

GRADO EN MAGISTERIO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

CURSO 2022/2023

Facultad de Educación. Universidad de Cantabria

Cómo mejorar el autoconcepto en el aula: una guía para
docentes de Educación Primaria
How to improve self-concept in the classroom: a guide for
primary school teachers

Autor/a: Jaime González Rodríguez
Director/a: Noelia Fernández Rouco
Fecha: 21/06/2023

V.ºB.º Director /a

FERNANDEZ
Z ROUCO
NOELIA -
Firmado digitalmente por
FERNANDEZ
ROUCO NOELIA -
Fecha: 2023.06.21
15:27:17 +02'00'

V.ºB.º Autor/a

GONZALEZ
RODRIGUEZ
Z JAIME -
Firmado digitalmente por
GONZALEZ
RODRIGUEZ JAIME
Fecha: 2023.06.21
15:20:06 +02'00'

Resumen

El autoconcepto es uno de los componentes más relevantes de la personalidad. Entendido como la imagen que el sujeto alberga de sí mismo, se trata de un constructo alterable formado por la acción integradora de la información tanto externa como interna. Determinando así la percepción del individuo, el autoconcepto influye en gran medida en sus conductas y pensamientos.

En el presente trabajo trataremos de conocer en primera instancia las características de un constructo tan complejo, determinar los elementos que lo modifican, analizar su evolución en la etapa de Educación Primaria y observar los esfuerzos que desde la escuela se han realizado para potenciarlo.

Acto seguido, planteamos una guía orientada hacia los equipos docentes, con aquellos aspectos que consideramos relevantes para potenciar el autoconcepto positivo del alumno en el aula.

Palabras clave: autoconcepto; desarrollo; materiales educativos; Educación Primaria; guía para docentes.

Abstract

Self-concept is one of the most important components of personality. It can be defined as the individual's perception of themselves, formed through a combination of external and internal information. This construct is malleable and plays a crucial role in shaping one's behavior and thoughts.

In this paper, the first objective is to comprehend the characteristics of this intricate construct, identify the factors that influence its development, analyze its evolution during the Primary Education stage and examine the efforts made in schools to foster positive self-concepts.

Furthermore, a guide targeted at teaching teams is proposed, outlining the key essential aspects for promoting a healthy self-concept among the students in the classroom.

Keywords: self-concept; development; educational materials; primary school education; teacher's guide.

Índice

1. Introducción y justificación	3
2. Revisión de la literatura y relevancia del tema	5
a. Definiciones del autoconcepto	5
b. Diferenciación entre autoconcepto y autoestima	6
c. La estructura del autoconcepto	7
d. Desarrollo del autoconcepto	9
e. El tratamiento del autoconcepto en la escuela	11
f. La influencia del maestro en el autoconcepto del alumno.....	14
g. Iniciativas presentadas para la mejora del autoconcepto	16
3. Definición de los objetivos	21
4. Metodología	21
5. Propuesta didáctica	23
a. Introducción	23
b. Pautas de intervención	24
i. Creación de un clima positivo.....	24
ii. Trascendencia de las relaciones entre el maestro y el alumno	25
iii. Implementación del aprendizaje cooperativo	27
c. Para finalizar con nuestra guía	31
6. Conclusión	32
7. Referencias bibliográficas	33

Anotación

El presente trabajo utiliza el masculino plural de manera genérica para referirse al conjunto de alumnado o profesorado con la intención de facilitar la lectura del escrito y evitar el desdoblamiento continuo. A pesar de esta característica, en ningún momento se ha tratado de fomentar el sexismo mediante el lenguaje o utilizarlo como elemento excluyente, denigrante o peyorativo.

Introducción y justificación

El autoconcepto ha acaparado los focos de las investigaciones en el campo de la Psicología desde los años 50, momento en el que se empezó a plantear la percepción de uno mismo como una dimensión relevante en el desarrollo del individuo. Desde entonces, varios autores han tratado de interpretar y explicar un fenómeno que admite múltiples definiciones y contempla un sinfín de capas de complejidad. Para tratar de enmarcar dicho concepto, podemos hacer referencia a la definición aportada por González-Pienda et al., (1997, p. 272) los cuales postulan que:

“El autoconcepto, se entiende como la imagen que uno tiene de sí mismo y que se encuentra determinada por la acumulación integradora de la información tanto externa como interna, juzgada y valorada mediante la interacción de los sistemas de estilos (o forma específica que tiene el individuo de razonar sobre la información) y valores (o la selección de los aspectos significativos de dicha información con grandes dosis de afectividad)”.

Así pues, la creación del autoconcepto por parte del individuo supone la percepción a cerca de uno mismo, hecho que determinará en gran manera la interpretación del mundo y la valoración que se tenga acerca de los estímulos externos.

Este proceso es gradual y se desarrolla a lo largo del ciclo vital del sujeto al mismo tiempo que lo hacen otras facetas sociales y físicas. De esta manera, a medida que el individuo adquiere una mayor consciencia acerca de sí mismo, también se producirá la evolución de su autoconcepto. Este cambio se ve motivado por los procesos de maduración interna y es influenciado en gran medida por las aportaciones del entorno más próximo, destacando los sistemas familiar y escolar (Fernández y Goñi, 2008).

Llegados a este punto podemos cerciorarnos de la importancia que tiene la institución educativa en el desarrollo del autoconcepto del infante. En el momento en el que el niño ingresa en el sistema educativo se propician una serie de cambios derivados de la asunción de nuevos roles y relaciones. Así pues, el nuevo contexto escolar “implica asumir un rol nuevo: el de estudiante, 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” (Villarreal, 2001, p. 5).

Por esta razón, la escuela tiene la responsabilidad de establecer objetivos y diseñar propuestas que favorezcan la adquisición de un autoconcepto positivo, pues de ello dependerá las futuras valoraciones, experiencias y acciones del sujeto.

La escuela tradicional debe adaptarse a las exigencias de un mundo que necesita de individuos capaces de ser originales, autónomos y determinantes. Entre las finalidades de la Educación Primaria ya figura la necesidad de crear una imagen ajustada y positiva de uno mismo. Por esta razón, numerosas son las demandas hacia el ámbito educativo para que se diseñen secuencias orientadas hacia la consecución de sujetos íntegros. Todo ello pasa primero por

el logro de la autonomía y la creación de un autoconcepto positivo en el infante (Martínez, 1994).

En el presente trabajo, analizaremos aquellas características que definen el autoconcepto, los modelos presentados y su influencia en la vida del estudiante, con la finalidad de enunciar una propuesta que oriente la acción docente hacia la consecución de percepciones personales más positivas dentro del aula. Este hecho se debe a que, si bien es cierto que el autoconcepto es un recurso ampliamente estudiado en el área de la psicología, todavía gran cantidad de profesionales en el ámbito pedagógico necesitan percatarse de la importancia del trabajo introspectivo en el aula. A colación del factor expuesto, se precisan de unas consideraciones generales que ayuden a guiar la acción docente y permitan el desarrollo de un autoconcepto positivo general en el alumnado (Santana y Feliciano, 2009).

Por otro lado, desde la perspectiva del grupo estudiantil, formar parte de ambientes de trabajo y actividades que potencien una percepción positiva de uno mismo es una oportunidad sustancialmente valiosa debido a que el autoconcepto se sustenta en lo que somos para guiar nuestro comportamiento futuro. El autoconcepto nos ayuda a entendernos a nosotros mismos y a regular nuestra conducta. El sujeto toma consciencia de sí mismo y es capaz de desarrollar una vida plena basada en las propias creencias y convicciones. En consecuencia, la sociedad se verá potenciada al ser integrada por individuos capaces de ser y pensar (Naranjo, 2006).

Revisión de la literatura y relevancia del tema

1. Definiciones del autoconcepto

El autoconcepto es un término amplio y admite numerosas interpretaciones. Debido a la popularidad sobre su estudio, gran cantidad de autores han aportado una definición sobre el constructo, destacando entre ellos el trabajo de Purkey, referenciado en el texto de González-Pienda et al., (1997, p. 272). En este se postula que el autoconcepto es “un sistema complejo y dinámico de creencias que un individuo considera verdaderas respecto a sí mismo teniendo cada creencia un valor correspondiente”. Este entramado de percepciones personales adquiere especial relevancia en la formación de la personalidad, característica nace de la interacción de los sistemas que conforman el autoconcepto (Peralta y Sánchez, 2003).

Tanto es así que dentro de la idea de personalidad se destacan tres términos esenciales: la visión del mundo, los estilos de vida del sujeto y la autoimagen o autoconcepto. Desde esta perspectiva, el autoconcepto viene descrito como “la imagen que uno tiene de sí mismo y que se encuentra determinada por la acumulación integradora de la información tanto externa como interna, juzgada y valorada mediante la interacción de los sistemas de estilos (o forma específica que tiene el individuo de razonar sobre la información) y valores (o la selección de los aspectos significativos de dicha información con grandes dosis de afectividad)” (González-Pienda et al., 1997, p. 272).

Por otro lado, García (2003, p. 361), tras valorar las diferentes percepciones planteadas sobre el término, establece que el autoconcepto “puede considerarse como un conjunto de percepciones o referencias que el sujeto tiene sobre sí mismo; 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”. Atendiendo a estas definiciones podemos interpretar la relevancia que tiene el autoconcepto para el individuo, pues los atributos que la persona utiliza para describirse a sí misma influyen en la manera de interpretar el mundo y dirigirse hacia él. A su vez, para otros el autoconcepto es un sistema complejo y activo de creencias subjetivas, que sirve para guiar la conducta de los individuos y posibilita asumir nuevos roles, por lo que entendemos que este término también se puede atribuir al sistema mediante el cual el individuo interpreta los estímulos externos para actuar en consecuencia (Villarreal, 2001).

Por último, destacamos la aportación de Oñate, referenciada en el texto de Pacheco et al., (2009, p.130), el cual define el autoconcepto de la siguiente manera: “sistema complejo y continuamente activo, constituido por un conjunto de creencias acerca de la propia existencia.”

En definitiva, entendiendo el autoconcepto como el conjunto de atributos que el individuo considera propios y que alteran sustancialmente la interpretación del entorno, comprendemos la relevancia de su tratamiento y dirigimos las

actuaciones propuestas hacia la consecución de una valoración positiva de las características consideradas como propias.

2. Diferenciación entre autoconcepto y autoestima

Enormemente relacionado con la definición de autoconcepto encontramos otros constructos similares con los que alberga cierta ambigüedad terminológica. Con la finalidad de evitar confusiones, es relevante dedicar un espacio a la diferenciación del autoconcepto.

Los componentes de autoconcepto y autoestima están estrechamente relacionados debido a que ambos forman parte de la percepción personal del individuo. Callaza-Luna y Molero (2013, p. 54) mencionan lo siguiente:

“Por un lado se encuentra el componente cognitivo/perceptivo o autoconcepto, que se relacionaría con la idea que cada persona tiene de sí misma, y, por otro lado, el componente afectivo/evaluativo o autoestima, que se definiría como el aprecio, estima o amor que cada cual siente por sí mismo.”

