



UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL
GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA. MENCIÓN DE
EDUCACIÓN FÍSICA.

TRABAJO DE FIN DE GRADO.

**PERCEPCIÓN DEL AUTOCONCEPTO EN
ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA.**

*Presentado por: Celia Medina Medina para optar al grado
de Educación Primaria. Mención de Educación Física por la
Universidad de Valladolid.*

*Tutor académico:
Miguel Angel Carbonero*

Curso: 2018/2019

RESUMEN

El presente trabajo trata de adentrarnos en el autoconcepto de los niños de 4º de Educación Primaria dentro del ámbito escolar, investigando en cada alumno el autoconcepto general y cada componente que lo forma: académico, social, personal, y físico, así como las circunstancias que lo producen o el rol del profesor. Para ello, se llevará a cabo una intervención dónde se estudiarán todos estos tipos de autoconcepto a través de una actividad y unas dinámicas. Además, con el trabajo pretendo reflejar la importancia del desarrollo de un positivo autoconcepto y de una buena autoestima en clase, y de esta manera poder desarrollar una correcta personalidad y conseguir el bienestar en general, cruciales para un futuro ajuste psicosocial de cada alumno, por lo que el papel del profesor va a ser muy relevante en la formación de un buen autoconcepto.

PALABRAS CLAVES

Autoconcepto, autoestima, Educación Física, Educación Primaria, conocimiento de sí mismo, Educación positiva.

ABSTRACT

The following work's objective is to push out into the self-concept of children in fourth of Primary Education in the school environment; researching in each student the general self-concept and each component that shapes it: academic, social, personal and physical, as well as the circumstances which lead to them or the role of the teacher. For that purpose, we will accomplish an intervention in which we will study every type of self-concept setting in an activity and some dynamics. Besides, with this project I try to indicate the relevance of a positive self-concept and a good self-esteem in the classroom, and in this way to be able to develop a correct personality and to achieve wellness in general, crucial toward a future psychosocial adjustment of each student, therefore the role of the teacher is going to be very important in the making of a good self-concept.

KEYWORDS

Self-concept, self-esteem, Physical Education, Primary Education, self-knowledge, Positive Education.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	6
1. OBJETIVOS	7
2. JUSTIFICACIÓN	8
RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS	10
3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	12
3.1.DEFINICIÓN DE AUTOCONCEPTO	12
3.2.EVOLUCIÓN DE LA HISTORIA DEL AUTOCONCEPTO	13
3.3.CARACTERÍSTICAS DEL AUTOCONCEPTO.....	15
3.4.ETAPAS DE FORMACIÓN DEL AUTOCONCEPTO	17
3.5.DEL ENFOQUE UNIDIMENSIONAL AL MULTIDIMENSIONAL	18
3.6.EL DESARROLLO DEL AUTOCONCEPTO EN PRIMARIA.....	29
3.7.RELACIÓN DEL AUTOCONCEPTO Y LA AUTOESTIMA	31
4. ESTUDIO EMPÍRICO: MÉTODO	34
4.1.JUSTIFICACIÓN	34
4.2.DESTINATARIOS	34
4.3.OBJETIVOS	34
4.4.CONTENIDOS	35
4.5.PROCEDIMIENTO.....	35
4.6.TEMPORALIZACIÓN	37
4.7.INSTRUMENTOS	38
<i>Preguntas</i>	38
<i>Dinámicas de mejora del autoconcepto</i>	39
5. ANÁLISIS DE DATOS	41
ACTIVIDAD: “PREGUNTAS”	41
DINÁMICA: “TODOS SOMOS SUPERHÉROES”.....	44
DINÁMICA: “EL COFRE DEL TESORO”.....	45
DINÁMICA: “LA TELA DE ARAÑA DE EMOCIONES”	46
6. DISCUSIÓN	48
7. CONCLUSIONES	53

LIMITACIONES.....	55
LÍNEAS FUTURAS.....	55
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	56
9. ANEXOS.....	65

1. INTRODUCCIÓN

Este documento va a hacer referencia a una realidad que esta muy presente en las aulas de Educación Primaria como es, la formación de un buen autoconcepto, dicho concepto se ha investigado durante mucho tiempo atrás debido a la gran relevancia que tiene en la formación de la personalidad en las personas, vital durante esta edad para su correcta construcción.

El papel del docente en la construcción de un positivo autoconcepto va a ser fundamental, ya que va a estar relacionado con la conducta, con el aprendizaje, con su físico, con el bienestar en general, con un ajuste psicosocial...

En el siguiente trabajo se van a exponer los objetivos que se marcan para llevar a cabo este estudio, posteriormente aparece una justificación detallada de lo que se pretende abordar, incluyendo el tema del autoconcepto en las aulas en el contexto escolar, la cual se enmarca alrededor de los objetivos. A continuación, se muestra la fundamentación teórica, permitiendo facilitar el camino a la comprensión de los términos que se van a usar a lo largo de este documento, destacando una serie de autores los cuales están estrechamente relacionados con este tema de estudio. Después se llevará a cabo una investigación en un contexto escolar específico, es decir, en un aula de 4º de Educación Primaria, de dicha aula a través de la recogida e interpretación de información se obtendrán datos muy relevantes a través de la puesta en práctica de una actividad y unas dinámicas con las que podré llegar a unos resultados y discusiones, para poder llegar a unas conclusiones finales sobre todas las situaciones analizadas. En la bibliografía reflejare todos los documentos utilizados, los cuales tienen una validez oficial, es decir, van a tratarse de revistas científicas, libros de la materia, artículos escritos por autores relevantes, psicólogos o pedagogos. Finalmente aparecen los anexos, en los que aparecen imágenes facilitadoras de la comprensión del documento.

La presencia en el currículo en relación con este constructo va a ser la siguiente:

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa hace continuas referencias al desarrollo integral del individuo aludiendo a la configuración del autoconcepto, la autoestima y la personalidad:

“La Educación Primaria es una etapa educativa determinante por cuanto se construyen en ella las bases del pleno desarrollo de la personalidad, así como el conjunto de conocimientos, recursos y herramientas de aprendizaje que capacitan a los alumnos para cumplir con éxito sus objetivos. Solo un sistema educativo de calidad, inclusivo, integrador y exigente, garantiza la igualdad de oportunidades y hace efectiva la posibilidad de que cada alumno o alumna desarrolle el máximo de sus potencialidades”.

Por otro lado, manifiesta su relevancia desde las diferentes materias, por lo que se concreta:

“El currículo del área de Valores Sociales y Cívicos se ha formulado con la pretensión de que cada alumno adquiera las competencias necesarias para construir un autoconcepto ajustado y una buena autoestima, para tomar iniciativas responsables y vivir con dignidad. Una vez elaborada su identidad personal, el niño es capaz de reconocer al otro y desarrollar la empatía, el respeto y la tolerancia de las otras personas, con lo que se propician las habilidades necesarias para relacionarse y actuar conforme a los derechos y deberes humanos fundamentales”.

A continuación, expondré los agradecimientos: ha sido muy de agradecer para que este trabajo tuviera los resultados esperados que todos mis alumnos de 4º de Educación Primaria se mostraran participativos y motivados en todas las dinámicas. También le agradezco a mi tutora del colegio (Lara) todo lo que me ha ayudado y apoyado a llevar a cabo la actividad y las dinámicas, a pesar de los inconvenientes de administración. Asimismo, agradezco a mi tutor, Miguel Ángel Carbonero la orientación y la determinación en la realización de este documento. También le doy las gracias por haber tenido su “puerta abierta” siempre que lo he necesitado.

1. OBJETIVOS

El objetivo central en este programa de intervención es:

- Conocer la relevancia del desarrollo del autoconcepto en los niños de Educación Primaria.

De este objetivo central se van a plantear mas objetivos asociados a dicho objetivo. Los cuales van a ser los siguientes:

- Enseñar a observar y valorar las cualidades positivas de uno mismo y del resto, y por lo tanto ser capaces de transmitir las verbalmente o de forma escrita.
- Identificar la mejora del autoconcepto a través del área de Educación Física.
- Valorar la importancia del autoconcepto en todos los niños para una adecuada formación de su personalidad y su bienestar en general.
- Apreciar relaciones entre los diferentes autoconceptos y el nivel de estudios del niño.
- Establecer la capacidad del autoconcepto físico en relación con el grado de bienestar/malestar psicológico.
- Fomentar la solución de los diversos problemas sociales que ocurran en la clase, con la aportación de diferentes actividades y dinámicas, las cuales fomentan el autoconcepto positivo de los alumnos.

2. JUSTIFICACIÓN

El autoconcepto es un constructo determinante para un buen desarrollo de la personalidad de los niños. Se considera que la relevancia del autoconcepto reside en su gran contribución a la formación de la personalidad de las personas, por tanto, está relacionado con la competencia social, dado que interviene sobre la persona en cómo se siente, piensa, aprende, valora, relaciona con los demás..., en conclusión, cómo se comporta (Clemes y Bean, 1996; Clark, Clemes y Bean, 2000).

Vera y Zebadúa (2002), comentan que: “el autoconcepto se considera una necesidad humana profunda y poderosa, básica para la vida sana, con un buen funcionamiento y para la autorrealización. Está relacionado con nuestro bienestar en general”.

Dicho tema, es de gran relevancia tratarlo en los niños durante la etapa de Educación Primaria ya que, como dice Horn & Weiss (1991), se ha concretado que los niños alrededor de los diez años van a presentar más probabilidades frente a otros individuos de mayor edad de emplear las comparaciones para evaluar su competencia y, por tanto, de construir su autoconcepto y autoestima.

Afirmando lo que dice García Caneiro (2003), podemos considerar que un sistema familiar estable y afectivo va a facilitar a los niños lazos de seguridad y afecto, necesarios para un correcto funcionamiento psicológico y para la construcción de un óptimo autoconcepto positivo. Este apoyo familiar se puede proporcionar mediante el afecto que el niño recibe de los demás miembros de la familia, mediante la ayuda de labores rutinarias, consejos, cuidados... por parte de la familia al niño y mediante la orientación de la familia al niño de conductas adecuadas y convenientes. Por lo tanto, según Musitu, Román y Gracia (1988), se expone que la cohesión familiar es muy importante en el desarrollo del autoconcepto, y que los niños que se consideran aislados en sus familias, suelen mostrar una baja autoestima.

De esta manera, el ámbito familiar en que se desenvuelva el niño va a ser muy importante para un buen desarrollo del autoconcepto. Posteriormente, el colegio va a convertirse en un contexto perfecto para el aumento creciente de estos rasgos, gracias a la aportación de los profesores, los cuales con sus destrezas podrán inducir su independencia, prácticas de autonomía y habilidades comunicativas (Gallego, 2010).

Con un autoconcepto positivo se va a conseguir un correcto funcionamiento personal, social y profesional, dependiendo de la satisfacción personal y el sentirse bien consigo mismo. Por ello, una de las finalidades de la Educación Primaria va a ser el logro de un equilibrio socioafectivo de los alumnos a través de una imagen positiva y ajustada de sí mismos. De ahí,

que conseguir un autoconcepto positivo sea una de los objetivos principales de nuestra intervención. (Goñi Palacios, 2009).

Apoyándome en lo que expone González y Tourón (1992), puedo afirmar que el constructo de autoconcepto no está incorporado como tema a tratar en Educación Primaria, lo cual es primordial para un buen desarrollo personal de los niños y para un importante mediador de la conducta escolar. Como profesores debemos incorporar en la planificación del currículum la mejora y promoción de autoconceptos positivos. Pero no solamente para una repercusión en el alumno del bienestar personal, sino porque quererse y valorarse son requisitos de gran relevancia para que los alumnos estén motivados por aprender. Es decir, debemos fomentar autoconceptos positivos, para que nuestros alumnos se dispongan a aprender con más efectividad, ambición y aspiración.

Dicho esto, como profesores debemos prestar gran atención a este constructo por:

1. En todos los estudiantes el desarrollo del autoconcepto es considerado una meta educativa relevante dentro de los objetivos del dominio afectivo.
2. Es una variable que va a ayudar a mostrar la conducta de los alumnos y sus resultados académicos. Por lo que va a intervenir en los aprendizajes de los estudiantes.
3. El autoconcepto está relacionado con todas las variables implicadas en el proceso educativo: clima de la clase, modo de instrucción, explicaciones del docente, tipo de enseñanza, la manera de organización escolar, la conducta del profesor, la interacción profesor- alumno o viceversa, el procedimiento de aprendizaje...

Concluyendo, el colegio debe orientarse a la construcción integral del alumno, y de este modo, debe tener en cuenta el desarrollo cognitivo, psicomotor y afectivo. En cuanto al ámbito afectivo, se pretende conseguir la mejora e incremento de una imagen positiva y realista de uno mismo. Esto es uno de los principales retos de todos los docentes.

Como profesora de Educación Física, con este programa quiero indagar en la mejora de todos los tipos de autoconcepto de mis alumnos a través de la realización de dinámicas en las sesiones de Educación Física. Además, hay que recalcar que la materia de Educación Física es privilegiada a la hora de trabajar con los alumnos debido a que, el alumnado la considera una materia con poca presión académica en comparación con el resto de áreas (matemáticas, lengua, ciencias sociales...), y por lo tanto, los alumnos van a permanecer con otra actitud ante esta materia.

Otro gran aspecto a tratar en este programa, es el efecto que tiene esta asignatura en los alumnos como “maría”. Con esto quiero acabar con este pensamiento y que empiecen a considerar a esta materia como un transmisor de contenidos relevantes, como puede ser el del autoconcepto.

Es decir, que los alumnos aprendan a tomar conciencia de si mismos, a reconocer sus capacidades y recursos personales, a incrementar sus relaciones con los demás, a aprender a tomar decisiones y a aceptarse tal y como son.

Otro punto a tener en cuenta como afirma Rosa Guillamón (2015) es que, tras muchos estudios realizados se puede concluir la relación entre el bienestar psicológico y la práctica física. Así que, la practica apropiada de la Educación Física puede favorecer la autopercepción positiva de la salud, la mejora del estado de animo y la emotividad en todos los niños (Biddle, Fox & Boutcher, 2000). Todo esto va a aumentar los niveles de autoestima (Moreno, Cervelló & Moreno, 2008) y beneficiar una disposición equitativa del autoconcepto general (Ruiz de Azúa, 2007).

Con respecto al colegio, el docente se va a considerar una persona de enorme significatividad porque va a disponer de un papel fundamental en la formación del autoconcepto a través de las calificaciones, opiniones y retroalimentaciones que lleva a cabo con sus alumnos. Según Marchago (1991), todo docente tiene que generar un clima conveniente que favorezca el desarrollo del autoconcepto positivo en los alumnos, todo esto a través “de la realimentación de los éxitos y los fracasos, la comparación social y las atribuciones y expectativas acerca de su conducta”. De manera similar, la interacción con otros compañeros será muy importante en el transcurso de la socialización.

RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS

Atendiendo a las competencias para el Grado de Educación Primaria es necesario alcanzar una serie de competencias generales y específicas. En las siguientes tablas se van a especificar las mimas:

Tabla 1. Competencias generales Título de Grado en Educación Primaria.

Competencias generales Título de Grado en Educación Primaria.
G1. Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio -la Educación- que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio.
G2. Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio -la Educación-

G3. Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos esenciales (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética.
G4. Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.
G6. Que los estudiantes desarrollen un compromiso ético en su configuración como profesionales, compromiso que debe potenciar la idea de educación integral, con actitudes críticas y responsables; garantizando la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores propios de una cultura de la paz y de los valores democráticos.

La primera competencia hace referencia a los conocimientos relacionados con la educación, mediante el uso de una terminología específica y el conocimiento de las características del alumnado en las distintas etapas de Educación Primaria. También, hace ilusión a los componentes que conforman el currículo de Educación Primaria.

La segunda competencia se relaciona con la capacidad de planificar, llevar a cabo y valorar buenas prácticas educativas. Asimismo, se basa en un análisis crítico que justifica la toma de decisiones en los contextos educativos.

La tercera competencia se centra en la capacidad de interpretar los datos derivados de las observaciones llevadas a cabo en los contextos educativos. Además, se centra en el uso de procedimientos de búsqueda de información en fuentes primarias como en secundarias, incluyendo el uso de recursos informáticos para búsquedas en línea.

En la cuarta competencia hace referencia al desarrollo de las distintas habilidades: de comunicación, interpersonales...

La sexta competencia se basa en el fomento de los valores democráticos, como la tolerancia, la solidaridad, justicia... Igualmente, trata el conocimiento de la realidad intercultural y el desarrollo de actitudes de respeto, tolerancia y solidaridad.

Tabla 2. Competencias específicas Título de Grado en Educación Primaria.

Competencias específicas Título de Grado en Educación Primaria.
ADP1 - Conocer y comprender las características del alumnado de primaria, sus procesos de aprendizaje y el desarrollo de su personalidad, en contextos familiares sociales y escolares

ADP2 (A-E) - Conocer, valorar y reflexionar sobre los problemas y exigencias que plantea la heterogeneidad en las aulas, así como saber planificar prácticas, medidas, programas y acciones que faciliten la atención a la diversidad del alumnado.
ADP9 (A-C) - Potenciar la formación personal facilitando el auto conocimiento, fomentando la convivencia en el aula, el fomento de valores democráticos y el desarrollo de actitudes de respeto, tolerancia y solidaridad, rechazando toda forma de discriminación.
EAEF1 - Comprender los principios que contribuyen a la formación cultural, personal y social desde la educación física.
EAEF2 - Comprender el rol que la educación física juega en la formación básica vinculada a la Educación Primaria, así como las características propias de los procesos de enseñanza-aprendizaje asociados a este ámbito.

