



EL AUTOCONCEPTO EN NIÑOS DE SEGUNDO A CUARTO DE BÁSICA PRIMARIA DE  
LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA CASITA ALEGRE

Sandra Milena Correa Gómez

Trabajo de Grado para obtener el título de Psicóloga

Asesor

Vladimir Giraldo Acevedo  
Magíster en Educación

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA  
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA  
CARMEN DE VIBORAL  
2020

## Tabla de contenido

Introducción.....	7
El problema de investigación .....	9
Planteamiento y formulación del problema .....	9
Objetivos .....	17
Objetivo general. ....	17
Objetivos específicos. ....	18
Justificación de la investigación .....	18
Limitaciones .....	19
Marco teórico.....	20
Antecedentes de la investigación.....	20
Bases teóricas.....	23
Autoconcepto. ....	23
El autoconcepto en Piers y Harris.....	25
Marco metodológico .....	29
Nivel de investigación.....	29
Población y muestra .....	29
Técnicas e instrumentos de recolección de datos .....	29
Aplicación.....	30
Técnicas de procesamiento y análisis de datos.....	31
Corrección de la escala. ....	31
Resultados.....	32
Consistencia interna de la escala .....	35
Análisis del índice de inconsistencia.....	35
Discusión.....	37
Bibliografía .....	41
Anexos .....	45
Consentimiento Informado de Participación en Proyecto de Investigación .....	45
Escala de Autoconcepto (Piers-Harris) .....	46

## Lista de tablas

Tabla 1. Estadísticos descriptivos Escala de Autoconcepto

..... 32

## **Lista de figuras**

Figura 1. Histograma del puntaje global de la Escala de Autoconcepto Piers-Harris. ....	32
Figura 2. Histograma de puntaje por sub-escalas de la Escala de Autoconcepto Piers-Harris. ....	33
Figura 3. Histograma del Índice de Inconsistencia. ....	36

## **Resumen**

El objeto de estudio de esta investigación lo constituye la descripción y el análisis del autoconcepto en los niños de la institución educativa Casita Alegre del Municipio de Rionegro, Oriente Antioqueño. Desde la psicología, el autoconcepto es reconocido como una de las variables más relevantes en el ámbito de la personalidad y la conducta de los seres humanos, también se reconoce la incidencia de la familia, la sociedad y la escuela en su constitución. En lo educativo, el autoconcepto está vinculado con la motivación y autorregulación en los procesos de aprendizaje, y por tanto, en los desempeños alcanzados en sus trayectorias académicas. Para caracterizar el autoconcepto que tienen los niños de primaria de la institución en los diferentes ámbitos de su vida se utiliza la información extraída a partir de la aplicación de la Escala de Autoconcepto Piers-Harris, la cual brinda un índice general y otros específicos, correspondientes a diferentes dominios relacionados con el autoconcepto. Los resultados muestran que el mayor porcentaje de niños se encuentra ubicado entre valores medios-altos de los instrumentos utilizados; lo anterior se traduce en que la mayoría de los participantes de ambos estudios cuentan con una percepción positiva (o predominantemente positiva) de sí mismos. En términos prácticos, los resultados sugieren que, por un lado, los contextos en los cuales se dan las interacciones de los niños, en su mayoría, son positivos y les brindan elementos adecuados para construir el autoconcepto. Por otro lado, sugiere también que, mayoritariamente, hay una buena dinámica desde los niños hacia el ambiente, en la medida en que estos hacen una autovaloración positiva como parte de ese contexto que los acoge.

**Palabras clave:** Autoconcepto, niños, básica primaria

## **Abstract**

The object of study of this research is the description and analysis of self-concept in children of the educational institution Casita Alegre in the Municipality of Rionegro, Oriente Antioqueño. In psychology, self-concept is recognized as one of the most relevant variables in the field of personality and behavior of human beings and family, society and school play an important role in its constitution. In education, self-concept is linked to motivation and self-regulation in learning processes, and therefore, in the goals they meet in their academic processes. To characterize the self-concept that elementary school children have in the different areas of their lives, the information extracted from the application of the Piers-Harris Self-Concept Scale is used, which provides a general index and other specific, corresponding to different domains related to self-concept. The results show that the highest percentage of children is located between medium-high values of the instruments used; this translates into that the majority of the participants in both studies have a positive (or predominantly positive) perception of themselves. In practical terms, the results suggest that, on the one hand, the contexts in which the interactions of the children occur, for the most part, are positive and provide them with adequate elements to build the self-concept. On the other hand, it also suggests that, in the main, there is a good dynamic from the children towards the environment, insofar as they make a positive self-assessment as part of that context that welcomes them.

**Key words:** Self-concept, children, primary school

## Introducción

El objeto de estudio de esta investigación lo constituye la descripción y análisis del autoconcepto en los niños de la institución educativa Casita Alegre del Municipio de Rionegro, Oriente Antioqueño. Desde la psicología, el autoconcepto es reconocido como una de las variables más relevantes en el ámbito de la personalidad y la conducta de los seres humanos; y aunque pueden existir diferencias frente a su definición y naturaleza (asunto que ampliaremos en los antecedentes y marco teórico), coinciden en reconocer la incidencia de la familia, la sociedad y la escuela en su constitución, pero también, en el papel que cumple en lo educativo, al estar vinculado con la motivación y autorregulación en los procesos de aprendizaje, por tanto, en los desempeños alcanzados en sus trayectorias académicas.

La Institución Educativa “Casita Alegre”, es una institución de carácter privado, que en cumplimiento de su misión busca formar integralmente, y mediante su propuesta educativa pretende lograr cercanía y sensibilidad frente a las necesidades de los niños y sus familias. Sin embargo, desde la experiencia en docencia, de por lo menos durante tres años en la institución, se reiteran comportamientos y formas de interacción de los niños que se convierten en motivo de indagación, análisis y reflexión para este estudio.

Ahora, el autoconcepto positivo según el modelo jerárquico y multifacético de Shavelson, Hubner y Stanton (1976), proveniente del campo de la psicología educativa, implica sentirse bien consigo mismo, lo cual refleja de alguna manera un buen funcionamiento en ámbitos personales y sociales, gracias a una imagen ajustada y positiva de sí mismo (Esnaola, Goñi, & Madariaga, 2008). Sin embargo, no es precisamente esto lo que logra evidenciarse, al menos desde percepciones iniciales, en buena parte de los niños que estudian en la Institución. Allí, se reiteran comportamientos y expresiones que dejan ver situaciones de conflicto de los niños, que muestran la formación de un autoconcepto desfavorable en ellos, evidenciado en sentimientos de temor, vergüenza, vulnerabilidad, exclusión, inseguridad para relacionarse con los demás; baja autoestima, agresividad y falta de empatía.

