facilita el desarrollo de estrategias metacognitivas y de autoevaluación. Por este motivo, en este último tiempo la sala de clases ha comenzado a ser un importante foco de investigación educativa, ya que es donde la mayor parte de los aprendizajes escolares toma lugar.

Cheong (1994) plantea que el ambiente interno de la clase puede afectar actitudes y conductas hacia el aprendizaje e influir en el posterior logro académico. Por estos motivos, considera apropiado usar medidas de desempeño afectivo como el autoconcepto, para comprender en un sentido más amplio el desempeño académico de los estudiantes (Citado por Villarroel, 2002).

2.3.2 Autoconcepto y profesorado

Arancibia y Álvarez (1994) aclaran que el autoconcepto escolar además de depender, en un grado importante, de un conjunto de características, antecedentes y conductas que el profesor realiza en la clase, también es influido por lo que el profesor es como persona, con sus expectativas, creencias, sentimientos y satisfacciones (citado por Villarroel, 2002).

Villarroel (2002) hace alusión que existen investigaciones que indican que una clave primaria para construir la autoestima de los niños es considerar cómo se sienten los profesores acerca de ellos mismos. La evidencia sugiere que los profesores con baja autoestima tienden a ser más punitivos con los alumnos, tienen menos paciencia en el proceso de instrucción, muestran menos empatía con los niños que presentan dificultades y se comprometen menos en solucionar efectivamente sus problemas. Por el contrario, según Reasoner (1994), señala que los profesores que se sienten bien consigo mismos son más aptos para tener alumnos que aprenden activamente, los motivan a probar sus propias habilidades, explorar nuevos campos, planear sus propias metas y ser más independientes (Citado por Villarroel, 2002).

También existe una gran cantidad de evidencia que indica una relación positiva entre el autoconcepto académico y rendimiento escolar. Según Arancibia y otros (1990) el autoconcepto académico es una de las variables de mayor influencia en el rendimiento escolar, pues éste se asocia fuertemente con la forma en que el alumno enfrenta los problemas, la capacidad de comprometerse con el trabajo escolar, el asertividad y el tipo de relaciones que el niño establece con el profesor y sus compañeros.

El autoconcepto académico sirve como un sistema de guía personal para dirigir el comportamiento y el rendimiento en la escuela. Considerando la vital importancia que tiene el autoconcepto en el desarrollo humano en general y su impacto en el desempeño escolar en particular (Citado por Villarroel, 2002).

2.4 Relación entre Autoconcepto y Autoestima

2.4.1 Definición de Autoestima

Según Monbourquette (2008), el primer antecedente que se tiene acerca de la autoestima data de 1890, gracias a las aportaciones de Williams James, quien propuso en su libro "Principio de Psicología" que la estima que tenemos nosotros mismos depende enteramente de lo pretendemos ser y hacer (Citado por Sparcisci, 2013)

Coopersmith (1976) conceptualiza la autoestima como la evaluación que el individuo hace de sí mismo expresando una actitud de aprobación o desaprobación e indica la extensión en la cual el individuo se cree capaz, significativo y exitoso (Citado por Bracho, 2007).

Carl Rogers (1967) define a la autoestima como un conjunto organizado y cambiante de percepciones que se refieren al sujeto (Citado por Sparcisci, 2013).

Céspedes (2013) menciona que la autoestima es un factor nuclear en la autoimagen y se construye sobre la base de dos sentimientos: el del propio valer y el del propio poder. El primero apunta a que el niño siente que posee un valor, un "precio" en sentido figurado, que es fijado por los demás sobre la base de las cualidades y talentos que le reconocen. El segundo sentimiento se construye sobre la percepción de ser capaz de generar positivos en sí mismo, los que también pueden cambiar a los demás.

2.4.3 Diferencia entre Autoconcepto y Autoestima

Es bastante frecuente confundir la autoestima con el autoconcepto y utilizar ambos como términos sinónimos. Aunque los dos conceptos están relacionados, no son equivalentes. En el autoconcepto prima la dimensión cognitiva, mientras que en la autoestima prevalece la valorativa y afectiva.

El autoconcepto participa considerablemente en la conducta y en las vivencias del individuo. La persona va desarrollando su autoconcepto, va creando su propia autoimagen, el autoconcepto no es innato.

Cuando hablamos de autoestima, nos estamos refiriendo a una actitud hacia uno mismo, vale decir, significa aceptar ciertas características determinadas tanto antropológicas como psicológicas, respetando otros modelos. Si la contemplamos como una actitud, nos referimos a la forma habitual de pensar, amar, sentir y comportarse consigo mismo. Se trata así de la disposición permanente para enfrentarnos con nosotros mismos y el sistema fundamental por el cual ordenamos nuestras experiencias. La autoestima conforma nuestra personalidad, la sustenta y le otorga un sentido (Roa García, 2013).

2.5 Escala de Autoconcepto Piers-Harris

La escala de evaluación de Autoconcepto para niños de Piers Harris, fue traducida, adaptada y estandarizada por Maria Elena Gorostegui en 1992. Asimismo, el test original es una escala de autorreporte que fue utilizada y difundida en Estados Unidos, está destinada a evaluar el autoconcepto de niños y niñas entre los 8 y 18 años.

Según Gorostegui y Dörr (2005) mencionan que, la escala fue estandarizada y normalizada en Chile bajo normas clásicas de construcción psicológicas, la cual consta de 70 ítems traducidos de manera precisa, comprensible y con nivel de complejidad lingüística adecuado para los niños y niñas en edad escolar entre 3º y 6º básico, por lo que este grupo etario se limitó de acuerdo con variables limitaciones teóricas.

En este sentido, la Escala de Piers Harris, consta con 70 ítems dividido en subescalas, puede ser administrada de forma individual y grupal, las respuestas solo deben ser mediante "SI-NO", las que proporcionan un resultado global, lo cual dentro de las 6 subescalas evalúa distintas características específicas del autoconcepto. Dichas subescalas son las siguientes:

- Autoconcepto conductual: está compuesta por 15 ítems, que reflejan el grado en que el estudiante admite o niega conductas problemáticas. Asimismo, contiene ítems que comprenden rangos de conductas específicas y declaraciones generales, en relación sobre cómo evalúa el niño su problema, los lugares donde se producen, si asume su responsabilidad en éstos o lo atribuye a terceros.
- Autoconcepto intelectual: esta subescala consta de 15 ítems y refleja la autovaloración respecto de su desempeño en las tareas escolares y su sentimiento general hacia el colegio. Puede ser de utilidad para identificar dificultades en el proceso de aprendizaje y formular planes para remediarlos.
- Apariencia y atributos físicos: subescala compuesta por 12 ítems, que reflejan las actitudes que presenta el estudiante relativas a sus características físicas y a sus atributos tales como liderazgo y habilidad para expresar sus ideas. Esta subescala es más sensible que otras a la variable sexo.
- Ansiedad: Compuesta de 20 ítems, que reflejan un humor disfórico o alterado. Los ítems comprenden una variedad de emociones específicas que incluyen preocupaciones, nerviosismo, timidez, tristeza, miedo. Esta escala puede sugerir la necesidad de evaluación o terapia posterior.

- Autoconcepto social o popularidad: Alude a la percepción del éxito en las relaciones con los otros. Está compuesta de 11 ítems, que reflejan la forma en que el estudiante evalúa su popularidad entre sus compañeros de curso, tomando en cuenta si se siente capaz de hacer amigos, si es elegible para los juegos por su compañeros/as y si es aceptado por su grupo de pares.
- Felicidad-satisfacción: Evalúa el grado de satisfacción ante las características y circunstancias personales. Está compuesta de 11 ítems y refleja un sentimiento general de ser feliz y estar satisfecho de vivir (Tschorne, 2005).

CAPÍTULO III: PROPÓSITOS DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 Objetivos

3.1.1 Objetivo general

- Investigar sobre el autoconcepto en niños y niñas entre 6 y 8 años en una escuela formal y en una escuela no formal.

3.1.2 Objetivos específicos

- Investigar la relación que existe entre autoconcepto académico y no académico.

3.1.3 Ámbitos de la investigación

Según la revisión bibliográfica existente en esta investigación, se señala que los efectos de un buen nivel de autoconcepto producen múltiples beneficios, tales como, que los estudiantes tengan actitudes positivas frente al aprendizaje, sean más persistentes en el trabajo en clases y manejen de forma óptima los niveles de ansiedad. Es por ello, que el presente seminario de investigación se vinculará al ámbito de realización de atención a la diversidad, la cual se entiende como:

Conjunto de acciones educativas que en un sentido amplio intentan prevenir y dar respuesta a las necesidades, temporales o permanentes, de todo el alumnado del centro y, entre ellos, a los que requieren una actuación específica derivada de factores personales o sociales relacionados con situaciones de desventaja sociocultural, de altas capacidades, de compensación lingüística, comunicación y del lenguaje o de discapacidad física, psíquica, sensorial o con trastornos graves de la personalidad, de la conducta o del desarrollo, de graves trastornos de la comunicación y del lenguaje de desajuste curricular significativo (Educantabria, 2019).

En base a lo anterior, se entiende que cada alumno posee distintas características y diferentes modos de pensar, de sentir y de actuar, por lo que, en el presente Seminario, se indagará los niveles de autoconcepto que actualmente poseen los niños y niñas de dos realidades distintas en cuanto al contexto formal y el contexto ligado a escuelas libres.

3.2 Macro-categorías o variables de la investigación

ÁMBITO	PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	OBJETIVO GENERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CATEGORÍAS (MACROCATEGORÍAS)	SUBCATEGORÍAS (CATEGORÍAS A PRIORI)
Atención a la diversidad	Identificar el autoconcepto que poseen los niños y niñas entre 6 y 8 años de escuelas formales y no formales	¿Cómo es el autoconcepto en niños y niñas, entre 6 a 8 años, que cursan en escuelas formales y no formales?	Investigar sobre el autoconcepto en niños y niñas entre 6 y 8 años en una escuela formal y en una escuela no formal.	Investigar la relación que existe entre autoconcepto académico y no académico.	Componentes emocionales Componentes sociales Componentes físicos Componentes relacionados con el aprendizaje	Autoconcepto conductual Autoconcepto intelectual Apariencia y atributos físicos Ansiedad Autoconcepto social o popularidad Felicidad-satisfacción

3.3 Diseño metodológico de la investigación

3.4 Calendarización

Actividades Meses	Primer semestre				Segundo semestre			
	MAR	ABR	MAY	JUN	JUL	AGO	SEP	OCT
Elección del tema	X							
Plantear el problema de tesis	X							
Búsqueda de bibliografía		X	X					
Capítulo I: Justificación de la investigación	X	X						
Capítulo II: Marco teórico		X	X					
Capítulo III: Propósito de la investigación			X	X				
Capítulo IV: Metodología de la investigación					X			
Aplicación del instrumento "Escala de Autoconcepto Piers Harris"						X		
Análisis de los resultados							X	
Exposición del trabajo investigativo								X

CAPÍTULO IV: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

4.1 Paradigma, Método de Investigación y Tipo de Investigación

Un paradigma, tal y como lo definió Kuhn (1962), es "un conjunto de suposiciones interrelacionadas respecto al mundo social que proporciona un marco filosófico para el estudio organizado de este mundo. Un paradigma: Sirve como guía para los profesionales en una disciplina porque indica las cuestiones o problemas importantes a estudiar; se orienta hacia el desarrollo de un esquema aclaratorio; establece los criterios para el uso de "herramientas" apropiadas, y proporciona una epistemología. Un paradigma no sólo permite a una disciplina aclarar diferentes tipos de fenómenos, sino que proporciona un marco en el que tales fenómenos pueden ser primeramente identificados como existentes". (Citado en Medina Bermúdez, 2001, p.79). En este sentido, bajo la mirada del autor, un paradigma servirá de referencia como un modelo de acción para la búsqueda de un conocimiento, aclarando a que determinadas inquietudes se puedan resolver, dando uso de herramientas adecuadas, tales como, metodologías, instrumentos o una manera de recolección de datos.

