



## MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

---

### 'YO ME SIENTO BIEN, TÚ TE SIENTES BIEN': UN PROGRAMA FLEXIBLE PARA LA MEJORA DEL AUTOCONCEPTO EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

- Bueno Álvarez, José Antonio  
Universidad Complutense de Madrid  
Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación. Fac. de Educación C.F.P.  
c. Rector Royo Villanova s/n. 28040 Madrid  
alvarez@ucm.es
- Martín Palacio, M<sup>a</sup> Eugenia  
Universidad Complutense de Madrid  
Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación. Fac. de Educación C.F.P.  
c. Rector Royo Villanova s/n. 28040 Madrid  
mairaeugeniamartin@edu.ucm.es
- García Alba, Javier  
Universidad Complutense de Madrid  
Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación. Fac. de Educación C.F.P.  
c. Rector Royo Villanova s/n. 28040 Madrid  
jgarc03@ucm.es

1. **RESUMEN:** Presentamos los resultados de una intervención en estudiantes de Magisterio-Educación Primaria, a los que hemos aplicado un programa flexible de mejora del autoconcepto. Se utilizó el instrumento de evaluación de Musitu y García (2001), adaptando el programa de Pacheco (2007a). Los análisis realizados muestran relaciones significativas entre el autoconcepto global y el rendimiento, y que a medida que aumenta el autoconcepto global del sujeto aumenta su rendimiento académico.
2. **ABSTRACT:** A flexible self-concept improvement program was applied on Primary Education Teacher-students. Musitu & García (2001) instrument was used to test the effects, and Pacheco (2007a) adjusted intervention program applied. Analyses show significant statistical relationships between global self-concept and academic performance, and with increasing global self-concept increases academic performance of the student too.



## MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

---

**3. PALABRAS CLAVE:** autoconcepto, rendimiento, intervención, universidad, on-line /  
**KEYWORDS:** self-concept, achievement, training, university, on-line

### **4. DESARROLLO:**

#### **a) Objetivos**

El objetivo de la investigación ha sido demostrar la efectividad de la implantación de un programa flexible para la mejora del autoconcepto en estudiantes del Grado de Maestro de Educación Primaria, partiendo de una concepción abierta de los espacios, para una mejor adaptación a las necesidades de los individuos.

#### **b) Descripción del trabajo**

El autoconcepto es una de las áreas más antiguas de las ciencias sociales; en el hombre siempre ha existido un profundo deseo de conocerse a sí mismo, lo cual ha motivado a investigadores antes del siglo XIX a la actualidad (Platón Aristóteles, Descartes, James, Marsh, Shavelson, Saura, etc.) y desarrollado teorías desde las perspectivas filosófica, psicológica, sociológica y educacional (interaccionismo simbólico, conductismo, cognitivismo etc.).

Actualmente, la prioridad otorgada a la formación en competencias de los estudiantes durante sus estudios universitarios, está dejando en un segundo plano la salud y el equilibrio interior de los individuos, haciendo que sí se puedan alcanzar determinados niveles de desempeño pero a costa de sacrificar la persona como tal (Carabaña, 2011; Escudero, 2008; Ribes, 2011).

La formación universitaria debe tender también hacia una formación integral de la persona, resaltando lo humano, proporcionando a los estudiantes vías para su desarrollo pleno y de su personalidad (Anderson & Hayes, 1996; Avia & Sánchez, 1995). Con extrema frecuencia observamos a estudiantes con dificultades en su desempeño académico, con un concepto distorsionado de sí mismos, con creencias que repercuten en la interacción e



## **MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES**

---

influyen en su comportamiento, condicionando su estado de ánimo, sus relaciones interpersonales y su manera de enfrentarse a la vida (Braceen, 1996; Elexpuru et al., 1992; Villa et al., 1992).

Herrero, Musitu y Gracia (1995), consideran el autoconcepto como una estructura de contenidos múltiples acerca del sí mismo, internamente consistente y jerárquicamente organizada. Una realidad compleja, integrada por diversos autoconceptos más concretos, como el físico, social, emocional y académico; relativamente estable pero también sujeta a cambios (Marsh, 1993). Actúa como filtro y organizador de la información y determina hasta cierto punto la conducta del individuo (Skaalvik, 1997).