En este sentido, la investigación propuesta busca caracterizar el autoconcepto que tienen los niños de primaria de la institución en los diferentes ámbitos de su vida; para ello se utiliza la información extraída a partir de la aplicación de la Escala de Autoconcepto Piers-Harris, la cual

brinda un índice general y otros específicos, correspondientes a diferentes dominios relacionados con el autoconcepto. Además, permite a la institución educativa pensar en procesos de fortalecimiento del autoconcepto de sus estudiantes, para lograr mejores procesos de aprendizaje, o al menos, más efectivos y realistas con sus condiciones.



## El problema de investigación

### Planteamiento y formulación del problema

*[...] la calidad del apego establecido con las figuras paternas durante los primeros años de vida, determinará el grado de positivo o negativo del autoconcepto. Posteriormente, en la escuela, el profesor, y su nivel de expectativa frente al niño, cumple una función importante en el desarrollo y construcción de un autoconcepto, que puede ser favorable o desfavorable.*

(Campo Ternera, 2013, p. 69)

En medio de las relaciones sociales que se dan en la escuela, los niños van formando su autoconcepto y su identidad. Las instituciones escolares, se convierten entonces, en un lugar privilegiado para la interacción y el aprendizaje social, así como para la creación de vínculos importantes en la vida del niño, favorables o no para el desarrollo de su identidad.

Ahora, si consideramos el contexto de la educación básica en Colombia, encontramos que los niños permanecen escolarizados por lo menos cinco horas diarias durante cinco días a la semana. Lo cual implica que después de los ambientes familiares, gran parte del tiempo están en espacios escolares, vinculados a situaciones sociales relacionadas con lo académico, el juego, el descanso, las relaciones con pares y profesores, el trabajo colaborativo, el apoyo a compañeros, entre otras. Estos espacios, relaciones, vivencias y experiencias se convierten en oportunidades inevitables para la formación del autoconcepto del niño. Se podría decir que, al menos en esos primeros años de vida del niño, la familia y la escuela cumplen un papel fundamental en la formación de su identidad.

*[...] el autoconcepto se construye durante toda la infancia a partir del desarrollo experimentado en otras áreas como la evolutiva y la social, y va de la mano de la autoevaluación realizada ante las reacciones verbales y no verbales, de las personas con las que se ha establecido un compromiso emocional.* (Campo Ternera, 2013, p. 69).

Así, se entiende que los niños en sus primeros años de vida son sensibles a comentarios, apreciaciones y reacciones que los demás tienen sobre ellos, tanto en el ámbito familiar como el

escolar. Es decir, que la infancia se constituye en una época fundamental para formar en los estudiantes un autoconcepto positivo que les permita, no solo tener mejor autoimagen, seguridad en sí mismos y mayor empatía al momento de iniciar contacto con otros, sino también disponer de mejores recursos cognitivos y emocionales tales como estrategias de aprendizajes, atención, motivación, en su vida escolar y desempeño académico. (Núñez Pérez, González Pienda, García Rodríguez, González Pumariega, Roces Montero, Álvarez Pérez, & González Torres, 1998).

A nivel mundial, se encuentran una serie de esfuerzos por describir y relacionar el autoconcepto con otros dominios de interés de la psicología y también de otras áreas del conocimiento. En un estudio de validación psicométrica realizado en Estados Unidos (García, Gracia & Zeleznova, 2013), encontró que es preferible un modelo del autoconcepto que abarque diferentes dimensiones de este, y no uno donde se unifique de manera artificial el fenómeno en cuestión, dando paso al desconocimiento de las diversas áreas que componen la percepción que una persona tiene de sí misma, así como las diferencias que podrían encontrarse en cada una de tales dimensiones. Sin embargo, también ha sido señalado que es necesario avanzar en la definición de la estructura de dicho concepto, así como su efectiva validación a nivel psicométrico, puesto que el autoconcepto es una variable que se ha estudiado ampliamente en diferentes lugares del mundo y se toma como información clave para comprender diferentes aspectos individuales y sociales de niños y adolescentes (Guerin & Tatlow-Golden, 2019).

En otro estudio (Cvencek, Fryberg, Covarrubias, & Meltzoff, 2018), realizado en Estados Unidos, con niños de 5 a 10 años se comparó el autoconcepto y otras variables psicológicas en función de la pertenencia a un grupo minoritario o mayoritario. Entre los hallazgos se encuentra un menor nivel de autoconcepto académico positivo entre los estudiantes de grupos minoritarios (no nativos estadounidenses). La información social que reciben los estudiantes pertenecientes a grupos mayoritarios y minoritarios es diferente, especialmente en lo relacionado con su potencial como estudiantes y el grado de aprovechamiento de la educación que podrían lograr, lo cual influye en la síntesis que realizan, implícita o explícitamente, de su rendimiento en el contexto académico. Por ejemplo, para los estudiantes de grupos minoritarios es más probable enfrentarse a estereotipos negativos sobre sus habilidades y/o su nivel de inteligencia (Cvencek et al., 2015; Steele, 1997).

Gavidia-Payne, Denny, Davis, Francis, & Jackson (2014) realizaron un estudio en Australia, donde se buscó comparar el autoconcepto en niños y jóvenes pertenecientes a zonas urbanas y rurales, así como otras variables relacionadas. Entre sus conclusiones mencionan no haber encontrado diferencias significativas en el autoconcepto en niños residentes en las dos zonas mencionadas. Para este grupo de investigadores resulta inesperado el hecho de no encontrar diferencias en dicha variable, puesto que partieron de la suposición de que “los niños de entornos desfavorecidos que pueden carecer de estimulación y altas expectativas tienen un autoconcepto más bajo” (Gavidia-Payne et al., 2014, p. 129). Dada la naturaleza subjetiva del autoconcepto y la manera como se mide (auto-reporte), es posible que los niños más pequeños no sean conscientes de su situación desfavorable y en esa medida no se da paso a la adopción de actitudes negativas que podrían sostener otras personas de su mismo entorno. El anterior hallazgo, un mayor nivel de autoconcepto positivo en niños menores, se reportó también en un estudio realizado por Alexopoulos y Foudoulaki (2002) con una muestra de 511 niños entre los 9 y 12 años en Grecia. En contraste, los niños de mayor edad pueden presentar mayor susceptibilidad a las presiones sociales y de sus pares, así como haber tenido mayor exposición a información presentada en medios de comunicación u otros entornos culturales (Steinberg & Monahan 2007). Otra postura afirma que pertenecer a un grupo desfavorecido puede tener el efecto contrario y ayudar a desarrollar un autoconcepto positivo; puede presentarse un prejuicio frente a los grupos socioeconómicamente favorecidos, o es posible que se genere una devaluación activa de aquellas dimensiones donde los grupos desfavorecidos tienen mayores carencias (Crocker & Major 1989).