3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

3.1. DEFINICIÓN DE AUTOCONCEPTO

Son muchas las definiciones existentes de autoconcepto, por eso en este apartado para entender en profundidad dicho concepto, aludiré algunas definiciones relevantes:

Desde el enfoque unidimensional el autor Piers (1967), nos proporciona una definición de autoconcepto con una gran repercusión, lo define como “Self relativamente estable de actitudes descriptivas y también valorativas hacia el sí mismo”.

Antes de continuar exponiendo las diferentes definiciones de este constructo puedo recalcar que todas las que voy a exponer a continuación se basan en el modelo multidimensional de dicho constructo.

Según Harter (1960), el autoconcepto hace referencia “a las percepciones que tiene el individuo sobre sí mismo”. De manera parecida, Kalish (1993) lo define como “la imagen que cada sujeto tiene de su persona, reflejando sus experiencias y los modos en que estas experiencias se interpretan”.

Del mismo modo podemos concebirle como “el resultado de un proceso activo de construcción, desarrollado a lo largo de toda su vida” (Franco, 2006).

Según Margarita Heinsen “es la representación mental que la persona tiene de sí misma, es decir, de sus características, habilidades y cualidades. Estas ideas se basan en lo que los demás perciben y en las propias experiencias”.

Tras leer muchas definiciones de este constructo creo que las que más se acercan a una definición “integral” de dicho concepto son las siguientes:

Shavelson, Hubner y Stanton (1976), lo definen como “la percepción que cada uno tiene de sí mismo, que se forma a partir de las experiencias y relaciones con el entorno, en las que las personas significativas desempeñan un papel importante”.

Amar (1998) lo explica como “la estructuración de esquemas mentales, que les permiten a los sujetos tener un conocimiento muy articulado de sí mismos, de sus destrezas y debilidades, sus logros y fracasos, sus preferencias, sus formas de actuar, y, por tanto, como una forma muy particular de representar su realidad en interacción con otras verdades ya legitimadas”.

3.2. EVOLUCIÓN DE LA HISTORIA DEL AUTOCONCEPTO

El tema del autoconcepto tiene gran importancia en el ámbito de la psicología, desde sus comienzos en el siglo XIX como una disciplina científica hasta ahora (Goñi Palacios, 2009).

Sin embargo, Cazalla-Luna & Molero (2013) manifiesta que este concepto fue estudiado mucho antes como expondremos a continuación.

Musitu y Román (1982) afirman que fue Platón el que comenzó el estudio del self entendido como alma. El primero que hace una caracterización sistemática de la naturaleza del yo fue Aristóteles en el siglo III a.C. Pero finalmente el que define un primer atisbo de introspección de un self personal va a ser San Agustín.

En la Edad Media, las investigaciones sobre el self subsistieron en los pensadores que permanecieron en el vacío cultural de la época. En el siglo XVII el constructo de self aparece en el pensamiento de Descartes, Hobbes y Locke. Hobbes aportó un código ético fundamentado en el interés del self. Pero Descartes y Locke ya no compartían el mismo pensamiento que Hobbes ya que atribuían gran énfasis a la experiencia señorial, llegando a considerarla el self. Para estos estudiosos el autoconcepto sería nuestras sensaciones y percepciones presentes.

Más tarde, Kant (1781) implantó la diferenciación del autoconcepto como sujeto y objetivo. De la misma manera Kant entendió el self como empírico y como agente.

APORTACIONES SOBRE EL AUTOCONCEPTO DE LA PRIMERA MITAD DEL SIGLO XX.

Goñi (2009) defiende que William James, en 1890 fue el primer psicólogo que desarrolló la teoría del autoconcepto y que realizó un boceto que se designará como concepción jerárquica y multidimensional del autoconcepto.

Dicho psicólogo en su estudio del autoconcepto estableció una diferenciación entre el yo como sujeto y el mi como objeto. El yo sujeto es el encargado de la construcción del mi objeto, y este alberga la información sobre nosotros mismos.

Igualmente recalca el carácter notablemente social del autoconcepto, de aquí afirma la existencia de múltiples selfs sociales y su organización jerárquica: yo-espiritual, yo-social, y el yo-material.

Por otro lado, recalca que el autoconcepto no procede de los éxitos logrados sino del éxito percibido y las pretensiones o aspiraciones. También acentúa la diferenciación entre la percepción y el valor conferido a los logros personales.

En 1930, la **corriente del interaccionismo simbólico** subraya la importancia de las interacciones sociales en el desarrollo y configuración del autoconcepto. Los exponentes más destacados de esta corriente son Cooley y Mead.

Cooley (1902) desarrolló la idea de self-reflejo, de tal manera que “la percepción que cada cual tiene acerca de sí mismo está determinada por la percepción de las reacciones que los demás tienen sobre él”.

Años después Mead (1934) en sintonía con Cooley y apoyándose de James, entiende que el autoconcepto está constituido por diversas identidades sociales, las cuales se corresponden a múltiples roles de esa persona.

El mayor precursor del **psicoanálisis** fue Freud en 1923, el cual desarrolla una teoría sobre el autoconcepto y su formación. Esta corriente se dedica al estudio del ello, el yo y el super-yo como las tres causas inconscientes que forman parte de la personalidad de la persona (Cazalla-Luna & Molero, 2013).

Goñi (2009) afirma que en los años treinta y cuarenta apareció la **corriente del conductismo**, la cual supuso una parada en el estudio del autoconcepto. Esta corriente defiende el método científico para el estudio del autoconcepto, por lo que se va a centrar en los aspectos de la conducta susceptibles de observación y medición. Como conclusión de esto, esta teoría no da importancia al self, ya que conlleva una experiencia interna y una interpretación subjetiva.

La **teoría del aprendizaje social** (Bandura, 1969) en el estudio del autoconcepto va a introducir dos variables: la autorrecompensa y el autocastigo, dichas variables son componentes del autorrefuerzo, con esto queremos explicar que el autoconcepto va a depender de la frecuencia de los autorrefuerzos. Además, esta teoría va a tener en cuenta a diferencia del conductismo, una sucesión de procesos internos del individuo aceptados implícitamente. A pesar de todo esto, va a seguir dando gran relevancia a la conducta observable.

La **corriente de la psicología fenomenológica y humanista** va a suponer un gran empuje en el estudio del autoconcepto en los años cuarenta. Los precursores de dicha corriente van a ser Lewin y Reinny, aunque también sobresalen Snygg y Combs (1949). Esta corriente se centra en el estudio de la conducta y en la autopercepción del sujeto, la cual se construye según como se ve cada uno a sí mismo, como ve las situaciones en las que está inmerso y como interconexiona las dos percepciones.

La teoría fenomenológica defiende que la conducta se va a influenciar por el pasado, las experiencias presentes y por los significados propios que cada persona tiene de su percepción de dichas experiencias, por lo que más va a influir en la conducta del individuo va a ser su mundo personal y privado, de tal manera que el comportamiento va a ser una consecuencia de cómo creemos que somos.

La concepción fenomenológica ha influido de manera relevante sobre la corriente de la psicología humanística durante los años cincuenta, cuyo representante de mayor importancia fue Rogers (1951 y 1959). Dicha corriente toma al sí mismo, como constructo central en la personalidad de los individuos. También afirma que la madurez social se logra alcanzar cuando la persona es capaz de aceptarse a sí misma y no requiere de los mecanismos de defensa. Rogers para la mejora del autoconcepto desarrolló una psicoterapia centrada en el cliente, a través del equilibrio entre la experiencia y a la autopercepción.

APORTACIONES SOBRE EL AUTOCONCEPTO DE LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XX.

Coopersmith (1967) es el principal representante de la **psicología social**. Esta corriente “centra el análisis de las aspiraciones y valores en como las experiencias familiares y otras dan lugar a diferentes respuestas”.

En las últimas décadas del siglo XX aparece la corriente denominada **psicología cognitiva o psicología del procesamiento de la información**. Esta teoría considera al self como un esquema que nos ayuda a ordenar la información acerca de nosotros mismos, por lo que las personas son diferentes al resto porque sus estructuras cognitivas son heterogéneas (Cazalla-Luna & Molero, 2013).

3.3. CARACTERÍSTICAS DEL AUTOCONCEPTO

En relación al autoconcepto encontramos una gran variedad de términos que hacen referencia al mismo, estos pueden ser: autoestima, autoimagen, autoevaluación, autoconfianza, autodefinición, autoeficacia, noción de sí, aceptación de sí mismo, retrato de uno mismo... A

pesar de que todos estos conceptos tienen una gran semejanza, cada uno de ellos va a disponer de un marco teórico (Goñi, 2009).

Rosa Guillamón (2015) alega que el autoconcepto es un constructo muy estudiado en el ámbito de la psicología en relación con la actividad física, ya que es un importante factor de salud mental y bienestar.

Por lo que el autoconcepto es un indicador significativo para el bienestar subjetivo a lo largo de todas las épocas de la vida del individuo, ya que especifica la estructuración de cada comportamiento, como acceso de crecimiento e integridad de la persona. De esta manera se ha llevado a cabo un análisis de la relación que tiene el término autoconcepto con otros indicadores de ajuste conductual y emocional como autoestima (Estévez, Martínez, Moreno & Musitu, 2006), autopercepción de competencia (Novick, Cauce & Grove, 1996), logro y éxito (Mruk, 2006), satisfacción vital (Reigal, Videra, Parra & Juárez, 2012), autoeficacia (Bandura, 1977) o autopercepción de salud (Videra & Reigal, 2013).

García Caneiro (2003) expone que según el modelo de Shalveson, Huebner & Stanton (1976), el autoconcepto es esencial para la integración de la personalidad, siendo una herramienta de guía de las conductas de las personas.

El autoconcepto es multidimensional, es decir, las diferentes autopercepciones se van a juntar dando lugar a distintas dimensiones. Su estructuración es jerárquica, van de un nivel concreto a uno más general. Estas autopercepciones se basan en las experiencias de los diferentes roles que la persona va a desempeñar a lo largo de su vida. La información que proporcionan los otros significativos va a ser esencial en la creación y desarrollo de las autopercepciones que van a constituir el autoconcepto. (Núñez y González, 1994).

En conclusión, podemos considerar el autoconcepto como “un conjunto de características, atributos, cualidades y deficiencias, capacidades y límites, valores y relaciones que el sujeto reconoce como descriptivos de sí y que percibe como datos de su identidad”. Y que se forma con las experiencias que tiene el individuo con el medio (Machargo, 1991).

Ejerce dos funciones:

- Organiza la comprensión personal del ambiente social, esto provoca que la persona se relacione correctamente con el medio, que represente diferentes roles y que experimente.
- Regula la conducta por medio de los autoesquemas que "definen y delimitan los aspectos o áreas sobre las que los individuos creen tener control o se hacen responsables de las mismas" (Núñez y González, 1994).

Cazalla-Luna & Molero (2013), garantiza que actualmente, existen unas características del autoconcepto, las cuales son reconocidas de forma global, según el modelo de Shavelson et al. (1976). Estas características se van a resumir en:

- Esta estructurado o organizado: una persona va a tener una gran cantidad de experiencias, las cuales van a constituir una fuente de datos sobre la que se fundamenta sus percepciones propias. Para minimizar estas experiencias un individuo las nombra en categorías (Bruner, 1958). Estas categorías simbolizan una forma de estructurar las experiencias propias y de otorgarles significado.
- Es multifacético: todas las áreas van a reflejar el método de categorización acogido por un determinado individuo o compartido por diversos grupos.
- Es jerárquico: las facetas del autoconcepto pueden dar lugar a una jerarquía debido a las experiencias características de cada individuo, estas están situadas en la base de la jerarquía, hasta el autoconcepto general, el cual esta situado en lo alto de la jerarquía.
- Es estable: el autoconcepto general es estable, pero, a medida que uno desciende en la jerarquía va a ser cada vez menos estable.
- Es experimental: el autoconcepto se diferencia cada vez a medida que aumenta la edad y la experiencia.
- Es valorativo: el individuo no va a desarrollar una descripción de sí mismo en una determinada situación o clase de situaciones. Las valoraciones pueden llevarse a cabo comprobándose con patrones absolutos o con patrones relativos. La dimensión evaluativa va a variar según la relevancia y la significación de los individuos e igualmente según las situaciones.
- Es diferenciable: el autoconcepto es distinguido de diferentes constructos con los que se encuentra teóricamente relacionado.

3.4. ETAPAS DE FORMACIÓN DEL AUTOCONCEPTO

La forma en la que explicamos el autoconcepto va a variar de unos enfoques psicológicos a otros. Actualmente podemos garantizar una visión integrativa que reconoce la importancia de los factores ambientales y la función que lleva a cabo el marco interpretativo personal (Goñi, 2009).

Campo (2014) afirma que el niño durante sus primeros años de vida organiza y consolida los componentes esenciales para el desarrollo de la personalidad. Por lo que, en este periodo es esencial fijarse en la socialización de los alumnos pues su personalidad se vera reflejada en dichos procesos de socialización.

Uno de estos componentes esenciales corresponde al autoconcepto infantil, dicho constructo es comprendido como “una representación interna y cognitiva que el sujeto tiene en una serie de dimensiones” (Broc, 2000, p.124).

Con esto podemos decir que según todas las experiencias recibidas tanto positivas como negativas y según factores biológicos, sociológicos y culturales, van a depender que el autoconcepto sea de una forma u otra (Pereira, 2009).

Según lo dicho por Cazalla-Luna & Molero (2013): Haussler y Milicic (1994) definen tres periodos en el proceso de formación del autoconcepto:

El primer periodo a mencionar es **el existencial o del sí mismo primitivo**. Esta etapa comprende desde el nacimiento del niño hasta los dos años, durante esta etapa el niño va a ir desarrollándose hasta descubrirse a sí mismo como una realidad que es diferente a todas las demás personas.

La segunda etapa es **la del sí mismo exterior**, que corresponde desde los dos años hasta los doce años. Es muy importante el impacto del éxito y el fracaso y la relación con las personas significativas pues podemos considerarla la etapa mas abierta al ingreso de toda la información. Durante los años que abarca este periodo, la forma en que los niños se ven a si mismos va a depender de lo que los demás perciben y le comunican. Una presencia notable va a ser el profesor ya que va a interactuar con su alumnado una gran porción de tiempo y por la relevancia que los niños le dan a su rol, los docentes van a intervenir en la imagen que cada niño tiene de si mismo como estudiante (Arancibia et al., 1990).

El ultimo periodo recibe el nombre **del sí mismo interior**. Esta etapa se va a ir convirtiendo en mas diferenciada y menos global dado que, el adolescente quiere describirse en términos de identidad. Afirma que gran parte de la esencia de su autoconcepto esta construida, por lo que aquí lo que va a tener relevancia es definirse en términos de autovaloración social (Haeussler y Milicic, 1994). De esta manera van a ser las interacciones sociales que viva en el colegio, las que van a concretar la mayor parte de sus vivencias de éxito y de fracaso y, por lo tanto, van a ir modificando su autoconcepto. (Denegri, 1999).

3.5. DEL ENFOQUE UNIDIMENSIONAL AL MULTIDIMENSIONAL

Desde siempre en el ámbito de la psicología el autoconcepto ha ocupado una posición primordial. En este apartado no es momento de realizar un repaso histórico, dado que lo que nos interesa es el cambio que se produce del pasado autoconcepto unidimensional al actual autoconcepto multidimensional (Ruiz de Azua, 2007).

Goñi (2009) sostiene que el autoconcepto durante varias décadas se consideraba un modelo unitario, es decir, no podía ser entendido si sus partes estaban separadas, a pesar de que las ideas de James y del interaccionismo simbólico no defendían esta dirección. Aun así, afirmamos que, en tiempos recientes, Coopersmith (1967) o Marx y Winne (1978) defienden que el autoconcepto no puede ser entendido como partes separadas del mismo, se trata de un constructo global que se mide con cuestiones generales. Por lo que podemos decir que defienden el modelo unidimensional.

La Escala de Rosenberg (1965) es uno de los cuestionarios más relevantes del estilo unidimensional. Dicho cuestionario está formado por 10 ítems y evalúa la autoestima global y se basa en analizar como se ve la persona a sí mismo, como le gustaría verse y como desea mostrarse a los demás.

En los últimos años todos los cuestionarios unidimensionales han sido centro de múltiples críticas debido a diversos estudios que se han llevado a cabo y que dan evidencia de la existencia de diferentes dominios del autoconcepto (Harter, 1983; Marsh y Shavelson, 1985; Wylie, 1979).

En los años 70 el estudio del autoconcepto sufrió un gran cambio al proponerse varios modelos afirmando que el autoconcepto se organiza jerárquica y multidimensionalmente. El modelo que ha llegado a convertirse en el patrón de referencia en el estudio del autoconcepto es el propuesto por Shavelson, Hubner y Stanton (1976).

Cazalla-Luna & Molero (2013) justifican que cuando los investigadores del autoconcepto logran un consenso sobre su naturaleza multidimensional y jerárquica, se definen una serie de componentes que lo conforman y que están relacionados. Por lo que los modelos que intentan afirmar las relaciones entre los distintos componentes o factores según Rodríguez (2008) son:

- De factores independiente: se considera una oposición al modelo unidimensional, debido a que afirma la inexistencia de cualquier muestra de correlación entre los factores del autoconcepto. Sin embargo, una versión menos restrictiva del mismo respalda la desaparición de tal correlación, dicha correlación ha adoptado un indiscutible apoyo empírico (Marsh y Shavelson, 1985; Soares y Soares, 1977 y 1983).
- De factores correlacionados: afirma la relación entre sí de todos los factores del autoconcepto. Del mismo modo, alega que recibe mucho más apoyo empírico que el modelo de factores independientes (Marsh, 1997).
- El multifacético: existe una única faceta y aparecen los diversos dominios del autoconcepto (el físico, el social o el académico), los cuales están en diferentes niveles (Marsh y Hattie, 1996).