Siguiendo esta tendencia, Roa (2013, p. 242) menciona de la misma manera que la principal diferencia entre ambos términos es la inscripción de los mismos en diferentes dimensiones del individuo. Así pues, el autoconcepto forma parte de la dimensión cognitiva del sujeto, mientras que la autoestima prevalece en la valorativa y afectiva. De esta manera, la palabra autoconcepto hace referencia a los aspectos cognitivos, a la imagen que uno tiene de sí mismo; mientras que la autoestima indica los aspectos evaluativos y afectivos. Se pone en relevancia que estos dos no son conceptos excluyentes, sino que se implican y complementan mutuamente. Entendemos pues que mientras el autoconcepto es lo que uno percibe de sí mismo, la autoestima es la valoración que se hace de dicha representación. De una manera similar se define en el texto de González-Pienda et al., (1997), donde se ofrece una representación del autoconcepto dividido en este caso en dos vertientes: la descriptiva o autoimagen y la valorativa o autoestima.

Pese a las distinciones aportadas, la diferenciación no es tan clara. La discusión oscila entre aquellos que separan los dos términos y los que consideran que ambos constructos forman parte de un todo indivisible. Desde esta segunda perspectiva, la autoestima se puede ver descrita como un componente evaluativo del autoconcepto. De esta manera, la dimensión evaluativa y cognitiva formarían parte de una unidad, justificando que no es posible ni teórica ni empíricamente separar ambos factores (Saura, 1995)

Comprendemos entonces que tratamos con unos términos que guardan tal cantidad de similitudes que para algunos investigadores forman parte de un concepto inseparable. En el presente trabajo consideramos el autoconcepto como un constructo conformado por un componente cognitivo y otro valorativo, haciendo referencia a que cada una de las características que el niño atribuye a su persona conlleva implícitamente una valoración. Desde esta perspectiva, la autoestima forma parte del autoconcepto.

3. La estructura del autoconcepto

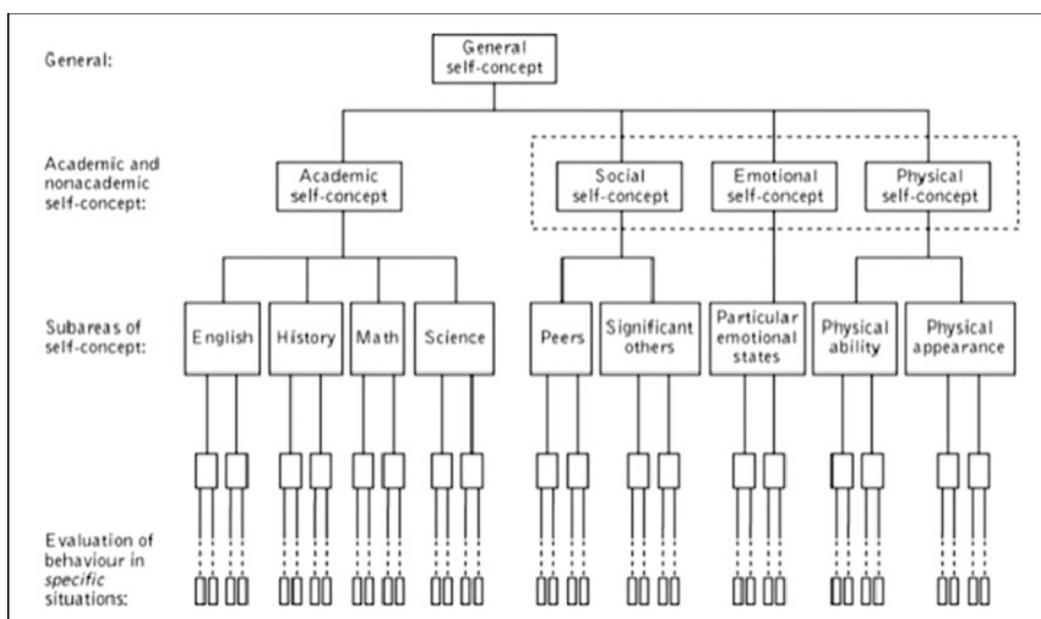
Otro de los temas de debate en torno al autoconcepto es su organización estructural y la evolución que ha presentado en las sucesivas investigaciones. Cuando se empezó a estudiar sobre la percepción de uno mismo, imperó el entendimiento de la construcción del autoconcepto como elemento unidimensional. Nos remontamos así hasta los siglos IV y V a.C. donde los filósofos comenzaban a cuestionarse la naturaleza de la propia personalidad y el entendimiento de uno mismo. La idea de una estructuración unidimensional continuaría hasta principios del siglo XX, momento en el que William James, en sus estudios de psicología, introduce el concepto de *self*, a su vez dividido en su vertiente material, social y espiritual (Quintero, 2020).

Se empieza a popularizar así una visión multidimensional del autoconcepto, impulsando a diversos autores a indagar sobre la organización del constructo. Destacan en este ámbito las investigaciones de Shavelson y Marsh (1985) los cuales establecieron estructuraciones multidimensionales complejas y detalladas. La reafirmación de este modelo en estudios posteriores ha dado lugar a nuevas líneas de investigación y ha asentado unas bases que a día de hoy parecen indivisibles al propio término. Así pues, este modelo presenta una serie de características básicas en el autoconcepto:

- Multidimensionalidad: los constructos que componen la visión de uno mismo no presentan las mismas características ni albergan la misma importancia en la construcción del autoconcepto. Así pues, estas percepciones se encuentran organizadas en dimensiones de diferente índole, las cuales van cambiando y estructurándose de manera diferente dependiendo de ciertas variables como la edad, la cultura o el entorno del individuo.
- Jerarquía: las dimensiones que componen el autoconcepto se encuentran ordenadas en base a su importancia e influencia frente a otras. Así pues, se distinguen tres niveles de organización, los cuales cambian con respecto a la edad, presentando a los 6 años una estructura relativamente más simple que al final de la adolescencia.
- Estabilidad en las dimensiones más generales e inestabilidad en las específicas: debido a que los constructos de primer orden se encuentran en mayor contacto con las experiencias cotidianas, son más fácilmente modificables que aquellos que presentan un orden mayor. A su vez, el sujeto tiende a proteger el autoconcepto general utilizando diferentes estrategias para que este no sufra grandes cambios. De esta manera, si el individuo fracasa en el ámbito escolar, su autoconcepto general no sufre grandes cambios, mientras que sí que lo hace la dimensión específica asociada a este ámbito.
- Entidad propia: el autoconcepto es diferenciable de otros constructos pues tiene relevancia propia e influencia en el sujeto.

Así se presenta un modelo donde, encabezando el grupo, encontramos el autoconcepto general, siendo esta la dimensión de mayor rango y más alejada de la especificidad. En un nivel inferior se postulan el autoconcepto académico y no académico, siendo el primero referente al conjunto de experiencias, valoraciones y vivencias dadas durante los años escolares; mientras que el segundo implica el conjunto de éxitos y fracasos asociados a contextos fuera de la institución educativa. Por debajo del autoconcepto no académico encontramos el tercer nivel donde residen el autoconcepto social, emocional y físico. Más abajo se encuentran aquellos factores relevantes que modifican los autoconceptos de orden superior. A continuación, presentamos una imagen representativa del modelo del autoconcepto planteado por Shavelson et al. (1976, p. 413):

Figura 1



Modelo del autoconcepto multidimensional presentado por Shavelson, Hubner y Stanton (1976).

Más adelante, Shavelson y Marsh presentarían un modelo de estructuración del autoconcepto alternativo y complementario, que toma en cuenta las correlaciones entre diferentes facetas como, por ejemplo, el factor de relaciones con los padres, ubicado en el autoconcepto *social no académico*, estrechamente ligado tanto a factores no académicos como académicos. Esta se considera una representación más adecuada de la estructura del autoconcepto, pero esencialmente similar a la anterior (García, 2003).

Así pues, nos encontramos ante un constructo complejo y conformado por varias dimensiones relacionadas entre sí. Dado que presentamos intenciones de mejora en nuestra guía, atendemos a la estabilidad como una de las características más relevantes del autoconcepto. En consecuencia, atenderemos a su evolución a lo largo de los primeros años del vida de la persona.

4. Desarrollo del autoconcepto

Una vez identificado el modelo que vamos a seguir en la propuesta didáctica, hemos de estudiar los procedimientos de construcción del autoconcepto y su desarrollo a lo largo de la vida del sujeto.

Comenzamos destacando que la formación personal del autoconcepto ha sido objeto de debate como consecuencia del surgimiento de múltiples teorías. Por un lado, contamos con la “teoría del simbolismo interaccionista”, la cual afirma que el autoconcepto se construye como consecuencia de las evaluaciones de las personas del entorno más cercano. La evolución del autoconcepto en el sujeto se basa en la internalización de las creencias acerca de sí mismo que los sujetos de referencia le comunican (Mestre et al., 2001).

La segunda hipótesis o “teoría del aprendizaje social”, dictamina que el sujeto adquiere una autoimagen a partir de la imitación de aquellos agentes relevantes que lo rodean. Siguiendo este razonamiento, el infante desarrolla la propia conducta a través de la imitación de las figuras de autoridad más próximas como padres y maestros (García, 2003).

Autoras como Saura (1995), siguiendo la corriente del Interaccionismo, apoya la teoría que postula que la percepción de uno mismo se constituye como reflejo de la imagen que de nosotros tienen los demás. Sin embargo, actualmente es aceptado que, pese a la relevancia de la valoración externa, este no es el único factor mediante el cual el individuo construye la imagen de sí mismo, sino que también existen ciertos procesos internos que contribuyen de manera determinante a su formación.

De esta forma, se constituye que pese a la influencia de la información ofrecida por los demás, también se ha de tener en cuenta la importancia de la valoración que el individuo realiza de las experiencias vividas. Así pues, no es solo relevante la información captada, sino también la interpretación de dichos datos. Heider (1958) plantea que la conducta del ser humano está determinada por la forma en la que el sujeto percibe los hechos y no por el modo en el que realmente ocurren. Las atribuciones causales en consecuencia con lo planteado se entienden como “el proceso por el cual las personas interpretan su comportamiento y el de otros y les asignan causas.” (Del Valle, 2013, p.56). En consecuencia, incidir en las atribuciones causales del individuo puede cambiar su manera de interpretar el mundo y adaptarse a él.

Sin embargo, el sujeto tiende a mantener la estabilidad en el autoconcepto, por lo que trata de buscar información que le permita autoafirmarse, así como también desarrollar y enriquecer la propia imagen. Por ello, los procesos atribucionales actúan de manera sesgada y filtran la información recibida. En el escrito de González-Pienda et al., (1997) se referencia la secuencia propuesta por Beane & Lipka (1986), los cuales señalan que el individuo, en un primer momento, organiza la información recibida, enriqueciendo así la estructura preexistente; a su vez, se examinará el propio concepto para ver si los nuevos datos se adecuan al esquema mental que se

tiene de uno mismo. Como el individuo tiende a mantener el autoconcepto, se alterará la información recibida si es necesario. Dependiendo de esta valoración, la persona puede interpretar la información como fuerza motivadora en la búsqueda de experiencias similares que reafirmen el autoconcepto, o evitar las situaciones que propician desajustes negativos en la imagen de uno mismo.