Por otro lado, en un análisis realizado en un ambiente exclusivamente escolar en Egipto (Al-Sayed & Robledo, 2010), se encontró que los niños que establecían altos estándares para sí mismos tendían a verse como buenos en las diferentes clases de la escuela, y se mostraban más interesados y con la posibilidad de disfrutar al hacer sus tareas en casa, así como una autoimagen positiva.

Como se mencionó previamente, el autoconcepto ha resultado de interés en diversas áreas, contextos, y en relación con diferentes variables psicológicas y de otra naturaleza. Tal es el caso de la investigación llevada a cabo por Xu y Chen (2018) con niños escolarizados pertenecientes a zonas rurales de China, cuyo objetivo fue explorar la relación entre soledad, depresión y autoconcepto en una muestra de 724 estudiantes. Se encontró que el 28.52% de los niños

presentaban un bajo nivel de autoconcepto; por otro lado, se estableció que a mayor nivel de soledad, mayor nivel de depresión y a mayor nivel de autoconcepto, se encuentra también un menor nivel de depresión. Los investigadores hallaron que la relación directa entre soledad y depresión está parcialmente mediada por el autoconcepto; los niños con mayor nivel de soledad también exhibían bajo nivel de autoconcepto, el cual podría reducir la autoestima y la autoconfianza, lo que a su vez podría generar disminución en la sensación de pertenencia social en los niños. Lo anterior cobra relevancia en la medida en que se reconoce que “los niños y adolescentes comienzan a integrar la identidad social en sus propios conceptos durante la escuela primaria mediante la evaluación de sus posiciones entre sus compañeros” (Xu & Chen, 2018, p. 7).

En otro estudio realizado en Turquía (Erkman et al., 2010) se investigó la influencia de la percepción de la aceptación de los maestros, el autoconcepto de los niños y la actitud de los niños hacia la escuela en su rendimiento académico. En una muestra de 223 estudiantes, se encontró que en términos generales el autoconcepto era moderadamente alto, con la particularidad de que el puntaje en las niñas era un poco más alto que en los niños. En otro estudio (Alexopoulos & Foudoulaki, 2002) se encontró lo contrario, ningún efecto significativo en función del sexo de los participantes. Por otro lado

Los resultados de este estudio sugieren que los niños pequeños (pero no necesariamente las niñas) tienen menos probabilidades de alcanzar algunas de sus metas de aprendizaje cuando sienten una falta de calidez, empatía y refuerzo positivo por parte de sus maestros (Erkman et al., 2010, p. 306).

Sunar y Fişek (2005) reportaron resultados que van en línea con lo anterior, llamando la atención sobre las diferencias de género que podrían estar influenciando los procesos antes mencionados. De ello se desprende la importancia de tener en cuenta la retroalimentación que se le brinda a los estudiantes sobre su rendimiento, así como la actitud que se tenga frente a ellos, puesto que de manera implícita también se está influyendo en el concepto que forman sobre ellos mismos.

Retomando el tema de las diferencias de género, Gorostegui y Dörr (2005) realizaron un estudio en Chile, enfocado en establecer los cambios en el autoconcepto de niños y niñas producidos durante un lapso de 10 años (entre 1992 y 2003). El principal hallazgo es la inversión en los

puntajes obtenidos en el momento 1 y en el momento 2 de la evaluación realizada, en el momento 1 los niños cuentan con puntajes más altos (pese a que no es significativo), mientras que en el momento 2 las niñas tienen puntajes significativamente más altos. Por otro lado, pese a la superioridad de los puntajes en términos generales, las niñas siguen teniendo puntuaciones significativamente más bajas que los niños en la subescala de Ansiedad. Lo anterior, bajo la estructura de la escala utilizada, implica que las niñas reportan mayor “nerviosismo”, timidez y tristeza.

En cuanto a aspectos en común, se encuentra el hecho de que “tanto las niñas como los niños, perciben su comportamiento social, como superior en ajuste y adecuación a las normas, especialmente escolares, al percibido por sus pares hace 10 años” (Gorostegui y Dörr, 2005, p. 160). Finalmente, en la investigación se resalta la posibilidad de que dichos cambios en la percepción que tienen las niñas sobre sí mismas pueden deberse a los avances que la mujer ha experimentado en relación con su estatus y posición social, como consecuencia de cambios políticos enfocados en mejorar sus condiciones de salud, trabajo y a nivel legal, esto con respecto a la población chilena. Lo anterior puede estar relacionado con la manera como se desarrolla el autoconcepto, y la medida en la cual el contexto cultural permite y restringe cambios a nivel individual, en este caso en función del género.

Zanobini y Usai (2002) realizaron un estudio longitudinal con estudiantes italianos, enfocándose en la transición entre el último año de educación primaria y el primer año del siguiente nivel de educación; el objetivo era observar los cambios en el autoconcepto y en la motivación de logro. Se encontró, en línea con investigaciones previas, que el autoconcepto académico decrece de manera significativa en dicha transición (Harter, 1981; Eccles et al., 1984), mientras que los demás dominios específicos del autoconcepto permanecen estables (competencia, social y físico). También se encontró una correlación diferencial entre las calificaciones escolares y dominios específicos del autoconcepto (no se relacionan de la misma manera), lo cual apoya el supuesto de la naturaleza multidimensional del concepto que tienen las personas sobre sí mismas.