- El multifacético taxonómico: es diferente al expuesto anteriormente puesto que, hay al menos dos facetas, las cuales tienen dos niveles como mínimo (Marsh y Hattie, 1996).
- El compensatorio: corrobora la existencia de una faceta general del autoconcepto, donde se incorporan las facetas mas específicas recíprocamente relacionadas (Winne y Marz, 1981).
- De factores jerárquicos: propone que el autoconcepto consta de varias dimensiones estructuradas de manera jerárquica. El autoconcepto general se va a situar en la cima de dicha estructura. A este planteamiento responde el modelo de Shavelson, Huebner y Stanton. (1976).

Goñi (2009) alega que, aun así, el modelo mas reconocido y significativo es el de Shavelson, Huebner & Stanton (1976), como ya se había dicho anteriormente.

Estos autores tratan de hacer justicia a lo que antes se había investigado y a la evidencia empírica por ello define autoconcepto como (cuestión ya expuesta en el apartado primero): “la percepción que cada uno tiene de sí mismo, que se forma a partir de las experiencias y relaciones con el entorno, en las que las personas significativas desempeñan un papel importante”.

En torno a este modelo, se han formulado diversas presunciones o postulados teóricos como es la organización, la naturaleza y la estructura del autoconcepto. De tal manera podemos destacar los siguientes postulados o presunciones que otorgan los modelos multidimensional y jerárquico cierta coherencia y validez conceptual:

1. El autoconcepto esta organizado y estructurado.

Las personas categorizan toda la información de sí mismas y además, relacionan estas categorías entre sí.

2. El autoconcepto es multidimensional.

Muestra los dominios del autoconcepto: académico, social, físico y personal, y manifiesta las dimensiones que presenta cada dominio. Por consiguiente, afirmamos que el autoconcepto es multifacético (dominios y dimensiones).

3. La estructura multifacética es además jerárquica.

El autoconcepto esta organizado de modo piramidal según su importancia y generalidad. De modo que, en la cima se situará el autoconcepto en general; en la base se situaran las facetas mas específicas del autoconcepto. Estas facetas están relacionadas con experiencias individuales en situaciones concretas; y en la parte media estará ocupada por los dominios: social, físico, académico y personal.

4. El autoconcepto general es estable.

El autoconcepto general es más estable que el resto de los niveles, por ello según va descendiendo por la pirámide o jerarquía el autoconcepto se va a volver más específico y menos estable.

5. El autoconcepto tiene carácter evolutivo.

Esto significa que a medida que va aumentando la edad y la experiencia, el niño va a desarrollar de manera progresiva el autoconcepto.

6. Tiene un aspecto descriptivo y otro evolutivo.

El autoconcepto como hemos recalcado anteriormente tiene un carácter evolutivo, pero también tiene un carácter descriptivo. Esto quiere decir que las personas son capaces tanto de describirse como son ellas mismas como de evaluarse. La dimensión evaluativa puede cambiar según el individuo que la lleva a cabo, también va a depender de las situaciones. A pesar de todo esto, no existe una evidencia empírica que garantice una diferenciación entre la auto-descripción (autoconcepto) y la autoevaluación (autoestima).

7. El autoconcepto es diferente de otros constructos teóricamente relacionados con él.

Un ejemplo de esto sería el logro académico. Este representa un constructo que tiene entidad propia.

8. El autoconcepto es consistente y al mismo tiempo es modificable.

Dicha presunción va a admitir diversas explicaciones, entre las que van a destacar las siguientes (Sonstroem y Morgan, 1989):

El autoconcepto es estable.

El autoconcepto se puede alterar.

El autoconcepto es estable pero no inmutable.

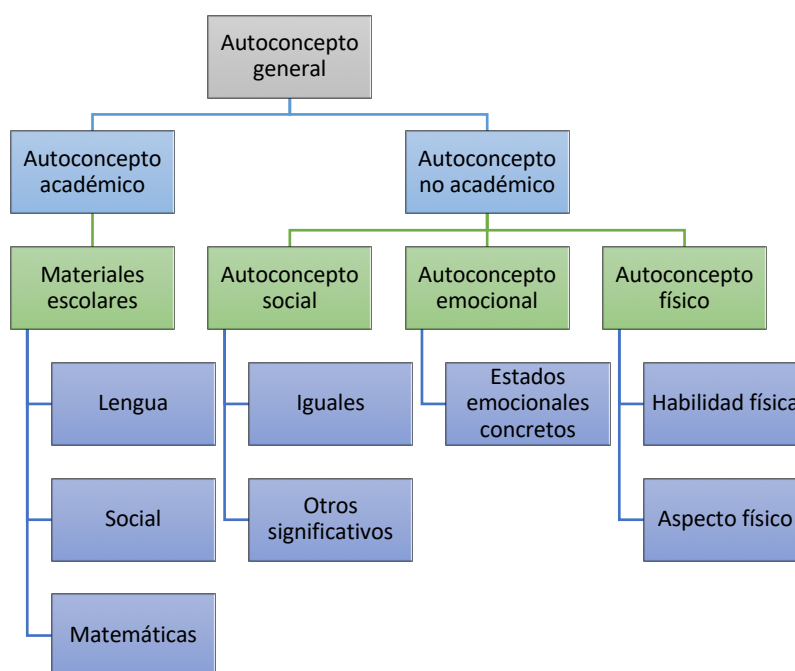
Ruiz de Azua (2007) afirma que, según el modelo multidimensional y jerárquico y visto todo lo expuesto anteriormente podemos resumir que el autoconcepto va a tener las siguientes características:

- “Es un constructo complejo y multidimensional claramente estructurado.
- Está organizado de modo jerárquico.
- Es consistente, coherente y congruente con las experiencias previas que ha formado el yo.
- Su mantenimiento es esencial para el buen funcionamiento del individuo.
- Su carácter es dinámico: se modifica en función de la experiencia del sujeto.

- Se forma y se desarrolla en función de las experiencias sociales, especialmente las mantenidas con personas significativas.
- Condiciona la conducta: las personas actúan de una u otra manera en función del autoconcepto que tengan”.

El modelo multidimensional y jerárquico que crearon Shavelson, Hubner y Stanton en 1976 se resume en este esquema (figura 1):

Figura 1: Modelo multidimensional y jerárquico de Shavelson, Hubner y Stanton (1976)



En la parte superior de la jerarquía se dispone el autoconcepto general, este se divide en autoconcepto académico y autoconcepto no académico. El autoconcepto no académico a su vez se va a dividir en: social, el cual se subdivide en la percepción que tienen en las relaciones con sus compañeros y con otros significativos; emocional (estados de ánimos concretos); y el físico, este se subdivide en habilidad física y aspecto físico. Por lo tanto, el autoconcepto académico es el resultado de las percepciones de las habilidades que tienen las personas en las distintas materias académicas; de manera análoga, el autoconcepto físico es el resultado de las múltiples percepciones que tienen las personas sobre si mismos en relación con la habilidad física y la apariencia física. Debajo de estos niveles surgen otros dominios que constituyen percepciones mucho mas específicas.

A continuación iré explicando cada componente que forma esta jerarquía o pirámide del autoconcepto (Goñi, 2009):

El autoconcepto académico:

En la investigación educativa es muy relevante conocer el autoconcepto de cada alumno, ya que es muy complicado entender la conducta escolar de cada uno sin saber las ideas que tiene cada persona de sí mismo y, en especial, de su competencia académica.

Una definición de dicho constructo puede ser: “representación que el alumno tienen de sí mismo como aprendiz, es decir, como persona dotada de determinadas características o habilidades para afrontar el aprendizaje en un contexto instruccional” (Miras, 2004).

Strein (1993), afirma que en el autoconcepto académico están presentes dos aspectos centrales de este: lo descriptivo, es decir, cada persona se describe como es el mismo y lo evaluativo, es decir, cada persona evalúa como es el mismo.

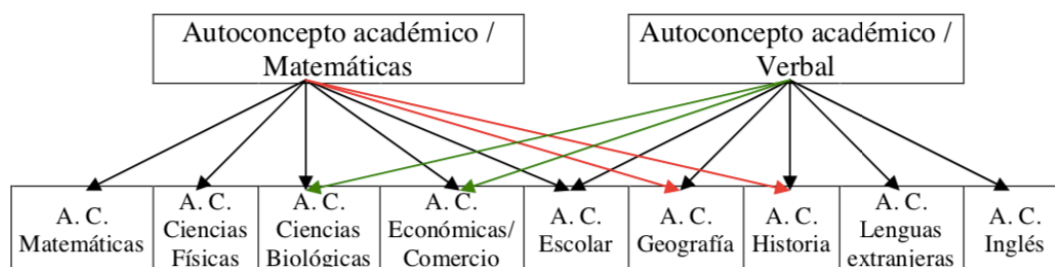
Para la construcción del concepto académico, van a ser fundamentales los profesores y los iguales ya que se consideran una gran fuente de información. (Scoot, Murray, Mertens y Dustin, 1996).

Persiguiendo el modelo propuesto por Shavelson et al. (1976), como ya hemos dicho anteriormente, el autoconcepto académico se va a subdividir en las diferentes percepciones de las competencias que tiene el individuo en cuanto a las diferentes materias escolares, las cuales son: inglés, historia, matemáticas o ciencias. Por debajo de estos subdominios surgen otros niveles que muestran las percepciones, pero de manera mucho más específica.

Con la edad, podemos afirmar que el autoconcepto académico va a ir obteniendo una mayor distinción interna y una mayor diferenciación según otros constructos que estén relacionados.

Al inicio Shavelson no dio mucha relevancia a este dominio, lo hará mucho más adelante junto con Marsh, cuando se encontraban investigando sobre la estructura jerárquica del mismo, sobresale el estudio que se realizó con preadolescentes (Marsh y Shavelson, 1985). En dicho estudio comprobaron que el autoconcepto matemático y el lingüístico tienen una gran relación con el autoconcepto académico, aunque no se relacionan sustancialmente entre sí. A partir de aquí, tras varios trabajos realizados, Marsh (1990) va a ofrecer una ulterior versión que es la siguiente (figura 2):

Figura 2: Modelo del autoconcepto académico de Marsh (1990)



Después de que surgiera este modelo se diseñaron instrumentos de medida del autoconcepto académico como el llamado Academic Self Description Questionnaire (ASDQ).

Vispoel (1995), propuso introducir un subdominio independiente del autoconcepto académico: el autoconcepto artístico, formado a su vez por las autopercepciones sobre la danza, el arte dramático, las artes plásticas y las habilidades musicales.

Según numerosos estudios llevados a cabo a lo largo del tiempo existe cierta relación entre el autoconcepto académico y el rendimiento. Skaalvick y Hagtvvet (1990), Nuñez y González-Pienda (1994) han llegado a formular cuatro patrones de causalidad que se resumen en:

- El rendimiento es la causa del autoconcepto académico. Las experiencias académicas de éxito y fracaso influyen en el autoconcepto del alumnado. El alumno con un buen rendimiento académico va a formar un autoconcepto positivo, sin embargo, el alumno con un bajo rendimiento va a crear un autoconcepto académico negativo.
- El autoconcepto académico es la causa del rendimiento escolar. Es decir, el que determine los grados de logro del alumnado va a ser el autoconcepto.
- El autoconcepto académico y el rendimiento se influyen mutuamente. Los estudios llevados a cabo van a afirmar la existencia de una relación recíproca entre las dos variables. Actualmente dicho modelo es el más reconocido.
- Otras variables afectan a la relación entre autoconcepto y el rendimiento. Otras variables, ya sean académicas o no académicas pueden ser el origen del rendimiento y del autoconcepto.

Últimamente se ha investigado sobre la relación existente entre el autoconcepto académico y la inteligencia emocional, llegando a encontrar una correlación entre la dimensión académica del autoconcepto y la independencia y el optimismo, los cuales son subcomponentes de la inteligencia emocional (Matalinares, Arenas, Dioses, Muratta, Pareja, Díaz, García, Diego y Chávez, 2005).

El autoconcepto académico también correlaciona positivamente con el ajuste psicosocial, con el modo de ejecución del trabajo, con la aceptación y estima de los compañeros, con el liderazgo y con la responsabilidad en los niños (García y Musitu, 1999).

El autoconcepto personal:

Este dominio ha sido escogido con preferencia a otros términos como pueden ser: autoconcepto emocional, moral... Esto se debe a que, el vocablo autoconcepto personal es mucho más comprensivo. Asimismo, incluye al resto de términos ya mencionados.

Un ejemplo de herramienta para evaluar este dominio va a ser el AFA-5 de García y Musitu (1999), dicha herramienta está formada de una escala de autoconcepto moral y otra de autoconcepto emocional. Otro ejemplo sería el cuestionario TSCS de Fitts (1965), en este aparece la única referencia explícita del autoconcepto personal.

El autoconcepto personal es la idea que cada individuo tiene de sí mismo y está formado por las dimensiones:

- Autoconcepto afectivo-social: como la persona se ve a sí misma en cuanto al ajuste de las emociones.
- Autoconcepto ético/moral: como un individuo se ve a sí mismo en cuanto al término de honradez.
- Autoconcepto de la autonomía: es como una persona toma decisiones propias en relación con su vida.
- Autoconcepto de la autorrealización: como un individuo se ve a sí mismo en cuanto al nivel de logros de sus objetivos de su vida.

Según Goñi (2001), debería existir una mayor atención a la percepción de cada sujeto en relación con lo autónomo o no que es. Actualmente no existen pruebas, ni instrumentos, ni propuestas teóricas que lo hayan planteado. Aun así, consideramos que todo individuo tiene noción de lo autónomo que es, y que esa noción, junto con la autopercepción de la afectividad, la autorrealización y la honradez, constituyen lo que nombramos autoconcepto personal.

El autoconcepto social:

Esta dimensión social del autoconcepto sobresale en la obra de William James, el cual afirma que el autoconcepto es un producto social (Rosenberg y Kaplan, 1982; Webster y Sobieszek, 1974).

Los diferentes cuestionarios que evalúan este dominio del autoconcepto suelen tener en cuenta, a partir de los ochenta cuando se implantó el modelo multidimensional, las diferentes dimensiones en las que dicho autoconcepto se divide.

Se han llevado a cabo la elaboración de muchos cuestionarios que investigan el ámbito social de los niños como: el Social Self-Inventory (SSEI) (Lawson, Mashall y McGrath, 1979), el Autoconcepto Forma-5 (García y Musitu, 1999) ... Todos estos estudios llevados a cabo con diferentes cuestionarios llegan a la conclusión de que las puntuaciones en relación con la edad y el género varían muy poco. Sin embargo, hay investigaciones en las que se expone que las chicas tienen un concepto social mucho más superior que los chicos.

Podemos hacer una distinción de las dimensiones del autoconcepto social a través de dos tipos de criterios de diferenciación interna: organización según los contextos y organización según las competencias.

En la distinción por contextos encontramos:

1. Shavelson, Hubner y Stanton (1976).

Su modelo incluye, un autoconcepto social formado por dos dimensiones: una referente a los pares y otra referente a los otros significativos.

2. Song y Hattie (1984).

Plantean una división del autoconcepto social en autoconcepto de pares y en familiar.

3. Byrne y Shavelson (1996).

Van a desarrollar un modelo que va a dividir jerárquicamente el autoconcepto social en dos dimensiones: el autoconcepto social relacionado con el contexto educacional, el cual se subdivide en compañeros y profesores, y el autoconcepto social relacionado con la familia, el cual se subdivide en hermanos o hermanas y padres.

De esta manera podemos decir que “el autoconcepto representaría la percepción que cada cual tiene de sus habilidades sociales con respecto a las interacciones sociales con los otros, y se calcula a partir de la autovaloración del comportamiento en los diferentes contextos sociales”. (Markus y Wurf, 1987; Vallacher y Wegner, 1987).

A continuación, en la distinción por competencias distinguimos:

1. Zorich y Reynolds (1988).
 - Afiliación grupal.
 - Habilidades sociales.
 - Participación en eventos sociales.

- Expectativa del logro social.
 - Evaluación de los otros.
 - Sociabilidad.
2. Infante, De la Morena, García, Sánchez, Hierrezuelo y Muñoz (2002).
- Agresividad.
 - Prosocialidad.

Todas estas habilidades que se han expuesto pueden agruparse en las categorías de competencia social y de aceptación social (Bracken,1992). desde este enfoque James (1890) y Cooley (1922) van a definir el autoconcepto social como “la autopercepción de cuanto son admiradas unas personas por otras, coincidiendo el autoconcepto social con la autopercepción de la aceptación social”. Otros teóricos lo van a definir como habilidades o competencias sociales. Las distinciones entre estas dos definiciones se producen porque la autoevaluación de las habilidades sociales no va a implicar la comparación con los demás, en cambio, la autopercepción de la aceptación social si (Berndt y Burgy, 1996).

Por lo tanto, según esta ultima dirección el autoconcepto social va a representar la autoevaluación de las personas cuando llevan a cabo las conductas activadas en situaciones sociales, y como consecuencia estaría formado por tres dimensiones o componentes en vez de por dos. Las tres dimensiones serían:

- La aceptación social.
- La competencia social.
- La responsabilidad social.

Finalmente, se llevo a cabo un estudio (González y Goñi, 2005), para ello se utilizó un cuestionario que mide estas tres dimensiones, a parte de medir el autoconcepto social, es el Cuestionario de Autoconcepto Social (AUSO). Los resultados obtenidos en este cuestionario llegaron a confirmar la existencia de una estructura bidimensional de dos factores, en lugar de tres. El primero es el de responsabilidad social y el segundo va a integrar las dos dimensiones de competencia social y aceptación social, se reserva la denominación de competencia, dado que de estos dos términos el de competencia tiene un uso mas grande en psicología.