Así pues, estos son factores generales que caracterizan los procesos formativos del autoconcepto en cada uno de los seres humanos. Sin embargo, nuestro objeto de estudio es la etapa vital comprendida entre los 6 y los 12 años, por lo que pondremos especial énfasis en el desarrollo de la imagen personal durante este periodo.

Para comprender su evolución, hemos de recurrir a los primeros años de vida del individuo, donde comienza a surgir el autoconcepto. El infante, que empieza a tomar una mayor consciencia de sí mismo a medida que pasa el tiempo, utiliza la información recibida de los adultos para construir la propia imagen corporal. Por esta razón, en esta primera etapa vital, el autoconcepto es dependiente de las percepciones de las figuras de autoridad tomadas como referencia (Fernández y Goñi, 2008).

Las descripciones personales en niños de entre 0 y 6 años, a su vez, estarán basadas en atributos externos, arbitrarios e inestables. Siguiendo esta tendencia, podemos encontrar afirmaciones centradas en la apariencia física (e.g., "soy un niño moreno y alto") o focalizadas entorno a posesiones (e.g., "soy un niño guapo y tengo un avión de juguete"). Es relevante añadir que, en estas edades, dado que el autoconcepto se sustenta sobre experiencias inmediatas con las figuras de referencia, es bastante probable que se convierta en un autoconcepto fácilmente modificable (Gallego, 2009).

La introducción a la etapa de Educación Primaria, aquella comprendida entre los 6 y los 12 años, y que mayor interés nos suscita, marcará grandes diferencias en la evolución del autoconcepto. La maduración personal, en primera instancia, amplía el contenido descriptivo. De la misma manera, la introducción del discente en el sistema educativo supone, por una parte, la adquisición de una mayor consciencia de logro; y, por otro lado, el aumento esporádico de relaciones sociales protagonizadas por compañeros y profesorado (Gallego, 2009).

Al comienzo de esta etapa, las percepciones de los niños estarán determinadas en gran medida por estereotipos, generalmente de carácter sexista. Así pues, los más pequeños asocian a los diferentes sexos características y costumbres típicamente atribuidas. En consecuencia, durante esta fase, el autoconcepto y la autoestima se ven altamente influidos por las valoraciones y aceptación de los iguales (Fernández y Goñi, 2008).

Se trata de un periodo largo y complejo donde el comportamiento del individuo tiende a confirmar la imagen que los demás y uno mismo se han formado de la persona. Se estructura así una autopercepción donde el yo real y el yo ideal convergen para dar lugar a acciones que reafirmen la imagen que se tiene sobre el sujeto. De esta manera, como bien hemos mencionado previamente, en la descripción personal entran en juego los modelos de

referencia, las normas y deberes que han rodeado al niño durante su desarrollo y que se potencian en esta etapa por la introducción en el sistema de enseñanza (Mateos, 2001).

La estructuración del autoconcepto también sufre numerosos cambios, pues pasa de ser general a su progresiva diferenciación. A medida que la imagen de uno mismo se va formando, sus diferentes facetas se modifican y su importancia jerárquica también varía. El aumento de la complejidad conlleva, a su vez, una potenciación en la estabilidad provocando que sea cada vez más difícil modificar el autoconcepto a través de interacciones cortas o superficiales (Cazalla-Luna y Molero, 2013).

El periodo de la niñez condiciona en gran medida lo observado en la adolescencia, donde la maduración psicológica y social permite establecer descripciones diferenciales y ordenadas. A su vez, esta etapa se caracteriza por la búsqueda de identidad. El camino hacia la realización personal lleva al joven a desempeñar nuevos roles y tratar de diferenciarse de los adultos significativos. En esta etapa el autoconcepto se reformula constantemente con la intención de crear una imagen personal estable. Un factor muy influyente en las autopercepciones es el desarrollo de las relaciones sociales, donde el atractivo físico condiciona enormemente la interacción con sujetos del sexo opuesto (Cazalla-Luna y Molero, 2013).

La gran cantidad de cambios físicos y hormonales, así como también la influencia ejercida por los iguales dificulta la aceptación física y psicológica. Por otro lado, se concluye que las dos características más relevantes que diferencian el autoconcepto de niños y adolescentes son la evolución cognitiva y el desarrollo de la empatía (Gallego, 2009).

El conocimiento de este proceso constructor del autoconcepto nos ayuda a orientar la acción y encontrar los factores relevantes sobre los que incidir. Hemos podido constatar la importancia de la influencia del entorno cercano en la construcción del autoconcepto en el infante. Por ello, en el sucesivo apartado ahondaremos en la relevancia que el contexto educativo ha dotado al autoconcepto, así como también las implicaciones formativas derivadas.

5. El tratamiento del autoconcepto en la escuela

Todas las personas están influenciadas por el sistema de enseñanza y dedican gran parte de su juventud a interiorizar y asimilar las lecciones que se imparten en los centros. De esta manera, la institución educativa ostenta el poder para desarrollar a personas competentes y autónomas o, por el contrario, dar lugar a sujetos inseguros e ignorantes.

Saura (1995) hace referencia a la LOGSE como referente innovador, donde se pone en relevancia las actitudes y valores que afectan a todas las áreas de conocimiento y deben de ser desarrollados a lo largo de la escolaridad por su importancia a nivel individual y social. De esta manera, constatamos que ya desde 1990 se pone énfasis en la necesidad de orientar al alumnado hacia el desarrollo de la identidad personal y el autoconcepto. Ante este hecho, el mismo autor defiende que pese a el valor teórico que puede suponer la adquisición del

autoconcepto, actualmente, la práctica educativa pone mayor énfasis en la adquisición de habilidades académicas.

Remitiéndonos a la legislación vigente, en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica de 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, se estipula que “La enseñanza básica persigue un doble objetivo de formación personal y de socialización, integrando de forma equilibrada todas las dimensiones. Debe procurar al alumnado los conocimientos y competencias indispensables para su desarrollo personal, para resolver situaciones y problemas de los distintos ámbitos de la vida, crear nuevas oportunidades de mejora, así como para desarrollar su socialización, lograr la continuidad de su itinerario formativo e insertarse y participar activamente en la sociedad en la que vivirán y en el cuidado del entorno natural y del planeta.”

De esta manera, se reafirma que en la actualidad se presta atención a la construcción interna del individuo y los procesos de socialización imprescindibles para la construcción del autoconcepto. A colación de este último enunciado, en el mismo escrito se puede leer la siguiente afirmación: “con el objetivo de fomentar la integración de las competencias, se dedicará un tiempo del horario lectivo a la realización de proyectos significativos para el alumnado y a la resolución colaborativa de problemas, reforzando la autoestima, la autonomía, la reflexión y la responsabilidad.”

Entendemos pues que la institución educativa ha de contar con momentos destinados a la introspección y al trabajo emocional. Nos encontramos en un mundo cada vez más volátil e inestable, donde los cambios se producen rápidamente y con él lo hacen también las responsabilidades asociadas a la institución escolar. Hoy en día no podemos permitir una mera asunción teórica, sino que las intenciones de mejora en el área personal y psicológica han de plasmarse a través de acciones que produzcan cambios significativos (Buitrago y Herrera, 2013).

De esta responsabilidad surge la crítica, donde autores como Carneros y Murillo (2017, p.130), determinan que “Los sistemas educativos se han mostrado incapaces de abordar los cambios del siglo XXI y de solucionar las dificultades surgidas en las escuelas”. A su vez, escriben sobre la necesaria renovación educativa, referenciando el siguiente párrafo: “Los gobiernos de todo el mundo y la propia Unesco marcan la necesidad de elevar la calidad educativa como vía esencial para el crecimiento económico, la superación de la pobreza y el arraigo de actitudes y valores éticos, pero no tienen una idea clara de en qué consiste ni de cómo mejorar dicha calidad educativa”.

Así pues, para la consecución de progreso se precisa de un sistema educativo práctico que se reforme a la misma velocidad que lo hace la sociedad contemporánea. Los autores mencionados interpretan que, para lograr un mundo más justo y libre, se ha de fomentar desde la escuela el autoconocimiento y la autoestima. El aula debe de transformarse en un espacio donde el estudiante pueda desarrollar su faceta introspectiva, fomentando así el aprendizaje sobre uno mismo. A su vez, se ha de dotar al discente de un espacio atractivo, donde se vela por la dignidad de toda persona y el respeto al lugar de origen, cultura,

etnia, religión, color de piel, género u orientación sexual (Murillo y Hernández, 2014).

Aun así, los altos índices de abandono escolar, violencia o exclusión social acentúan las carencias del sistema y fundamentan las críticas. La Unesco plantea en su *informe mundial sobre la desvinculación de la educación* cómo las escuelas inseguras y discriminatorias repercuten sobre el aprendizaje y la permanencia de los niños en la institución. En el mismo informe se resalta que en 2020 se estimaba que había 259 millones de niños en edad de cursar educación primaria y secundaria que no iban a la escuela (Unesco, 2022).

Dado que existen indicadores de mejora, parece que la institución educativa precisa de una serie de cambios sustanciales. El autoconcepto debe de ser uno de los ejes a partir del cual se articule el nuevo orden académico.

La búsqueda de alternativas ha conllevado la creación de nuevos estilos de enseñanza y la comparación de los mismos. Acevedo y Carrillo (2010) comparan los efectos de las prácticas de la escuela tradicional y el método Montessori para constatar si existen diferencias significativas en los índices de adaptación, ansiedad y autoestima de los alumnos. En este trabajo se relata que “La capacidad de los alumnos de la escuela Montessori para trabajar en equipo se vincula positivamente a altos puntajes en autoeficacia para el logro académico y en autorregulación del aprendizaje. Así mismo, el grado de autoestima está correlacionado significativamente con sus niveles de autoeficacia”. Dado que la autoestima está inscrita en el autoconcepto, podemos afirmar que existe una correlación entre aquellas escuelas donde el enfoque cambia hacia el alumno y el desarrollo de una autoimagen positiva.

Otra manera de propiciar el éxito estudiantil se da mediante la vinculación e interacción constante entre la escuela, la institución familiar y el educando, pues este factor favorecerá el ajuste emocional y las conductas prosociales. Así mismo, los estudiantes que perciben de buena manera la actividad escolar, las temáticas abordadas y el ambiente en la clase tendrán un mayor autoconcepto, pues se verán más capaces de desarrollarse en dicho ámbito (González et al., 2022).

Siguiendo con las consideraciones aportadas, se estima que otra manera de favorecer el autoconcepto puede darse a través del conocimiento de los estilos de aprendizaje propios de los estudiantes. En aquellas escuelas donde se conozcan dichos estilos, se podrán llevar a cabo intervenciones más específicas que favorezcan la percepción de autoeficacia y fomenten la autoconfianza. (González et al., 2022, p.11)

Ahora que conocemos la importancia otorgada al autoconcepto en el entorno educativo, nos centraremos en uno de sus integrantes más determinantes, el maestro. Siguiendo esta tendencia, en el sucesivo apartado indagaremos en la relación educador-educando con la finalidad de ahondar en las características que la condicionan.