En el estudio previamente mencionado (Alexopoulos & Foudoulaki, 2002), que se llevó a cabo en Grecia, los autores mencionan una diferencia en el análisis factorial con respecto al realizado con población estadounidense (como parte de la validación de la escala Piers-Harris); mencionan que solo cinco de los seis factores originalmente propuestos fueron replicados, diferencia que

adjudican al contexto cultural diferente en las muestras. Por otro lado, se hace énfasis en que las propiedades psicométricas de la escala sugieren una estructura multidimensional, lo cual apoya la postura de otros autores que plantean la multidimensionalidad del autoconcepto a nivel teórico.

Valdez Medina, González, López Fuentes, & Reusche Lari (2001) realizaron otro estudio en el contexto latinoamericano, específicamente en Perú y México, en el cual encontraron una serie de coincidencias entre los niños participantes de ambos países. Entre ellas, mencionan una tendencia a definir el autoconcepto en función de características sociales y normativas, bajo las cuales se valora altamente la afiliación con otros, y se tiene como principio fundamental la convivencia respetuosa y la obediencia. Ambas culturas tienden a definirse como comunitarias, y para los autores es importante mencionar la probabilidad de que los factores históricos comunes, o como mínimo similares, tengan una influencia importante en el autoconcepto que desarrollan las personas a nivel individual; nuevamente se hace énfasis en el peso de factores externos en la conformación del concepto de sí mismo.

En cuanto al contexto nacional, Moreno Méndez, Ángel Muñoz, Castañeda Sánchez, Castelblanco Triana, López Chemas, & Medina Barón (2011) determinaron el nivel de autoestima (término que suele ser usado de manera intercambiable con autoconcepto en la literatura científica) en una muestra de niños entre los 8 y 11 años de la ciudad de Bogotá. En la mayoría de las subescalas que se encontró un nivel alto de autoconcepto, lo cual sugiere el mantenimiento de una visión relativamente estable y positiva sobre sí mismo por parte de los niños evaluados. En dicha investigación se hace énfasis en la importancia de la influencia de los distintos ambientes donde los niños están presentes y el potencial que ello permite, en la medida en que es posible modificar ciertas condiciones en favor del bienestar de los niños y, por consiguiente, la imagen que forman sobre sí mismos.

Por otro lado, teniendo en cuenta la influencia de factores externos en la conformación del autoconcepto, Hincapié Guarín, Montoya Londoño, & Dussan Lubert (2016) realizaron un estudio específicamente con niños en situación de desplazamiento en la ciudad de Mocoa (Colombia), en el cual encontraron niveles altos de autoconcepto en términos generales. Dicho hallazgo resulta llamativo dada la población elegida para el estudio, y a la vez permite la formulación de preguntas acerca de los mecanismos que están implicados en el desarrollo del

autoconcepto y cómo este puede llegar a ser alto en condiciones socioeconómicas altamente desfavorables. Es, asimismo, un cuestionamiento a nivel teórico para tener presente. Por otro lado, los investigadores enfatizan en que:

Esta conclusión no indica en ningún sentido, que el desplazamiento forzado no genere impacto negativo en los niños en general, sino que para este caso específico, no se generaron, en cuanto los niños y niñas evaluados al parecer contaban con unas habilidades resilientes o las desarrollaron en el proceso de adaptación en el nuevo contexto receptor, que les permitieron desarrollar un sano autoconcepto en relación consigo mismos y los blindaron contra los efectos negativos del desplazamiento (Hincapié et al., 2016, p. 128).

Enfocándose en la influencia de la familia en el desarrollo del autoconcepto, Vargas, Roperó, Amar, & Amarís (2003) realizaron un estudio en el cual seleccionaron familias (residentes en el Caribe colombiano) donde se presentara violencia conyugal física o psicológica y en la cual uno de los miembros fuera un menor de entre 5 y 6 años; lo anterior, con el objetivo de observar la influencia de dicha problemática en la formación del autoconcepto del niño. Nuevamente, se trata de un estudio donde se exploran elementos externos, en este caso adversos, que potencialmente tienen un peso relativo en la percepción que un niño se forma sobre sí mismo.

Como elemento central, en la investigación se encontró que “el elemento clave para el autoconcepto positivo en la familia es la idea de cuán seguro y querido se siente el niño en la familia, y dentro de ese parámetro, los sentimientos de afecto, la protección y cariño” (Vargas et al., 2003, p. 12). Asimismo, se encontró que los niños evaluados presentaban un nivel de autoconcepto alto, pese a vivir en un contexto donde se da violencia conyugal. Los investigadores resaltan el hecho de que, en los casos evaluados, los niños no suelen ser objeto de violencia ni fuente provocadora de ella, por lo cual podrían interpretar dichos sucesos como no necesariamente concernientes a ellos o como una forma de solucionar un conflicto, que además se vería apoyada por el contexto cultural donde suele presentarse. Pese a lo anterior, “se pudo encontrar que los niños tendían a realizar juegos violentos y a comportarse violentamente para solucionar diferencias con los amigos o hermanos, lo cual denotaría la introyección de un modelo de agresividad” (Vargas et al., 2003, p. 13). De tal manera, aunque la percepción de sí mismo no esté afectada de manera negativa, los niños están apropiándose constantemente de los

elementos que perciben a nivel grupal, en este caso sus familias, y pueden adoptarlo como forma de ser convencional.

A nivel regional, tomando como insumo la Línea de base de resiliencia en la población escolar, estudio realizado por la Facultad Nacional de Salud Pública de la Universidad de Antioquia (FNSP) y la Gobernación de Antioquia (2018), se logró obtener información sobre el estado del autoconcepto en estudiantes de establecimientos públicos entre los grados 6 y 11. Pese a no tratarse de población infantil, las conclusiones y características del estudio resultan de gran relevancia.

En primer lugar, se trata de un estudio con una muestra de 2185 estudiantes, seleccionados con el fin de representar de manera adecuada las diferentes subregiones del departamento. Uno de los constructos evaluados en el estudio fue la autoestima, término que en ocasiones se usa de manera intercambiable con autoconcepto; pese a no asumir la igualdad en los términos, resulta informativo observar los resultados obtenidos en dicho estudio. En el departamento, el 30,5% de la muestra reportó contar con autoestima adecuada (categoría más alta en el instrumento utilizado), 53,8% moderadamente adecuada, 14,4% deficiente y un 1,4% severamente deficiente. En las subregiones del Norte, Urabá y Nordeste fue donde los estudiantes calificaron con mayor frecuencia su autoestima como adecuada. En particular, la subregión del Oriente antioqueño llama la atención por ser una donde la valoración de la autoestima en los estudiantes es, de manera predominante, moderadamente adecuada, es decir, un nivel inferior al más alto presentado por el instrumento de evaluación.