Es por ello por lo que el presente trabajo investigativo se cree conveniente enmarcarlo en un Paradigma Positivista, pues este modelo, descrito por Martínez (2013) corresponde a:

“El sistema hipotético - deductivo también recibe el nombre de científico - naturalista, racionalista - cuantitativo, científico - tecnológico y sistemático -gerencial, se basa en la teoría positivista del conocimiento que arranca en el siglo XIX con Emile Durkheim y August Comte. Busca los hechos o causas de los fenómenos sociales independientemente de los estados subjetivos de los individuos; aquí, el único conocimiento aceptable es el científico que obedece a ciertos principios metodológicos únicos. Entre sus rasgos más destacados se encuentra su naturaleza cuantitativa para asegurar la precisión y el rigor que requiere la ciencia. Por eso al aplicarse a las ciencias sociales se busca que éstas se conviertan en un conocimiento sistemático, comprobable y comparable, medible y replicable. Esto implica que sólo sean objeto de estudio los fenómenos observables, por tanto, medibles, pesables o contables (por ejemplo, el género (hombre/mujer), el peso (50, 70, 80 kg.) o la estatura de una persona:) se encuentran, además, en relación causal o correlacional. Algunas otras veces simplemente constituyen realidades objetivamente describibles, como el número de veces que un estudiante no aprueba un examen.” (p.2).

De esta visión se desprende que el paradigma positivista intenta explicar, predecir, controlar los fenómenos que son objeto de estudio y así verificar teorías, tomando solo como conocimiento válido los que provienen de las ciencias empiristas, basándose en las experiencias y hechos observables.

Por otra parte, Ricoy (2006) indica que el “paradigma positivista se califica de cuantitativo, empírico-analítico, racionalista, sistemático gerencial y científico tecnológico” (p.14). Por tanto, tal como plantea Ricoy (2006) el paradigma positivista sustentará a la investigación que tenga como objetivo comprobar una hipótesis por medios estadísticos o determinar los parámetros de una determinada variable mediante la expresión numérica (Citado en Ramos, 2015). En esta línea, existe una realidad a la que se accede por medio de un instrumento que dará cuenta de dicha realidad, estableciendo una relación entre lo que ya se conoce y la realidad que se descubre.

En base a lo señalado anteriormente, se prefiere utilizar un enfoque positivista para la presente investigación, dado que el objetivo planteado corresponde a investigar el estado de un fenómeno particular, en este caso el autoconcepto, en una muestra delimitada con un rango etario específico, en dos contextos diferentes, describiendo de manera genérica y no de forma específica a cada niño y niña, por lo que no se considerarán características subjetivas de los sujetos de la muestra.

La presente investigación da cuenta de un tipo de investigación con enfoque cuantitativo, el cual “Utiliza la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin de establecer pautas de comportamiento y probar teorías” (Hernández Sampieri, 2014, p.53).

En este marco, el método de investigación a utilizar corresponde al deductivo, considerando primeramente que según Dávila (2006) “La deducción permite establecer un vínculo de unión entre teoría y observación y permite deducir a partir de la teoría los fenómenos objeto de observación” (p.181).

Igualmente, es preciso señalar que este procedimiento de obtención de conocimientos como es el razonamiento deductivo, según Dávila (2006) tuvo su origen entre los filósofos griegos, siendo Aristóteles y sus discípulos los que instauraron dicho método como un proceso del pensamiento, donde a partir de afirmaciones generales se llegaba a afirmaciones particulares, llevando a cabo reglas de la lógica. Así es como a través de este proceso, se logran organizar hechos o experiencias que son conocidas para extraer conclusiones mediante silogismos, los cuales son enunciados. Estos se componen de tres premisas:

1. Premisa mayor
2. Premisa menor
3. Conclusión (citado en Rodríguez y Pérez, 2017).

Así es como aparte de la deducción que parte de un conocimiento general se llega a otro de menor nivel de generalidad, entiendo por generalizaciones a aquellos puntos de partida para realizar inferencias mentales y obtener nuevas conclusiones lógicas para casos particulares. Asimismo, consiste en inferir soluciones o características concretas a partir de generalizaciones, principios, leyes o definiciones universales. Dicho en palabras más simples, se intenta descubrir consecuencias desconocidas a partir de principios conocidos (Rodríguez y Pérez, 2017).

A raíz de lo anterior, es que la presente investigación toma en cuenta un autoconcepto global para luego profundizar en rasgos más específicos del autoconcepto, tales como, el autoconcepto conductual, intelectual, apariencia y atributos físicos, ansiedad, autoconcepto social o popularidad y finalmente, felicidad-satisfacción. Por tanto, se vislumbra que se parte de un conocimiento general para llegar a uno de menor nivel de generalidad.

4.2 Técnica de Recogida de información

La técnica de recogida de información se realizará a través de una escala que arroja resultados cuantificables. Dicha escala corresponde a un cuestionario de 80 preguntas con respuestas de carácter cerrado (SI – NO) divididas en 36 frases de carácter positivas y 44 frases de carácter negativas.

Esta escala recibe el nombre de “Escala de evaluación de autoconcepto Piers – Harris” la cual se encuentra adaptada y estandarizada para Chile, la que puede ser administrada de forma individual y/o grupal.

Para esta investigación se aplicará el instrumento de manera grupal con un máximo de 10 niños en un espacio adecuado sin distracciones, el cuestionario será aplicado en un periodo de tiempo de 1 hora con un intervalo de 10 minutos de descanso.

Dicho instrumento consiste en una Escala para evaluar el autoconcepto en niños y niñas en diversos ámbitos. Es importante mencionar que, para la aplicación de esta escala, es conveniente realizarla en un clima tranquilo, de confianza y hacer referencia a la confidencialidad de las respuestas que se van a obtener, poniendo énfasis a que no existen respuestas correctas ni incorrectas y destacando que lo más importante es ser sincero/a al momento de responder cada pregunta.

Cada alumno debe responder de acuerdo con lo que cree de su realidad y no según lo que le gustaría ser o piensa ser. No se debe dejar ninguna pregunta sin responder ya que de lo contrario puede afectar en el puntaje y la interpretación de este.

Este Instrumento se divide en 6 subescalas:

1. **Conducta:** Consiste en 15 ítems que reflejan el grado en que el niño/a admite conductas problemáticas. Un puntaje alto indica ausencia de problemas o intento de negación, mientras que un puntaje bajo indica que el niño reconoce que tiene problemas.
2. **Estatus intelectual y escolar:** Corresponde al autoconcepto escolar más un sentimiento general de aceptación o rechazo al colegio. Un puntaje alto significa ausencia de problemas y un puntaje bajo indica dificultades específicas o expectativas exageradas de los padres.
3. **Apariencia y atributos físicos:** Un puntaje alto indica que el niño/a se auto percibe en forma positiva mientras que un puntaje bajo indica una percepción negativa de su imagen corporal.
4. **Ansiedad:** Refleja humor disfórico o alterado, preocupación, nerviosismo, timidez, miedo entre otras. Un puntaje alto significa ausencia de ansiedad y sentimientos afines, mientras que un puntaje bajo requiere evaluar la posibilidad de consultar un especialista
5. **Popularidad:** Refleja si se siente aceptado por su grupo de pares. Un puntaje alto indica buen desempeño social, mientras que un puntaje bajo indica inhibición social y/o escasez de habilidades sociales.
6. **Felicidad y satisfacción:** Un puntaje alto indica sentimientos de felicidad, mientras que un puntaje bajo indica infelicidad y autovaloración negativa.

Los resultados se dividen en puntuación directa, la cual es la suma de las respuestas que coinciden con la plantilla de corrección y la puntuación centil que corresponde al lugar que ocupa la puntuación directa en una escala de 5 a 99, según el baremo de cada nivel; indica el porcentaje de sujetos que se encuentran por debajo de la puntuación directa correspondiente, por ejemplo, la puntuación centil 35 indicaría que el alumno tiene por debajo al 35% de los sujetos de su nivel y estaría el 65% por encima (Gorostegui, 2005).

En base a lo anterior, se infiere que, al analizar los resultados, se podrá identificar a través de ítems, el área o áreas específicas afectadas en cada muestra.

4.3 Selección del tipo de Muestra

Para comprender de mejor manera lo que es una muestra en investigación, cabe destacar las siguientes definiciones:

Vieytes (2004) define el término muestreo cuando se hace referencia a la selección de personas, situaciones, escenarios, eventos, temas, lugares, entre otros, que puedan aportar a la información que se busca, rigiéndose por diversos criterios, entre los cuales se encuentran, por ejemplo, la convivencia, oportunidad y disponibilidad.

Por otro lado, Sampieri, Fernández y Baptista (1994) plantean que “La muestra es, en esencia, un subgrupo de la población. Es un subconjunto de elementos que pertenecen a ese conjunto definido en sus características al que se le llama población” (citado por Balestrini, 2006, p.141).

Una definición similar plantea Monje (2001), mencionando que “la muestra define como un conjunto de objetos y sujetos procedentes de una población; es decir un subgrupo de la población, cuando ésta es definida como un conjunto de elementos que cumplen con unas determinadas especificaciones” (p.90).

El interés por investigar sobre el autoconcepto y el autoconcepto académico ha aumentado en estos últimos años, debido a los diversos cambios que se han evidenciado en los niños y niñas de diferentes edades. Sin embargo, tanto el autoconcepto como el autoconcepto académico podrían influir de manera positiva o negativa en el rendimiento escolar, en su personalidad y comportamiento. La relación que existe entre rendimiento escolar y autoconcepto refleja la importancia de que las personas involucradas en el aprendizaje y la formación del niño puedan considerar lo importante de generar un clima emocional positivo, de respeto y seguridad, que les permita una comunicación eficaz y un buen desarrollo.

En base a lo dicho anteriormente, la investigación está enfocada en un rango etéreo de niños y niñas entre los 6 y 8 años.