Oñate (1989, 2001), por su parte, menciona que el autoconcepto es un sistema complejo y continuamente activo, constituido por un conjunto de creencias acerca de la propia existencia; es un constructo que de entre todas las variables de la personalidad, no sólo condiciona y posibilita el aprendizaje, sino que tiene más incidencia en el rendimiento académico (Dolliger & Orf, 1991; González & Tourón, 1992; Guay, Marsh & Boivin, 2003).

En el campo educativo las variables motivacionales van adquiriendo cada vez más protagonismo; entre ellas el autoconcepto ocupa un lugar destacado. El autoconcepto, es considerado como una actitud básica condicionante del comportamiento, el rendimiento escolar y la construcción de la personalidad. El contexto escolar y el familiar ejercen gran influencia en la formación del autoconcepto.

Son numerosos los modelos de intervención diseñados a la luz del reconocimiento de que el logro de un autoconcepto positivo es un resultado educacional valioso en sí mismo, y por la suposición de que la mejora del autoconcepto pueda servir de vehículo o variable interviniente para conseguir un mayor rendimiento académico (Bisquerra, 2000; Marchago, 1991). Estudios e investigaciones sobre la estructura del autoconcepto reconocen su multidimensionalidad, la diferenciación clara dentro del mismo entre aspectos académicos y no académicos, así como la necesidad de incidir en cada uno de los factores que lo



## **MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES**

---

componen, más que propiciar actuaciones centradas en factores aislados del (Peixoto & Almeida, (2010; Trautwein et al., 2006).

El rendimiento académico según Pizarro (1985) es una medida de las capacidades respondientes o indicativas que manifiestan, en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación. El mismo autor, ahora desde una perspectiva propia del alumno, define el rendimiento como una capacidad respondiente de este frente a estímulos educativos, susceptible de ser interpretado según objetivos o propósitos educativos pre-establecidos. Este tipo de rendimiento académico puede ser entendido en relación con un grupo social que fija los niveles mínimos de aprobación ante un determinado cúmulo de conocimientos o aptitudes.

Establecer la causalidad entre rendimiento académico y autoconcepto es una cuestión difícil, pero de gran importancia práctica para el campo educativo y clínico. Hay autores que defienden la tesis de que un buen autoconcepto es la causa de un óptimo rendimiento escolar (Marchago, 1991); por otro lado, están los que defienden todo lo contrario: un adecuado rendimiento académico sería la causa responsable para formar un autoconcepto positivo.

El presente estudio muestra pautas de intervención para mejorar cada una de las dimensiones del autoconcepto, centrándose tanto en los aspectos académicos como en los no académicos, teniendo en cuenta que el autoconcepto positivo posibilita una relación social saludable, una aceptación de sí mismo y garantiza la proyección futura de la persona, mejorando por ende su rendimiento académico (Marsh & Martin, 2011; O'Mara et al., 2006).

El programa de intervención se aplicó, siguiendo un diseño pretest-postest cuasiexperimental (Campbell y Stanley, 1979), a una muestra de 70 de estudiantes de primer curso del Grado de Maestro de Educación Primaria, de una población incidental inicial de 111 sujetos, seleccionada al azar igualando la variable género. Para evaluar el autoconcepto antes y después se utilizó el instrumento Autoconcepto forma 5 (AF5) de



## MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

---

Musitu y García (2001) y los datos de rendimiento se obtuvieron de la calificación final en la asignatura de “Psicología de la Educación”, que todos los sujetos cursaron a lo largo del período de tiempo en el que se aplicó el programa. Con los datos pre-intervención se confeccionaron los grupos control e experimental que se caracterizaban ambos por un bajo nivel de autoconcepto.

El programa de intervención aplicado es el desarrollado por Pacheco (2007a,b; Pacheco, Bueno, Martín, E. & Martín, F., 2009). Este consiste en una serie de actividades y ejercicios que permiten la reflexión y la clarificación de diferentes aspectos relacionados con el autoconcepto, de forma tanto individual como grupal. Para permitir la flexibilidad de acceso al mismo éste se adaptó de tal forma que constaba de dos tipos de sesiones: unas individuales a través del campus virtual (de forma que se tuviera constancia de su actividad) y otras grupales presenciales, a las que se asistía una vez realizadas las primeras. En las sesiones virtuales se les planteaba a los sujetos lecturas y actividades que les permitieran enfrentarse a su realidad interna y tomar conciencia de ella; posteriormente, en las sesiones presenciales, se confrontaban las emociones y los pensamientos para conocer a los demás y analizar las dificultades y problemas comunes a fin de propiciar el cambio. El programa de intervención se aplicó durante 30 sesiones de 60 minutos (dos veces por semana), a lo largo del segundo semestre del curso académico.