A nivel particular, el autoconcepto de los niños de la Institución Educativa Casita Alegre, se constituye en motivo de indagación, pues comentarios, expresiones y conductas dentro y fuera del aula de clase, muestran en algunos de los estudiantes sentimientos de temor, vergüenza, vulnerabilidad, exclusión, inseguridad para relacionarse con los pares o para hablar en público, baja autoestima, agresividad, falta de empatía y egoísmo; sin dejar de mencionar que en otros niños se observan conductas más favorables en su desempeño escolar y en su forma de relacionarse con los demás.

Estos comportamientos se han evidenciado en situaciones escolares cotidianas, y en comentarios que los mismos niños realizan: “*él nunca estudia*”, “*a ella la regañan si pierde un examen*”, “*es*



*que él llora por todo”, “la verdad es que yo le tengo asco a ese niño”, “es que ella siempre nos manda a todos”, “es que a él siempre lo regaña el profesor”, “nadie me quiere porque yo soy feo y desagradable”, “es que me ella me tiene asco”, “es que no me gusta trabajar en equipo con el/ella”, “él, siempre nos molesta y nos tira cosas”, “él, es demasiado flaco”, “es muy flojo”, “mis compañeros se burlarán de mi”,* entre otras. Atendiendo a tradiciones psicológicas frente a la conducta y el lenguaje, estas expresiones, no solo se constituyen en narraciones o frases de cliché, sino que dan cuenta de apreciaciones que los estudiantes tienen de sí mismos o de los compañeros de escuela. Y considerando lo planteado por Villarroel (2001), dichas expresiones se convierten en elementos fundamentales en la configuración de la identidad del niño, pues

...el autoconcepto es una estructura cognitiva que contiene imágenes de lo que somos y deseamos ser y manifestar a los demás. Son creencias subjetivas que se han incorporado a través de la percepción, interpretación y evaluación de lo que otros nos comunican acerca de nosotros mismos (p. 3).

Comportamientos relacionados con la falta de tolerancia ante los pares, la baja tolerancia a la frustración, la falta de apoyo académico por parte de algunas familias, el temor ante la presentación de pruebas o actividades evaluativas, actitudes disruptivas dentro y fuera del aula y el irrespeto en forma de gritos, reclamos, empujones, exclusión y burlas, se constituyen en prácticas e imágenes que los niños viven, y que estructuran su personalidad, y por ende, sus formas de interacción y desempeño escolar.

Al considerar estos planteamientos y situaciones descritas, la presente investigación pretende conocer ¿Cuál es el autoconcepto que tienen los niños de educación básica primaria (segundo, tercero y cuarto) de la institución educativa Casita Alegre?

## **Objetivos**

### **Objetivo general.**

Caracterizar el autoconcepto de los niños vinculados a la educación básica primaria (segundo, tercero y cuarto) de la institución educativa Casita Alegre.

### **Objetivos específicos.**

- Definir teóricamente la naturaleza, características, dimensiones del autoconcepto en niños.
- Identificar los rasgos constitutivos de cada dimensión del autoconcepto en los niños vinculados a la educación básica primaria (segundo, tercero y cuarto) de la institución educativa Casita Alegre.
- Establecer reiteraciones y divergencias del autoconcepto en los niños vinculados a la educación básica primaria (segundo, tercero y cuarto) de la institución educativa Casita Alegre.

### **Justificación de la investigación**

*El autoconcepto es una variable crítica en la educación por ser tanto una variable interviniente importante en el proceso de aprendizaje, como un objetivo educativo en sí mismo. (González & Tourón, 1992, p. 282)*

En el ámbito escolar se hace relevante estudiar el autoconcepto que tienen los niños, debido a su incidencia en el desarrollo de la personalidad e identidad de los seres humanos. Indagar sobre las percepciones que el niño tiene sobre sí mismo, permite acercarnos a su mundo, para tener una mejor comprensión de su comportamiento, de sus formas de relacionarse, de su capacidad para adaptarse y de solucionar problemas, así como de sus logros o limitaciones de aprendizaje.

Conocer el autoconcepto que tienen los estudiantes sirve como paso inicial para pensar en otras acciones que dentro de la escuela y la familia estén encaminadas a brindarles un mayor apoyo y guía. En la medida en que docentes, directivos y familias puedan conocer los factores que influyen en la formación del autoconcepto en los niños y niñas de primaria, se podrán abordar estos temas con una mayor capacidad de reflexión y de acción.

Para que las escuelas sean más adaptativas a las necesidades de cada niño, se debe de plantear como meta ayudar a que los estudiantes se formen un autoconcepto positivo de sí mismos, pues este condicionará futuras experiencias, formas de pensar, emociones y comportamientos. En esta medida, este estudio permite conocer las necesidades particulares de cada uno de los estudiantes

de la institución, arrojando luces sobre aspectos individuales a tener en cuenta a la hora de implementar cualquier intervención escolar, psicoeducativa y/o familiar.

De este modo, esta investigación brinda a la institución sus resultados, no solo individuales, sino grupales y a nivel institucional con el fin de que se pueda pensar posteriormente en la elaboración de planes y programas donde se involucre a docentes, directivas y familias en torno al desarrollo de un autoconcepto favorable en los niños y de este modo seguir apoyando su desarrollo integral y formación de habilidades para la vida.

### **Limitaciones**

Al considerar el enfoque teórico de la investigación, y la población que se constituye en unidad de análisis, planteamos las siguientes situaciones que pueden constituirse en limitaciones para el estudio en cuestión:

- Negativa de los padres de los niños de la Institución Educativa Casita Alegre para cooperar con el estudio, que requiere su consentimiento informado pues se precisa de la aplicación de la escala de autoconcepto Piers-Harris, la cual, entre otros aspectos, da cuenta de comportamientos asociados a su familia.
- La negativa de los niños frente al diligenciamiento de la escala
- Por tratarse de una prueba de autorreporte, es susceptible de distorsiones conscientes o inconscientes por parte de los niños, así como verse influida por respuestas relacionadas con la deseabilidad social.