El tipo de escuelas que se delimitaron son dos miradas distintas de la educación. Una de ellas es la escuela no formal, que se refiere específicamente a las escuelas libres y felices que mantienen una metodología nueva y diferente a la que podemos encontrar habitualmente. Y por otro lado estaría enfocado en las escuelas formales, refiriéndose a la metodología que se implementa en la mayoría de las escuelas regulares en Chile.

Dichas escuelas, se encuentran en la V región entre las ciudades de Viña del Mar, Quilpué y Villa Alemana, específicamente en una escuela libre y una escuela formal.

Criterios de inclusión de la muestra

Niños/as Contexto formal (Colegio Nazareo)	Niños/as Contexto No formal (Escuela Manque Unakita)	Permiso aprobado por el apoderado	Grupo etario 6 a 8 años
---	---	-----------------------------------	-------------------------

4.4 Código ético

Según la definición de ética, Hortal (1994) plantea que “de conformidad con las normas de conducta de una profesión o grupo”, lo que se considera moral y ético en la vida cotidiana es un tema de concordancia entre los miembros de un grupo y es así como diversas colectividades han acordado códigos de conductas distintos. Por ello, es que es sumamente importante para vivir en sociedad, que cada uno de los miembros conozca lo que se considera ético o no (Ojeda de López, Quintero, Machado, 2007).

En esta línea, la investigación educativa, como acción humana, presenta un componente que la determina y este es el componente ético. Así, se distinguen cinco principios morales que guían una propuesta ética, que corresponden a: (1) respeto por las personas y su autonomía, (2) beneficio sin dañar, (3) justicia, (4) confianza y (5) fidelidad e integridad física (Sañudo, 2006). Por ello, es que los/as investigadores/as deben llevar a cabo su trabajo teniendo como sustento los valores éticos, los cuales de alguna manera van a orientar su actuar como referente humano y profesional.

En este marco, el primer elemento del código ético de la presente investigación son las cartas de autorización a las Instituciones educativas. La primera carta fue dirigida a la Sra. Pamela García, directora del establecimiento educacional “Colegio Nazareo”, la segunda a la Srta. Leyla Santos, directora de la Escuela Holística Manque Unakita.

En esta misma línea, el segundo elemento de esta investigación es el consentimiento informado, el cual fue dirigido a los/as apoderados/as del 1° y 3° básico del Colegio Nazareo. Este consentimiento informado, daba a conocer el nombre de la investigación y el objetivo que se pretendía. Asimismo, dos casillas en las que cada apoderado/a debía contestar si estaba o no de acuerdo con que su hijo/a participará en la realización de este trabajo.

El tercer elemento, corresponde a la confidencialidad de los resultados, la que permite al investigador identificar las respuestas de determinada persona, pero con el compromiso que se resguardará su identidad y no hará público su resultado (Ojeda de López et al., 2007). En este sentido, todos los datos que van a aportar las muestras serán de utilidad solo y exclusivamente para la Investigación.

En último elemento, es de destacar que la información obtenida del instrumento, en el caso del Colegio Nazareo, será compartida con el equipo PIE del establecimiento, a petición de la psicopedagoga del equipo, a fin de mejorar la intervención multidisciplinaria realizada a su población estudiantil.

4.5 Instrumentos

En relación a los instrumentos de investigación, es preciso señalar que existen muchas y variadas formas de aproximarse y vincularse a una determinada temática de estudio, las cuales van ligadas en paralelo a la perspectiva y/o posición epistemológica de los/as investigadores/as, así como también los recursos que se dispongan, el esfuerzo por la recopilación de datos cuantitativos en este caso, los objetivos de la investigación, el interés por adquirir nuevos conocimientos, de tal forma que haya una profundización de aquello que ya se sabe o bien se haga hincapié en generar cambios constructivos, lo que resulta un proceso sumamente valioso (Pereira, 2011).

A raíz de lo anterior, es que se considera como instrumento de aplicación la “Escala de autoconcepto de Piers-Harris”, el cual fue aplicado en el establecimiento educacional “Colegio Nazareo” ubicado en la ciudad de Viña del Mar. Cabe mencionar que el instrumento fue aplicado a una muestra de 33 alumnos/as.

Cabe mencionar que cada hoja de respuesta contenía 80 preguntas con respuestas de carácter cerrado (SI – NO) divididas en 36 frases de carácter positivas y 44 frases de carácter negativas.

Antes de comenzar la aplicación del cuestionario, se les entregaron instrucciones vía oral, de manera clara, simple y precisa a todos los alumnos para favorecer una mayor comprensión.

Al comienzo de la aplicación a todos los cursos se les solicitó colocar en la hoja de respuesta su nombre y edad, con el objetivo de clasificar los resultados según criterios.

En el curso 1° básico el instrumento se realizó de forma conjunta. En primera instancia se aplicó de manera grupal, sin embargo, después de un lapso, la aplicación debió cambiar de modalidad, a grupos más pequeños guiados por una investigadora, para facilitar la comprensión del cuestionario.

En el 3° básico, la aplicación se realizó de forma individual, ya que los alumnos de este curso poseían mayor capacidad de análisis y comprensión lectora. Sin embargo, en algunos estudiantes se tuvo que realizar una mediación en cuanto al léxico de algunas preguntas del cuestionario.

Cabe destacar que durante la aplicación, se propició un clima adecuado sin elementos distractores para facilitar el procedimiento del instrumento.

Al finalizar con cada grupo-curso, se les hizo entrega de un obsequio a cada niño y niña por su participación.

4.6 Plan de Análisis de información

4.6.1 Triangulación de la información

Primeramente, se debe tomar en cuenta que la triangulación según Denzin (1970) es la combinación de dos o más teorías, fuentes de datos, métodos de investigación, en el estudio de un fenómeno singular, en este caso, el autoconcepto (citado en Arias, 2000).

En este marco, el presente Seminario se inició cruzando los siguientes datos:

1. En primera instancia se revisaron los resultados del instrumento aplicado a niños y niñas entre 6 y 8 años en contexto formal y no formal, obteniendo información del autoconcepto global y cómo el estudiante valora diferentes aspectos de su forma de ser y su comportamiento.
2. Posteriormente, acorde al objetivo específico, las investigadoras definieron la metodología de revisión, que consistió en interpretar los resultados según autoconcepto académico y autoconcepto no académico. En este último se desprenden tres componentes, tales como:
 - Componente social
 - Componente físico
 - Componente emocional

3. Finalmente, en base a dichos componentes se estableció seleccionar dos preguntas por cada uno de ellos, que dieran cuenta de una diferencia considerable para ambos contextos y que a la vez fueran significativas.

Cabe señalar, que la corrección del instrumento oficial se enmarca en la suma de las puntuaciones de todos los factores, permitiendo hallar el Autoconcepto global. Sin embargo, las investigadoras utilizaron otra metodología de revisión, debido a que así podían profundizar aún más en el autoconcepto tomando en cuenta los componentes específicos.

4.6.2 Instrumentos de análisis de datos

Con respecto al análisis de datos del trabajo de investigación específicamente en la realización del ordenamiento de los datos, en primera instancia, se corrigieron todas las pruebas del instrumento de aplicación bajo las pautas de corrección correspondientes, con

una puntuación directa, vale decir, sumando las respuestas que coincidían con la plantilla de corrección, luego de tener todos los resultados tanto de contexto formal y no formal, se comenzaron a trasladar todos los puntajes de cada ítems al software que se utilizó en este seminario, el cual tiene como nombre JAMOVİ. Esta es una nueva hoja de cálculo estadística de tercera generación, diseñada para un fácil uso y acceso. Asimismo, brinda un desarrollo óptimo en la metodología estadística (jamovi, s.f).

Una vez insertados todos los datos al software estadístico, las investigadoras se percataron que no se habían incluido los puntajes totales de cada uno de los test aplicados a las muestras de ambos contextos de la investigación, por lo que se realizó una intensa búsqueda para vincular cada puntaje con cada muestra correspondiente. Posteriormente las investigadoras participaron de un asesoramiento para culminar con el análisis de los datos, dando comienzo a los capítulos posteriores.

PARTE II: RESULTADOS Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

CAPÍTULO V: CONTEXTO FORMAL, NO FORMAL Y PUNTAJE TOTAL

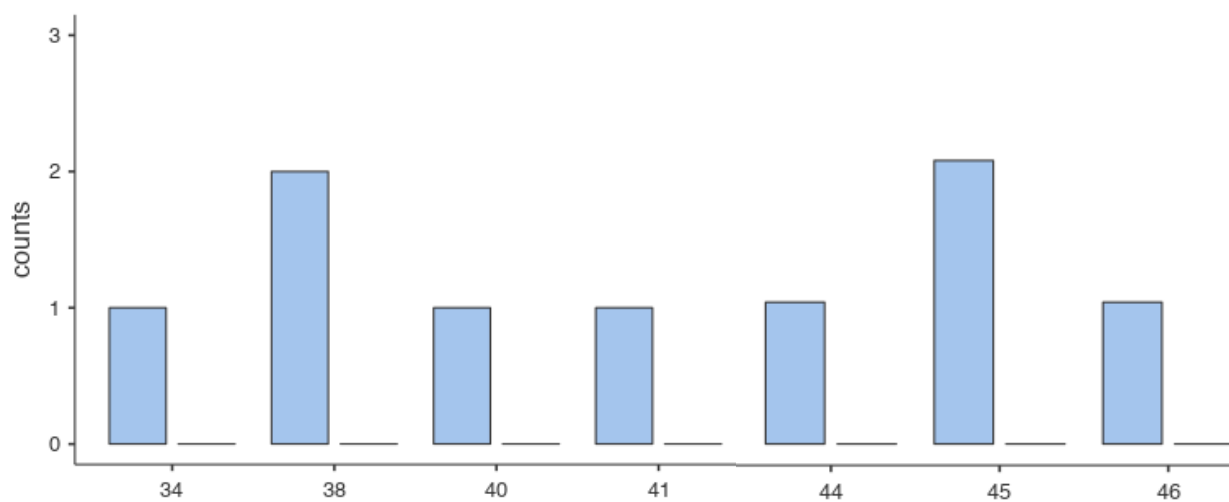
A continuación, se presentará información referente al contexto formal y no formal, en contraste con el puntaje total obtenido en el instrumento de investigación denominado “Escala de Evaluación de Autoconcepto de Piers-Harris”. En esta línea, se expondrá una tabla que describe la evidencia de los resultados arrojados por la muestra de cada contexto y sus respectivos gráficos.