6. La influencia del maestro en el autoconcepto del alumno

La relevancia del maestro en el proceso educativo es un hecho ampliamente constatado. El discente ve en el profesor un modelo a seguir y las interacciones entre ambos influyen significativamente tanto en las conductas observadas en el aula como en el mundo interno del discente (Extremera y Fernández, 2004).

Así pues, la dinámica establecida en el esquema mental del individuo con respecto a la escuela está altamente determinada por las relaciones establecidas con el docente. En consecuencia, el cambio positivo que queremos propiciar en el alumnado encuentra en el profesor una figura con un gran potencial y repleta de responsabilidades. El buen instructor será entonces aquel que no solo mantenga una profunda convicción en las capacidades de la persona, sino que también sea capaz de transmitir dicho pensamiento durante sus interacciones (Villarreal, 2001).

En un primer momento, para lograr nuestros objetivos precisamos de conocimiento sobre los factores diferenciales que influyen en esta relación. Así pues, la labor docente y la calidad de las interacciones que en la escuela se establecen dependen enormemente del desarrollo integral del maestro, una característica donde la dimensión emocional es indispensable (Buitrago & Sáenz, 2021).

El autoconcepto, como componente intrapersonal del sujeto, cobra especial relevancia pues este modifica en gran medida la personalidad y el equilibrio psicológico del docente. A su vez, estos rasgos se ven reflejados en la visión del mundo y conductas que el profesional manifiesta con el entorno que lo circunda y, más concretamente, con sus alumnos (Borrachero et al., 2012).

Borrachero et al., (2012) concluyen en su estudio que existe una relación entre el autoconcepto positivo y la alta autoeficacia. Aquellos docentes que cuentan con una mayor consideración de sí mismos podrán solucionar las situaciones problemáticas con mayor acierto e ilustrar así al alumnado con mejores modelos de conducta, presentarán niveles de ansiedad menores y establecerán relaciones más significativas en el aula.

A su vez, los instructores que cuentan con mayores habilidades emocionales suelen tener mayor empatía con sus estudiantes y logran una importante interacción entre emociones, conocimiento y comportamiento (Buitrago y Sáenz, 2021).

En consecuencia, podemos afirmar que el autoconcepto del profesorado se ve asociado con el autoconcepto del propio alumno, siendo aquellos maestros con un autoconcepto positivo los que logren proyectar esta imagen y proporcionen un modelo a imitar de estimable relevancia. De esta manera, aquellos educadores con concepciones positivas propias, que se aceptan y aceptan a los demás, pueden ayudar a los alumnos a valorarse y desarrollarse positivamente (Villarreal, 2001).

El desarrollo del autoconcepto propio del maestro, al igual que el de sus alumnos, también se va desarrollando a través de las experiencias, éxitos y fracasos que lo van enriqueciendo y modelando. Buitrago y Sáenz (2021, p. 7) señalan seis aspectos integrantes del autoconcepto en los docentes: las habilidades pedagógicas, los conocimientos del contenido de la asignatura, la consultoría, la innovación, el uso de medios y el diagnóstico.

Podemos concluir así que los docentes, apoyados en su identidad profesional, son capaces de propiciar cambios significativos en el alumnado. Por esta razón, la autoimagen, el autoconcepto o la autoestima son atributos deseables en el cuerpo de maestros que no se deberían de asumir de manera implícita, sino que requieren de análisis y formación para el correcto desempeño. El educador es aquella persona que cuenta con el poder para potenciar los atributos que considera deseables en el alumnado. Sus habilidades median y determinan enormemente la convivencia en el aula y el clima escolar, elementos previamente resaltados que influyen y se ven influidos por una cualidad tan relevante como es el autoconcepto. De esta manera, ha de comprender la importancia de sus acciones para alejar al discente de los pensamientos negativos y acercarlo hacia la consecución de un autoconcepto positivo, conseguir que las relaciones entre los alumnos sean las adecuadas y promover la aceptación de las individualidades como elemento diferenciador (Rivera y Hernández, 2017).

Sin embargo, el autoconcepto del maestro no es el único elemento propio que influencia en el discente. Las expectativas de logro que el profesor atribuye al alumno también determinarán las relaciones establecidas. Se describe como efecto Pigmalión o profecía de autorrealización al proceso mediante el cual el individuo cree en un hecho, tiene la expectativa de que se va a cumplir y acompaña este pensamiento con mensajes que animen su consecución. Así pues, afirma García (2015, p.42) que “el maestro actúa convirtiendo sus percepciones respecto a cada alumno en una didáctica individualizada que lleva, constructiva o destructivamente, a confirmar estas percepciones.”

Siguiendo estos ideales, Machargo (2001) lleva a cabo un estudio con el objetivo de comprobar si el feedback positivo es un medio adecuado para la mejora del autoconcepto. Para ello, utilizó una muestra de 41 alumnos pertenecientes al 4º curso de Educación Primaria, eligiendo en tres escuelas diferentes, a aquellos que contaban con un autoconcepto más negativo. Los resultados de dicho estudio concluyen que solo en una de las tres instituciones se encontraron diferencias significativas tras aplicar el modelo de feedback reiterado para la modificación del autoconcepto. Ante este fenómeno se plantean dos posibles explicaciones: por una parte, se entiende el autoconcepto como un constructo que tiende a la estabilidad y, por lo tanto, el feedback aportado no ha sido suficiente para superar esta barrera. La intervención se llevó a cabo durante 20 semanas, tiempo considerado insuficiente para modificar un constructo tan determinante y rígido. Por otra parte, se plantea que el profesorado no contaba con una percepción positiva previa del alumnado perteneciente al grupo

experimental, factor que puede haber influido en la labor docente y en la transmisión de las expectativas de cambio.

Así pues, el proceso de aprendizaje se resiente en exceso cuando no existe una buena relación entre el maestro y el alumno. En los estudios realizados se constata que el fracaso académico y el abandono escolar se potencia en aquellos contextos donde el profesor interactúa con sus alumnos de manera asimétrica y poco afectiva, donde el contacto se da tan solo a través de los contenidos. A su vez, también está presente en aquellas realidades donde el educador no muestra empatía, apoyo y confianza, o donde se utiliza un lenguaje distante y los contenidos no se imparten de manera interesante o con interés motivacional (García et al., 2014).

Pese al surgimiento de algunos modelos pedagógicos, el proceso de enseñanza-aprendizaje todavía presenta múltiples deficiencias que en algunos casos encuentran su origen en las lagunas formativas de algunos docentes. En gran cantidad de ocasiones, los profesionales educativos tratan de buscar culpables frente a un fracaso en el que cuentan con un alto grado de responsabilidad (García et al., 2014).

Por esta razón, se precisan de planes formativos para que el profesorado tome conciencia de la influencia que ejerce en la formación del autoconcepto del niño y reciba la formación necesaria que le habilite para desarrollar el potencial educativo que se encuentra dentro de cada uno de los infantes (Abarca et al., 2002)

Enmarcados en este contexto, se presenta la guía formativa del profesorado para la mejora del autoconcepto en el alumno. Sin embargo, antes de visualizar la propuesta, atenderemos a otros proyectos que nos preceden, los cuales también buscan mejorar la vida del alumnado a través de la potenciación del autoconcepto.

7. Iniciativas presentadas para la mejora del autoconcepto

Diversos son los indicios que evidencian un interés general por el autoconcepto en los ámbitos filosóficos, psicológicos y sociológicos. El ser humano siempre ha presentado la necesidad de conocerse a sí mismo, lo cual ha motivado las investigaciones que nos presentan hoy en día una idea más o menos acertada de los procesos realizados en el interior de cada individuo para desarrollar un autoconcepto.

Hemos podido comprobar que, en el ámbito educativo, se ha constatado la necesidad imperante de atender a los procesos psicológicos del alumnado. La escuela ya no se constata como una institución meramente instructiva, sino que se demanda de ella la capacidad de dotar al infante de un autoconcepto positivo que lo ayude a orientar sus acciones, desarrollar una personalidad íntegra y poder vivir satisfactoriamente (Pacheco et al., 2009).

Dado que se valora el autoconcepto no sólo como un medio para la mejora del rendimiento escolar, sino también como un atributo valioso en sí mismo, múltiples han sido los planes diseñados con el objetivo de incidir en esta faceta del ser humano (Zulaika, 1999)

A continuación, presentamos una descripción de aquellas iniciativas más relevantes con la intención de orientar la propuesta metodológica y conocer las características de los programas que han guiado la intervención en el autoconcepto dentro del aula:

- Modelo de Responsabilidad Personal y Social.

Entre las propuestas pedagógicas desarrolladas en los últimos años, destacamos el Modelo de Responsabilidad Personal y Social ideado por Hellison con la intención de desarrollar las habilidades sociales del individuo. Así pues, para desenvolverse de mejor en el entorno social, el sujeto ha de aprender a ser más responsable consigo mismo y con los demás (Manzano y Valero-Valenzuela, 2019).

Fernández-Río (2014, p. 71) constata el proceso de creación del modelo de la siguiente manera: “A través de su participación en programas de actividad física con jóvenes de barrios pobres y en grave riesgo de exclusión de las ciudades de Portland y Chicago, fue desarrollado un planteamiento que promueve el uso de la actividad física y el deporte para enseñar habilidades y valores para la vida.” De esta manera, se creó un programa centrado en el área de educación física donde se trata de dotar al alumno de los valores necesarios para tomar consciencia de sí mismo y promover la responsabilidad personal (Fernández-Río, 2014, pp. 69-83).

Para ello, el modelo se sustenta en una serie de características que lo diferencian y le dotan de un carácter único:

- a) Integración: el aprendizaje de habilidades sociales y valores debe formar parte de la enseñanza ordinaria y ha de estar integrada en el área de educación física.
- b) Transferencia: las enseñanzas de la escuela deben de poder ser transferidas a otros ámbitos en la vida del infante.
- c) Empoderamiento: la responsabilidad ha de ser transferida progresivamente del maestro a los participantes.
- d) Relación docente-estudiante: el educador ha de ser consciente de su influencia, ha de respetar la individualidad, las fortalezas, las opiniones y las características de sus alumnos.

A su vez, Donald Hellison propuso cinco niveles de responsabilidad que han de ser presentados a los estudiantes. El objetivo del programa supone la identificación del alumno en uno de los cinco niveles. Dentro de cada una de estas graduaciones se plantean una serie de estrategias y métodos a desarrollar por los discentes y el profesorado con la finalidad de lograr las metas fijadas. Así pues, el infante se encuentra en interacción con los niveles, mejorando unas

actitudes y valores que, en última instancia, han de ser transferidas a otras facetas de la vida (Sánchez-Alcaraz, 2020, p. 756). En la siguiente imagen se muestran las graduaciones planteadas en el modelo:

Tabla 1

Niveles de responsabilidad presentados en el Modelo de Responsabilidad Personal y Social (Hellison, 2011, p.34).