## Marco teórico

### Antecedentes de la investigación

Si bien el autoconcepto como objeto de estudio ha sido abordado por distintas disciplinas, en la actualidad ocupa un lugar importante en las investigaciones psicológicas, ya propiamente bajo el concepto de autoconcepto, o por otros asociados como autoconciencia, autopercepción, autoestima, autoimagen, entre otros. Entender el concepto, su formación, su estructura y funcionalidad ha sido una tarea en la cual se han empeñado autores de las distintas escuelas y tradiciones en psicología.

En este marco, encontramos estudios sobre autoconcepto en niños, y su relación con la educación. En ellos, se explicitan desde el autoconcepto condiciones de motivación y autorregulación en los procesos de aprendizaje, así como asuntos más formales ligados a los desempeños académicos en instituciones educativas. Algunos estudios de interés en este sentido son:

El *“Autoconcepto y rendimiento escolar: sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje”* de Maria del Carmen González y Javier Tourón. Estudio que busca explicar conceptualmente el autoconcepto, su naturaleza y características, así como sus técnicas de medición desde diferentes tradiciones psicológicas. En dicha revisión, se concluye que el autoconcepto es una variable central en el proceso educativo, por ser tanto una variable interviniente como un fin en sí mismo; se trata de un elemento que debe ser tomado en cuenta de manera explícita para mejorar el proceso de aprendizaje, y también debería considerarse una meta susceptible de ser alcanzada a través del proceso educativo. Por otro lado, se hace énfasis en que el autoconcepto positivo es un factor necesario, pero no suficiente para promover el éxito escolar, puesto que en este último intervienen otros factores como la motivación y el rendimiento a nivel intelectual.

Por otro lado, en la investigación llevada a cabo por Sacristán (1976) el objetivo es entender cuál es la autoimagen académica que tienen los alumnos, así como algunos elementos relacionados con la percepción de sí mismo. El principal hallazgo es la influencia significativa que tienen algunos factores sociales implícitos en el proceso de aprendizaje, que suelen ser ignorados u obviados en los modelos que estudian dicho proceso. La aceptación que encuentra cada

estudiante dentro de su grupo de compañeros, la imagen que posee el grupo de cada estudiante, y el autoconcepto personal (que se construye de manera interactiva a partir de cada intercambio social) son algunos de esos factores. Por otro lado, se destaca el rol activo del profesor en los intercambios que se dan dentro de los grupos, puesto que este condiciona el clima que se genere y las interacciones que se den a partir de este. La vía de influencia de los factores sociales implícitos antes mencionados es en la alteración de las interacciones entre los estudiantes, y posteriormente en la asimilación que de ello haga el alumno, lo cual modificará su autoconcepto académico (y por consiguiente su autoconcepto general).

También se encuentran un número importante de artículos e investigaciones como *“Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar”* de Julio González y otros (1997) en la que se busca ofrecer una síntesis de estudios de investigación centrados en el autoconcepto, con el fin de brindar mayor consistencia a nivel teórico. Los investigadores proponen abordar el autoconcepto a partir de tres dimensiones: una conceptual, enfocada directamente en el significado del concepto; una estructural, mediante la cual se avanza en el estudio de la conformación del autoconcepto (por ejemplo, en su carácter multidimensional) y, finalmente, una dimensión funcional, donde se destaca la manera como cada persona construye el concepto de sí mismo, y sobre todo a través de qué procesos.

*“El autoconcepto: perspectivas de investigación”* de Igor Esnaola, Alfredo Goñi y José María Madariaga (2008), donde se pretende crear una hoja de ruta de temas relevantes para el estudio del autoconcepto y su relación con otros constructos de interés en la Psicología y la Educación; *“Autoconcepto y ajuste psicosocial en la adolescencia”* de María Fuentes y otros, cuyo principal hallazgo es la correspondencia clara que se puede observar entre un mejor ajuste psicológico, buena competencia personal y menos dificultades comportamentales cuando se presenta un nivel alto de autoconcepto en personas adolescentes. Dicho hallazgo permitiría estudiar alguna de las dos variables con una perspectiva más amplia y con cierto valor predictivo.

Por otro lado, se encuentra *“Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico”* de José Núñez Pérez, quien resalta que los alumnos utilizan más estrategias de aprendizaje en la medida en que su autoconcepto es más alto, lo cual tiene el potencial de favorecer que se realice un procesamiento de la información más profundo, en comparación con un proceso de

aprendizaje pasivo y con baja implicación intencional por parte del alumno. “*Tamaño del Efecto del Autoconcepto y la Autoimagen en el Rendimiento Académico de los Estudiantes de Grado Octavo*” de Stella Vásquez Ávila, donde se busca concretar el peso relativo de las dos primeras variables sobre la segunda mencionada, puesto que abundan los estudios que afirman la influencia del autoconcepto en general sobre el rendimiento académico. El principal hallazgo es el valor de tamaño de efecto del autoconcepto de 0,2 (valor moderado) con respecto a la nota de tres asignaturas en específico (álgebra, física e inglés). Este hallazgo conlleva la necesidad de considerar con mayor detalle en el futuro el peso relativo que se le puede asignar al autoconcepto con respecto al rendimiento académico (cuando se evalúa mediante las calificaciones obtenidas en las asignaturas o un promedio de ellas).

Finalmente se encuentra “*el autoconcepto en alumnos de educación infantil (3-6 años) según el género*” de Laura Aparicio González y Margarita Alcaide Risoto, donde se presenta una caracterización de los niveles de autoconcepto obtenidos en una muestra conformada por 68 niños y niñas. El principal hallazgo es la ausencia de diferencias significativas entre el autoconcepto total de niños y niñas, asunto que se ha discutido en otros estudios. La información obtenida en este estudio podrá ser utilizada como contraste con los resultados de la presente investigación, puesto que también corresponde a una caracterización de los niveles de autoconcepto en una muestra de niños escolares.

Estos estudios, aunque no responden a una búsqueda exhaustiva y pormenorizada del tema, dan cuenta de forma general, tanto de las variantes teóricas y metodológicas sobre el autoconcepto, como de la relación que dicho concepto tiene con la educación. Se reitera, en estos autores y textos, la importancia del autoconcepto como uno de los elementos determinantes en el desarrollo de la personalidad y la identidad de los seres humanos. Además, la relación que se establece con la educación, no solo por ser un espacio de socialización y relaciones que determinan el autoconcepto, sino también por ser un ambiente privilegiado para la constitución de un autoconcepto positivo.