En anteriores estudios ya se había reconocido la interrelación de estos dos componentes, la competencia social y la aceptación social (Bracken, 1992), como hemos mencionado anteriormente.

Muchas investigaciones llevadas a cabo a lo largo del tiempo, han llegado a la conclusión de que un bajo autoconcepto social y una insuficiencia competencia social van a ser unos factores que puedan causar depresión en la infancia y adolescencia (Beck y Forehand, 1984; Caballo,

1997; Coll,1984; Monjas,2002; Musitu y García,1999). Es más, la incompetencia social está estrechamente relacionada con una baja aceptación, rechazo, aislamiento social, problemas emocionales y escolares, desajustes psicológicos y trastornos depresivos.

El autoconcepto físico

En estos últimos quince años podemos confirmar que este dominio ha sufrido un aumento, en calidad y cantidad, de estudios e investigaciones. Esto se debe a que el autoconcepto físico va a dejar analizar una realidad psicológica que ya ha sido estudiada desde otro constructo, que va a ser la imagen corporal. De tal forma, el autoconcepto físico tiene una estrecha relación con la imagen corporal.

Con esto definimos al autoconcepto físico como “la percepción que se tiene de sí mismo no sólo respecto al aspecto físico, sino también a la percepción del sujeto sobre la forma física, la salud, la habilidad, la fortaleza física...”, por otro lado la imagen corporal es “la percepción del sujeto en cuanto a su aspecto físico, muy estudiada actualmente con respecto a la distorsión de la imagen corporal”.

Los estudios sobre la imagen corporal también han aumentado debido a un incremento en personas con trastornos alimenticios. Para el tratamiento de este tipo de enfermedades ha tenido que intervenir la psicología clínica (Ruiz de Azua, 2007).

Las dimensiones que más van a aparecer en la estructura interna del autoconcepto físico van a ser, según el modelo de Shalveson, Hubner y Stanton (1976), la habilidad deportiva y la apariencia física.

Según Brancken (1992), existen los siguientes ámbitos: competencia física, apariencia física, forma física y salud. Franzoi y Shields (1984) en cambio, identifican tres dimensiones: habilidad física, apariencia física y conductas de control de peso.

En 1989 Fox y Corbin van a publicar el Physical Self-Perception Profile (PSPP). Dicho modelo afirma que existen cuatro dimensiones en el autoconcepto físico, las cuales son: habilidad deportiva, la condición física, el atractivo físico y la fuerza.

Goñi y Zulaika (2000 y 2001) va a comprobar la validez y fiabilidad del modelo teórico creado por Fox y Corbin mediante una versión del Children and Youth Physical Self-Perception (CY-PSPP). Este modelo planteado ha sido enormemente ampliado y replicado por diferentes autores.

Volviendo a las dimensiones que forman el autoconcepto físico en el modelo de Corbin y Fox, podemos afirmar que va a recopilar instrumentos, estudiar variables contempladas en ellos y va a tener en cuenta la opinión de los individuos, mediante una encuesta abierta que consiste en

ordenar por preferencia los motivos que a ellos les hacen sentirse a gusto con su físico (Fox, 1988).

Se ha demostrado según varios estudios que las personas más delgadas van a tener una percepción física más positiva, y las personas que presentan sobrepeso van a tener un peor autoconcepto físico que los individuos con peso bajo o normal (Goñi y Rodríguez, 2004). De la misma forma destacamos que se ha llegado a verificar relaciones entre un alto autoconcepto físico e índices de un bienestar psicológico superior (Goñi, Rodríguez y Ruiz de Azúa, 2004).

A pesar de todos los estudios que se han llevado a cabo sobre el autoconcepto, aún sigue sin conocerse con certeza las pautas evolutivo que dicho autoconcepto experimenta. Sin embargo, las puntuaciones obtenidas en el estudio del autoconcepto físico en cuanto al género son completas.

De igual modo, se ha investigado que el autoconcepto físico va a estar estrechamente relacionado con características cognitivas (valores, concepciones de la vida...), afectivas (autoestima, ansiedad, bienestar psicológico...) y conductuales (hábitos saludables, habilidades sociales, práctica deportiva...). Todas estas conexiones van a ser de gran relevancia en cuanto a una intervención educativa, ya que van a ayudar a construir un autoconcepto físico maduro.

Podemos añadir que muchas de las características que tiene el autoconcepto general se extrapolan al autoconcepto físico, como pueden ser: multidimensional, jerarquía, consistencia y modificabilidad.

Por último afirmamos la presencia de una relación entre el autoconcepto físico y el autoconcepto general donde va a ser la apariencia física o el atractivo físico la que más se relaciona con el autoconcepto físico y con el autoconcepto general (Ruiz de Azúa, 2007).

3.6. EL DESARROLLO DEL AUTOCONCEPTO EN PRIMARIA

El autoconcepto cuando el niño comienza su etapa en el colegio prevalece en constante evolución debido a las experiencias personales, “encontrarse e identificarse con nuevos otros significativos, nuevos grupos de referencia y pertenencia, y desarrollar nuevos estándares para evaluarse a sí mismo y a los demás” (García, 2009).

Según Gallego (2009), la construcción de un autoconcepto positivo comienza en el apoyo familiar, que le otorga al niño el soporte emocional imprescindible para conseguir ser un adulto responsable, autónomo y maduro. Posteriormente en la escuela, todo docente constituye un papel significativo en la construcción del autoconcepto. Según Marchago (1991) es fundamental que el profesor cree un clima adecuado para que ayude al desarrollo de un autoconcepto positivo en los

alumnos, todo ello a partir de la realimentación de los éxitos y fracasos, la comparación social y las asignaciones y expectativas de su conducta. Concluyendo a todo lo dicho anteriormente Arroyo (2009) afirma que “por medio de las relaciones que el niño y la niña experimenta con los objetos de su entorno y de las interacciones con las personas que les rodean, progresan en el conocimiento y valoración de sí mismos y, por consiguiente, en la formación del autoconcepto y la autoimagen que tan importante papel desempeñan en el desarrollo infantil”.

Las características del autoconcepto de los niños durante esta etapa las vamos a describir según los diferentes cursos presentes en Primaria (Ramos, 2006).

Durante 1º y 2º de Primaria (seis y siete años):

Los niños van a comenzar a adquirir nuevas expectativas de sí mismos como puede ser la gran relevancia de los iguales durante este ciclo. A partir de aquí, se valorará al niño por lo que hace y todo esto va a repercutir en su autoestima. Por consiguiente, afirmamos que su autoconcepto va a influir en su rendimiento, es decir, en ambientes con un alto grado de exigencia los alumnos con un bajo o medio autoconcepto van a disminuir de forma notable su rendimiento académico, afectando de la misma manera a la autoestima.

Va a surgir el sentido de pertenencia, contribuyendo en la autoestima y en el sentido de identidad. Por lo que, en las descripciones de sí mismos van a aparecer cualidades personales y características emocionales.

Los niños siguen utilizando la comparación temporal en cuanto a las destrezas cognitivas. Van a comenzar a comparar sus logros con los de los otros individuos, aunque en dicho ciclo no existen indicadores de comparación social ya que, sus habilidades cognitivas son escasas y porque suelen compararse con las personas significativa y no con los iguales.

Va a ser en 2º de Primaria cuando va a comenzar la comparación social. Se inicia un importante interés por lo que dicen o hacen las personas de su entorno familiar, escolar y social. A partir de aquí, el niño va a conocer nuevas fuentes de conocimiento sobre sí mismo.

En cuanto al lenguaje van a surgir las características personales: alegre-triste, guapo-feo..., en razón de sus relaciones interpersonales y sus respuestas emocionales.

En conclusión, durante estos dos cursos se ha producido una evolución gradual de individualización y de reconocimiento de los demás significativos.

Durante 3º y 4º de Primaria (ocho y nueve años).

Gran importancia de la comparación social, considerando que en esto se basa el autoconcepto. Existe un aumento progresivo del grado de conocimientos de expresión, comprensión y de competencia sobre sí mismo. Todo esto, va a repercutir en sus diferentes

interacciones sociales, las cuales, si son apropiadas y adecuadas, van a ir mejorando su autoestima.

Va a surgir el amigo íntimo, con este amigo va a compartir sus pensamientos y sentimientos, los cuales va a dejar de compartir con el adulto. Esto va a influir notoriamente en el autoconcepto y autoestima. Esta amistad se suele elegir según sean sus intereses y actitudes, y no suele ser para siempre ya que, suelen cambiar de amigos repetidamente.

Comienza a alejarse del entorno familiar a través de actividades deportivas extraescolares y lúdicas, que le van a proporcionar una mayor autonomía personal y les va a beneficiar en sus interacciones personales.

Además de todo esto, la escuela va a tener un papel fundamental en la ganancia de habilidades y en el inicio de la competencia social. Destacamos la aparición de intereses en los ámbitos: del deporte, de la música y de lo tecnológico.

Durante 5º y 6º de Primaria (diez y once años).

Sigue teniendo gran relevancia la comparación social. La existencia del amigo íntimo va a ser más fuerte, aunque sigue siendo poco duradera y cambiante. Va a seguir eligiendo según los intereses y actitudes de los otros.

Se va a alejar en mayor medida del adulto, lo que colabora con su propia independencia.

La escuela va a tener un papel muy importante en la consecución de habilidades cognitivas como competencia social. Además, el alumno va a escoger con más criterio las diferentes destrezas o actividades en la que es hábil y obtiene éxitos.

Todo va a concluir con un incremento progresivo del nivel de información, de expresión comprensión y de competencia, de sí mismo.

3.7. RELACIÓN DEL AUTOCONCEPTO Y LA AUTOESTIMA

A lo largo de la historia, en las investigaciones del autoconcepto se han utilizado una gran variedad de términos para referirse a él: autoestima, autoconcepto, autoimagen, autopercepción, yo, self, ego, autoconciencia, autoconocimiento, autoaceptación, noción de sí, autoevaluación, autovaloración, autovalía, autosentimiento, sí mismo, percepción de sí, aceptación de sí, concepto del yo, autorrespeto, identidad, autoidentidad, autoimagen, actitud hacia sí mismo, etc. (Rodríguez, 2008).

Como podemos observar existe una extensa terminología con semejanza semántica del concepto de autoconcepto, pero cabe destacar que en la psicología es el término de autoestima el

mas generalizado para referirse a él. El resto se puede integrar a alguna de estas dos categorías (Cazalla-Luna & Molero, 2013).

Por esta razón, los términos que se pueden suplantar por autoconcepto son: self, autovaloración, autoidentidad, autoimagen, autopercepción, autoconocimiento y autoconciencia, y los términos que se pueden cambiar con la autoestima van a ser: autoconsideración, autogeneración, autoaceptación (Hattie, 1992).

Aunque exista esta anfibología terminológica de que el autoconcepto y la autoestima sean dos elementos de la percepción de uno mismo, semánticamente van a ser diferentes. Es decir, el autoconcepto y la autoestima son dos conceptos que están ligados, es decir, estas dos nociones van a estar muy vinculadas pero, como hemos dicho anteriormente, semánticamente van a ser distintas, luego las vamos a definir de la siguiente forma: el autoconcepto va a referirse a la dimensión cognitiva o perceptiva, es decir, es el conjunto de percepciones que el individuo tiene sobre sí mismo, este se va ir formando a lo largo de la vida y la autoestima va a referirse a la dimensión evaluativa o afectiva, en otras palabras, es la valoración y evaluación de la percepción que cada persona tiene sobre sí mismo. Dichos conceptos se van a regular con las experiencias recogidas de los ámbitos: social, laboral, familiar y personal (Ruiz de Azua, 2007)..

A pesar de todo lo dicho, frecuentemente ambos términos se suelen intercambiar ya que, la distinción entre autoconcepto y autoestima no se ha demostrado ni conceptual, ni empíricamente (Rodríguez, 2008).

De todos modos, la valoración que una persona hace de sí misma puede ser negativa o positiva. Es decir, si un individuo piensa positivamente de sí mismo, su autoestima va a ser alta, mientras que si un individuo piensa negativamente sobre sí mismo, se va a autorrechazar y autodespreciar porque su autoestima va a ser baja (Cazalla-Luna & Molero, 2013).

Con esta tabla se podrán observar mejor las diferencias entre los conceptos de autoconcepto y autoestima (Goñi, 2009):

Tabla 3: Diferencias entre el autoconcepto y la autoestima (Goñi,2009)

Autoconcepto	Autoestima
<p>“Ámbito de la percepción y/o cognición. Carácter descriptivo o cognitivo. Descripciones que el individuo hace de sí mismo: atributos físicos, características del comportamiento, cualidades emocionales....</p>	<p>“Ámbito de la afectividad y de los sentimientos. Carácter evaluativo. Componentes evaluativo y afectivos de autoconcepto: sentimientos atribuidos a la autoimagen. Juicio de valor que se da la noción de sí.</p>

Percepción, visión, y vea, opinión o pensamiento sobre uno mismo. Autoconocimiento del individuo.”	Autovaloración del individuo”
--	-------------------------------

Características de la autoestima.

Pensando en el colegio, es importante diferenciar las diferentes características que tienen los niños con mucha o poca autoestima (García, 1989):

UN NIÑO CON MUCHA AUTOESTIMA

- Va a desenvolverse de manera independiente.
- Asume responsabilidades con una gran destreza.
- Afronta los retos nuevos con un gran entusiasmo.
- Con sus logros cumplidos se sentirá orgulloso consigo mismo.
- Sabe expresar sus emociones y sentimientos, sin reprimirse.
- Se encara a las frustraciones.
- Puede influir en los demás.

UN NIÑO CON POCA AUTOESTIMA

- Niega en cualquier caso sus talentos.
- Se concibe inseguro, en razón de que piensa que los demás no le valoran.
- En muchos casos se va a sentir impotente, ya que los actos y actitudes de estos niños están repletas de inseguridad.
- Cambia de ideas fácilmente, dado que se deja influir por los demás con poca dificultad.
- Repite siempre las mismas emociones y sentimientos: descuido, inflexibilidad, histeria y enfurruñamiento.
- Se mantendrá alejado ante situaciones que causen ansiedad.
- No es capaz de aceptar las críticas del resto, en consecuencia, se frustra fácilmente y se mantiene a la defensiva.
- No admite sus errores, así que normalmente atribuye la culpa al resto.

Destacamos la gran importancia de tener una buena autoestima para lograr un éxito positivo en el colegio. Por ejemplo, un niño con una gran inteligencia y una baja autoestima puede llegar a sacar menos nota que un niño con una inteligencia media y una alta autoestima.

4. ESTUDIO EMPÍRICO: MÉTODO

4.1. JUSTIFICACIÓN

En este tercer capítulo se dedican varios apartados a describir las características de los participantes, los objetivos y justificación de este método, los instrumentos y técnicas utilizados para poder obtener unos resultados, el procedimiento seguido para llevar a cabo las actividades o dinámicas y la temporalización de dicha intervención. Después se explicarán las actividades o dinámicas llevadas a cabo.

Con la intervención se va a potenciar que todos los alumnos se conciencien de sus cualidades positivas y sus limitaciones, de que se acepten tal y como son, de que se quieran a sí mismos, de que se sientan personas valiosas, de que eviten tener sentimientos negativos sobre sí mismos... Con todas estas actividades o dinámicas pretendo que en la clase se cree un clima de confianza que permita a todos los alumnos poder comunicar al resto de sus compañeros sus sentimientos, emociones y opiniones.

Asimismo, queremos potenciar un desarrollo del autoconcepto positivo a través de todas las actividades y dinámicas que se lleven a cabo. Franco (2006), afirma que hay que potenciar el desarrollo del autoconcepto positivo en todos los niños pues, va a permitir al niño una excelente adaptación, expectativas prudentes sobre sí mismos y sobre las demás personas, una considerable actividad y flexibilidad en sus relaciones sociales con el resto de individuos.

Concluyendo, se fomentará que los niños puedan comunicar sus pensamientos al resto de los compañeros de una manera abierta, tranquila y sin ningún tipo de temor.

4.2. DESTINATARIOS

Este programa de intervención va a ir destinado a los alumnos de cuarto curso de Educación Primaria de un colegio concertado, ubicado en un barrio humilde de una zona urbana. La clase está compuesta por 26 alumnos y es muy heterogénea, dado que nos encontramos a alumnos con gran variedad de personalidades.

4.3. OBJETIVOS

- Conseguir una autoestima sana.
- Desarrollar un autoconcepto saludable, reconociendo sus cualidades y limitaciones.
- Aprender a valorarse y quererse.
- Aumentar el nivel de confianza en uno mismo.

- Asumir los rasgos de su personalidad y expresarlos al resto de la clase.
- Reconocer sus emociones y expresarlas al resto de la clase, al igual que sus opiniones y sentimientos.

4.4. CONTENIDOS

Para que la actividad primera y las tres dinámicas tengan un buen desarrollo, he determinado una sucesión de contenidos a trabajar:

- La imagen que cada persona tiene de uno mismo.
- Expresión de sentimientos y emociones tanto oralmente como de forma escrita.
- Los mensajes positivos hacia uno mismo y hacia el resto.
- Respeto hacia las personas que hablan.
- Los buenos sentimientos hacia ti mismo y hacia los demás.

4.5. PROCEDIMIENTO

La idea inicial era aplicar diferentes pruebas que se basaran en cuestionarios sobre el autoconcepto, a un determinado curso de Educación Primaria. Por consiguiente, se llevo a cabo una selección de cuestionarios relacionados con el autoconcepto, que mejor iban a medir las diferentes variables que eran relevantes según los objetivos propuestos. Por lo que, los cuestionarios elegidos para ponerles en práctica a dicho curso fueron los siguientes: AEP, AF5, BAS 1 y BAS 3.