Nivel 0. Irresponsabilidad	-Este nivel define a los estudiantes que fallan en tomar responsabilidad de sus acciones o falta de acciones; que culpan a otros por su comportamiento inapropiado y típicamente dan excusas.
Nivel 1. Respetando los derechos y sentimientos de los demás	-Este nivel tiene que ver con la necesidad de auto control en cuanto al comportamiento. El autocontrol debe ser la primera meta. Según Hellison, el aprendizaje no puede realizarse efectivamente si un individuo no puede controlar sus impulsos y agrade a otros estudiantes física y verbalmente.
Nivel 2. Participación y esfuerzo	-Se enfoca en la necesidad de la actividad física y ofrece a los estudiantes un mediador para la estabilidad emocional por medio de la actividad física y experiencias en las que puedan involucrarse a diario y aprender a seguir reglas y normas del salón. -Se enfatiza el redirigir lo que significa éxito y que se trata de una experiencia subjetiva. Por medio de la clase de educación física pueden aprender a alcanzar metas y ser mejores seres humanos en el futuro.
Nivel 3. Auto dirección	-Enfatiza en la necesidad de que los estudiantes tomen más responsabilidad por sus acciones y alternativas, y las vinculen a sus propias identidades. -En este nivel los estudiantes pueden trabajar sin supervisión directa y pueden asumir responsabilidad de sus acciones, dirección de sus vidas, así como explorar opciones para desarrollar su identidad personal. -Este nivel incluye el desarrollo de conocimiento que mejorará el alcanzar sus metas y evaluarse para alcanzar el éxito.
Nivel 4. Ayudar y preocuparse por los demás	-Según Hellison, es el nivel más difícil para los estudiantes. -En este nivel, los estudiantes sobrepasan las expectativas personales para comprometerse genuinamente con otras personas. -Los estudiantes están motivados a proveer apoyo, cooperar, preocuparse, y ayudar a los demás. -En general la meta del nivel 4 es mejorar el bienestar de todo el grupo.
Nivel 5. Fuera del gimnasio / clase EDFI	-En este nivel se promueve la oportunidad de transferir a otras áreas del diario vivir, la mayoría de las lecciones aprendidas en la clase. -En otras palabras ser un modelo en la sociedad.

Este modelo ha suscitado interés de múltiples investigadores pedagógicos, que buscan en él una solución ante el aumento del absentismo escolar y el detrimento de un clima institucional donde cada vez abundan más las conductas relacionadas con intimidaciones, maltrato, xenofobia, agresiones o consumo de drogas (Sánchez-Alcaraz et al., 2020).

Con la finalidad de estimar la influencia de su aplicación en las instituciones escolares, Sánchez-Alcaraz et al., (2019) realizan un estudio basado en la opinión del profesorado que ha implementado el Modelo de Responsabilidad Personal y Social. Para ello, se tomaron en cuenta las consideraciones de dieciséis profesores de Educación Física pertenecientes a centros educativos diferentes. A través de las entrevistas efectuadas se concluyó que los profesores valoraron positivamente la implementación del modelo. Entre sus beneficios destacan la incidencia motivacional sobre la propia labor docente y la mejora del alumnado en características tales como la participación, el

esfuerzo, la autonomía, el respeto o la ayuda a los demás. Sin embargo, también se destaca que el tipo de tarea, contenido o deporte utilizado para desarrollar el modelo puede conllevar dificultades en su aplicación.

Otro estudio realizado por Sánchez-Alcaraz et al., (2012) trata de estudiar los efectos de la aplicación del MRPS en la calidad de vida de los escolares, utilizando para ello un cuestionario Kindl-R en 802 alumnos de 6º de Primaria y 3º de la ESO. Después de aplicar la metodología en las clases de educación física durante cuatro meses, los resultados del cuestionario reflejan que no existen mejoras significativas en la calidad de vida de los alumnos de primaria y secundaria.

Pese a que, en sus orígenes, el modelo fue concebido para utilizar el deporte como medio dinamizador de valores y competencias, el área de educación física no ha sido el único ámbito en el que se ha podido estudiar sus repercusiones. Dadas las características propias de esta metodología, Manzano y Valero-Valenzuela (2019) proponen conocer los efectos y posibilidades de su aplicación adaptándolo a las diferentes materias que componen el currículum de Educación Primaria. Con esta finalidad se aplicó el modelo en un grupo de 4º curso de Educación Primaria y se valoró sus efectos en la responsabilidad, autonomía motivación, autoconcepto y clima social del aula. Los resultados del estudio estipulan que se dieron mejoras en los apartados previamente mencionados y que la aplicación del MRPS en el 70% del horario escolar despertó valoraciones positivas en maestros y alumnos.

- Programa CORAL

El programa CORAL (Cuadernos Orientados al desarrollo del Razonamiento Lógico) surgió con la intención de mejorar la capacidad de razonamiento lógico en aquellos alumnos presentes en un entorno social desfavorecido. Así pues, se presenta la iniciativa con un doble propósito: en primer lugar, la inteligencia se entiende como una macrocapacidad y es susceptible a modificaciones; y, además, una intervención adecuada supone la mejora significativa del autoconcepto. La inteligencia es concebida en este modelo como un conjunto de capacidades y destrezas con de carácter modificable. Siguiendo estos principios, si se modifican las habilidades que componen la inteligencia, también lo hará esta (Cerrillo,2003, p.72).

El modelo se enmarca así dentro del paradigma sociocognitivo. La intención del programa sería el desarrollo del potencial de aprendizaje atendiendo a la socialización contextualizada. Por una parte, CORAL es de carácter cognitivo debido a que se centra en los procesos y habilidades implicadas en el proceso de aprendizaje. Por otro lado, también se inscribe en el paradigma sociocultural debido a que atiende al escenario en el que se produce el aprendizaje y estimula las interacciones en el mismo (Cerrillo, 2003, p. 73)

Así pues, se crea un modelo de aprendizaje y enseñanza centrado en los procesos cognitivos y afectivos, donde las actividades y contenidos son un medio orientado al desarrollo de capacidades y valores (Cerrillo, 2003, p. 74).

Si consideramos su aplicación didáctica, el programa ha sido probado con una muestra aleatoria de 151 alumnos pertenecientes al 2º curso de la ESO. Se formaron así dos grupos: un grupo control y un grupo experimental. La finalidad del estudio es medir las influencias del programa CORAL comparando las dos agrupaciones. El resultado del estudio constató que existe una mejora estadísticamente significativa en el autoconcepto académico de aquellos sujetos pertenecientes al grupo experimental en comparación con los individuos del grupo de control. Este hecho se ve reafirmado por las respuestas encontradas en los diarios escritos por los sujetos o por el propio mediador, donde se pasan de afirmaciones tales como “no valgo para esto” o “no sé nada”, a frases que muestran la superación personal “he mejorado mucho porque puedo hacer las fichas más rápido o hacer más.” (Cerrillo, 2002).

Sin embargo, se constata que la aplicación del modelo CORAL en contextos educativos reales no ha sido del todo difundida y, por lo tanto, faltan muestras significativas para demostrar su efectividad.

Una vez presentados los análisis de los programas, podemos concluir que existe una verdadera intención creadora y promotora de cambios que tantos pedagogos quieren promover en el sistema educativo. La mejora del autoconcepto y los recursos socializadores en el alumnado son conceptos que suscitan interés, por lo que debemos de dotar de las orientaciones necesarias para su correcta consecución.

Hasta este punto hemos podido conocer las características y dimensiones que actúan alrededor del término “autoconcepto”, así como también su desarrollo a lo largo de la vida del individuo o su relevancia en el sistema escolar. Acto seguido, procedemos a redactar una propuesta que aúna los conocimientos adquiridos con la finalidad de orientar al profesorado de la etapa de Educación Primaria en la mejora del autoconcepto en el aula.

Definición de los objetivos

- Principal:
 - o Estudiar el autoconcepto y sus implicaciones en la etapa de Educación Primaria.
 - o Elaborar una propuesta para la mejora del autoconcepto en la etapa de Educación Primaria comprendida de los 6 a los 12 años.
- Secundarios:
 - o Analizar las características del autoconcepto y los modelos presentados.
 - o Estudiar el desarrollo evolutivo del autoconcepto.
 - o Conocer los elementos que influyen en el desarrollo del autoconcepto dentro del contexto escolar.
 - o Valorar la influencia del maestro en el autoconcepto del alumno.
 - o Analizar el tratamiento del autoconcepto en la escuela.
 - o Estudiar programas presentados para la mejora del autoconcepto.
 - o Diseñar una guía orientadora de la acción docente en la etapa de Educación Primaria.

Metodología

Una vez revisados los contenidos referentes al autoconcepto y su tratamiento en las escuelas, podemos cerciorarnos de la necesidad de elaborar planes de intervención que apelen a esta dimensión del individuo, y así lograr una mejora sustancial en la vida de los discentes que pueblan las aulas. Los objetivos de la educación han de ir más allá del componente instructivo, pues han de atender al desarrollo personal y social del individuo (Martínez, 1994).

Las críticas hacia el sistema educativo planteadas por Carneros y Murillo (2017), así como también los datos ofrecidos en los informes de la UNESCO (2022); denotan las carencias de una organización institucional que pese a plantear la necesidad de atender a los procesos de construcción personal, no inciden pragmáticamente en la consecución de tales objetivos.

Por esta razón, hemos elaborado una propuesta que oriente la acción de los docentes de la etapa de Educación Primaria. En gran parte de los centros escolares, se propone a los orientadores como profesionales capacitados para guiar al alumnado en el desarrollo de un autoconcepto positivo. El papel del educador en este aspecto se remite a la función informativa de la valoración del autoconcepto por parte de la población estudiantil para generar hipótesis relacionadas con las mismas. Sin embargo, parece lógico estimar que, dada la masificación de muchos de los centros educativos, la capacidad de atender a cada uno de los alumnos por parte de los orientadores puede verse mermada (Naranjo, 2006).

Y no solo la falta de recursos humanos motiva nuestra acción, sino que, a su vez, consideramos otro de los factores determinantes para incidir en el trabajo del docente es la gran cantidad de posibilidades que nos ofrece el

espacio educativo del aula. Así pues, pese a que los esfuerzos de los orientadores escolares pueden ser de inestimable ayuda, el maestro cuenta con un contexto favorable en la promoción de un autoconcepto positivo, debido a la cercanía de las interacciones con los discentes y un contacto extenso a lo largo del curso escolar (Naranjo, 2006).

Teniendo en cuenta lo postulado en el apartado anterior, no limitamos la influencia del docente al carácter informativo, sino que también comprendemos que entre las responsabilidades de la labor figura el atender a la construcción emocional e íntegra del individuo.

Siguiendo esta motivación elaboramos una guía para que los docentes puedan tomar consciencia de la responsabilidad de sus acciones y orienten sus prácticas hacia la consecución de un autoconcepto positivo entre los discentes que pueblan el aula. La guía se distribuirá entre los centros educativos en formato de díptico al inicio de curso con la intención de que el equipo de profesores conozca su contenido y lo pueda aplicar inmediatamente al inicio de las clases. Sin embargo, al tratarse de un impreso físico, el educador puede volver a repasar los principios postulados en cualquier momento.