Descriptives

	Contexto	Puntaje total
N	Formal	32
	No Formal	12
Mean	Formal	53.4
	No Formal	76.7
Median	Formal	55.0
	No Formal	77.5
Standard deviation	Formal	9.63
	No Formal	2.99

Tabla 1. Puntaje total

Puntaje total



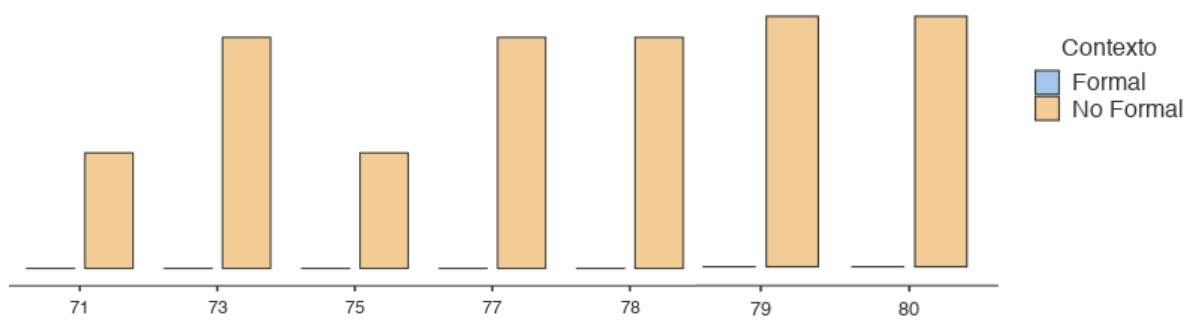
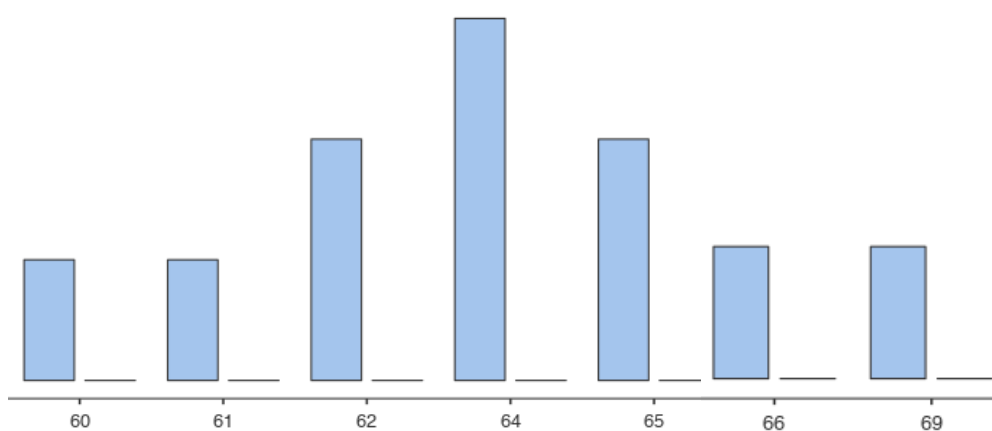
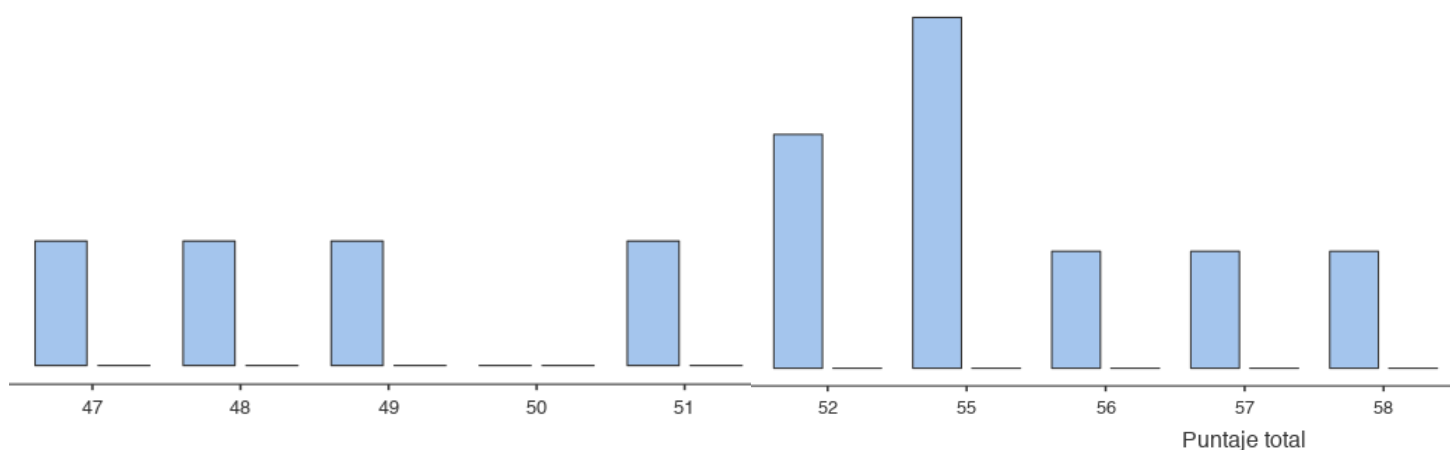


Gráfico 1. Contexto y puntaje total.

Referente al gráfico presentado anteriormente, se desprende que existe una diferencia significativa en los resultados finales de la aplicación del instrumento “Escala de Evaluación de Autoconcepto Piers-Harris” realizada en contextos formales y no formales. En este marco, con relación al contexto formal, el promedio final fue de 55.0 puntos, sin embargo, el puntaje total del contexto no formal es de 77.5 puntos.

De esto se puede desprender que en el contexto formal las muestras presentan un autoconcepto descendido, en cuanto al área física, emocional, social e intelectual, entendiéndose por éste, la percepción que cada uno tiene de sí mismo, la cual se basa directamente en las experiencias que tiene el individuo en las interacciones que establece con los demás y en las atribuciones que él mismo hace de su propia conducta (García y Musitu, 2014).

Por otro lado, al referirse al contexto no formal, se infiere que las muestras poseen un autoconcepto adecuado, viendo esto reflejado en el promedio final correspondiente a 77,5 puntos, por lo que se puede inferir que los niños y niñas de la escuela Manque Unakita poseen un alto autoconcepto y esto debido a que los estudiantes en dicha escuela se rigen con estrategias metodológicas diferentes a los establecimientos de educación formal, sustentándose en cuatro lineamientos fundamentales, tales como, el Kundalini yoga, Metodología Lefebre Lever, pedagogía Waldorf y pedagogía 3000.

CAPÍTULO VI: EDAD Y CONTEXTO FORMAL, NO FORMAL

Descriptives

	Contexto	Edad
N	Formal	33
	No Formal	12
Mean	Formal	7.55
	No Formal	6.42
Median	Formal	8
	No Formal	6.00
Standard deviation	Formal	0.666
	No Formal	0.669

Tabla 2. Edad y contexto.

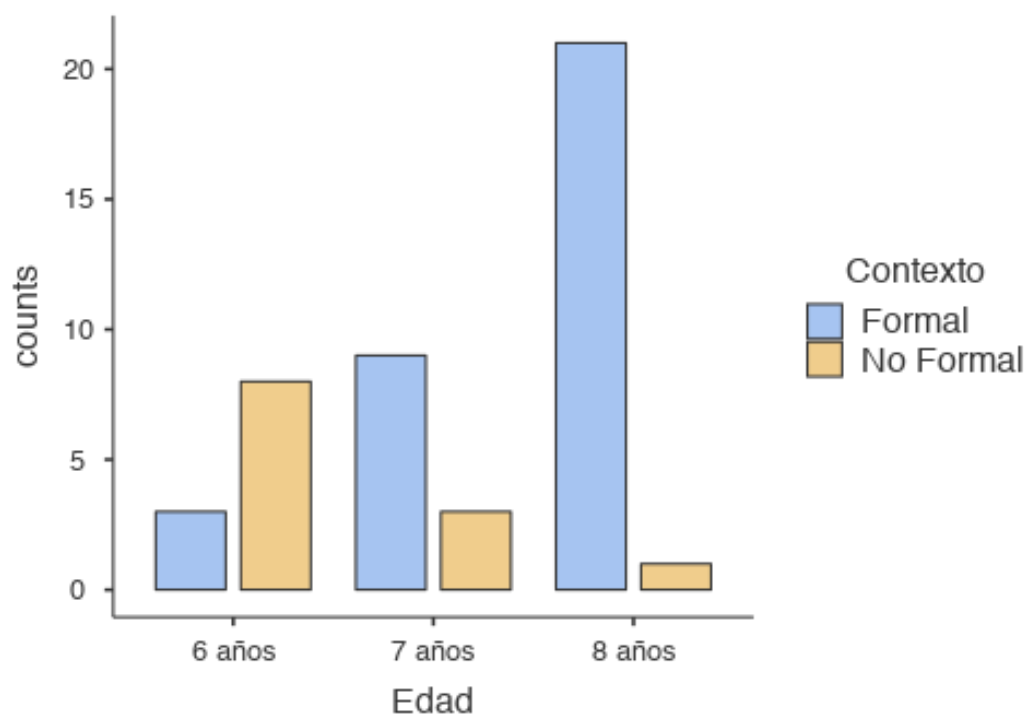


Gráfico 2. Edad y contexto

* Cabe destacar que la línea vertical del costado izquierdo indica la cantidad de las muestras de esta investigación.

* En cuanto a la línea horizontal inferior, corresponde a la edad de las muestras.

Con respecto al gráfico N° 2 que representa la vinculación entre las edades de la muestra y el contexto en que están insertos, tanto contexto formal como no formal, se puede sostener que el promedio de los estudiantes se encuentra en la edad de 8 años referente al contexto formal, mientras que, en el contexto no formal, el promedio es de 6 años.

Con respecto a los datos proporcionados por los gráficos, se infiere que el instrumento en su mayoría fue aplicado a una población de 8 años. Asimismo, se desprende que la minoría corresponde al grupo etario de 6 años.

Cabe mencionar que la selección del grupo etario corresponde a estas edades específicas, ya que el autoconcepto se comienza a desarrollar y definir en estas etapas del ciclo vital.

A raíz de lo anterior, es preciso señalar que el autoconcepto de los prescolares (hasta los 6 años) está basado en características concretas como nombres apariencia físicas posesiones y conductas típicas. A lo largo del tiempo, los niños y niñas organizan estos estados internos y conductas en disposiciones de las que son conscientes y pueden comentar con otros. Entre los 8 años, un cambio importante se da en las autodescripciones de los niños, quienes empiezan a mencionar rasgos de su personalidad. (Fernández, 2008).

CAPÍTULO VII: CONTEXTO FORMAL, NO FORMAL Y AUTOCONCEPTO NO ACADÉMICO

Primeramente, es preciso señalar que este capítulo se guiará por el modelo teórico y alternativo denominado Modelo jerárquico y multifacético de Shavelson, Hubner y Stanton, quienes definen el autoconcepto como la percepción que cada uno tiene de sí mismo, la cual se basa directamente en las experiencias que tiene el individuo en las interacciones que establece con los demás y en las atribuciones que él mismo hace de su propia conducta. Igualmente, este modelo divide el autoconcepto en dos, el autoconcepto académico y el autoconcepto no académico, este último está compuesto por:

- **Componentes sociales:** relacionados con el significado que la conducta del individuo tiene para los demás.
- **Componentes emocionales:** Son los más subjetivos e internos.
- **Componentes físicos:** En los que tienen una influencia importante las actitudes y apariencia general de la persona (García y Musitu, 2014).