Tras la elección de estos, al inicio de las prácticas contacté con la dirección del centro escolar y solicité el permiso para poder llevar a cabo los diferentes cuestionarios. Dicha dirección puso reparos a los permisos necesarios para poder llevar a cabo esta serie de cuestionarios.

Finalmente, lleve a cabo un estudio cuantitativo y cualitativo para la primera actividad. Para el resto de las dinámicas, realicé un estudio cualitativo del autoconcepto de una clase de 4º de Educación Primaria.

En la primera actividad: “Preguntas”, elaboré tres preguntas de cada uno de los diferentes tipos del autoconcepto: personal, social, físico y académico (la pregunta 6 y 7 es una sola). La forma de evaluar dicha actividad fue a través de una rúbrica, y el instrumento utilizado para esta rúbrica fue la observación indirecta. Dicha rúbrica es la siguiente:

Tabla 4: Rubrica para evaluar la actividad de “Preguntas”.

	0	1	2	3
Autoconcepto físico	La respuesta de las tres preguntas confirman que tiene un autoconcepto físico bajo.	Una respuesta de las tres preguntas confirman que tiene un autoconcepto físico alto.	Dos respuestas de las tres preguntas confirman que tiene un autoconcepto físico alto.	La respuesta de las tres preguntas confirman que tiene un autoconcepto físico alto.
Autoconcepto académico	La respuesta de las tres preguntas confirman que tiene un autoconcepto académico bajo.	Una respuesta de las tres preguntas confirman que tiene un autoconcepto académico alto.	Dos respuestas de las tres preguntas confirman que tiene un autoconcepto académico alto.	La respuesta de las tres preguntas confirman que tiene un autoconcepto académico alto.
Autoconcepto social	La respuesta de las tres preguntas (4,5 y 6-7) confirman que tiene un autoconcepto social bajo.	Una respuesta de las tres preguntas (4,5 y 6-7) confirman que tiene un autoconcepto social alto.	Dos respuestas de las tres preguntas (4,5 y 6-7) confirman que tiene un autoconcepto social alto.	La respuesta de las tres preguntas (4,5 y 6-7) confirman que tiene un autoconcepto social alto.
Autoconcepto personal	La respuesta de las tres preguntas confirman que tiene un autoconcepto personal bajo.	Una respuesta de las tres preguntas confirman que tiene un autoconcepto personal alto.	Dos respuestas de las tres preguntas confirman que tiene un autoconcepto personal alto.	La respuesta de las tres preguntas confirman que tiene un autoconcepto personal alto.

En cuanto al resto de las dinámicas, la forma en las que las evalué fue como ya he dicho anteriormente, cualitativamente.

Para toda la intervención utilizaré métodos o técnicas inferenciales, las cuales van a examinar el autoconcepto desde un punto de vista externo. Combs (1963); Demo (1985); Savins Williams y Jacquish (1981), van a defender el uso de esta metodología porque “parten de la hipótesis de que, si el autoconcepto determina la conducta del individuo, entonces, de la observación de su conducta se puede deducir su autoconcepto” (González y Tourón, 1992).

Para ello, dispondré de un registro de acontecimientos, donde apuntaré todas las conductas de los alumnos a lo largo de las dinámicas y actividades, y por ello, el instrumento que utilizaré será la observación directa. Por otra parte, durante mi estancia en esta clase también anotaré aspectos conductuales que surjan en las diferentes áreas. Por lo tanto, al finalizar las dinámicas apuntaré todo lo que ha ocurrido y me parezca de gran relevancia respecto al tema a tratar.

Con respecto a los materiales curriculares y otros recursos didácticos que se han utilizado para las actividades y dinámicas, son los siguientes:

Tabla 5: Materiales curriculares y recursos didácticos utilizados.

“Preguntas”	“Todos somos superhéroes”	“El cofre del tesoro”	“La tela de araña de las emociones”
Fichas de “Preguntas” Bolígrafos o lápices Canciones: acústicas	Folios de A3 Rotuladores de colores Celo Canciones de: Leudovico	Espejo Cofre Canciones de: Leudovico	Ovillo de lana

4.6. TEMPORALIZACIÓN

La intervención se va a llevar a cabo en un número variable de sesiones.

En cuanto a la actividad de “Preguntas”, no tiene una temporalización exacta. Dichas preguntas van a ir siendo contestadas en diferentes momentos a lo largo de los meses de marzo y abril, dado que en mayo será cuando realice las dinámicas que nombraré a continuación.

En cuanto a las dinámicas posteriores: “Todos somos superhéroes”, “El cofre del Tesoro” y “La tela de araña de las emociones”, se llevarán a cabo en tres sesiones de sesenta minutos. Excepto la de “Todos somos superhéroes”, que la llevare a cabo en 90 minutos. Dichas sesiones se realizarán después de que todos los alumnos hayan finalizado la hoja de “Preguntas”.

Estas tres sesiones las realizaré en el mes de mayo, concretamente:

- “Todos somos superhéroes”: 1 de mayo, de 13:00 a 14:00 y 2 de mayo de 9:00 a 9:30.

- “El cofre del Tesoro”: 8 de mayo, de 13:00 a 14:00.
- “La tela de araña de las emociones”: 15 de mayo, de 13:00 a 14:00.

Las dinámicas las llevaré a cabo en el salón de actos, teniendo en cuenta que es un espacio mucho más amplio. En cuanto a la de “Preguntas”, la llevaré a cabo en el aula.

4.7. INSTRUMENTOS

Preguntas

Al comenzar la clase les voy a explicar a los alumnos de 4º B que durante unas semanas les voy a ir pasando preguntas sobre ellos mismos para así, poder conocerles mejor. Dichas preguntas se las entregaré para que las realicen en algunos momentos concretos a lo largo del día, igualmente les indicaré que solo las voy a leer yo y nadie más.

El papel con las preguntas es:

1. ¿Eres bueno haciendo deporte? ¿Por qué crees eso?
2. ¿Te cuidas físicamente? (te preocupas por tu aspecto, sabes que hay que estar sano...)
3. ¿Estoy a gusto como soy físicamente? ¿Po qué sí? ¿Po qué no?
4. ¿Tardas mucho en hacer los deberes? ¿Les sueles hacer bien?
5. ¿Te gusta ir al colegio?
6. ¿Te resulta difícil estudiar? ¿Por qué?
7. ¿Cómo estudias?
8. ¿Ayudas a los demás cuando tienen problemas? ¿Qué haces para ayudarlos?
9. ¿Caes bien a tus compañeros y a los profesores? ¿Cómo lo sabes?
10. ¿Te cuesta hacer amistades y mantenerlas?
11. ¿Te gustas cómo eres? ¿Por qué?
12. ¿Te cuesta tomar decisiones por ti mismo?
13. ¿Alguna vez has pensado cosas negativas sobre ti? ¿Qué cosas? ¿En que momentos lo has pensado?

Las tres primeras se relacionan con el autoconcepto físico, de la cuarta a la sexta con el autoconcepto académico, de la séptima a la decima con el autoconcepto social, de la onceava a la doceava con el autoconcepto personal.

Después de repartirles las hojas con las preguntas a todos los grupos de la clase, me voy a pasar por cada grupo (cuatro o cinco integrantes) y les voy a indicar el número de una pregunta, de tal manera que cada miembro del grupo tenga que responder una pregunta diferente. Cuando algún alumno termine de contestar a esa pregunta le proporcionaré otro número de pregunta.

Antes de que comiencen les indicaré que no me vale con que respondan si o no, sino que se tienen que expresar en todo lo que puedan.

Dinámicas de mejora del autoconcepto

En este apartado explico las dinámicas que voy a llevar a cabo con mi clase de 4º de Primaria, después de haber finalizado la actividad de “Preguntas”. Las dinámicas van a ser las siguientes:

1. Todos somos superhéroes.

El profesor en clase les va a decir a sus alumnos:

- “Hoy vamos a hacer algo muy especial, hoy vamos a conocer a nuestro superhéroe que llevamos dentro”.

A continuación, les comento que vamos a desarrollar esta actividad en la sala de audiovisuales, luego debemos coger en silencio un rotulador e ir a dicha sala.

En la sala les coloco sentados en un círculo grande. Tras hacerse el silencio comienzo a explicar la actividad:

- “Hoy vamos a ver que todos somos superhéroes, y como buenos superhéroes todos vamos a llevar una capa blanca en la espalda. Esta capa como veis es muy sosa, por lo que vamos a decorárnoslas unos a otros. Y no hay mejor forma de decorar algo que poniendo cosas bonitas, así pues vamos a ir escribiendo en la capa de cada uno todo lo positivo que vemos de esa persona, es decir, algo que nos guste de él”.

Después de la explicación, les coloco el folio A3 en la espalda pegado con celo. Posteriormente, pongo música del pianista Leudovico, y les indico que pueden desplazarse por todo el espacio y escribir todo lo que se les ocurra. Les subrayo que pueden firmar con su nombre lo que escriben o no, y que deben escribir en todas las capas de todos sus compañeros.

Lara (profesora) y yo también nos ponemos la capa para participar en la dinámica.

Al finalizar la tarea, les digo que cada uno lea en casa su capa y que mañana haremos una reflexión de la dinámica que hemos realizado.

Al día siguiente comenzamos en la primera hora comentando todo lo que hicimos ayer, para ello les hago las siguientes preguntas:

- ¿Os esperabais que os escribieran todas esas cosas?
- ¿Alguna cosa que os escribieron os sorprendió?

2. El cofre del tesoro espejo

El profesor baja a los alumnos a la sala de audiovisuales visto que, es un espacio mas amplio. Les coloca sentados en el suelo y seguidamente les comienza a explicar que van a hacer una dinámica, pero para que salga bien hay que estar muy en silencio porque sino no va a funcionar.

A continuación, el profesor les dice que están a punto de ver una maravilla dentro de este cofre (dentro hay un espejo y solo lo sabe el profesor), al decirles esto los alumnos van a aumentar el interés y la atención por ver que es lo que hay dentro.

Más adelante, pregunta: “¿quién quiere verlo?”. Uno de los alumnos levanta la mano, y le invito a venir, pero antes de que vea nada, les aviso de que vea lo que vean tienen que mantener en secreto de lo que han visto dentro del cofre.

Después de poner música, el primer alumno va a abrir la caja y observa la maravilla. Incido en que hay que abrirla con mucho cuidado, despacio y que tienen que mirar con detenimiento el interior de esta.

Cuando todos los alumnos, de uno en uno, hayan visto lo que hay en el interior de la caja, será el momento de la reflexión sobre lo que hemos visto cada uno al abrir la caja.

Por tanto, paro la música y les hago unas preguntas. Reincido en que nunca pueden decir en sí lo que han visto. Las preguntas son las siguientes:

- ¿Qué os ha parecido lo que la caja os ha enseñado?
- ¿Quién se ha sorprendido con lo que ha visto al abrir la caja?
- ¿A quién le ha gustado lo que ha visto en el interior de la caja?
- ¿Quién se ha sentido decepcionado después de mirar la caja y ver lo que había en su interior?, ¿por qué?
- ¿Qué os esperabais encontrar en el interior de la caja?
- ¿Qué han entendido al realizar esto? Es decir que opinan.

Una vez que hemos respondido las preguntas, el profesor acaba la dinámica diciendo a sus alumnos que todos somos la primera maravilla del mundo, es decir, que cada uno de nosotros somos únicos y especiales, somos algo diferente y extraordinario, que cada persona es una maravilla en sí misma. (Moll, 1015).

3. La tela de araña de emociones

Se realizan dos grupos. Cada grupo se coloca en círculo sentados en el suelo. Se realiza el mismo juego de manera simultánea. Un alumno al azar comienza la actividad, para ello coge un ovillo de lana por uno de los extremos y lanza el ovillo a alguno de sus compañeros. Cuando se lo lanza, debe decir algo positivo de esa persona. Esto se hace de forma sucesiva hasta pasar por todo el alumnado, de tal manera que se cree una red con la lana como si fuese una “tela de araña” que les une a todos.

Posible variante: Una vez formada la “tela de araña” se va a deshacer la red, de tal forma que el alumnado tiene que decir algo positivo a quien se lo había dicho a él anteriormente.

- ¿Os ha sorprendido lo que os ha dicho algún compañero?
- ¿Antes de comenzar a pasar el ovillo ya sabíais a quien se lo ibais a pasar?
- ¿Alguno ha tenido que elegir a otro compañero al que pasar el ovillo porque se le habían quitado ya (había recibido ya el ovillo)?

5. ANÁLISIS DE DATOS

Una vez acabada la intervención, obtuve estos datos:

ACTIVIDAD: “PREGUNTAS”

De los resultados de la rúbrica utilizada en los alumnos fueron los siguientes:

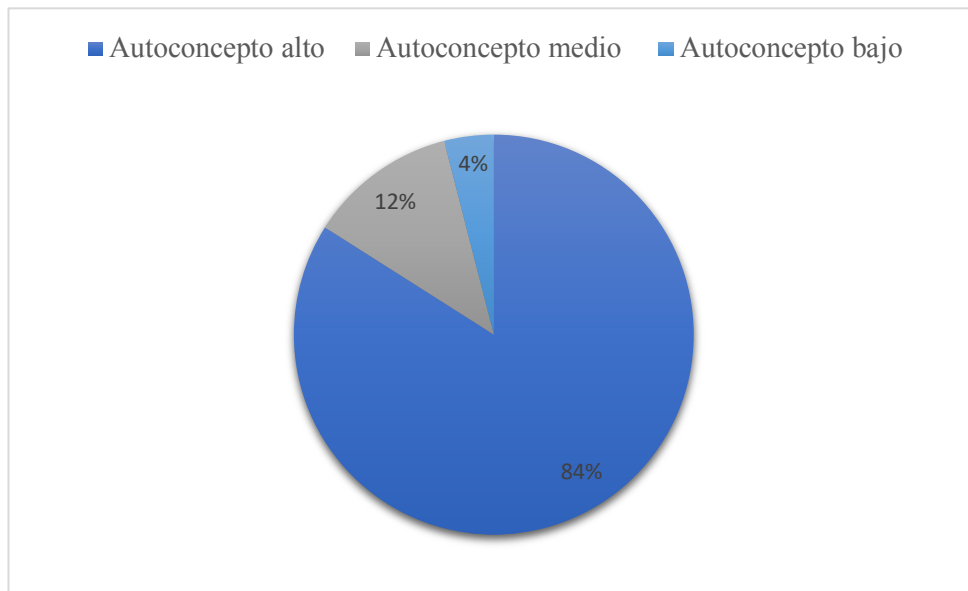
Tabla 6: Resultados de la rúbrica de la actividad de “Preguntas”.

Alumno	A. Físico	A. Social	A. Académico	A. Personal	Puntos sobre 12	Nota media académica
1 chico	3	3	2	3	11	9,5
2 chica	3	3	2	1	9	7
3 chico	3	3	2	3	11	5
4 chico	3	3	3	2	11	9
5 chico	3	3	3	3	12	9,5
6 chico	2	3	3	3	11	9
7 chico	3	2	1	2	8	9
8 chica	3	1	1	1	6	7
9 chico	3	3	1	2	9	7,5
10 chica	3	3	1	1	8	5,5
11 chica	3	2	2	2	9	5
12 chica	-	-	-	-	-	5,5
13 chica	2	3	3	3	11	8
14 chico	3	3	1	2	9	4,5
15 chico	3	3	2	3	11	7,5
16 chico	2	2	2	2	8	6,5

17 chica	3	3	2	0	8	4
18 chica	1	3	1	1	6	9,5
19 chica	3	3	2	3	11	5,5
20 chico	2	2	0	2	6	7,5
21 chico	1	1	0	0	2	9
22 chica	3	2	2	1	8	7,5
23 chico	3	3	1	3	10	8
24 chica	2	2	3	2	9	4,5
25 chico	3	3	2	3	11	5
26 chico	2	3	2	2	9	9
Puntos sobre 75	65	65	44	50		

Figura 3

Nivel de autoconcepto en 4ºB (sin tener en cuenta al sujeto nulo)

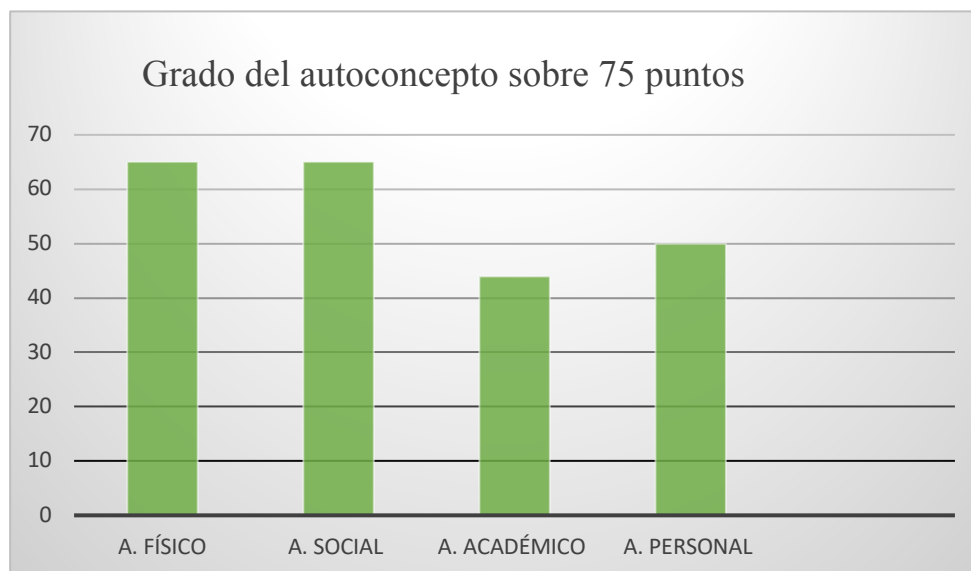


Este reparto del nivel de autoconcepto se ha realizado a razón de la puntuación máxima que es de 12 puntos y la más baja que es de 0 puntos. Dicha puntuación se ha expuesto en la tabla llevada a cabo a través de la rubrica. Para su elaboración de esta figura 3 he considerado:

- Autoconcepto alto: con una puntuación de 8 a 12 puntos.
- Autoconcepto medio: con una puntuación de 5 a 7 puntos.
- Autoconcepto bajo: con una puntuación de 0 a 4 puntos.