### **c) Resultados y/o conclusiones**

En la comparación de las variables entre el grupo experimental y el grupo control (antes de la intervención), los grupos son similares en su composición y no se encuentran diferencias estadísticamente significativas. En ambos grupos se da un nivel bajo de autoconcepto en todas sus dimensiones.

Las pruebas estadísticas aplicadas (“t” de Student) ponen de manifiesto unos valores en autoconcepto y en rendimiento académico superiores para el grupo experimental en comparación con el grupo control, después de la intervención ( $p < 0,01$ ). La mayor diferencia se produce en la variable autoconcepto (medias antes: GE 39.31 – GC 35.85;



## **MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES**

---

medias después: GE 81,37 - GC 38,78), no siendo demasiado elevada pero sí significativa para el rendimiento académico.

Estos resultados van en línea con aquellos obtenidos por Jones (1973), González, Tourón e Iriarte (1994), Möller et al. (2009) y Purdie & Hattie (1995), que confirman la relación positiva significativa existente entre autoconcepto y rendimiento académico.

Se comprueba que la mejora del autoconcepto en el ámbito educativo juega un papel fundamental en el rendimiento académico del estudiante, guardando entre sí una cierta relación de dependencia funcional, pero dicha relación no se descubre solamente en el plano del autoconcepto global, sino también cuando se atiende a las diversas dimensiones específicas del autoconcepto, ya que existen diferencias estadísticamente significativas en todas las dimensiones que forman el autoconcepto, que se encuentran relacionadas con el rendimiento académico. Se hace necesario disponer de una conceptualización sistémica del autoconcepto como un constructo multidimensional, con ámbitos y aspectos que contribuyen a la autovaloración global del sujeto, coincidiendo así con Brunner, et al. (2010), Marsh et al. (2006) y Weinert & Helmke (1987), cuando definen el autoconcepto como el conjunto de autopercepciones que la persona tiene de sí misma, que se forma directamente a través de sus experiencias en relación con el entorno y está influido específicamente por los refuerzos ambientales y por las personas significativas.

Finalmente, queremos señalar que los datos obtenidos resultan esperanzadores en tanto en cuanto apuntan la posibilidad de metodologías de intervención menos rígidas que permiten el acceso de los sujetos cuando éstos lo deciden, reduciendo las exigencias de presencialidad a las que estábamos acostumbrados tradicionalmente, si bien pueden verse afectados en su generalización por el número de sujetos que conformaban los grupos, así como por otras características que los definían (estudiantes universitarios, sin, aparentemente, problemas de personalidad).



## MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

---

### 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, D.Y. & Hayes, C.L. (1996). *Gender, identity, and self-esteem: a new look at adult development*. New York: Springer-Verlag.
- Avia, M.D. & Sánchez, M.L. (1995). *Personalidad: aspectos cognitivos y sociales*. Madrid: Pirámide.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: CISS-Praxis (Col. Escuela Española).
- Braceen, B.A. (Ed.), (1996). *Handbook of self-concept. Developmental, social, and clinical perspectives*. New York: Wiley.
- Brunner, M. *et al.* (2010). The structure of academic self-concepts revisited: the nested Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational Psychology*, 102 (4), 964-98.
- Campbell, D. & Stanley, J. (1979). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Carabaña, J. (2011). Competencias y universidad, o u desajuste por mutua ignorancia. *Bordón*, 63 (1), 15-31.
- Dolliger, S.J. & Orf, L.A. (1991). Personality and performance. *Journal of Research in Personality*, 25 (3), 276-284.
- Elexpuru, I. *et al.* (1992). *Autoconcepto y educación*. Vitoria: Serv. Pub. del Gobierno Vasco.
- Escudero, J.M. (2008). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, 2.
- González, M.C. & Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar: sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona: EUNSA.



## MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

---

- González, M.C., Tourón, J. & Iriarte, C. (1994). Autoconcepto, motivación y rendimiento escolar en alumnos del 5º de EGB. *Revista de Psicología de la Educación*, 14, 25-44
- Guay, F., Marsh, H.W. & Boivin, M. (2003). Academic self-concept and academic achievement; developmental perspectives on their causal ordering. *Journal of Educational Psychology*, 95 (1), 124-136.
- Herrero, J., Musitu, G. & Gracia, E. (1995). Autoestima y depresión: relaciones directas versus indirectas. *Revista de Psicología Social*, 10 (2), 191-204. 25-44.
- Jones, S. (1973). Self and interpersonal evaluations: Esteem versus consistency theories. *Psychological Bulletin*, 79 (3), 185-199.
- Machargo, J. (1991). *El profesor y el autoconcepto de sus alumnos: teoría y práctica*. Barcelona: CISS-Praxis (Col. Escuela Española).
- Marsh, H.W. (1993). Academic self-concept; theory, measurement, and research. In J. Suls (Ed.), *Psychological perspectives on the self: the self in social perspective* (Vol. 4, pp. 59-98). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Marsh, H.W. & Martin, A.J. (2011). Academic self-concept and academic achievement: relations and causal ordering. *British Journal of Educational Psychology*, 81 (1), 59-77.
- Marsh, H.W. *et al.* (2006). Integration of multidimensional self-concepts and core personality constructs: construct validation and relations to well-being and achievement. *Journal of Personality*, 74 (2), 403-456.
- Möller, J. *et al.* (2009). A meta-analytic path analysis of the internal/external frame of reference model of academic achievement and academic self-concept. *Review of Educational Research*, 79 (3), 1129-1167.
- Musitu, G. & García, F. (2001). *Cuestionario de Autoconcepto Forma – 5 (AF5)*. Madrid: TEA.



## MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

---

- O'Mara, A.J. *et al.* (2006). Do self-concept interventions make a difference? A synergistic blend of construct validation and meta-analysis. *Educational Psychologist*, 41 (3), 181-206.
- Oñate, M.P. (1989). *El autoconcepto: formación, medida e implicaciones en la personalidad*. Madrid: Narcea.
- Oñate, P. (2001). Autoconcepto. En J.A. Bueno & C. Castanedo (Coords.), *Psicología de la educación aplicada* (2ª ed., pp. 239-269) Madrid: CCS.
- Pacheco (2007a). *Mejora del autoconcepto en el ámbito académico*. Tesis Doctoral. Culiacán, MX: Instituto Humanista de Sinaloa.
- Pacheco, L.V. (2007b). *Mejora del autoconcepto en el ámbito académico*. Ponencia presentada en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Consejo Mexicano de Investigación Educativa y Universidad Autónoma de Yucatán. Mérida, Yucatán, México.
- Pacheco, L.V., Bueno, J.A., Martín, E. y Martín, F. (2009). Mejora del autoconcepto en al ámbito académico. *Revista de Orientación Educativa*, 23 (43), 127-142.
- Peixoto, F. & Almeida, L.S. (2010). Self-concept, self-esteem and academic achievement: strategies for maintaining self-esteem in students experiencing academic failure. *European Journal of Psychology of Education*, 25 (2), 157-175.
- Pizarro R. (1985). *Rasgos y actitudes del profesor efectivo*. Tesis para optar el grado de Magíster en Ciencias de la Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile.
- Purdie, N.M. & Hattie, J.A. (1995). The effects of motivation training on approaches to learning and self-concept. *British Journal of Educational Psychology*, 65 (2), 227-235.
- Ribes, E. (2011). El concepto de competencia: su pertinencia en el desarrollo psicológico y la educación. *Bordón*, 63 (1), 33-45.



## MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

---

- Skaalvik, E.M. (1997). Issues in research on self-concept. In M.L. Maehr & P.R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 10, pp. 51-97). Greenwich, CT: JAI Press.
- Trautwein, U. *et al.* (2006). Self-esteem, academic self-concept, and achievement: how the learning environment mediates the dynamics of self-concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90 (2), 334-349.
- Villa, A. *et al.* (1992). *Autoconcepto y educación. Teoría, medida y práctica pedagógica*. Bilbao: ICE-DEUSTO/Mensajero.
- Weinert, F.E. & Helmke, A. (1987). Compensatory effects of student self-concept and instructional quality on academic achievement. In F. Halisch & J. Kuhl (Eds.), *Motivation, intention, and volition* (pp. 233-247). Berlin: Springer-Verlag.