COMPONENTE SOCIAL

Descriptives

	Contexto	Burlas (Pop.)	Rechazo de los demás (Pop.)
N	Formal	32	32
	No Formal	12	12
Mean	Formal	0.594	0.281
	No Formal	0.00	0.00
Median	Formal	1.00	0.00
	No Formal	0.00	0.00
Standard deviation	Formal	0.499	0.457
	No Formal	0.00	0.00

Tabla 3. Contexto y autoconcepto no académico (C. social)

Con respecto al ítem “MIS COMPAÑEROS DE CLASES SE BURLAN DE MI”:

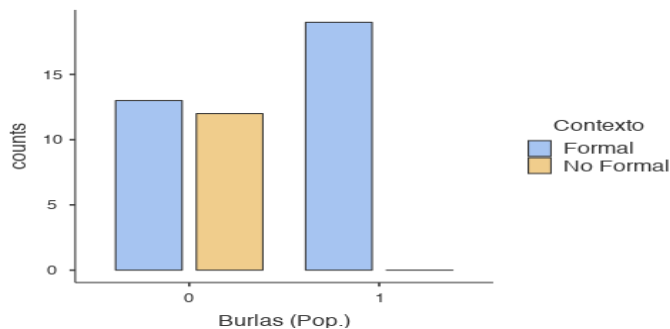


Gráfico 3. Contexto y autoconcepto no académico (c. social)

* Cabe destacar que la línea vertical del costado izquierdo indica la cantidad de las muestras de esta investigación.

* En cuanto a la línea horizontal inferior, corresponde a las respuestas de carácter cerrado (SI = 1, NO = 0)

En el gráfico N° 3 se evidencia que el 55% de las muestras en contexto formal, expresan que “sus pares si se burlan de ellos”, mientras que, en el contexto no formal, la muestra manifiesta en su 100% “no reciben burlas de sus pares”.

A raíz de lo anterior, se desprende que aquello da cuenta de la metodología utilizada en cada contexto, donde en el espacio no formal, se utiliza una metodología que se basa en el respeto del ser humano y la naturaleza, en cambio, en el contexto formal, se utiliza una metodología que se basa principalmente en el currículum nacional. En este sentido, el contexto formal se inclina a una metodología más conductista, vale decir, los estudiantes aprenden asociando estímulos con respuestas, donde su aprendizaje está en función del entorno, siendo no duradero, pues necesita ser reforzado, enfocándose netamente en lo memorístico, repetitivo y mecánico, respondiendo a estímulos (Leiva, s.f).

Sin embargo, en el contexto no formal, se orienta a una metodología constructivista, la cual propicia que cada estudiante piense de manera autónoma y entienda de manera significativa su mundo, siendo la escuela la que debe promover el desarrollo cognoscitivo del estudiante de acuerdo a sus necesidades, gustos, preferencias e intereses, donde el docente debe implementar experiencias educativas que sean motivadoras, innovadoras y significativas para cada uno de los alumnos/as con el fin de favorecer sus aprendizajes (Ramírez, s.f.).

Cabe recalcar que, en la aplicación del instrumento, las investigadoras observaron que los niños y niñas del contexto formal respondían a este indicador demostrando incertidumbre, tristeza y temor, esto puede ser posible, debido a que en este espacio los métodos evaluativos se basan en números de una escala del 1 al 7, lo que provocaría

inseguridad al tener un error ante ciertas respuestas, en este sentido, se ve a las calificaciones como un radar para saber si el escolar está avanzando (Eligeeeducar, 2017). No obstante, los niños y niñas del contexto no formal respondieron de forma espontánea y segura a este indicador. Aquello refleja que, en el Centro educativo, los resultados académicos no pueden ser el norte principal del aprendizaje (Eligeeeducar, 2017).

Con respecto al ítem “ME SIENTO UN POCO RECHAZADO/A”:

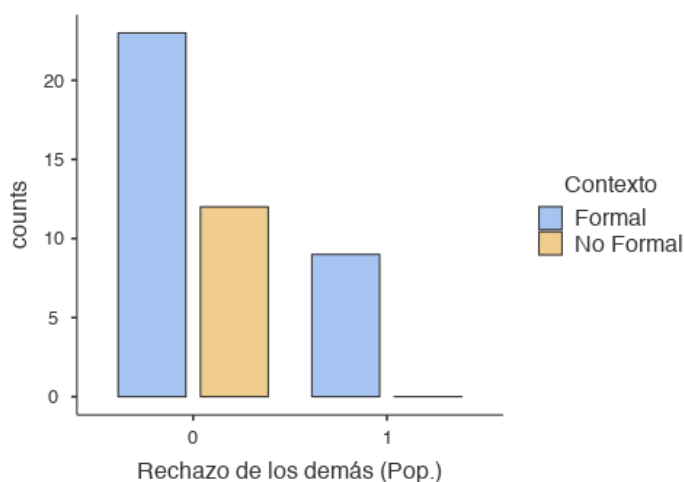


Gráfico 4. Contexto y autoconcepto no académico(C. social).

* Cabe destacar que la línea vertical del costado izquierdo indica la cantidad de las muestras de esta investigación.

* En cuanto a la línea horizontal inferior, corresponde a las respuestas de carácter cerrado (SI = 1, NO = 0)

En cuanto al gráfico anterior, se evidencia que, la mayoría de los niños y niñas de la muestra expresa que “no se sienten rechazado”, sin embargo, un 27% del contexto formal demuestra que “si se sienten rechazados”, en cambio, en el contexto no formal, el 100% de los niños y niñas no se sienten rechazados. Por lo tanto, se infiere que, en cuanto al contexto formal, algunas de las muestras demuestran un autoconcepto descendido, ya que sienten rechazo de su entorno, esto podría ser posible, debido a que en este espacio la cantidad de cantidad de alumnos/as es bastante numerosa, lo que influye en la escucha activa que tenga el docente con sus estudiantes o entre sus mismos pares. Según Aguilar (2007) “Estudios realizados han constatado que de las habilidades comunicativas, la que más se practica es la de escuchar, pero contradictoriamente en la escuela no se ejercita suficientemente”. (Citado

por Motta, 2017, p. 153) En este sentido, existen diferencias ante el concepto de escuchar y oír, pues el primero hace referencia a comprender en profundidad el mensaje que el interlocutor emite, mientras que oír se enfoca netamente en percibir los sonidos.

Por otro lado, en relación al contexto no formal, se evidencia un autoconcepto adecuado, ya que ninguno de los niños y niñas se siente rechazado, debido a que en este espacio se trabaja de manera transversal el desarrollo de la socio afectividad, la que cobra gran relevancia cuando se pone en práctica, ya que el potenciarla se logra un crecimiento armónico y equilibrado, donde los estudiantes serán queridos y aceptados por sí mismos y por su entorno, siendo capaces de responder a desafíos como comprender su realidad y establecer relaciones afectivas concretas. Así, la clave del desarrollo de habilidades socioafectivas se encuentra en las experiencias de los estudiantes, llevando a cabo experiencias que se enfocan al desarrollo en el niño de la consciencia y aceptación de sí misma, para ir en forma progresiva, tomando consciencia de mundo exterior y de la posibilidad de participar en él (Millares y Maira, 2017).

COMPONENTE EMOCIONAL

Descriptives

	Contexto	Aprobación de mí mismo 1 (F.S)	Miedo (F.ANS)
N	Formal	32	32
	No Formal	12	12
Mean	Formal	1.00	0.313
	No Formal	1.00	0.0833
Median	Formal	1.00	0.00
	No Formal	1.00	0.00
Standard deviation	Formal	0.00	0.471
	No Formal	0.00	0.289

Tabla 4. Contexto y autoconcepto no académico. (C. emocional).

Con respecto al ítem “ME GUSTA SER COMO SOY”:

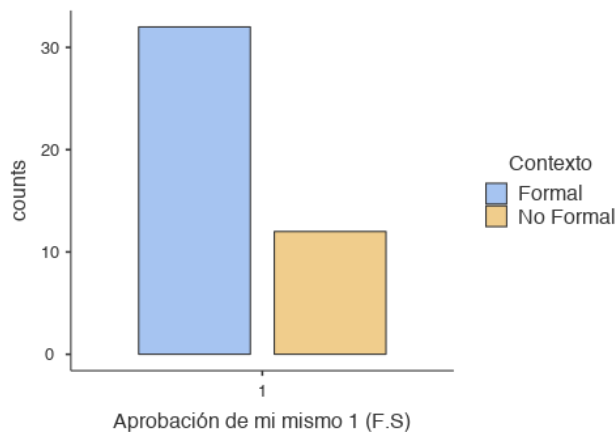


Gráfico 5. Contexto y autoconcepto (C. emocional)

* Cabe destacar que la línea vertical del costado izquierdo indica la cantidad de las muestras de esta investigación.

* En cuanto a la línea horizontal inferior, corresponde a las respuestas de carácter cerrado (SI = 1, NO = 0)

En cuanto al gráfico anterior, se evidencia que el 100% de ambas muestras con relación al autoconcepto de apariencia y atributos físicos, que corresponde a la aprobación de sí mismo, demuestran un desarrollo satisfactorio, ya que todas las muestras respondieron que les agrada ser como son.

A partir de aquello, se infiere entonces que esta respuesta da cuenta al egocentrismo que poseen los niños y niñas a esta edad.

Por ello, es necesario mencionar que según Piaget entre los 3 y 6 años el/la niño/a se encuentra en la etapa preoperatoria, que tiene dentro de sus características el egocentrismo, donde el niño y niña comienza a interpretar el mundo a partir del yo. Así, en la percepción de sí mismo, su pensamiento concreto se ve reflejado cuando se describe a sí mismo a partir de sus rasgos físicos, intereses, acciones y otros aspectos concretos, como sus posesiones (Loperena, 2008).

En cuanto al ítem “SUELO TENER MIEDO”:

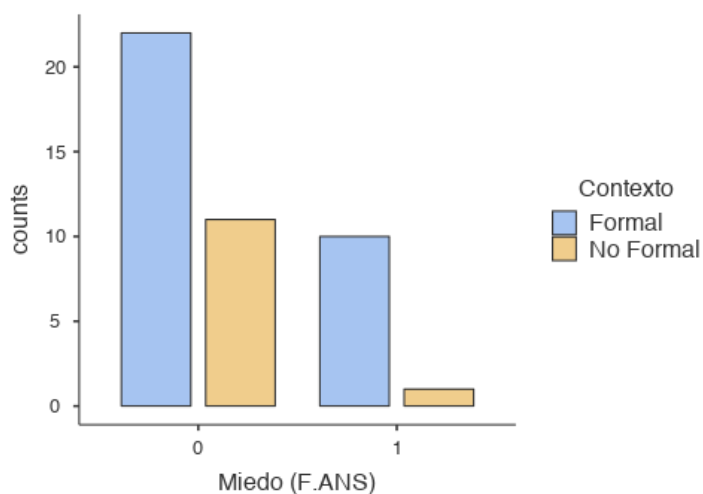


Gráfico 6. Contexto y autoconcepto no académico (C. emocional).