Figura 4

Grado del autoconcepto en los alumnos de 4ºB de Educación Primaria (sin tener en cuenta al sujeto nulo)



En la primera sesión, tras repartir a todos los niños las hojas y comenzar a contestar las preguntas que les asigno, comienzan a surgir varios problemas.

El primer problema es en el alumno 23, el cual se empieza a poner nervioso y se colapsa. Observo que está inquieto y le pregunto que si tiene alguna duda. El niño me dice que no sabe que contestar a la pregunta: ¿te gusta como eres?, ¿por qué? Me contesta nervioso que le gusta como es, pero que no sabe que cosas le gustan de él. Al final veo que los nervios no cesan y le acabo cambiando la pregunta por otra: ¿te gusta ir al colegio? De repente se puso más contento y más animado.

El segundo problema que me surge es en la alumna 12 en la pregunta: ¿te gusta cómo eres por qué? Ella me dice que no, que nada le gusta de ella y que no se le da nada bien. La digo que piense cosas, pero ella sigue sin escribir. Finalmente comienza a llorar y se niega a enseñarme lo que ha puesto.

En la segunda sesión de las preguntas, algún niño cuando voy repartiendo las hojas me dice que no quiere hacerlo, a consecuencia de que este tipo de preguntas no le gusta contestar, otros en cambio si que quieren hacerlo. Los que no quieren hacerlo se dividen en:

- No quiere hacerlo porque no les apetece escribir.
- No quiere hacerlo porque se siente incomodo escribiendo lo que piensa de sí mismo.

Los alumnos que si ponen interés en empezar a contestar las preguntas son:

Los sujetos 8, 22, 5, 21, 19, 15, 1, 4, 6, 7.

Los alumnos que no ponen interés en empezar a contestar las preguntas son:

23: incomodo al decir lo que piensa de sí mismo.

17: porque no le apetece escribir.

12: incomoda al decir lo que piensa de sí mismo.

3: porque no le apetece escribir.

25: porque no le apetece escribir.

DINÁMICA: “TODOS SOMOS SUPERHÉROES”.

Cuando les expliqué que íbamos a ir a la sala de audiovisuales para conocer al superhéroe que llevábamos dentro se pusieron muy contentos. Por otra parte, estaban muy entusiasmados por saber en que consistía la dinámica y como iban a averiguar que eran superhéroes.

Durante la dinámica todos estuvieron en silencio y muy activos escribiendo en las capas de sus compañeros cosas positivas de ellos. La música les ayudaba a estar relajados. En ocasiones se formaban filas de muchos niños, unos detrás de otros, escribiéndose cosas. Muchas veces algunos niños escribían una cosa al principio en una capa y luego más tarde volvían para escribir más en esa misma capa. Además, había algunos niños que escribían muy grande y otros muy pequeño. Otro punto a destacar es que la mayoría de los niños no firmaron en las capas de sus compañeros. En cambio, en las capas de Lara y la mía firmaron casi todos.

Al finalizar la dinámica les dije que leyeran su capa en casa. Muchos de ellos no aguantaron y leyeron algunas frases, pero como era última hora no leyeron mucho.

Al día siguiente comentamos la dinámica llevada a cabo. Todas las cosas que se pusieron en las capas eran buenas y todos estaban muy contentos con lo que habían puesto de ellos, tanto sus compañeros como Lara y yo. Algunas cosas que pusieron en las capas son las siguientes:

- “Gracias por ser tan buena conmigo”.
- “Me encanta tu sonrisa”.
- “Gracias por tener siempre la sonrisa en la cara”.
- “Gracias por jugar conmigo cuando estaba solo”.
- “Me encanta como juegas a futbol”.
- “Eres muy listo”.
- “Gracias por ayudarme a hacer los ejercicios cuando no les entiendo”.
- “Gracias por ser mágica”.
- “Eres un crack”.
- “Eres una amiga de 10”.

- “Vales más que un diamante”.
- “Eres muy buena persona conmigo”.
- “Sigue así, eres la mejor”.
- “Eres muy rápido”.

Tras la realización de las preguntas, puedo sacar los siguientes datos:

- Todos los niños están muy contentos con lo que les han escrito sus compañeros.
- Algunos no se esperaban que alguien de la clase pusiera esa cualidad positiva en su capa.
- La mayoría de los alumnos quería saber lo que les habíamos puesto Lara y yo.

La dinámica la finalizo diciendo lo siguiente:

- “Todos tenemos cosas buenas como habéis vistos, y muchas. Por lo tanto, cuando en algún momento pensemos que no es así y nos pongamos tristes, debemos sacar nuestra capa de superhéroe y leerla. De esta manera, nos daremos cuenta de que todos tenemos cosas muy buenas y que no tenemos que pensar lo contrario en ningún momento”.

DINÁMICA: “EL COFRE DEL TESORO”.

Antes de comenzar los niños estaban nerviosos. Cuando se sentaron todos en círculo les expliqué en que consistía la dinámica. Todos están muy impacientes, sobre todo cuando dije que íbamos a ver una maravilla. Con esta palabra note que los niños estaban más atentos, puesto que querían saber lo que había dentro del cofre. Cuando pregunté que quién quería mirar lo que había dentro, la mayoría de los niños levantaron la mano. Lo volví a preguntar y se animaron algunos más. Fui enseñando el interior del cofre uno por uno. A pesar de que les recalqué que no podían hablar cuando lo vieran o hacer gestos, alguno lo hizo.

Observaciones a la hora de mirar el espejo que había dentro del cofre:

- Fueron dos o tres los que se quedaron algo más de tiempo mirando.
- La mayoría de los niños miraban rápido y cerraban.
- Algunos miraban y ponían algún gesto de desprecio, como que no tenía importancia.

Cuando miraron todos en el cofre les pregunté las preguntas expuestas anteriormente. Cuando les empecé a preguntar me senté en el círculo con ellos.

Todos los niños me dijeron que les gustó lo que vieron.

Cuando les dije que si veían algo que no les gustaba, me dijeron que no, que todo les gustaba, reitero diciendo que en la hoja individual muchos de ellos manifestaban bastantes cosas que no les gustaban.

En la pregunta de si se han sorprendido y que se esperaban encontrar en la caja, la mayoría dijo que no se esperaba que hubiera eso allí, todos dijeron que se sorprendieron al mirar dentro, excepto un niño que dijo que no le sorprendió para nada, que se lo imaginaba que había eso. Respuestas dichas:

- “A mi me ha encantado, no me esperaba para nada encontrar eso dentro”.
- “Yo pensaba que al decir maravilla iban a estar mis sueños y lo que quiero conseguir”.
- “No me ha sorprendido nada, ya me lo imaginaba”.
- “Yo pensaba que iba a haber algo más grande”.
- “Yo pensaba que no había nada porque no sonaba nada dentro del cofre”.
- “Yo pensaba que iba a ser una dinámica de hablar todo el rato, pero con el espejo me ha hecho pensar más en todo”.

En cuanto a la opinión de la dinámica (la última pregunta). Algunas aportaciones de los niños fueron las siguientes.

- “Esta dinámica me ha servido para darme cuenta de que lo interior es muy importante”.
- “Que somos únicos”.
- “Me ha gustado mucho, te hace pensar”.
- “Somos especiales”.
- “El sistema educativo está muy mal hecho porque no trabaja estos temas, y da por hecho que todos somos iguales”.
- “Me ha encantado”.
- “A cada uno se nos da bien unas cosas”.

Finalmente repetí al grupo que todos somos una maravilla, y que cada uno de nosotros es muy importante.

DINÁMICA: “LA TELA DE ARAÑA DE EMOCIONES”.

Para esta dinámica dividí la clase en dos, es decir, en pares e impares. Cada grupo se sentó haciendo un círculo. Comencé a explicar en que consistía la dinámica, todo quedó claro. Varios me preguntaron: - “¿se puede pasar a una persona que ya se le ha pasado el ovillo?”.

Comenzaron a pasarse el ovillo. Observaciones mientras se le pasaban:

- Hablaban muy bajo al decirse los aspectos positivos. Por más que decía que tenían que hablar normal para que lo escuchasen todos, la mayoría hablaba susurrando. Tanto un grupo como el otro.
- Muchas veces tardaban en elegir a quién pasársela.
- Muchos de ellos solo decían: eres muy buen amigo, eres un buen compañero... A pesar que decía que no valía con decir solo eso.
- Muchas veces cuando se lo pasaban a un compañero tardaban algo de tiempo en decirlo.
- Algún niño se lo decía al oído al compañero que le había pasado el ovillo.

Después de todo esto, me volví a sentar con ellos haciendo un círculo grande. Y les hice una serie de preguntas, expuestas anteriormente.

En la pregunta de: “¿os ha sorprendido lo que os ha dicho algún compañero?” Respuestas dichas:

- “No esperaba que esa persona me lanzase el ovillo porque apenas hablamos en clase”.
- “Me ha gustado que diga que soy positivo y que veo todo con positividad, no me esperaba que pensara eso de mí”.
- “Me gusto que me dijera que tenía una sonrisa bonita”.
- “No sabía que era tan importante para (nombre), me ha sorprendido que piense que le he ayudado en algunos momentos”.
- “Antes éramos mejores amigos y ahora no, me ha sorprendido que me lo pasara”.
- “No me esperaba para nada que (nombre) me pasara el ovillo, teniendo más posibilidades para lanzar a otros compañeros”.
- “No me esperaba que (nombre) me dijera que tengo el pelo bonito”.

A continuación, les hice la pregunta: “¿antes de comenzar a pasar el ovillo ya sabíais a quién se lo ibais a pasar?”, respuestas:

- “Yo sabía a quién iba a lanzárselo” (todos dijeron esto).
- “Yo se lo iba a lanzar a (nombre) pero me lo han quitado y se lo tuve que lanzar a otra”.
- “A mi aparte de la persona que se la pasé, me gustaría habérselo pasado a otra persona”.
- “A mi me gustaría habérselo pasado a otra persona que está en el otro grupo”.
- “Yo se lo tuve que lanzar a (nombre) que no hablo mucho con él.

Después de estas preguntas les pregunte: “¿tenéis que decir algo más?”:

- “Yo le quiero decir a (nombre) que es uno de mis mejores amigos desde Infantil y que me ayuda un montón siempre”.
- “Yo quería decir a (nombre) que es un chico de 10”.
- “Yo quiero decir a (nombre) que me gustaría empezar a ser su amigo”.
- “Yo quería decir a (nombre) que gracias por ayudarme siempre que no entiendo algo, ya que siempre me ayuda si no entiendo algo”.
- “Yo quería decir a (nombre) que, aunque antes en Infantil nos peleábamos mucho, ahora eres mi mejor amiga, a pesar de que a veces también discutimos”.
- “Yo quería decir que (nombre) antes era mi mejor amigo y ahora no, y que esto lo entendí cuando (nombre) explicó en su exposición el tren de la amistad, que según vamos creciendo vamos cambiando de amistades”.
- “Yo le voy a decir a todo el grupo que son geniales todos”.
- “Yo quería decir a (nombre) que gracias por ayudarme tanto cuando estábamos en el mismo grupo de la clase”.
- “Yo quería decir a (nombre) que como puede hacer todo de todo, teniendo el pie mal y estando con muletas y silla de ruedas”. Le contesta la niña: “siendo positiva y mirando siempre para adelante”.
- “Yo quería decir que siento que a veces me encuentro solo”.

En cuanto a esta última respuesta de este niño, se puso a llorar y todos los niños le fueron a dar un fuerte abrazo. A continuación, la profesora habló con él individualmente.

Durante todas estas frases dichas por los niños hubo muchos abrazos grupales y en parejas, y algún que otro lloro. Finalmente, al acabar la sesión note como que todos estaban más alegres y con otra cara.

Algunos niños hablaron más que otros, pero todos hablaron algo. Si no levantaban la mano incidía en ellos para que participasen..

Finalmente, la profesora les puso música alegre y todos comenzaron a bailar.

6. DISCUSIÓN.

En cuanto a la realización de esta actividad y estas dinámicas he podido llegar a la conclusión de que a la gran mayoría no les cuesta decir aspectos positivos de la personalidad de sus compañeros, en cambio, a la hora de definir sus aspectos positivos les cuesta más, como fue

el caso del alumno 23, que no sabía cualidades positivas suyas pero en cambio a la hora de decir características positivas de sus compañeros en las dinámicas de “Todos somos superhéroes” y “La tela de araña de las emociones” no mostró ninguna dificultad. Esto, también les ocurrió a muchos niños durante la realización de la dinámica de “El cofre del tesoro”. En dicha dinámica les costó mucho decir aspectos positivos de ellos mismos, por lo que hablé mucho más yo que ellos. Les costaba mucho tomar la palabra o responder a mis preguntas. En cambio, en las otras dos dinámicas todos querían opinar o mostrar lo que pensaban del resto.

A la hora de describir las cualidades de uno mismo verbalmente al resto de la clase tienden a cohibirse y a no decir lo que piensan. Esto ocurre al comparar la actividad de “Preguntas” con la del “Cofre del Tesoro” ya que, durante la actividad de escribir sin que ningún compañero sepa de ello, son capaces de exponer sus limitaciones y algún aspecto que no le gusta de él. En cambio, después de realizar la dinámica del “Cofre del Tesoro” y la pregunta de: ¿quién se ha sentido decepcionado después de mirar la caja y ver lo que había en su interior?, ¿por qué? Todos me respondieron que les gustaba lo que veían, que eran perfectos, o que todo de ellos les gustaba. Por lo tanto, aquí podemos apreciar la existencia de esa deseabilidad social a la hora de exponer en público.

Con este caso que he expuesto anteriormente, apoyándome en lo que expone González & Tourón (1992), he llegado a la conclusión de que mientras el autoconcepto es como el sujeto se ve a sí mismo, la deseabilidad social es lo que el sujeto puede o desea decir de sí mismo. Con esto podemos afirmar la existencia de factores personales del individuo que hacen que luego el resultado de las respuestas no coincida con el verdadero autoconcepto de dicho individuo.

Según expone González (2005), respecto a este mismo caso, estas oscilaciones presentes en las autopercepciones del autoconcepto pueden deberse a que el sujeto se hallaba solo (actividad de “Preguntas”) o se encontraba en presencia de otras personas (resto de dinámicas). De modo que, los niños dependiendo de si se encuentran solos o no, de con quién se comparan, de sus experiencias en distintos momentos y de cómo el resto de compañeros reacciona ante él. Los niños tienden a verse de maneras diferentes (Gergen, 1984). En atención a lo cual, va a variar según el contexto que le rodea al niño.

Además, apoyándome en lo que presentan González & Tourón (1992) en su libro, puedo concluir que durante mi estancia en el colegio al llevar a cabo la actividad y las dinámicas me he podido percatar que cuando examinamos el autoconcepto de los individuos en diferentes tiempos o momentos se van a originar oscilaciones en las autopercepciones del autoconcepto, es decir, los individuos dependiendo de como se encuentren en el momento de hablar de su autoconcepto van a variar sus respuestas de dicho autoconcepto. Esta variación, afirma L'Ecuyer (1978), que se produce porque el autoconcepto es un fenómeno cambiante. Un ejemplo es el de alumno 24 en la

actividad de “Preguntas”, donde contesta a dos preguntas en diferentes días contradiciéndose en lo que dice (Anexo 1).

Por lo tanto, como docentes si queremos llegar a conocer el autoconcepto de nuestros alumnos no nos va a valer únicamente con las actividades y dinámicas que llevemos a cabo por parte del docente, sino que además de esto, debemos conocer correctamente al sujeto, observar todas sus conductas, calificar las cualidades que el propio alumno califica y ser apto para realizar percepciones habilidosas.

En “Todos somos superhéroes”, percibo la gran importancia que da el alumnado en saber lo que piensas sus profesores de ellos. Esto sucede cuando al hacer entre todos un comentario de la dinámica casi todos ponen especial interés en saber que ha escrito Lara (profesora) y yo.

Corroborando con Ruiz de Azua, (2007): durante esta edad va a comenzar a tener importancia en el autoconcepto las autopercepciones vinculadas con la apariencia física. Dicha preocupación por lo físico va a comenzar a estar muy presente. Este aspecto les vamos a poder ver muy presentes en alguna respuesta de la actividad de “Preguntas” (Anexo 2).

En cuanto a la puesta en practica de “La tela de araña de las emociones” puedo certificar la gran cantidad de veces que dije a los alumnos que elevaran el tono de voz al decir las cosas a sus compañeros cuando les pasaban el ovillo. A pesar de repetírselo varias veces, se lo seguían diciendo muy bajo o directamente se lo decían al oído. Con este caso podemos señalar que las personas pueden llegar a camuflar lo que realmente sienten, mientras que otros casos pueden tener muchas complicaciones para comunicar verbalmente al resto de la clase sus sentimientos (Fernández-Abascal et al., 2010).