Tratamos así de elaborar un material de fácil acceso y sencilla comprensión, con la información estrictamente relevante para favorecer su aplicación práctica. Para elaborar el documento se ha realizado una revisión teórica del autoconcepto, sus características, su desarrollo a lo largo de la vida del individuo y su presencia en el sistema educativo. Esto nos ha conducido a una exhaustiva investigación con la intención de conocer el constructo y determinar aquellos ámbitos en los que se puede incidir para mejorarlo. Determinamos así la necesidad de servirnos del modelo multidimensional del autoconcepto presentado por Shavelson et al. (1976), procurando intervenir en las dimensiones social, física, emocional y académica del autoconcepto. Sintetizando la información estudiada, hemos basado nuestra propuesta didáctica en tres principios fundamentales. A continuación, se presentan en la siguiente tabla de contenidos:

Tabla 2

Ámbitos de intervención presentes en la propuesta didáctica.

Ámbitos de intervención	Fundamentación teórica
Creación de un clima propicio para el fomento de un autoconcepto positivo.	Precisamos de un ambiente afectivo y cálido donde el alumno se sienta respetado y valorado.

Fortalecimiento de las relaciones maestro-alumno.	El docente como figura de referencia influye con sus acciones y palabras en la percepción que el discente tiene de sí mismo.
Implementación del aprendizaje cooperativo a través del Modelo de Responsabilidad Personal y Social.	El aprendizaje cooperativo nos ayudará a desarrollar una interdependencia positiva entre los alumnos y a valorar las capacidades individuales.

La guía profundiza en cada uno de estos ámbitos y establece pautas concretas de aplicación que han de ser implementadas y revisadas por los profesionales pedagógicos. A continuación, se procede a ilustrar la guía completa.

Propuesta didáctica

1. Introducción

En la etapa de Educación Primaria el autoconcepto es un constructo altamente influenciado que precisa de ciertas orientaciones para ser desarrollado adecuadamente.

Debido a su naturaleza compleja, subjetiva y altamente personal, puede ser que, como docente, no estes al tanto de las actitudes que has de tomar para guiar a cada alumno del aula hacia la consecución de una imagen personal positiva. Por esta razón, presentamos una guía en la que podrás encontrar una serie de pautas y consideraciones que te ayuden en tu labor y te permitan vislumbrar la enorme influencia que ejerces en la autopercepción del infante. Así pues, no tratamos de elaborar una guía didáctica compleja donde se incluyan un inventario de actividades programadas, sino que tratamos de orientar la acción docente con consejos que pueden ser aplicados en cualquier contexto educativo. Con esta finalidad en mente, mejoraremos la calidad educativa, logrando ayudar al niño a recibir una formación integral para poder vivir una vida plena, donde pueda tomar responsabilidad de sus acciones y goce de la confianza para poder construir su propio futuro.

Por lo tanto, presentamos tres aspectos fundamentales sobre los que todo docente ha de incidir si desea potenciar el autoconcepto positivo en el aula: 1) *la creación de una clima favorable*, 2) *la mejora de la relación entre el maestro y el alumno*, 3) *implementación del aprendizaje cooperativo siguiendo el modelo de responsabilidad personal y social*.

2. Pautas de intervención

a. Creación de un clima propicio para el fomento del autoconcepto positivo.

Uno de los factores más relevantes a considerar para la creación adecuada de una imagen propia en el discente es el clima que impregna la estancia. Dado que el infante transcurre gran parte de su primera etapa vital en los contextos educativos, debemos darnos cuenta como docentes de esta condición, y atender a este entorno, modificando sus características para propiciar así las condiciones deseadas. Así pues, dada la importancia de la creación de un clima socioafectivo que conlleve sentimientos de seguridad y autopercepción positiva, pondremos este factor en el foco de las actuaciones.

Dado que el principal artífice de la creación del sentimiento de unidad y pertenencia al grupo es el docente, debes tener en cuenta las siguientes disposiciones generales:

- Debes de valorar al individuo, así como también las ideas y opiniones aportadas por el mismo. Una de las responsabilidades del maestro es la de crear un ambiente propicio para que el sujeto goce de confianza con la cual poder expresarse libremente y ser capaz de compartir las ideas propias sin que existan juicios de valor que puedan alterar la estructura del autoconcepto. Por ello, debes de identificar aquellas experiencias que confieran autonomía y desarrollar planes de actuación para poder enfrentar las debilidades observadas. Es primordial que puedas ser capaz de crear un sentimiento de pertenencia al grupo donde el infante se sienta competente y valorado, pues esta es la única manera de construir un esquema mental donde prime la confianza en uno mismo.
- Es importante que tengas en cuenta el clima escolar, pues si el ambiente en el que desarrollamos el proceso de enseñanza es de carácter hostil, este puede acarrear conductas violentas en el alumnado. A su vez, estas características pueden predisponer al discente hacia casos de acoso escolar y restricción de la libertad individual, dando lugar así a percepciones personales como un individuo incapaz, violento y hostil.
- Como docente has de evaluar las actividades propuestas en base a criterios de carácter objetivo. El efecto Pigmalión describe el fenómeno en el que la percepción que se tiene acerca de una persona influye en su rendimiento. Así pues, las valoraciones subjetivas que como maestros aportamos a los alumnos para valorar sus intervenciones, si bien son necesarias, pueden afectar no solo a la vertiente académica del autoconcepto, sino también a sus características generales. En consecuencia, debes de trabajar en base a un criterio objetivo y esforzarte por valorar al individuo independientemente de las propias percepciones subjetivas.

- Puedes desarrollar actividades que ayuden al individuo a valorarse por sus características únicas, y no por las diferencias que lo alejan del resto de compañeros. Iniciativas como el trabajo cooperativo ayudan a crear espacios donde cada uno de los discentes es capaz de aportar sus virtudes al grupo, en vez de las variantes competitivas donde el sujeto trata de alzarse por encima de los demás. Esta no es tarea simple, pues debes de crear las condiciones propicias para que el educando pueda lograr el éxito a través de la interacción con los pares. Siguiendo esta tendencia, debes de asegurarse de que existan variedad de contextos para que aquellos niños que no destacan en un área de conocimiento concreta puedan encontrar otros espacios donde desarrollarse y verse valorados.
- Es importante que tengas en cuenta el estilo de aprendizaje de los estudiantes, pues conocer las características de los discentes permite realizar intervenciones más específicas para la mejora de la autopercepción.
- Algunas áreas de conocimiento como la lectura y la escritura pueden postularse como el contexto idóneo para desarrollar el autoconcepto. Este hecho se debe a que el discente goza de un inventario literario que en algunos casos incide en la idea de la percepción de uno mismo y la aceptación del autoconcepto. Por ello, es responsabilidad del maestro el contar con una biblioteca que estimule y apele a la dimensión introspectiva del individuo. A su vez, también puedes proponer en el aula actividades narrativas que incidan en elementos relacionados como la empatía, autoestima y autorregulación.

En conclusión, podemos destacar que has de atender con especial énfasis a que cada uno de los alumnos se sienta valorado y respetado dentro de la institución escolar. A su vez, es importante tener en cuenta que el autoconcepto es un término con un desarrollo longitudinal, por lo que has de valorar el trabajo diario y desarrollar las dinámicas propuestas a lo largo de un periodo de tiempo extenso para que estas logren incidir en la percepción del estudiante.

b. Trascendencia de las relaciones entre el maestro y el alumno

La revisión literaria ha puesto de manifiesto la influencia de la labor docente en las percepciones propias del alumno. Por esta razón, parece lógico atender a las relaciones que se manifiestan en el aula con la intención de analizar sus características y modificarlas a favor de la consecución del autoconcepto positivo.

En primer lugar, se ha de recordar que el autoconcepto es un valor deseable en el equipo docente y este no se debería asumir de manera implícita, sino que debería trabajarse desde los procesos de formación del profesorado. Como educador debes de ser consciente de la influencia que ejercen tus palabras y actos en el discente, tratando así de alejarlo de los pensamientos negativos y acercándolo hacia la consecución de un autoconcepto positivo,

consiguiendo que la relaciones entre los alumnos sean las adecuadas y promoviendo la aceptación de las individualidades como elemento diferenciador.

Cuando seas consciente de la influencia que ejerces en el alumnado y hayas logrado desarrollar un positivo sentido de la aceptación personal, estarás capacitado para poner en marcha los tres grandes componentes desarrollados en la propuesta del Programa TESA (Teaching Expectations and Student Achievement): la oportunidad para responder, realimentación y consideración hacia las personas (Moreno *et al.*, 2011, pp.71-84):

- 1) La oportunidad para responder. Se ha de dotar al alumnado de un espacio físico y temporal donde pueda expresar el razonamiento propio y donde se valoren sus ideas, sin miedo a ser menospreciado por ello.
 - a. Equidad en la oportunidad de respuesta: debemos de crear situaciones en las cuales el alumnado pueda compartir sus experiencias, preguntar, afirmar o corregir algo que se ha dicho. Esta característica es relevante, no como medio para generar conflicto entre discentes, sino como una forma de crear espacios para el encuentro y la diversidad de opiniones.
 - b. Apoyo individual al estudiante: debes de mostrarte cercano a los infantes, aprovechando no solo el tiempo dentro del aula para ofrecer una atención personalizada, sino también al terminar la clase o en los espacios comunes.
 - c. Latencia: ser paciente y dejar tiempo al niño para que procese la información y la interiorice.
 - d. Profundizar: reelaborar las afirmaciones de los alumnos y ayudarlos a reflexionar.
 - e. Mantener altas expectativas en el razonamiento: estimular la capacidad discursiva del alumno supone llevar a cabo una serie de acciones como podrían ser evaluar las ideas propuestas, explicar, descubrir las conexiones de causa-efecto entre los hechos, aplicar la información previa a situaciones actuales, generar hipótesis, organizar información, hacer resúmenes...
- 2) Realimentación. Estimar las contribuciones del infante durante el proceso educativo, haciendo así explícita la implicación propia del maestro.
 - a. Corregir: debes aportar información acerca del desempeño del alumno. Las aportaciones se han de enunciar desde el respeto, excluyendo el sarcasmo y las respuestas negativas
 - b. Elogiar el desempeño escolar

- c. Dar razones de los elogios: no es suficiente con alabar al niño, sino que es necesario especificar las causas que conllevan a los avances.
 - d. Escuchar activamente: debes de mostrar explícitamente mediante palabras o gestos que se comprende la información recibida y se valoran las aportaciones del infante. Interaccionar con el infante de manera significativa lo ayuda a sentirse valorado.
 - e. Crear oportunidades para expresar y valorar los sentimientos del otro.
- 3) Consideración hacia las personas. El proceso educativo precisa de un clima cercano y afectivo donde el niño se sienta valorado para desarrollarse así en plenitud.
- a. Proximidad: has de mostrar un trato cercano con el alumno, basado en la afectividad.
 - b. Respeto: las relaciones maestro/alumno han de estar marcadas por una admiración mutua y un trato cordial.
 - c. Intercambio de experiencias personales.
 - d. Tocar de forma afectuosa.
 - e. Poner límites al comportamiento: el alumno ha de comprender la variedad de situaciones en las que se encuentra para adecuar sus acciones al contexto. Por ello, debes de encargarte, no de forma hostil o agresiva, de poner orden y restringir las acciones inadecuadas del alumno.