* Cabe destacar que la línea vertical del costado izquierdo indica la cantidad de las muestras de esta investigación.

* En cuanto a la línea horizontal inferior, corresponde a las respuestas de carácter cerrado (SI = 1, NO = 0)

Con relación al gráfico anterior se evidencia, que el 70% de los estudiantes del contexto formal expresa que “no suelen tener miedo”, sin embargo, el 30% del mismo contexto indica lo contrario.

Por otra parte, en el contexto no formal, el 99% de los niños y niñas manifiesta que “no suele tener miedo” evidenciando una diferencia significativa entre ambos contextos, vale decir, en el contexto no formal solo una muestra expresa “tener miedo” frente a casi la mitad de los estudiantes del contexto formal.

Se considera que aquello se vincularía posiblemente a las diferentes facetas y experiencias que vive un niño o niña a una determinada edad, relacionado con los buenos hábitos y las normas educativas (Quelart, 2016).

COMPONENTE FÍSICO

Descriptives

	Contexto	Apariencia física 3 (A.F)	Autoconcepto físico (A.F)
N	Formal	32	32
	No Formal	12	12
Mean	Formal	0.531	0.531
	No Formal	1.00	0.00
Median	Formal	1.00	1.00
	No Formal	1.00	0.00
Standard deviation	Formal	0.507	0.507
	No Formal	0.00	0.00

Tabla 5. Contexto y autoconcepto no académico (C. físico).

Con relación al ítem “SOY GUAPO/A”:

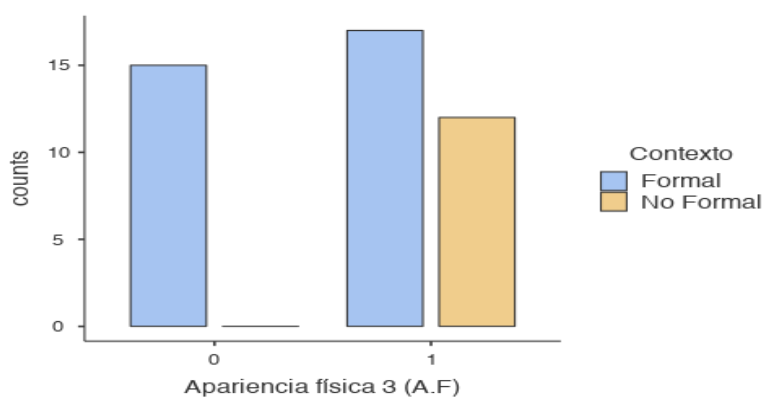


Gráfico 7. Contexto y autoconcepto no académico (C. físico).

* Cabe destacar que la línea vertical del costado izquierdo indica la cantidad de las muestras de esta investigación.

* En cuanto a la línea horizontal inferior, corresponde a las respuestas de carácter cerrado (SI = 1, NO = 0)

En cuanto al gráfico anterior, se evidencia que el 100% de las muestras en el contexto no formal, indican que “se perciben atractivos”, mientras que el 55% de las muestras del contexto formal indican que “no se perciben atractivos”.

Cabe señalar que, al momento de aplicar el instrumento, las investigadoras observan que la gran mayoría de las muestras del género femenino, indicaban que no se percibían atractivas. De aquello se desprende que posiblemente esto suceda a que presentan una autoestima descendida, lo que desencadena sentimientos de inferioridad ante los demás. Por eso, es sumamente importante reforzar y potenciar diariamente la autoestima en los niños y niñas, siendo la autoestima la que marca el desarrollo de un niño, pues es un elemento básico en su formación, de los que dependerán sus procesos de aprendizajes, relaciones interpersonales y por supuesto su felicidad. Esto sumará a que tengan sentimientos de seguridad como sentirse competentes y valiosos (Revistabb, s.f).

Con relación al ítem “MI CARA ME DISGUSTA”:

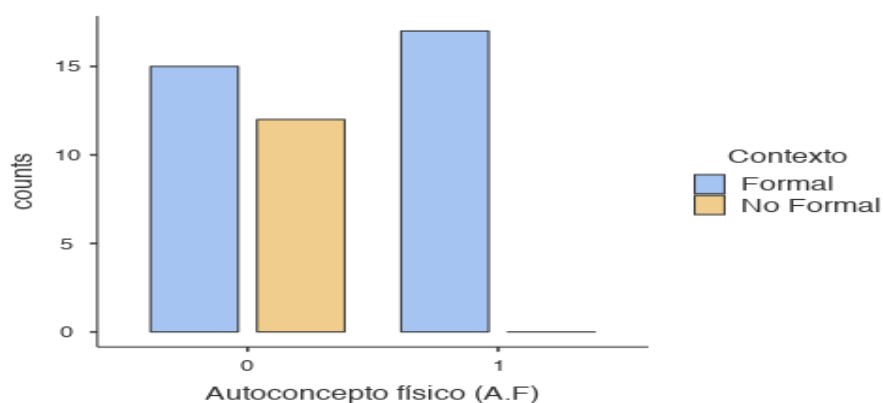


Gráfico 8. Contexto y autoconcepto no académico. (C. físico)

* Cabe destacar que la línea vertical del costado izquierdo indica la cantidad de las muestras de esta investigación.

* En cuanto a la línea horizontal inferior, corresponde a las respuestas de carácter cerrado (SI = 1, NO = 0)

Al visualizar el gráfico anterior, se desprende que el 100% de las muestras del contexto no formal, expresa que “su cara no les disgusta”, mientras que un 55% de las muestras del contexto formal, menciona que “si les disgusta su cara”.

Esto posiblemente sea causado por lo anteriormente expuesto, referente a la autoestima, donde poseer un descenso en ella trae consigo múltiples consecuencias negativas, como por ejemplo, sentimientos de infelicidad. Igualmente, se debe considerar que la educación emocional es una innovación educativa que responde a las necesidades sociales no atendidas en las materias académicas no atendidas y ordinarias (Bisquerra, 2003). Esto

da cuenta de que al trabajar con materias académicas se debe tener como base la educación emocional, puesto que dicha formación desarrolla todas las potencialidades de los niños y las niñas, vale decir, que si un estudiante posee una formación emocional estable, tendrá mayor empatía y a su vez comprensión, lo que conllevará a tener más herramientas para una comunicación afectiva y efectiva.

CAPÍTULO VIII: CONTEXTO FORMAL, NO FORMAL Y AUTOCONCEPTO ACADÉMICO.

Descriptives

	Contexto	Memoria (A.INT)	Mi trabajo escolar (A.INT)
N	Formal	32	32
	No Formal	12	12
Mean	Formal	0.500	0.844
	No Formal	0.333	1.00
Median	Formal	0.500	1.00
	No Formal	0.00	1.00
Standard deviation	Formal	0.508	0.369
	No Formal	0.492	0.00

Tabla 6. Contexto y autoconcepto académico

Con relación al ítem “SE ME OLVIDA LO QUE APRENDO”:

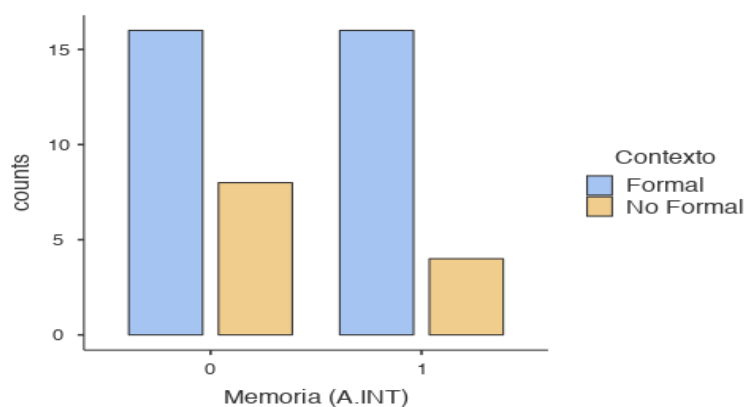


Gráfico 9. Contexto y autoconcepto académico

* Cabe destacar que la línea vertical del costado izquierdo indica la cantidad de las muestras de esta investigación.

* En cuanto a la línea horizontal inferior, corresponde a las respuestas de carácter cerrado (SI = 1, NO = 0)

Al referirse al gráfico anterior, se desprende que el 50% de la muestra del contexto formal menciona que “si se le olvida lo que aprende” y a su vez el otro 50% del mismo contexto menciona que “no”. Asimismo, en el contexto no formal, se observa que un 25% responde que “si se le olvida lo que aprende”.

A partir de aquello, se infiere que esta gran diferencia de porcentajes se podría dar por la metodología utilizada en ambos espacios, ya que como se mencionó anteriormente, la

metodología que se utiliza en el contexto no formal es en base al respeto humano y a la naturaleza, en cambio en el contexto formal priorizan el currículum nacional en su enseñanza y esto puede interferir en los procesos de desarrollo del aprendizaje de cada niño/a.

En base a lo expuesto, es preciso mencionar que la sociedad actual se ha inclinado por valorizar la adquisición prematura de habilidades cognitivas, lo que genera muchas veces a juicio de los/las educadoras/es, frustración y desmotivación en seguir aprendiendo, siendo el juego una estrategia didáctica fundamental que no se debe olvidar. Asimismo, se logra observar que el contexto formal presenta una mirada neoliberal centrando el aprendizaje en la obtención de buenos resultados generando competencia entre sus propios compañeros/as (Escobar, 2015). En este marco, se desprendería que los niños y niñas del contexto no formal tienen experiencias educativas que podrían ser más significativas y vivenciales, donde se hace real hincapié en los gustos y preferencias de los estudiantes, mientras que, en el contexto formal, la entrega de conocimientos se basa en material gráfico como guías y textos escolares, más que en materiales concretos y/o didácticos, lo que sería un factor que influiría en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos/as.

En cuanto al ítem “HAGO BIEN MI TRABAJO EN EL COLEGIO”

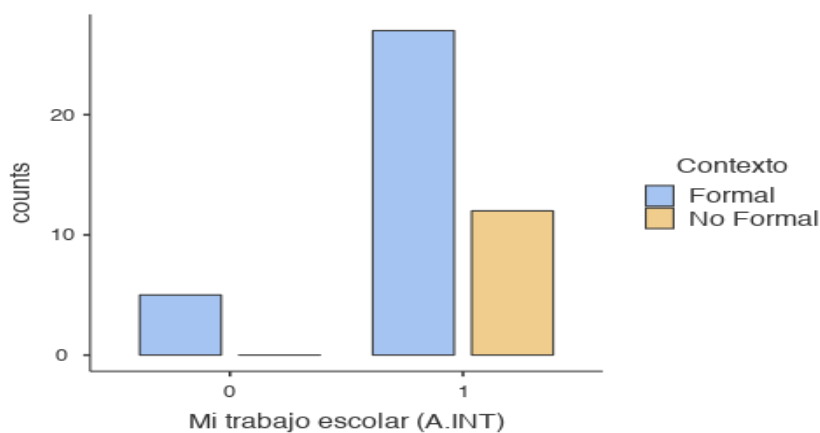


Gráfico 10. Contexto y autoconcepto académico

* Cabe destacar que la línea vertical del costado izquierdo indica la cantidad de las muestras de esta investigación.