En cuanto a la dinámica “La tela de araña de las emociones”, a la hora de preguntarles: “¿antes de comenzar la dinámica sabíais a quien ibais a lanzar el ovillo?, ¿alguien os ha quitado a vuestra primera elección? Me sorprendió que todos ya tenían elegida a aquella persona a la que iban a lanzar el ovillo. Como consecuencia de ello, muchos tuvieron que decirle un aspecto positivo a algún compañero con poca relación. Dicho suceso fue muy gratificante para ellos porque muchos de ellos se sorprendieron de los aspectos positivos que les decían. Esto de igual manera, puede considerarse como una consecuencia de que la mayoría de los alumnos dijeran un aspecto positivo al resto de compañeros en un volumen de voz muy bajo o en el oído.

En la dinámica: “El cofre del tesoro”, me pude fijar de cómo la mayoría de los niños estaban ansiosos por abrir el cofre, pero cuando lo abrían es como que gran parte de ellos se llevará una decepción. Aquí, la importancia que los niños dan a lo material y no a lo que verdad importa que es lo que cada uno de nosotros somos.

A la hora de examinar los datos obtenidos a través de la rúbrica en la actividad de “Preguntas”, llego a las siguientes conclusiones:

- Los resultados del autoconcepto general (Figura 3) de la muestra en los alumnos de 4º de Educación Primaria en este contexto escolar son elevados.
- Los resultados obtenidos en el autoconcepto académico se deben mayoritariamente a que a los alumnos no les gusta ir a colegio, ya sea por desmotivación, por madrugar, por la cantidad de horas lectivas ... (Anexo 3). Asimismo, hay ciertos alumnos que les gusta solamente por las relaciones sociales con sus iguales (Anexo 4).
- Los resultados en el autoconcepto personal también son inferiores debido a la poca confianza que tienen en ellos mismos o a la gran cantidad de defectos que se asignan.
- En cuanto a los resultados en el autoconcepto físico y social son más altos en comparación con el académico y el personal (Figura 4). Una buena comunicación con sus compañeros y su familia es primordial para los alumnos en estas edades. En cuanto al aspecto físico cada vez tiene un peso mayor en la vida de los alumnos, siendo un componente esencial en sus vidas.
- Los alumnos con un autoconcepto académico positivo va a ser importante para conseguir un rendimiento académico adecuado, pero esto no va a ser suficiente (Machargo, 1991). Esto lo podemos observar en los sujetos 17 y 24.

El sujeto 17 tiene un buen autoconcepto académico, pero respecto a su nota media es un 4. El autoconcepto personal le tiene muy bajo, el resto les tiene altos, por lo que aquí, el autoconcepto personal podría influir en el rendimiento académico.

El sujeto 24 tiene un autoconcepto académico alto y una nota media de 4,5. En cambio, el resto de tipos de autoconceptos les tiene más bajos que el académico. Aquí, podría estar la causa de este bajo rendimiento académico.

- Otro aspecto a mencionar corroborando con lo que afirman Goñi y Rodríguez (2007), es la relación que he percibido entre el Índice de Masa Corporal (IMC) y el autoconcepto físico: los alumnos más delgados son los que van a tener una percepción física más positiva, en cambio, las personas con sobrepeso van a manifestar un autoconcepto físico peor, que las de peso normal o peso bajo.

Esto ocurre en los sujetos 18 y 21 con un mayor peso, los cuales van a tener un autoconcepto físico peor (Anexo 5), al igual que ocurre en los sujetos con menor peso, los cuales tiene un autoconcepto físico más positivo (Anexo 6). A pesar de lo que afirman todos estos individuos, esto suele verse más en adolescentes que en los alumnos de 4º de Primaria, aún así ya empiezan a verse algún caso.

Gálvez y cols. (2015) realizaron estudios en los que afirman también que los alumnos con un estado de normo-peso mostraron un autoconcepto general superior. Esto se puede concluir

con los estudios de Harter, (1985); Pastor, Balaguer & Benavides, (2002), que defienden que el subdominio de la apariencia física es muy influyente a la hora de formar el autoconcepto.

- Confirmando lo que expone Antillano (2017), el autoconcepto físico es una de las dimensiones más relevantes a la hora de configurar el autoconcepto general de la persona. Así pues, según varios estudios, parece que la puesta en práctica de cualquier tipo de ejercicio físico regular va a tener efectos positivos en los subdominios del autoconcepto físico, aunque incide en todos los subdominios y en el autoconcepto general. (Goñi, Ruiz de Azúa & Rodríguez, 2004). Con esto afirmamos que la práctica física habitual puede favorecer el proceso de formación de un buen autoconcepto. Igualmente, una mejor condición física va a ser un indicador importante del bienestar mental (Rosa Guillamón, 2015).
- Destacamos que los sujetos 8 y 21 tienen un autoconcepto social muy bajo en relación al resto, asimismo tienen un autoconcepto general medio o bajo. Respecto a lo expuesto, me apoyo en lo que alega Pérez & Garaigordobil (2004): los niños con una correcta adaptación social van a mostrar altos niveles de autoconcepto y tienden a ser emocionalmente estables.

En cuanto a toda esta intervención, quiero señalar los casos de tres alumnos que me han podido llamar la atención en cuanto a los estudios que he llevado a cabo en mi estancia en el colegio.

El primer caso es el del sujeto 7. Le he observado mucho durante mi estancia en el colegio debido a que, al informar el título de mi Trabajo de Fin de Grado a la profesora me comentó algún aspecto de él, en cuanto a su autoconcepto. Me contó que este alumno llevaba una época acudiendo al psiquiatra debido a que se sentía solo, gordo, feo, sin amigos, que no quería vivir... Todo esto era explicado por el médico a la profesora personalmente para que le ayude en todo lo posible. Antes de comenzar a pasar las preguntas, tuve cuidado en cuanto a su reacción a dichas preguntas. Las hipótesis que realice sobre sus respuestas (Anexo 7) fueron todas nulas ya que, al medirlas con la rubrica resultó que tenía un autoconcepto alto. En este caso, observe la presencia de deseabilidad social, la cual ha sido comentada anteriormente. El niño puso lo que deseaba que la realidad fuera.

El segundo caso es el del sujeto 12, dicha alumna se negó en todo momento a entregarme las preguntas e incluso se puso a llorar en la primera sesión. Debido a esto, pensaba que estaba escribiendo aspectos de ella muy íntimos, pero un día sin que se diese cuenta la profesora me dio permiso y las leí. En cuanto a las respuestas se relacionaban todas con un autoconcepto bastante alto, esto me sorprendió mucho porque al observarla día a día saqué conclusiones de que tenía sobre todo el autoconcepto académico y personal muy bajo. No entendía porque no era capaz de decirme a mí nada positivo de ella y luego en la hoja de las preguntas era capaz de escribir: me gustan mis piernas, mi cuerpo, me gusta porque estoy delgada, caigo bien a todos mis

compañeros, creo que estudio muy bien... Este es otro caso en el que se observa la deseabilidad social. La niña se limitó a poner lo que deseaba que la realidad fuera. En cambio, a la hora de decírmelo a mi verbalmente no era capaz de expresarlo.

El segundo caso es el del sujeto 21. El caso de este niño me sorprendió mucho porque durante mi estancia en el colegio no note ningún aspecto negativo de su autoconcepto en ningún momento. De tal manera, que tuve que enseñárselo a la profesora para que tuviera en cuenta lo que sentía dicho niño. La profesora también se asombró de las respuestas, pues no pensaba que el niño llegaría a pensar esas cosas, por lo que tuvo que comentarlo con el niño y con sus padres. Las respuestas a las preguntas (Anexo 8) eran fascinantes para un niño de su edad, el cual tiene un rendimiento académico muy bueno con una nota media de sobresaliente.

Este último caso me hizo reflexionar sobre la importancia de llevar a cabo este tipo de actividades o dinámicas para poder conocer lo que realmente sienten nuestros alumnos. Muchas veces creemos que como su rendimiento académico es bueno, el niño no va a poseer ningún aspecto relevante de mostrar atención. Esto no debe ser así, ya que lo académico no es solo lo importante en el contexto escolar, sino que tenemos que saber que es lo que en realidad sienten cada uno de nuestros niños.

Finalmente, destaco que con la realización de estas dinámicas he comenzado a conocer a mis alumnos de verdad.

Creo que estas dinámicas deberían estar presentes en todos los colegios porque es bueno que a todos los niños se les recuerde que son especiales y que son únicos y maravillosos, y sobre todo que lo importante está en el corazón de cada uno de nosotros.

Del mismo modo, lo veo fundamental para que la autoestima aumente puesto que, muchos niños solo ven cosas malas en ellos, y por esta razón que les recuerde algún compañero de vez en cuando cosas positivas los va a ayudar a desarrollarse como persona, a superar sus logros escolares y a beneficiar su proceso de aprendizaje.

7. CONCLUSIONES.

En dicho apartado hare referencia a las conclusiones finales acerca de este trabajo, entre ellas voy a destacar aquellos aspectos que considero más relevantes:

En primer lugar, recalco la importancia del alumno por conocer la opinión que el profesor tiene de él. Durante estas edades los niños tienen como referencia primordial la figura del profesor, ya que le van a considerar como una persona de enorme significatividad para ellos. Por ello, los docentes van a ser un pilar muy importante en el desarrollo de un positivo autoconcepto.

Considero de especial relevancia que el profesorado este formado en este ámbito, muchas veces los docentes pasamos por alto actitudes o comportamientos de nuestros alumnos, sin llegar a pensar que ese alumno puede tener algún problema. Para esto, debemos de conocer como se sienten nuestros alumnos en todos los ámbitos de los que se forma el autoconcepto, y no solamente tener en cuenta el rendimiento académico de cada uno de ellos.

Los niños tienen mucha dificultad de decir verbalmente al resto de la clase sus aspectos positivos o los de los demás en comparación a escribirles individualmente y sin el conocimiento de dichas respuestas por parte de sus compañeros, lo cual les resulta mucho más sencillo. Asimismo, les va a resultar más complicado decir aspectos de ellos mismos que del resto.

La deseabilidad social está más presente en la dinámica “El cofre del tesoro” que en la actividad “Preguntas”, a pesar de que se les hacía alguna pregunta similar. Esto se debe a que la mayoría se cohibe al decir verbalmente aspectos negativos de ellos mismos. A pesar de esto, ha estado muy presente la deseabilidad social durante toda la intervención.

En cuanto a los diferentes componentes del autoconcepto general: el autoconcepto académico obtuvo una puntuación baja debido sobre todo a la desmotivación de los niños por acudir al colegio, esto debería tenerse en cuenta por dicho centro para poder intervenir en aquello que causa este aspecto negativo en los alumnos; el autoconcepto personal obtuvo una puntuación más baja que el social y el físico, debido a la poca confianza que tienen en ellos mismos, muchos de ellos siempre creen que no van a ser capaces de lograr sus objetivos o sueños; y el autoconcepto físico y social mantienen una puntuación alta y similar, los alumnos dan mucha importancia a las relaciones con sus iguales, y en cuanto al aspecto físico empieza a tener más relevancia en sus vidas, siendo más críticos en su aspecto debido a los pensamientos que puede tener el resto en cuanto a este.

Un buen rendimiento académico no está influido solamente por el autoconcepto académico, sino que todos los componentes del autoconcepto general van a influir para que esto sea así. Por consiguiente, todos los tipos de autoconcepto general van a ser importantes a la hora de conseguir un buen rendimiento académico.

Con la realización de esta actividad y estas dinámicas no nos va a ser suficiente para conocer cada uno de los tipos de autoconcepto de cada alumno. Para conseguir un mayor conocimiento necesitamos conocer correctamente al sujeto, observar todas sus conductas y calificar las cualidades que el propio alumno califica.

Los alumnos a esta edad comienzan a dar importancia al aspecto físico o a la apariencia física, siendo un aspecto primordial a la hora de formar un positivo autoconcepto. También, las

relaciones con sus iguales y con un mejor amigo son muy relevantes para ellos en cuanto a una correcta formación del autoconcepto.

El autoconcepto en general en esta edad y en este contexto escolar es elevado, exceptuando algún caso (Figura 3). Esto va a ser esencial para que todos los alumnos tengan un correcto bienestar y una adecuada formación de la personalidad.

LIMITACIONES

La principal ha sido la falta de tiempo para poder realizar un estudio más profundo, el cual se hubiese dado pie a estudiar con más detalle los diferentes tipos de autoconcepto de los alumnos. También, mencionar que me hubiera gustado poder pasar los diferentes cuestionarios sobre el autoconcepto que en un principio me habían dado el consentimiento, pero días después me pusieron inconvenientes. Por lo que, después de conseguirlos todos y haber podido llevar un estudio más riguroso, tuve que cambiar la estructura de mi trabajo y darle una visión más cualitativa para poder llevarle a cabo.

Este tipo de trabajo, es deseable hacerlo con muestra más grande, para que los datos tengan una fiabilidad mayor.

LÍNEAS FUTURAS

Como recomendación acerca de este estudio, sería muy importante la realización de una evaluación previa de las características de los alumnos, utilizando para ello, instrumentos como entrevistas personales. También con una mayor disponibilidad de tiempo podría haber conseguido todos los permisos necesarios para poder llevar a cabo estos cuestionarios a los alumnos y así haber realizado un estudio más riguroso. Igualmente, sería de gran relevancia incluir un programa de actividades de formación para las familias. Por último, destacar que sería de gran interés realizar este estudio en los diferentes cursos de Educación Primaria y no solamente en cuarto.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amar, J. (1998). *El niño y su comprensión del sentido de la realidad*. Barranquilla: Ediciones Uninorte.
- Antillano, S. R. (2017). Relaciones entre el autoconcepto y autoestima al realizar ejercicio físico. *Revista Mexicana de Investigación en Cultura Física y Deporte.*, 50-59. Recuperado de: <http://revista.ened.edu.mx/index.php/revistaconade/article/view/125>
- Arancibia, V. et al. (1990). *Test de Autoconcepto Académico*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Arroyo, M. (2009). El papel de los adultos en el desarrollo del niño. *Revista Digital Transversalidad educativa*, 27, 15-21. Recuperado de en: http://www.enfoqueseducativos.es/transversalidad/transversalidad_27.pdf#page=15
- Bandura, A. (1969). *Principles of behaviour modification*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman
- Beck, S., y Forehand, R. (1984). Social skills training for children: A methodological and clinical review of behavior modification studies. *Behavioural Psychotherapy*, 12, 17-45.
- Berger, K. (2007). *Psicología del desarrollo: Infancia y adolescencia*. Madrid: Médica Panamericana.
- Berndt, T. J., y Burgoyne, L. (1996). Social self-concept. En B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept* (págs. 171- 209). New York: John Wiley.
- Biddle, S., Fox, K. y Boutcher, S.H. (2000). *Physical activity and psychological well-being*. London: Routledge.
- Bracken, B. A. (1992). *Multidimensional self-concept scale*. Austin, Tx:Pro-Ed.
- Broc, M. (2000). Autoconcepto, autoestima y rendimiento académico en alumnos de 4o de E.S.O. Implicaciones psicopedagógicas en la orientación y tutoría. *Revista de Investigación Educativa*, 18(1), 119-146.

- Byrne, B. M. (1996). *Measuring self-concept across the life span: Issues and Instrumentation*. Washington: APA.
- Caballo, V. E. (1997). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales* (2ª ed.). Madrid: Siglo XXI.
- Campo, L. A. (2014). El desarrollo del autoconcepto en niños y niñas y su relación con la interacción social en la infancia. *Psicogente*, 17(31), 66-79. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=497551994006>
- Cazalla-Luna, N., & Molero, D. (2013). Revisión teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 43-64. Recuperado de: <http://www.revistareid.net/revista/n10/REID10art3.pdf>
- Clark, A., Cledes, H. y Bean, R. (2000). *Cómo desarrollar la autoestima en adolescentes*. Madrid: Debate.
- Cledes, H. y Bean, R. (1996). *Cómo desarrollar la autoestima en los niños*. Madrid: Debate.
- Coll, C. (1984). Estructura grupal, interacción entre alumno y aprendizaje escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 27-28, 119-138.
- Combs, A. W.; Soper, D. W.; Courson, C. C. (1963). The Measurement of Self-Concept and Self Report. *Educational and Psychological Measurement*, 23(3), 493-500.
- Cooley, C. H. (1902). *Human nature and the social order*. New York: Scribner's.
- Cooley, C. H. (1922). *Human nature and social order*. New York: Scribner's.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: W. H. Freeman.
- Demo, D. H. (1985). The Measurement of Self-Esteem: Refining Our Methods. *Journal of Personality and Social Psychology*. 48(6), 1490- 1502.
- Denegri, M. (1999). *Educación Media: Orientaciones Constructivistas*. Temuco, Chile: Unidad de producción de material educativo de Educade Consultora Ltda.
- Estévez, E., Martínez, B., Moreno, D. & Musitu, G. (2006). Relaciones familiares, rechazo entre iguales y violencia escolar. *C y E: Cultura y Educación*, 18 (3), 335-344.