## **Bases teóricas**

### **Autoconcepto.**

A mediados de los años setenta se da un cambio en la forma de entender el autoconcepto, que hasta el momento se había entendido bajo una visión unidimensional. Autores como Shavelson, Hubnery, & Stanton (1976) plantearon un modelo de autoconcepto con una concepción más jerárquica y multidimensional; así, se pasa a comprender el autoconcepto como un factor general conformado por una serie de subdominios pertenecientes a diferentes áreas (académica, no-académica, social, personal, físico), las cuales constituyen percepciones parciales sobre el propio yo. Esta nueva visión tuvo una aceptación generalizada que llevó a la revisión de lo que se había dicho hasta el momento, abriendo vías a nuevos intereses de investigación no solo teóricos sino también en los campos de la psicología, la pedagogía y la clínica.

Estas nuevas definiciones explican que el autoconcepto en general sería multidimensional al tratarse de las percepciones parciales de la persona sobre sí misma y sería jerárquico al hablarse de diferentes elementos que se relacionan entre sí. Por ejemplo, Axpe y Uralde (2008) hablan de un autoconcepto académico, el cual hace referencia a la competencia que percibe cada persona sobre sí misma en relación con el contexto académico y su rendimiento en este; y un autoconcepto personal (la idea que tiene cada persona sobre sí misma como ser individual), social (relacionada con aspectos de competencia o habilidad de interacción a nivel grupal) y físico (enfocado en la autopercepción de la apariencia y habilidad física, atractivo, entre otros). Otros autores jerarquizan las dimensiones de otra manera. Por ejemplo, García & Musitu (2014) en su prueba para medir el autoconcepto AF-5 definen las siguientes dimensiones: académica/laboral, emocional, social, familiar y física. Por su parte, Piers y Harris en su escala de autoconcepto define las siguientes dimensiones, las cuales hacen referencia a la autopercepción en diferentes dominios: Autoconcepto conductual, relacionado con el comportamiento adecuado en diferentes situaciones; autoconcepto intelectual, referido a la competencia en el contexto escolar o en situaciones donde se aprende algo nuevo; Autoconcepto físico, enfocado en la apariencia y la competencia física; falta de ansiedad, dimensión que engloba la percepción de ausencia de dificultades a nivel emocional; Autoconcepto social o popularidad, el cual indica la percepción de éxito específicamente en situaciones sociales; Felicidad-satisfacción, cuyo objetivo es valorar la autoestima, es decir, el nivel de satisfacción

con respecto a las características personales. Este último es el modelo utilizado en este ejercicio de investigación.

Veamos lo que otros investigadores dicen sobre el autoconcepto:

Según Hamachek (1981, citado por Machargo, 1991, p.24) el autoconcepto sería:

El conjunto de percepciones o referencias que el sujeto tiene de sí mismo; conjunto de características, atributos, cualidades y deficiencias, capacidades y límites, valores y relaciones que el sujeto conoce como descriptivos de sí y que percibe como datos de su identidad.

Por otra parte, también Papalia y Wendkos (1995, p. 459) manifiestan que:

El autoconcepto es el sentido de sí mismo. La base del autoconcepto es nuestro conocimiento de lo que hemos sido y hecho; su función es guiarnos a decidir lo que seremos y haremos en el futuro. El autoconcepto, entonces, nos ayuda a entendernos a nosotros mismos y, también, a controlar o regular nuestra conducta.

Para (Villarreal, 2001, p. 3):

El autoconcepto es una estructura cognitiva que contiene imágenes de lo que somos y deseamos ser y manifestar a los demás. Son creencias subjetivas que se han incorporado a través de la percepción, interpretación y evaluación de lo que otros nos comunican acerca de nosotros mismos. Estos pensamientos guían nuestro actuar, pues dan origen a nuevas cogniciones y sentimientos que afectan la conducta posterior.

El estudio del autoconcepto ha acaparado tradicionalmente el interés tanto en psicología como en educación fundamentalmente por su directa conexión con el comportamiento, las emociones, los pensamientos de las personas en cada ámbito de su vida. Si bien varios autores han trabajado su definición en torno a este término, podemos decir que en general el autoconcepto:

- Reúne las percepciones o referencias que el sujeto tiene de sí mismo.
- No nacemos con él, sino que se va desarrollando a lo largo de nuestro desarrollo evolutivo a partir de las relaciones sociales que establecemos.



- La valoración recibida por los otros, las experiencias de éxito y fracaso, las comparaciones sociales son elementos fundamentales en el desarrollo del autoconcepto
- En cada edad ocurren distintos sucesos (experiencias, valoraciones de otras personas, comparaciones...) que son de suma importancia para el desarrollo del autoconcepto (Aparcio Gonzalez & Alcaide Risoto, 2017).
- Las personas más cercanas y significativas son un factor importante en edades tempranas para el desarrollo de sí mismo (Machargo, 1991 citado en Aparcio Gonzalez & Alcaide Risoto, 2017).
- Su desarrollo depende de los tipos de experiencias percibidas como negativas o positivas y de diversos factores tales como biológicos, psicológicos y socioculturales. Pereira, 2009 en (Campo Ternera, 2014).

### **El autoconcepto en Piers y Harris.**

Para Piers y Harris, desde la corriente Rogeriana, la noción del yo o la imagen ideal del yo es *“una configuración experiencial que se compone de percepciones referidas al yo en sus relaciones con los otros y con la vida en general [...] y los valores positivos o negativos que el individuo concede a esas percepciones”* (Rogers, 1980, p. 412).

El punto de partida para la definición brindada por Carl Rogers es lo que él denomina “campo fenoménico” o “campo experiencial”, el cual hace referencia al mundo privado que posee cada persona y al que, en términos estrictos, solo se accede de manera fiable en primera persona; es difícil compartir ese mundo privado. El sujeto hace frente a la realidad a partir de la percepción de la realidad que hay en dicho espacio privado. En palabras de Rogers, en síntesis, “vivimos en un “mapa” perceptual que nunca es la realidad misma” (1980, p. 412); dicho mapa es una hoja de ruta que guía el comportamiento, y de allí la importancia del mundo privado en la vida de las personas.