* En cuanto a la línea horizontal inferior, corresponde a las respuestas de carácter cerrado (SI = 1, NO = 0)

Al visualizar el gráfico anterior, se desprende que el 100% de las muestras del contexto no formal, contestaron que “si realizan bien su trabajo en el colegio”. En cambio, en el contexto formal un 15% contestó lo contrario.

De esto se infiere que la diferencia radica en que una de las herramientas principales utilizadas en la enseñanza del contexto no formal, corresponde al lenguaje positivo, que se lleva a cabo transversalmente en todo ámbito. Sin embargo, en el contexto formal, se utilizan herramientas pedagógicas que se asimilan a la teoría del conductismo que sus principales creencias es que el estudiante debe ser un ser pasivo y disciplinado, que debe obedecer todo el tiempo al docente para obtener un rendimiento satisfactorio (Maccione, 2016).

A raíz de lo expuesto anteriormente, se infiere que si bien ambas son herramientas de enseñanza, igualmente a través de ellas se obtiene un aprendizaje pero por caminos distintos, considerándose una más significativa que la otra, sin generar un menoscabo.

CONCLUSIONES

Al finalizar esta investigación, la cual fue desarrollada en el periodo de un año académico, correspondiente al cuarto y último año de la carrera de Psicopedagogía, con el objetivo principal de Investigar el autoconcepto de niños y niñas de 6 a 8 años de edad de una escuela formal y no formal se puede concluir lo siguiente.

A través de nuestra experiencia como estudiantes de psicopedagogía, somos testigos de que en los últimos años se ha incrementado el interés por estudiar el autoconcepto bajo la mirada de la educación y es en este escenario que la presente investigación se orienta al estudio del autoconcepto en dos contextos distintos.

En primera instancia al momento de aplicar el instrumento de evaluación, particularmente en el contexto formal, los/as niños/niñas se encontraban expectantes y a su vez con desconfianza en la instancia de llevar a cabo la evaluación del cuestionario. Sin embargo, en cuanto al contexto no formal, se evidenció en los estudiantes una actitud positiva y espontánea viendo esto reflejado en la asertividad y seguridad de sus respuestas como también en su lenguaje corporal.

Por otra parte, considerando la pregunta de investigación planteada al inicio de este trabajo de Seminario, la cual corresponde a ¿Cómo es el autoconcepto de niños y niñas de 6 a 8 años de edad en un contexto formal y no formal?, se puede concluir que tomando en cuenta las muestras, los contextos y los puntajes totales, los niños y niñas del “Colegio Nazareo” presentan menor autoconcepto que los estudiantes de la “Escuela Manque Unakita” debido principalmente a la diferencia de metodología que existen actualmente en ambos contextos.

Aquello responde a que a metodología utilizada en el contexto formal corresponde al modelo conductista el cual ve al estudiante como un ser pasivo y disciplinado, que debe obedecer todo el tiempo al docente para obtener un rendimiento satisfactorio (Maccione, 2016), en cambio en el contexto no formal la metodología llevada a cabo corresponde al modelo constructivista el cual propicia que cada estudiante piense de manera autónoma y entienda de manera significativa su mundo, siendo la escuela la que debe promover el desarrollo cognoscitivo del estudiante de acuerdo a sus necesidades, gustos, preferencia e intereses, donde el docente debe implementar experiencias educativas que sean motivadoras, innovadoras y significativas para cada uno de los alumnos con el fin de favorecer sus aprendizajes (Ramírez, s.f.).

Por otro lado, en el contexto formal la metodología se basa principalmente en el currículum nacional, en cambio en el contexto no formal la metodología utilizada se sustenta en cuatro lineamientos fundamentales, tales como, Kundalini Yoga, Metodología Lefebvre Lever, Pedagogía Waldorf y Pedagogía 3000.

A partir de estos hallazgos, es posible reflexionar en torno a la relación que existe entre los estudiantes de cada contexto, vale decir, en el espacio formal las habilidades sociales se encuentran descendidas entre ellos/as viendo aquello reflejado en los resultados

evidenciados por el instrumento en base a las burlas y el rechazo por parte de sus compañeros.

Por otro lado, en cuanto al componente emocional evidenciado en el contexto formal se infiere que los estudiantes poseen una autoimagen favorable al igual que en el contexto no formal, sin embargo, referente al temor que sienten frente a determinadas situaciones los niños y niñas en el espacio formal presentan una diferencia significativa en relación al contexto no formal.

En relación al aspecto físico se puede evidenciar que las muestras de la Escuela Manque Unakita poseen una autoimagen positiva de sí mismos y esto está vinculado con la autoestima que poseen actualmente. Sin embargo, en el Colegio Nazareo el aspecto físico se observa una diferencia significativa en cuanto a su autoimagen, por lo que se infiere que la autoestima se encuentra descendida.

En cuanto al objetivo específico del presente Seminario, el cual corresponde a investigar la relación que existen entre autoconcepto académico y no académico, se concluye que el primero depende del segundo, vale decir, el autoconcepto académico está estrechamente relacionado con el autoconcepto no académico el cual este último posee tres componentes esenciales, social, emocional y físico. De esta manera, se puede inferir que si uno de estos se encuentra descendido afectará de forma inmediata al autoconcepto académico. Así, tal como plantea Bisquerra (2005) la educación emocional constituye un proceso continuo y permanente para lograr el desarrollo integral de la persona, dando la posibilidad al individuo de mejorar su calidad de vida, sus habilidades comunicativas, elevar su autoestima, resolver conflictos, tomar decisiones y mejorar su proceso de aprendizaje (citado en García, 2012).

Es por ello que el autoconcepto no académico es parte fundamental del autoconcepto académico entendiéndose que el tener un componente emocional relativamente estable favorecerá el rendimiento académico y así mismo el proceso de aprendizaje.

En este marco, se puede concluir que todos los objetivos propuestos en este Seminario se lograron satisfactoriamente, donde el objetivo general y específico, fueron resueltos por medio del instrumento utilizado y gracias a este se pudo recopilar información relevante y fidedigna sobre el autoconcepto actual de las muestras que participaron en esta investigación.

PROYECCIONES DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación no se encuentra exenta de limitaciones; se debe considerar que el tiempo estipulado para realizar la aplicación del instrumento en el contexto no formal estaba programada para ser realizada en una sola jornada, no obstante, por falta de revisión exhaustiva de los documentos enviados se extendió el tiempo establecido previamente para avanzar en la investigación.

Es importante destacar la importancia que tiene este trabajo sobre autoconcepto, ya que actualmente existen diversos estudios acerca del autoconcepto global, sin embargo, hay un número muy reducido de investigaciones respecto al autoconcepto académico con muestras reales y actuales.

En síntesis, en este proceso las seminaristas asumen un rol de investigadoras, utilizando la metodología deductiva, la que permitió llevar a cabo la investigación desde un conocimiento general a unos específicos, viendo esto reflejado en que en este trabajo se toma en cuenta un autoconcepto global para luego profundizar en rasgos más específicos del autoconcepto, tales como, el autoconcepto conductual, intelectual, apariencia y atributos físicos, ansiedad, autoconcepto social o popularidad y finalmente, felicidad-satisfacción. Por ende, se evidencia que se parte de un conocimiento general para llegar a uno de menor nivel de generalidad.

Se invita a desarrollar, crear y propiciar espacios para llevar a cabo investigaciones ligadas al autoconcepto académico, así mismo se incentiva a los profesionales de la educación, estar en constante perfeccionamiento e informados sobre las nuevas metodologías abordadas en este último tiempo, para integrarlas a las prácticas educativas y crear espacios y/o talleres para potenciar el autoconcepto en los estudiantes independientemente del contexto.

A partir de lo estudiado en el presente seminario que aporta datos actuales y fidedignos de niños y niñas entre 6 a 8 años de edad, se sugieren futuras investigaciones que indaguen acerca del autoconcepto y como este puede incidir de manera positiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, por parte de las futuras psicopedagogas y por aquellas que se encuentran ejerciendo su labor, abarcando otros ámbitos, como por ejemplo, la psicología, la terapia ocupacional, la fonoaudiología, entre otras. Otra sugerencia de proyección es triangular los datos recogidos durante este seminario de investigación con aquellos datos obtenidos por el MINEDUC, a través de las pruebas SIMCE, de manera de ampliar las conclusiones obtenidas a otros contextos y muestras.

Bibliografía

- Angulo, J., y Redón, S. (2017). *Investigación cualitativa en educación*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Arancibia (1990), e. V. (2002). *Autoconcepto y rendimiento escolar. Un estudio con profesores y alumnos de enseñanza básica*. Chile: Universidad del Desarrollo.
- Arancibia y Álvarez (1994), e. V. (2002). *Autoconcepto y rendimiento escolar. Un estudio con profesores y alumno de enseñanza básica*. Chile: Universidad del Desarrollo.
- Balestrini, M. (2006). *Cómo se elabora el proyecto de investigación*. Venezuela: BL Consultores Asociados.
- Bracho, M. V. (2007). *Autoestima y motivaciones sociales en estudiantes de educación superior*. Obtenido de <https://es.scribd.com/document/348159338/Valek-2007>
- Branden (1995), e. V. (2002). *Autoconcepto y rendimiento escolar. Un estudio con profesores y alumnos de Enseñanza Básica*. Chile: Universidad del Desarrollo.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Carl Rogers (1967), e. S. (2013). *Representación de la autoestima y la personalidad en protagonistas de anuncios audiovisuales de automóviles*. Argentina: Universidad abierta interamericana .
- Céspedes, A. (2013). *Educación emocional, educar para la vida*. Chile: Editorial Vergara.
- Céspedes, A. (2013). *Educación emocional, educar para la vida*. Chile: Vergara.
- Cheong (1994), e. V. (2002). *Autoconcepto y rendimiento escolar. Un estudio con profesores y alumnos básica*. Chile: Universidad del Desarrollo.
- Coopersmith (1976), e. V. (2007). *Autoestima y motivaciones sociales en estudios de educación superior*. Venezuela.
- Consejería de Educación, c. y. (2019). *Concepto de atención a la diversidad*. Obtenido de Educantabria: <https://www.educantabria.es/planes/194-planes/planes-atencion-a-la-diversidad/modelo-de-atencion-a-la-diversidad/39700263-concepto-de-atencion-a-la-diversidad.html>

Dávila Newman, Gladys (2006). El razonamiento inductivo y deductivo dentro del proceso investigativo en ciencias experimentales y sociales. *Laurus*, 12(Ext). Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=761/76109911>

Educación, A. d. (2016). *www.agenciaeducacion.cl*. Obtenido de *www.agenciaeducacion.cl*: https://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2016/02/Estudio_Autoestima_academica_y_motivacion_escolar.pdf

Eligeeducar. (2017). ¿Hay que exigirles a los niños buenas notas en el colegio?. Disponible en: <https://eligeeducar.cl/exigirles-los-ninos-buenas-notas-colegio>

Escobar, C. (s.f.). Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Obtenido de <http://www.facso.uchile.cl/noticias/113041/sobre-escolarizacion-y-las-consecuencias-que-trae-adelantar-etapas>

Fernández, A. (2008). El autoconcepto infantil: Una revisión necesaria. *INFAD Revista de psicología*.