Diferentes y variadas son las maneras para dar a entender al estudiante que el cuerpo docente no es ajeno e impersonal, sino afectivo y cálido. Será tu responsabilidad entonces el implementar los cambios propuestos y crear vínculos más significativos.

c. Implementación del aprendizaje cooperativo a través del Modelo de Responsabilidad Personal y Social.

El aprendizaje cooperativo es uno de los pilares sobre los que se sustenta nuestra guía. Debido a que se trata de una práctica que favorece la interdependencia positiva y la consecución de objetivos comunes, consideramos fundamental su implementación en el aula ordinaria. Como docente, puede que te halles familiarizado en mayor o menor medida con esta dinámica, pues es especialmente relevante en los contextos educativos donde se fomentan los procesos de socialización. Dado que debes de llevar a cabo ejercicios de interdependencia positiva que propicien la valoración de las individualidades

para la consecución de un autoconcepto positivo, es vital que apliques un aprendizaje cooperativo satisfactorio caracterizado por los siguientes principios:

- Interdependencia positiva.
- Interacción cara a cara.
- Procesamiento grupal.
- Habilidades sociales.
- Responsabilidad individual.

Todos ellos trabajan sobre la idea de la interacción social, el desarrollo del autoconcepto y otras habilidades relacionadas como la empatía, la autoestima o la autonomía. Para implementar esta metodología en las aulas nos serviremos del modelo de Responsabilidad Personal y Social el cual presenta una idea principal: se propone una enseñanza centrada en el alumno y unos valores que promueven la decencia humana, las relaciones positivas entre las personas, potencia el autodesarrollo holístico y desarrollar una forma de ser y de actuar íntegra y positiva. A su vez, este modelo nos ayuda a solucionar uno de los principales problemas asociados a la aplicación práctica de esta metodología cooperativa: “la dilución de la responsabilidad”.

Así pues, una vez identificados los elementos que distinguen esta metodología de aprendizaje y los beneficios que supone para la consecución de nuestro objetivo, has de atender a su implementación en el aula ordinaria. Por esta razón, ponemos de manifiesto las siguientes consideraciones:

- Debes de formar grupos de tres a seis compañeros, generalmente de carácter heterogéneo. En la formación de los conjuntos necesitamos alumnos con características divergentes para así poder generar conflictos de ideas. Con esta afirmación no nos referimos a disputas entre compañeros sino a la creación de contextos en los cuales se desarrollen características como el diálogo o el respeto a la diferencia.
- Considerando que el autoconcepto se ve influenciado por la comparación del alumno con el resto de su entorno, puedes realizar agrupaciones por niveles de habilidad. De esta manera, el discente realizará estimaciones favorables y se propicia el autoconcepto positivo. Así pues, quien interactúe con compañeros de atributos similares, pero más seguros de sí mismos, tenderá a imitarlos.
- El trabajo propuesto en el aula debe de estar orientado hacia la consecución de metas grupales. El éxito en conseguir tales logros pasa por el aprendizaje individual de todos los miembros del grupo. Hacer al individuo parte de un conjunto incide en su motivación para aprender y tiene como consecuencia la valoración positiva del trabajo personal. Así pues, si conseguimos que el niño se sienta parte de un equipo en el que se valoran sus características y virtudes, lograremos una mayor satisfacción personal y un autoconcepto positivo que lo conducirá hacia la búsqueda del conocimiento y la satisfacción personal.

- Precisamos de una interdependencia positiva entre los alumnos, por lo que hemos de asegurarnos de crear el ambiente propicio para ello. La interacción y la necesidad de expresar las ideas a través del lenguaje conlleva el desarrollo de una serie de capacidades que se ven limitadas en el modelo de pedagogía individualista.
- Has de establecer una serie de reglas que posibiliten la interacción satisfactoria de los alumnos. Así pues, cuando una persona habla, el resto escucha; se han de respetar la variedad de ideas presentadas; pueden existir diferentes respuestas sobre un mismo asunto o todo el mundo ha de tener la oportunidad de interactuar.

Siguiendo estos principios, numerosas son las aportaciones cooperativas que podemos presentar en el aula. Uno de los ejemplos más representativos es el rompecabezas, donde los estudiantes son asignados en equipos heterogéneos y el material educativo se divide en tantas partes como miembros conformen el equipo. Los alumnos estudiarán una parte de la temática y se reunirán con aquellos miembros de otros grupos que hayan indagado en dicha sección. Después, regresarán a su grupo original y compartirán el trabajo realizado para que el resto del conjunto comprenda y pueda estudiar las aportaciones de los demás. Más adelante, cada uno de los discentes será evaluado individualmente.

Otro ejemplo de modelo aplicable en el aula es la investigación en grupo, donde el conjunto debe de elegir una temática a trabajar, dividiendo la misma en subtemas y realizando las acciones necesarias para la elaboración de un informe final. Cada grupo presentará su trabajo a la clase con la finalidad de que el maestro y los compañeros puedan evaluar las aportaciones de cada equipo.

Sin embargo, como mencionamos anteriormente, durante la práctica educativa te habrás dado cuenta de una problemática que acontece a los grupos cooperativos: la necesidad de responsabilidad individual. Este sentido del deber no puede ser externamente impuesto, sino que es un acto voluntario e internamente motivado. Dado que este factor afecta a la implementación del estilo cooperativo, debes de tener en cuenta las aportaciones del modelo de responsabilidad personal y social con la finalidad de favorecer la reflexión individual y mejorar la conducta del alumnado hacia la resolución de problemas. Estableceremos así cinco niveles de responsabilidad en los cuales se inscriben los discentes del aula. Para ello, se demanda que el alumno emita un juicio de valor sobre su propio trabajo durante la sesión. Dado que el niño no está acostumbrado a evaluar su propia conducta, el trabajo reflexivo lo ayudará a cerciorarse de la importancia de la responsabilidad individual y las consecuencias de las decisiones tomadas. Debido a que se trata de una temática compleja, como docente deberás de guiar al pupilo con preguntas orientadas hacia la identificación del nivel de trabajo durante la sesión y de aquellas estrategias que puede imitar para mejorar su comportamiento. Presentamos el

siguiente ejemplo de preguntas aplicables en el contexto escolar dependiendo del nivel de responsabilidad en el alumno:

Nivel 1: Respeto

- ¿He tenido algún conflicto durante la sesión? ¿Si es así, como lo he resuelto?
- ¿He respetado el turno de palabra?
- ¿He respetado las normas de juego?

Nivel 2: Participación y esfuerzo

- ¿Te has esforzado durante las tareas?
- ¿He respetado a los demás?

Nivel 3: Autonomía

- ¿Me he propuesto alguna meta en la clase?
- ¿He trabajado sin molestar a los demás?

Nivel 4: Ayuda a los demás

- ¿He ayudado a algún compañero?
- ¿He intentado mediar entre los demás niños?

Nivel 5: Transferencia

- ¿Cómo puedo aplicar los conocimientos fuera de clase?
- ¿Cómo puedo ayudar a otros?
- ¿Qué acciones puedo tomar para servir de ejemplo?

A su vez, para llevar a cabo satisfactoriamente las reflexiones expuestas anteriormente, precisamos de dos elementos diferenciadores: 1) registro del comportamiento en las sesiones previas, 2) momentos para la autoevaluación.

Por una parte, debes de crear una memoria que te permita identificar y plasmar el progreso del discente a lo largo del tiempo. El valor de este registro radica en la capacidad de analizar la evolución del alumno y en la necesidad de transcribir las acciones acontecidas en el aula. Por otro lado, has de atender a los momentos en los que se realiza la autoevaluación, pues existen multitud de variables aplicables que pueden cambiar la predisposición del alumno o su manera de actuar. Destacamos tres momentos diferenciales:

- Inicio de la sesión: se introducen los niveles de responsabilidad y se focaliza la atención sobre aquello que se quiere trabajar.
- Reunión de grupo: se debaten situaciones que están aconteciendo durante la clase para poder incidir en el contexto y mejorarlo.
- Tiempo de autoevaluación final: concedemos unos minutos al final de la sesión para reflexionar y evaluar las decisiones tomadas.

Tanto las aportaciones de los grupos cooperativos como las consideraciones tomadas del modelo de responsabilidad personal y social nos

ayudarán a construir esquemas mentales caracterizados por el conocimiento personal y la valoración de las virtudes propias. Debemos desarrollar contextos donde abunden las interacciones para construir un autoconcepto basado en la adquisición de habilidades sociales y la valoración de las características individuales.

3. Para finalizar con nuestra guía...

Todo el mundo tiene derecho a sentirse a gusto consigo mismo. Para que el niño sea consciente de su potencialidad y pueda aprender a valorarse como es debido necesita de estímulos que le ayuden a superarse cada día. Por ello, durante la guía, hemos aprendido que, como maestros, se pueden realizar cantidad de pequeños y grandes ajustes para mejorar la calidad de la enseñanza y hacer de la institución escolar un espacio atractivo para los niños.

Con el fin de sintetizar la información recibida, podemos afirmar que los aspectos en los cuales has de incidir con mayor profundidad durante tu práctica diaria deben ser: mostrar un afecto positivo y valorar las intervenciones de todos los alumnos en el aula, tratar de crear situaciones favorables que incidan en diversas facetas para que todos los alumnos puedan encontrar sus virtudes, mantener altas expectativas, siendo a su vez capaz de transmitir las a los infantes y, por último, favorecer la interdependencia positiva y los procesos de socialización a través de prácticas orientadas hacia un objetivo común.

Por último, recuerda evaluar y reflexionar sobre tu propia práctica, pues necesitamos crear tendencias que se mantengan a lo largo del tiempo y logren crear cambios progresivos. Las modificaciones en el autoconcepto no se van a lograr inmediatamente, por lo que necesitamos una aplicación continua dependiente de una revisión que ha de ser recurrente en la vida profesional del docente.

Conclusión

El autoconcepto es un término de carácter contradictorio. Por una parte, es ambiguo en su descripción e identificación, pero por otro lado es cercano y está presente en cada uno de los seres humanos. La percepción de uno mismo es un constructo cambiante y confuso que puede realzar las virtudes del sujeto o restringir su potencialidad. El contexto educativo es una oportunidad de cambio y mejora para unos niños cuya percepción es todavía más volátil y efímera.

En el presente trabajo hemos tratado de aportar algunas consideraciones que orienten a los maestros hacia la consecución de una práctica más responsable y significativa. Sin embargo, se ha de tener en cuenta que las expectativas de cambio inmediatas pueden no ser realistas. El autoconcepto es un término de carácter complejo que tiende hacia la estabilidad. Gran cantidad de alumnos necesitan de refuerzos recurrentes y una creencia palpable hacia la posibilidad de un cambio positivo. El docente como impulsor de la transformación ha de ser perseverante y apostar por una práctica donde los pequeños detalles pueden producir grandes cambios.

Consideramos que las prácticas descritas podrán ayudar a configurar sujetos que tengan una alta estima de sus propias características y que se vean valorados precisamente por aquellos atributos que los diferencian. El individuo podrá de esta manera confiar en sus posibilidades y, en consecuencia, orientar su acción hacia diversos contextos sin la existencia de miedo o duda. La unión de estas características resultará en una vida consciente y satisfactoria donde el individuo conozca sus características, las acepte y sepa actuar en consecuencia.