- Fernández-Abascal, E. G., García Rodríguez, B., Jiménez Sánchez, M. P., Martín Díaz, M. D., & Domínguez Sánchez, F. J. (2010). *Psicología de la emoción*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Fitts, W. H. (1965). *Tennessee Self Concept Scale. Manual*. Nashville, TN: Counselor Recording and Test.
- Fox, K. R. (1988). The self-esteem complex and youth fitness. *Quest*, 40, 230-246.
- Fox, K. R. y Corbin, C. B. (1989). The Physical Self Perception Profile: development and preliminary validation. *Journal of Sports & Exercise Psychology*, 11, 408-430
- Franco, C. (2006). Relación entre las variables autoconcepto y creatividad en una muestra de alumnos de educación infantil. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(2).
- Franzoi, S. L. Y Shields, S. A. (1984). The Body Esteem Scale: Multidimensional structure and sex differences in a college population. *Journal of Personality Assessment*, 48, 173-178.
- Freud, S. (1923). *Los vasallajes del yo. Obras completas*. New York: A.E. Editorial.
- Gallego, A. (2009). Autoconcepto y aprendizaje. En *Revista Digital Innovación y experiencias educativas*, 19, 1-9. Recuperado de: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_19/ANA_GALLEGO.pdf
- Gallego, S. (2010). ¿Cómo se forma la personalidad infantil? En *Revista Digital Innovación y experiencias educativas*, 32, 1-8. Recuperado de: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_32/SANDRA%20GALLEGO%20RAMIREZ_1.pdf
- Gálvez, A., Rodríguez-García, P.L., Rosa, A., García-Cantó, E, Pérez-Soto, J.J., Loreto Tárrega, L. y Tárrega, P. (2015). Relación entre el estatus de peso corporal y el autoconcepto en escolares. *Nutr Hosp*, 31(2), 723-729.
- García, A. (2009). El autoconcepto académico y su aplicación en el aula escolar. En *Revista de la Facultad de Psicología Universidad Cooperativa de Colombia*, 5(9), 93-971. Recuperado de: <http://wb.ucc.edu.co/pensandopsicologia/files/2010/08/art009-vol5-n9.pdf>
- García, J. L. (1989). *Blog de Jose Luis*. Obtenido de Programa de desarrollo del autoconcepto : <http://lujosester.blogspot.com/p/programas-educativos-personalizados-pep.html>

- García Caneiro, R. (2003). Autoconcepto académico y percepción familiar. *Revista galego-portuguesa de psicoloxía e educación*, 8(7), 359- 374. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/61900318.pdf>
- García, F. y Musitu, G. (1999). *Manual AF-5*. Madrid: TEA
- Gergen, K. J. (1984). Theory of the self: Impasse and Evolution. *Advances in Experimental Social Psychology*, 17,49-115.
- González, O. (2005). Estructura multidimensional del autoconcepto físico. *Revista de Psicodidáctica*, 10(1), 121-130.
- González, O. y Goñi Palacios, E. (2005). Dimensiones del autoconcepto social. En M. I. Fajardo, F. Vicente, A. Ventura, I. Ruiz, J. A. del Barrio (Eds.), *Nuevos contextos psicológicos y sociales en educación* (págs. 249-261). Badajoz: Psicoex.
- González, M. d., & Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona : EUNSA. Recuperado de: <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/21388/1/AUTOCONCEPTO%20Y%20RENDIMIENTO%20ESCOLAR.pdf>
- Goñi, A. (2009). En *El autoconcepto físico. Psicología y educación*. (págs. 17-110). Madrid: Psicología Pirámide.
- Goñi Palacios, E. (2009). El autoconcepto personal: Estructura interna, medida y variabilidad (Tesis doctoral, Universidad del País Vasco, España). Recuperado de: <https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/12241/goñi%20palacios.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Goñi, A. y Rodríguez, A. (2004). Eating disorders, sport practice and physical self-concept in adolescents/Trastornos de conducta alimentaria, práctica deportiva ya utoconcepto físico en adolescentes. *Actas Españolas de Psiquiatría*, 32(1), 29-36.
- Goñi, A., y Rodríguez, A. (2007). Variables associated with the risk for eating disorders in adolescence. *Salud Mental*, 30(4), 16-23.
- Goñi, A., Rodríguez, A. y Ruiz de Azúa, S. (2004). Bienestar psicológico y autoconcepto físico en la adolescencia y juventud. *Psiquis*, 25(4), 17-27.

- Goñi, A., Ruiz de Azúa, S., y Rodríguez, A. (2004) Deporte y autoconcepto físico en la preadolescencia. APUNTS. *Educación Física y Deportes*.
- Goñi, A. y Zulaika, L. M. (2000). Relationships between physical education classes and the enhancement of fifth grade pupils' self-concept. *Perceptual and Motor Skills*, 91, 246-250.
- Goñi, A. y Zulaika, L. M. (2001). L'éducation physique à l'école et l'amélioration du concept de soi. *STAPS. Revue Internationale de l'Education Physique et du Sport*, 56, 75-92.
- Harter, S. (1985). *Manual for the Self-Perception Profile for Children*. (Revision of the Perceived Competence Scale for Children). Denver, C.O.: University of Denver.
- Harter, S. (1990). Identity and self- development. En S. Feldman and G. Elliott (Eds). *At the threshold: the developing adolescent* (págs. 352-387). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Harter, S. (1993). Developmental perspectives on the self- system. En P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology*, 4 (págs. 275-385). New York: Wiley.
- Hattie, J. (1992). *Self-concept*. Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Hausler, I. y Milicic, N. (1994). *Confíar en uno mismo*. Santiago de Chile: Dollmen.
- Heinsen, M. (2012). *Autoestima y tacto pedagógico en edad temprana. Orientaciones para educadores y familias*. Madrid: Narcea.
- Horn, T.S. & Weiss, M.R. (1991). A developmental analysis of children's self-ability judgements in the physical domain. *Pediatric Exercise Science*, 3, 310-326.
- Infante, L., De la Morena, L., García, B., Sánchez, A., Hierrezuelo, L., y Muñoz, A. (2002). Un estudio sobre el autoconcepto social en estudiantes de E.S.O.: Diferencias de género. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(3), 1-7.
- James, W. (1980). *Principles of psychology*. London: E. B.
- Kalish, R. (1993). *La Vejez Perspectiva sobre el Desarrollo Humano*. Madrid: Pirámide.
- Kant, M. (1781). *Crítica de la razón pura*. México: Diana.

- Lawson, J. S., Marshall, W. L., y McGrath, P. (1979). The social self-esteem inventory. *Educational and Psychological Measurement, 39*, 803-811.
- L'Ecuyer, R. (1978). *Le Concep de Soi*. París: P.V.F. [Trad Cast.: *El Concepto de sr Mismo*. Madrid: Oikos Tau, 1985.]
- Marchago, J. (1991): *El profesor y el autoconcepto de sus alumnos*. Madrid: Escuela Española
- Markus, H. y Wurf, E. (1987). The dynamic self-concept: A social psychological perspective. *Annual Review of Psychology, 38*, 299-337.
- Marsh, H. W. (1990). The structure of academic self-concept: The Marsh/Shavelson Model. *Journal of Educational Psychology, 82*, 623-636.
- Marsh, H. W. (1997). The measurement of physical self-concept: A construct validation approach. En K.R. Fox (Ed.), *The physical self from motivation to well-being* (págs.27-58). Champaign: Human Kinetics.
- Marsh, H. W. y Hattie, J. (1996). Theoretical perspectives on the structure of self-concept. En B.A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept* (págs.38-90). New York: Wiley
- Marsh, H. W. y Shavelson, R. J. (1985). Self-concept: Its multifaceted hierarchical structure. *Educational Psychologist, 20* (3), 107-123.
- Marx, R. W. y Winne, P. H. (1978). Construct interpretations of three self-concept inventories. *American Educational Research Journal, 15*(1), 99-109.
- Matalinares, M. L., Arenas, C., Dioses, A., Muratta, R., Pareja, C., Díaz, G., García, C., Diego, M., y Chávez, J. (2005). Inteligencia emocional y autoconcepto en colegiales de Lima Metropolitana. *Revista de Investigación en Psicología, 8*(2), 41-55.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Miras, M. (2004) Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: El sentido del aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Ed.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (págs. 309-330). Madrid: Alianza.
- Moll, S. (29 de 11 de 1015). *Esta actividad aumentará la autoestima de tus alumnos*. Obtenido de Justifica tu respuesta : <https://justificaturespuesta.com/esta-actividad-aumentara-la-autoestima-de-tus-alumnos/>

- Monjas Casares, M. (2002). Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar. Madrid: CEPE.
- Moreno, J.A., Cervelló, E. & Moreno, R. (2008). Importancia de la práctica físico-deportiva y del sexo en el autoconcepto físico de los 9 a los 23 años. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8 (1), 171-183.
- Mruk, C. (2006). *Self-esteem research, theory, and practice: Toward a positive psychology of self-esteem* (3a Ed.). Nueva York: Springer.
- Musitu, G. y Román, J.M. (1982). Autoconcepto: una introducción a esta variable intermedia. *Revista de Psicología, Pedagogía y Filosofía*, 4 (11), 51-69.
- Musitu, G. ,Román, J.M. y Gracia Fuster, E. (1988): *Familia y educación. Prácticas educativas de los padres y socialización de los hijos*. Barcelona: Labor
- Novick, N., Cauce, A. & Grove, K. (1996). Competence self-concept. En B. A. Bracken (Eds.), *Handbook of Self-Concept: Developmental, Social, and Clinical Considerations* (210-258). New York: John Wiley & Sons.
- Núñez Pérez, J. Y González- Pienda, J. (1994): *Determinantes del rendimiento académico. Variables cognitivo-emocionales, atribucionales, uso de estrategias y autoconcepto*. Oviedo: Universidad de Oviedo
- Pastor, Y. Balaguer, I. y Benavides, G. (2002). Influencia de los dominios del Autoconcepto en la Autoestima de los adolescentes. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 12 (3), 97-112.
- Pereira, E. (2009). La autoestima. Estrategias para la prevención de su déficit. En *Revista Digital Transversalidad educativa*, 27, 85-91. Recuperado de: http://www.enfoqueseducativos.es/transversalidad/transversalidad_27.pdf#page=15
- Pérez, J. & Garaigordobil, M. (2004). Relaciones de la socialización con inteligencia, autoconcepto y otros rasgos de la personalidad en niños de 6 años. *Apuntes de Psicología*, 22(2), 153-169.
- Piers, E.(1967) *The Piers Harris Children's Self Concept Scale (The way I feel about myself)*. Research Monograph, Counseling Recording and Test.
- Ramos, R. (2006). *Cuestionario para la evaluación de la autoestima en Educación Primaria*. Madrid: TEA.

- Reigal, R., Videra, A., Parra, J.L. & Juárez, R. (2012). Actividad físico deportiva, autoconcepto físico y bienestar psicológico en la adolescencia. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 22, 19-23.
- Rodríguez, A. (2008). *El autoconcepto físico y el bienestar/malestar psicológico en la adolescencia*. San Sebastián: Universidad del País Vasco.
- Rogers, C. (1951). *Psicoterapia centrada en el cliente: práctica, implicaciones y teoría*. Barcelona: Paidós.
- Rogers, C. (1959). *Formulations of the person and the social context*. New York: McGraw Hill.
- Rosa Guillamón, A. (2015). Actividad física y autoconcepto: una revisión teórica aplicada al ámbito escolar. *Revista digital: EFDeportes*. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/322212434_Actividad_fisica_y_autoconcepto_una_revision_teorica_aplicada_al_ambito_escolar
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, New Jersey: Princeton University.
- Rosenberg, M., y Kaplan, H. (1982). *Social psychology of the self-concept*. Arlington
- Ruiz de Azua, S. G. (2007). *El autoconcepto físico: estructura interna, medida y variabilidad*. . Universidad del País Vasco : Argitalpen Zerbitzua.
- Savin-Williams, R. C.; Jaquish, G. A. (1981). The Assessment of Adolescent Self-Esteem: A Comparison of Methods. *Journal of Personality*, 49(3), 324-335.
- Scott, C., Murray, G., Mertens, C., y Dustin, E. (1996). Student self-esteem and school system: Perceptions and implications. *The Journal of Educational Research*, 89, 5, 286-293.
- Shavelson, R. J. , Hubner, J. J. y Stanton, J. C. (1976). Self concept: Validation of construct interpretation. *Review of Educational Research*, 46 (3), 407-441.
- Skaalvick, E. M. y Hagtvet, K. A. (1990). Academic achievement and self-concept: An analysis of causal predominance in a developmental perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(2), 292-307
- Snygg, D. y Combs, A. (1949). *Individual behaviour: A new frame of reference for psychology*. New York: Harper.

- Soares, L. y Soares, A. (1977). *The self-concept: Mini, maxi multi*. Paper Presented at the annual meeting of the 1977 American Educational Research Association. New York.
- Soares, L. y Soares, A. (1983). *Component of students self-related cognitions*. Paper presented at the American Educational Research Association Annual Meeting. Montreal.
- Song, I. S., y Hattie, J. (1984). Home environment self-concept and academic achievement: A causal modeling approach. *Journal of Educational Psychology, 76*, 1269-1281
- Sonstroem, R. J. y Morgan, W. P. (1989). Exercise and self-esteem: Validity of model expansion and exercise associations. *Journal of Sports and Exercise Psychology, 16*, 29-42.
- Strein, W. (1993). Advances in research on academic self-concept: Implications for school psychology. *School Psychology Review, 22*(2), 273-285.
- Vallacher, R. R., y Wegner, D. M. (1987). What do people think they're doing?. Action identification and human behavior. *Psychological Review, 94*, 3-15.
- Vera, M^a y Zebadúa, I. (2002). *Contrato pedagógico y autoestima*. Ciudad de México D.F.: Colaboradores Libres.
- Videra, A. y Reigal, R. (2013). Autoconcepto físico, percepción de salud y satisfacción vital en una muestra de adolescentes. *Anales de Psicología, 29*(1).
- Vispoel, W. P. (1995). Self-concept in artistic domains: an extension of the Shavelson, Hubner and Stanton (1976) model. *Journal of Educational Psychology, 87*(1), 134-153.
- Webster, M. y Sobieszek, B. (1974a). *Sources of self-evaluation*. New York: Wiley.
- Webster, M. y Sobieszek, B. (1974b). *Teorías de la autoevaluación. Estudio experimental de psicología social*. México: Limusa.
- Winne, P. y Marx, R. (1981). *Convergent and discriminant in self concept measurement*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Los Angeles.
- Wylie, R. C. (1979). *The self- concept, Volume 2: Theory and research on selected topics*. Lincoln, NE: University of Nebraska.
- Zorich, S., y Reynolds, W. M. (1988). Convergent and discriminant validation of a measure of social self-concept. *Journal of Personality Assessment, 52*(3), 441-453.

9. ANEXOS

Anexo 1:

11. ¿Cómo eres? ¿Cómo eres?
Sí.
Porque me da igual lo que me digan y se que soy perfecta

3. ¿Estas agusta con tu cuerpo? ¿Por qué? ¿Por
Sí
Porque me sienta bien y me tengo que amar y si que me ama

13. ¿Alguna vez has pensado negativias sobre ti?
¿Qué cosas? ¿En qué momentos lo has pensado?
Sí.
gorda, fea, tonta que no sibo pa nada ...
Todos los dias

Anexo 2:

Sí. Porque me veo muy guapo y fuerte.

3. Si me gusta porque soy muy alto tengo los ojos marron claro y el pelo castaño y me encanta

Si que me cuido por si acaso me piden cosas mala

2. Si me cuido fisicamente me
cuido por mi aspecto para
~~estar~~ estar sano etc.

13. Si. por ejemplo creo que estoy
rebellante. y cuando siento que tengo
mala cara "hablando en plata"
¡fea!. Cuando me miro al cualquier
espejo.

Anexo 3:

5. No, porque hay que hacer muchas cosas y
sej un poco rege.

No, porque tengo que levantarme
pronto. ¡Y estoy 5 horas!

5. No me gusta ir al colegio porque
hay que madrugar y estudiar
mucho.

Anexo 4:

5) Si y no. No porque no me gusta trabajar. Si, porque me gusta ir con
mis amigos

5. Sí pero no sí porque me lo paso muy bien y por que ago amigos. ~~Y~~ y no porque no me gustan los Exámenes ni los deberes

Si pero no si porque me gusta con mis amigos y aprender cosas de los demas y no porque me tengo que ~~le~~ levantarme a las tantas y tengo que procurar llegar y portarme bien y hay que trabajar mucho

Anexo 5:

3. No. Porque estoy "rellenita"

No por que cuando my brother dice que algo esta obeso (gordo) me siento como si pesase (un montón) y me disgusta.

Anexo 6:

3. Si que estoy agusto con mi cuerpo. Por que me cuido, y me gusta mis manos, barriga, culo, piernas ect.

Anexo 7:

13. No. Ninguna. En ningun momento de mi vida.

3. Si. Porque tengo buen físico, ~~mu~~ soy muy inteligente y buenas notas. Por ninguna manera.

9. Si. Porque me lo han dicho.


11. Si. Porque pienso que tengo un buen físico.

Anexo 8:

Me encanta hacer amistad algunas veces no porque a quien me mienta o me persiga y espie. Mantenerlas ¿BUENO? o lo odio y me desago por fin de ella.

2. No o si (cuando quiera), no y de vez en cuando si y de vez en cuando ~~no~~ pero lo inintento.

De vez en cuando me gusta como soy y otras veces no. El motivo de que de vez cuando no me gusta como soy por que de vez en cuando hacemos una escala de 1 al 10, que el 1 es el peor y el 10 es el mejor, yo me siento en el puesto 0,99, me siento excluido a veces de mi familia, mi grupo de clase y me siento en un vacío total.

9. A mis amigos si o de vez en cuando y a lo
profe  o noo y lo sabre cuando
me lo digan con sinceridad.

Bueno en algunas ocasiones síii, otras me aburro y me da
vicio de estudiar o incluso dejo los libros y miento
mi mamá o a mi papá que he estudiado
y pruebo mi suerte. A veces acierto y otras no.
Pero aique **INTENTARLO**.

No por que cuando my brother dice que
algo esta obeso (gordo) me siento como si
pesase (un montón) y me disgusta.

13 Si y esas cosas son:

Tonto, desagradable, estúpido sin sentido común, desagrado-
cido con lo que tiene, aburrido, tiquis miguis...

Lo pienso cuando me siento:

Triste, desolado, aburrido o sentirme mal en alguna cosa que
he hecho en el pasado o que voy a hacer en el futuro.