García, A. R. (2013). *La educación emocional, el autoconcepto, la autoestima y su importancia en la infancia*. España.

García, F., y Musitu, G. (2014). *Manual AF-5 Autoconcepto forma 5. 4ª edición*. Madrid: TEA ediciones.

Gorostegui, M. D. O. (2010). *ADAPTACIÓN DE UN INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DE AUTOESTIMA*. Programa Doctorado en Educación. Universidad Academia de humanismo cristiano.

Gorostegui, M., y Dörr, A. (2005). Género y autoconcepto: Un análisis comparativo de las diferencias por sexo de una muestra de niños de educación general básica (EGB) (1992-2003). *PSYKHE*.

Gorostegui (1992), e. S. (2015). *Desarrollo del autoconcepto en el niño de educación primaria a través de un plan de acción tutorial*. Soria: Universidad de Valladolid.

Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*, Sexta edición. Editorial McGraw Hill, 4.

Leiva, C. (s.f). *Conductismo, cognitivismo y aprendizaje*. Tecnología en Marcha. Vol. 18 N.º 1.

Lobato, J. M. (1999). *Autoconcepto en hijo emigrantes*. Obtenido de <https://es.scribd.com/document/271265932/Autoconcepto-Hijos-Emigrantes-Lobato>

Loperena Anzaldúa, M. A. (2008). El autoconcepto en niños de 4 a 6 años. *Tiempo de educar*. Obtenido de Tiempo de educar.

Maccione, R. (2016). Constructivismo y conductismo: una reflexión. Obtenido de Universidad de Palermo: https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_articulo.php?id_libro=684&id_articulo=14308

Machargo, J. (1992). Eficacia del feedback en la modificación del autoconcepto académico. *Revista de psicología social*.

Martínez, V. (2003). Autoconcepto docente: análisis de una muestra de profesores y orientadores mexicanos. *Revista educación y futuro*.

Martínez Godínez, V. (2013). Paradigmas de investigación. Manual multimedia para el desarrollo de trabajos de investigación. Una visión desde la epistemología dialéctica crítica. Obtenido de: http://www.pics.uson.mx/wp-content/uploads/2013/10/7_Paradigmas_de_investigacion_2013.pdf

Millares, C. y Maira, J. (2017). Importancia de la socioafectividad en el desarrollo de aprendizaje. Tesis para Optar al Grado de Licenciada en Educación. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Santiago, Chile. Recuperado de <http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/4234/TPDIF%2062.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Monbourquette (2008), e. S. (2013). *Representación de la Autoestima y la personalidad en protagonistas de anuncios audiovisuales de automóviles*. Argentina: Universidad abierta interamericana.

Monje, C. (2001). Metodología de la Investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica. Colombia: Universidad Surcolombiana.

Moro, S. (2015). *Desarrollo del autoconcepto en el niño de educación primaria a través de un plan de acción tutorial*. Soria: Universidad de Valladolid.

Motta, J. H. (2017). *La actitud de escucha, fundamento de la comunicación y la democracia en el aula*. Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/clin/n30/0121-053X-clin-30-00149.pdf>

Ojeda de López, J.; Quintero, J. y Machado, I. (2007). La ética en la investigación. Venezuela: Universidad Privada Dr. Rafael Beloso Chacín

Pacheco, J. A., Zorrilla, M. A., & Ávila, P. C. (2012). Plan de orientación y acción tutorial para Educación primaria. Obtenido de <https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2012/09/Programa-de-tutoria-primaria-Orienta-Gades.pdf>

- Papalia, D. (2001). *Psicología del desarrollo, 8ª edición*. Colombia: MCGRAW-HILL.
- Papalia, S. W. (2009). *Psicología del Desarrollo, Undécima Edición*. México: McGraw-Hill.
- Peralta, F., y Sánchez, M. (2003). Relaciones entre el autoconcepto y el rendimiento académico en alumnos de educación primaria. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa y psicopedagógica*.
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista electrónica Educare*, 15-29.
- Peñafiel, E., y Serrano, C. (2010). *Habilidades sociales*. Madrid: Editex.
- Ramírez Toledo, A. (s.f.). El constructivismo pedagógico. Recuperado de <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/EI%20Constructivismo%20Pedag%C3%B3gico.pdf>
- Ramos, C., y Rodríguez, A. (2007). *El papel de la relación profesor/a-alumno/a en el autoconcepto académico de niños y niñas con Síndrome atencional: Creencias y expectativas docentes*. Santiago: Universidad de Chile.
- Ramos, C. (2015) Los paradigmas de la investigación científica, Scientific research paradigms. Obtenido de: http://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/psicologia/2015_1/Carlos_Ramos.pdf
- Reasoner (1994), e. V. (2002). Autoconcepto y rendimiento escolar. Un estudio con profesores y alumnos de enseñanza básica. Chile: Universidad del Desarrollo.
- Revistabb. (s.f.). La importancia de fortalecer la autoestima en los niños. Revistabb.
- Rodríguez, A. y Pérez, A. (2017) Métodos científicos de indagación y de construcción del conocimiento. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, núm. 82, pp. 1-26. Universidad EAN. Bogotá, Colombia.
- Santana, L.; Feliciano, L., y Jimenez, A. (2009). Autoconcepto académico y toma de decisiones en el alumnado de bachillerato. *Revista española de Orientación y psicopedagogía*, 62.
- Sánchez, J. (2015). "Desarrollo del Autoconcepto en el niño de Educación Primaria a través de un Plan de Acción Tutorial". Obtenido de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/15438/1/TFG-O%20668.pdf>
- Sañudo, L. (2006). La ética en la investigación educativa. Colombia: Universidad Santo Tomás. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4138/413835165006>

Sparisci, V. (2013). Representación de la autoestima y la personalidad en protagonistas de anuncios audiovisuales de automóviles. Obtenido de <http://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC113919.pdf>

Tschorne, C. (2005). *Estudio exploratorio de la variación del autoconcepto en niños, antes y después de un entrenamiento en funciones ejecutivas*. Santiago: Universidad de Chile.

Rut, V. (2004). Metodología de la investigación en organizaciones mercado y sociedad. Buenos Aires: Editorial De Las Ciencias.

Villarroel, V. (2002). Autoconcepto y rendimiento escolar, un estudio con profesores y alumnos de enseñanza básica. *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*.

Quelart, R. (17 de Febrero de 2016). Estos son los diez miedos infantiles más frecuentes. *La Vanguardia*.

Quispe, V. M. (2007). *La Autoestima*. Lima: Universidad Cesar Vallejo.

Anexos

Anexo 1



UNIVERSIDAD VIÑA DEL MAR
Escuela de Educación
Carrera de Psicopedagogía

Viña del mar, 26 de agosto 2019

Estimada Sra Pamela García:

Junto con saludarlo(a), nos es grato presentarnos somos: *Valentina Aguilera, Norma Huerta y Javiera Villalobos*, estudiantes de la carrera de Psicopedagogía de la Universidad Viña Del Mar y nos encontramos desarrollando nuestro Seminario de investigación para optar al grado de Licenciadas en Psicopedagogía, que lleva por título: **"El autoconcepto en niños y niñas de 6 a 8 años de una escuela formal y no formal"** dirigida por la profesora Cecilia Cortés Rojas de la escuela de Educación de la Universidad Viña Del Mar.

Dicho seminario corresponde a una investigación cuantitativa sobre el autoconcepto de niños y niñas de 6 a 8 años de edad, el cual tiene como objetivo conocer el autocepto de los estudiantes de contextos educativos formales y no formales.

Para esta finalidad solicitamos su autorización para poder realizar la aplicación de este instrumento investigativo, el cual corresponde a un cuestionario de 80 preguntas y respuestas de carácter cerrado (SI – NO).

En el caso de aceptar participar en dicha investigación, se les hará entrega de una carta de consentimiento informado a cada apoderado de los estudiantes a evaluar.

De acuerdo a lo anteriormente señalado, se adjunta una copia del instrumento a aplicar.

Agradeciendo desde ya su tiempo, se despiden atentamente.

Valentina Aguilera
Valentina Aguilera
Estudiantes Teóricas carrera de Psicopedagogía- Universidad Viña del Mar


Norma Huerta
Norma Huerta
Estudiantes Teóricas carrera de Psicopedagogía- Universidad Viña del Mar

Javiera Villalobos
Javiera Villalobos
Estudiantes Teóricas carrera de Psicopedagogía- Universidad Viña del Mar

Constanza Garcés López
Constanza Garcés López
Jefe de Carrera de Psicopedagogía- Universidad Viña del Mar



Anexo 2


UNIVERSIDAD VIÑA DEL MAR
Escuela de Educación
Carrera de Psicopedagogía

Viña del Mar, 26 de Agosto 2019

Sr Apoderado/a:

Junto con saludarlo, nos es grato presentarnos, somos *Valentina Aguilera, Norma Huerta y Javiera Villalobos*, estudiantes de la carrera de Psicopedagogía de la Universidad de Viña del Mar.

Actualmente nos encontramos realizando nuestro Seminario de investigación para optar al grado de Licenciadas en Psicopedagogía.

El trabajo que estamos realizando tiene como objetivo conocer el autoconcepto que poseen los niños y niñas de 6 a 8 años de edad. Para la ejecución de este proyecto, requerimos su previa autorización para poder aplicar el Instrumento de Evaluación "Escala de Autoconcepto Piers-Harris" consistente en una serie de preguntas relacionadas a la percepción que tiene el niño sobre si mismo y cómo valora diferentes aspectos de su forma de ser y su comportamiento. Dicho instrumento se aplicará a su hijo dentro del establecimiento educacional al que pertenece y bajo la supervisión del equipo docente.

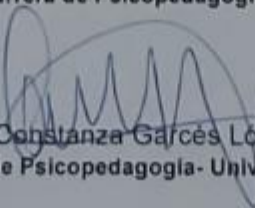
Si está de acuerdo con que su hijo/a participe en este trabajo, responda marcando en la casilla correspondiente:

Si estoy de acuerdo con que mi hijo/a participe en la realización de este trabajo.

No estoy de acuerdo con que mi hijo/a participe en la realización de este trabajo.

Desde ya agradecemos su tiempo y cooperación, saludos cordiales,

Valentina Aguilera Norma Huerta Javiera Villalobos
Estudiantes Tesistas carrera de Psicopedagogía- Universidad Viña del Mar


Constanza Garcés López
Jefe de Carrera de Psicopedagogía- Universidad Viña del Mar