Referencias bibliográficas

- Abarca-Castillo, M., Marzo, L., y Sala-Roca, J. (2002). La educación emocional y la interacción profesor/a-alumno/a. *Revista Electrónica Universitaria de Formación del Profesorado*, 5(3), 1-4. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1034495>
- Acevedo-Ponce de León, J.A., y Carrillo-Árcega, M.L. (2010). Adaptación, ansiedad y autoestima en niños de 9 a 12 años: Una comparación entre escuela tradicional y Montessori. *Psicología Iberoamericana*, 18(1), 19-29. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=133915936003>
- Borrachero-Cortés, A.B., Brígido-Mero, M., Gómez-Del Amo, R., y Bermejo-García, M.L. (2012). Relación entre el autoconcepto y autoeficacia en los futuros profesores de secundaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 219-226. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832339022>
- Broc-Cavero, M.A. (1994). Investigaciones y experiencias: Rendimiento académico y autoconcepto en niños de educación infantil y primaria. *Revista de Educación*, 303, 281-297. <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/en/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/1994/re303/re303-12.html>
- Buitrago-Bonilla, R.E., y Herrera-Torres, L. (2013). Matricular las emociones en la escuela, una necesidad educativa y social. *Praxis & Saber*, 4(8), 87-108. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4805885>
- Buitrago-Bonilla, R.E., y Sáenz-Salcedo, N.Y. (2021). Autoimagen, Autoconcepto y Autoestima, Perspectivas Emocionales para el Contexto Escolar. *Educación y Ciencia*, 25, 2-18. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2021.25.e12759>
- Chapman, J. W., Lambourne, R., y Silva, P. A. (1990). Some antecedents of academic self-concept: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 60(2), 142-152. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1990.tb00931.x>
- Carneros, S., y Murillo, F.J. (2017). Aportaciones de las escuelas alternativas a la justicia social y ambiental: Autoconcepto, autoestima y respeto. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(3), 129-150. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55152796007>
- Cazalla-Luna, N., y Molero, D. (2013). Revisión teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 10, 43-64. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/download/991/818/>

- Cerrillo-Martín, M.R. (2002). Programa CORAL: Una herramienta de trabajo útil para compensar desigualdades. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(5), 1-5. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=306764>
- Cerrillo-Martín, M. R. (2003). Mejorar el autoconcepto en alumnos de un entorno desfavorecido. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 71-86. <https://www.redalyc.org/pdf/175/17501405.pdf>
- Del Valle-Leo, M. (2013). Atribuciones causales y aprendizaje matemático. *Atenas*, 1(21), 54-69. <https://www.redalyc.org/pdf/4780/478048957004.pdf>
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(3), 1-9. <https://rieoei.org/RIE/article/view/4005>
- Fernández-Río, J. (2014). *IX congreso internacional de actividades físicas cooperativas (Conference)*. CEP, Málaga, España. <https://www.researchgate.net/publication/263659643>
- Fernández-Zabala, A., y Goñi-Palacios, E. (2008). El autoconcepto infantil: Una revisión necesaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 13-22. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832317001>
- Gallego-Gallardo, A. J. (2009). Autoconcepto y aprendizaje. *Innovación y Experiencias Educativas*, 19(8), 1-9. <https://www.csif.es/contenido/andalucia/educacion/244577>
- García-Caneiro, R. (2003). Autoconcepto académico y percepción familiar. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 8(7), 359-373. <https://core.ac.uk/download/pdf/61900318.pdf>
- García-Rangel, E. G., García-Rangel, A.K., y Reyes-Angulo, J. A. (2014). Relación maestro alumno y sus implicaciones en el aprendizaje. *Ra Ximhai*, 10(5), 279-290. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46132134019.pdf>
- García-Vargas, J. (2015). El efecto Pigmalión y su efecto transformador a través de las expectativas. *Perspectivas Docentes*, 57, 40-43. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6349231>
- González-Balanta, M., Cuartas-Torres, J.C., y Joaquín, N.P. (2022). Relación entre el autoconcepto, la adolescencia y el impacto en y de la escuela: Una revisión teórica analítica. Recuperado de: https://repository.unicatolica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12237/2426/RELA_CI%C3%93N_ENTRE_AUTOCONCEPTO_ADOLESCENCIA_IMPACTO_E_SCUELA_REVISI%C3%93N_TE%C3%93RICA_ANAL%C3%8DTICA.pdf?s equence=1

- González-Pienda, J.A., Núñez-Pérez, J.C., González-Pumariega, y S., García García, M.S. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9(2), 271-289. <https://www.psicothema.com/pdf/97.pdf>
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. John Wiley & Sons Inc. <https://doi.org/10.1037/10628-000>
- Hellison, D.R. (2011). *Teaching personal and social responsibility through physical activity*. Human Kinetics. http://students.aiu.edu/submissions/profiles/resources/onlineBook/a4K2x4_Teaching_Responsibility_Through_Physical_Activity.pdf
- Herrera-Torres, L., Al-Lal-Mohand, M., y Mohand, L.M. (2017). Rendimiento escolar y autoconcepto en educación primaria. Relación y análisis por género. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 315-326. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v3.1000>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>
- Machargo-Salvador, J. (2001). El *feedback* del profesor como recurso para modificar el autoconcepto de los alumnos. *El Guiniguada*, 10, 71-85. <https://core.ac.uk/download/pdf/234934466.pdf>
- Manzano, D., y Valero-Valenzuela, A. (2019). El Modelo de Responsabilidad Personal y Social (MRPS) en las diferentes materias de la Educación Primaria y su repercusión en la responsabilidad, autonomía, motivación, autoconcepto y clima social. *Journal of Sport and Health Research*, 11(3), 273-288. <https://recyt.fecyt.es/index.php/JSHR/article/view/80924>
- Marsh, H. W. (1990). The structure of academic self-concept: The Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 623-636. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.4.623>
- Marsh, H.W., y Martin A.J. (2011). Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 59-77. https://www.researchgate.net/publication/50362366_Academic_self-concept_and_academic_achievement_Relations_and_causal_ordering
- Marsh, H.W., y Shavelson, R.J. (1985). Self-concept: It's multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20, 107-125. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15326985ep2003_1

- Martínez-Clares, P. (1994). El autoconcepto: Un programa para el desarrollo personal y social. *Anales de Pedagogía*, 10, 185-220. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/857>
- Mateos-Claros, F. (2001). La evolución de la autoestima en la Enseñanza Primaria y su relación con el rendimiento. *Enseñanza*, 19, 113-140. http://espacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:20432/evolucion_autoestima.pdf
- Mestre-Escrivá, V., Samper-García, P., y Pérez-Delgado, E. (2001). Clima familiar y desarrollo del autoconcepto. Un estudio longitudinal en la población adolescente. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 33(3), 243-259. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80533301>
- Moreno-Madrigal, C., Díaz-Mujica, A., Cuevas-Tamarín, C., Nova-Olave, C., y Bravo-Carrasco, I. (2011). Clima social escolar en el aula y vínculo de profesor-alumno: Alcances, herramientas de evaluación, y programas de intervención. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(3), 71-84. <https://revistas.unam.mx/index.php/rep/issue/download/27647/25599>
- Murillo, F.J., Hernández-Castilla, R. (2014). Liderando Escuelas Justas para la Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 13-32. <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol3-num2/art1.pdf>
- Naranjo-Pereira, M.L. (2006). El autoconcepto positivo: Un objetivo de la orientación y la educación. *Revista Electrónica ‘Actualidades Investigativas en Educación’*, 6(1), 1-30. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44760116>
- Núñez-Pérez, J.C., González-Pieda, J.A., García-Rodríguez, M., González-Pumariega, S., Roces-Montero, C., Álvarez-Pérez, L., y González-Torres, M.C. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 10(1), 97-109. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72710109>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Ed.) (2022). *No dejar a ningún niño o niña atrás: Informe mundial sobre la desvinculación de la educación de los niños*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381106_spa
- Pacheco-Quijano, L. V., Bueno-Álvarez, J. A., Martín-Palacio, M.E., y Del Buey, F. M. (2009). Mejora del autoconcepto en el ámbito académico. *Revista de Orientación Educativa*, 43, 127-142. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3098428>
- Peralta-Sánchez, F.J., y Sánchez-Roda, M.D. (2003). Relaciones entre el autoconcepto y el rendimiento académico, en alumnos de Educación Primaria.

Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 1(1), 95-120.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293152876003>

- Rivera-Morales, A., y Hernández-Durán, G. (2017). El autoconcepto de docentes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 73(2), 87-100.
<https://rieoei.org/RIE/article/view/213>
- Roa-García, A. (2013). La educación emocional, el autoconcepto, la autoestima y su importancia en la infancia. *Edetania*, 44, 241-257.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4596298>
- Quintero-Gutiérrez, K.T. (2020). Importancia del autoconcepto para la construcción del conocimiento. *Revista Científica*, 5(16), 319-333.
<https://www.redalyc.org/journal/5636/563662985018/563662985018.pdf>
- Sánchez-Alcaraz, B. J., Cañadas-Alonso, M., Valero-Valenzuela, A., Gómez-Mármol, A., y Funes, A. (2019). Resultados, dificultades y mejoras del modelo de responsabilidad personal y social. *Apunts Educación Física y Deportes*, 136, 62-82. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6919961>
- Sánchez-Alcaraz, B. J., Courel-Ibáñez, J., Sánchez-Ramírez, C., Valero-Valenzuela, A., y Gómez-Mármol, A. (2020). El modelo de responsabilidad personal y social a través del deporte: Revisión bibliográfica. *Retos*, 37, 755-762.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7243347>
- Sánchez-Alcaraz, B. J., Gómez-Mármol, A., Valero-Valenzuela, A., De la Cruz-Sánchez, E., y Esteban-Luís, R. (2012). Influencia del modelo de responsabilidad personal y social en la calidad de vida de los escolares. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12(2), 13-18.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5049990>
- Santana-Vega, L. E., y Feliciano-García, L. (2011). Percepción de apoyo de padres y profesores, autoconcepto y toma de decisiones en bachillerato. *Revista de Educación*, 355, 493-519. <https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre355/re35521.pdf?documentId=0901e72b81202af1>
- Saura-Calixto, P. (1994). *La educación del autoconcepto: Cuestiones y propuestas. Estrategias, técnicas y actividades para el autoconocimiento, entrenamiento en habilidades sociales, desarrollo de expectativas, estilo atribucional, autocontrol*. Servicio de publicaciones. Universidad de Murcia.
<https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=d0PmogVYtdcC&oi=fnd&pg=PA9&dq=actividades+autoconcepto&ots=oJzz46xEPW&sig=tSN7bOCUqIfkcEV-RBRihewaCVQ#v=onepage&q&f=false>

- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., y Stanton, J. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441. <https://www.jstor.org/stable/1170010>
- Villarroel, V.A. (2001). Relación entre el autoconcepto y el rendimiento académico. *Psyke*, 10(1), 3-18. <https://ojs.uc.cl/index.php/psykhe/article/view/19557>
- Zulaika-Isasti, L. M. (1999). Educación física y mejora del autoconcepto. Revisión de la investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 8, 101-120. <https://www.redalyc.org/pdf/175/17500809.pdf>