Parte de dicho mundo privado es el autoconcepto, una especie de bosquejo de sí mismo, a partir del cual se establecen ciertas posibilidades y restricciones a nivel conductual, así como una serie de consecuencias expresadas en la experiencia interna de cada persona. A medida que el niño avanza en su proceso de desarrollo, una porción de su mundo privado empieza a diferenciarse y

reconocerse como “yo”, “mí”, “mío”. Al interactuar con el ambiente construye un concepto de sí mismo y del papel que cumple en aquel. Aunque tales conceptos pueden no ser muy transparentes para el niño a nivel de consciencia, no por ello dejan de tener una influencia importante en su comportamiento.

Como resultado de la interacción con el ambiente, y particularmente como resultado de la interacción valorativa con los demás, se forma la estructura del sí-mismo (self): una pauta conceptual organizada, fluida pero congruente, de percepciones de las características y relaciones del “yo” o del “mí” conjuntamente con los valores ligados a estos conceptos (Rogers, 1980, p. 422).

La evaluación recibida por parte de otras personas, especialmente aquellos con los que se ha establecido un vínculo afectivo fuerte, tienen un gran peso en el proceso de desarrollo del autoconcepto; se trata de “pistas” sobre la identidad, y se evidencia en el comportamiento. La naturaleza de tales evaluaciones, así como la manera como cada sujeto las reciba, tienen un peso relativo en la estructura del concepto de sí mismo.

Aunque no se haya dicho de manera explícita, es importante tener en cuenta que el concepto de sí-mismo sufre ciertas modificaciones a lo largo del desarrollo; no se trata de una proposición inmutable que se descubra en algún momento. Se desarrolla a lo largo del ciclo vital, vía las experiencias y el papel activo del sujeto en ellas. Pese a tornarse más estable y consistente, la experiencia continúa brindando nuevo material que puede alterar su estructura (Rogers, 1980).

Desde esta concepción, los autores proponen la escala del autoconcepto en niños Piers-Harris, que en versión original (1967), se fundamenta en la idea de que los individuos tienen creencias más o menos estables acerca de sí mismos y que estas creencias se desarrollan y estabilizan a lo largo de la niñez. Ellos asumieron que los niños, a través de la postura que asumieran ante oraciones simples y autodescriptivas, podrían revelar aspectos importantes de su autoconcepto y que esta evaluación del autoconcepto se relacionaría de manera significativa con otros aspectos de su personalidad y con predicciones de conductas futuras.

Para los autores de la escala, el autoconcepto tiene las siguientes características: (Traducción al español de la autora de este trabajo de investigación)

- Tiene una naturaleza esencialmente fenomenológica, es decir que no es algo que pueda ser observado directamente, sino que debe de ser inferido por la observación del comportamiento o el auto-reporte.
- Tiene componentes tanto específicos como globales. El autoconcepto global define como el individuo se siente acerca de las características que componen su persona, teniendo en cuenta entre otras cosas, destrezas y habilidades, interacción con los otros, autoimagen física. La relevancia que el individuo conceda a cada dimensión que compone el autoconcepto determinará la manera en que el éxito y el fracaso pueda afectar el autoconcepto global, así, es probable que el fracaso percibido en áreas de poca importancia para él, no tenga un fuerte impacto en la autoevaluación global que haga el individuo.
- El autoconcepto es relativamente estable. Aunque el autoconcepto se forma a partir de la experiencia, este no cambia ni rápida ni fácilmente. En los niños, el autoconcepto es más dependiente de la situación y se va volviendo más estable con el paso del tiempo. Aunque es posible fomentar el autoconcepto a través de experiencias correctivas a lo largo del tiempo, es poco probable que se puedan lograr cambios a través de intervenciones, cortas, únicas y superficiales. Además, algunas áreas del autoconcepto pueden ser mucho más difíciles de cambiar que otras.
- El autoconcepto tiene un componente descriptivo, referente al “cómo me veo” o la *autoimagen*, y un componente valorativo, también conocido como *autoestima* y constituye la importancia que cada persona le da a la autoimagen percibida. El autoconcepto representa un cúmulo de juicios que la persona hace sobre sí misma, los cuales pueden incluir, tanto juicios internalizados de otros, como juicios propios. Aquí el asunto es comprender cómo los niños se comparan con sus pares, y como se evalúan ellos mismo a partir de sus propios estándares internos.
- El autoconcepto se experimenta y se expresa de manera diferente por los niños en diferentes etapas del desarrollo durante la infancia.
- El autoconcepto sirve para organizar y motivar el comportamiento. Un autoconcepto estable mantiene una imagen consistente ante las reacciones típicas de la persona en diferentes situaciones. Esto ayuda a reducir la ambigüedad en nuevas situaciones y direcciona el

comportamiento hacia objetivos preexistentes. La acción es también guiada por el juicio individual que hace la persona sobre la consistencia que existe entre un comportamiento particular y su autoimagen. Favoreciéndose los comportamientos que sean consistentes con la autoimagen. De esta manera, los juicios sobre el éxito o el fracaso percibidos en acciones particulares, así como las emociones (orgullo, alegría, humillación) relacionadas con estos resultados, favorecerán una importante función motivadora.

## **Marco metodológico**

### **Nivel de investigación**

Este estudio tiene un alcance descriptivo, considerando que se trata de caracterizar los rasgos y características que hacen parte del autoconcepto bajo los supuestos teóricos de Piers y Harris. Y aunque esto implica la aplicación de una escala, el propósito final es describir los resultados obtenidos a partir de dicho instrumento.

### **Población y muestra**

La población y muestra objeto de este ejercicio de investigación son 26 niños (16 niñas y 10 niños) de la institución educativa Casita Alegre, quienes cursan en este año 2019, los grados segundo, tercero y cuarto de primaria. Sus edades están entre 8 y 10 años.

Casita Alegre es una institución de carácter privado que ofrece educación en párvulos, preescolar y primaria a los niños del municipio de Rionegro en el Oriente Antioqueño. En total la institución cuenta con 100 estudiantes, pero se toman la muestra descrita, ya que la escala está diseñada para aplicación a niños desde los 8 años de edad.

### **Técnicas e instrumentos de recolección de datos**

En este estudio se utilizó la versión adaptada de la escala de autoconcepto de Piers y Harris. Este es un cuestionario cuyo objetivo es conocer el nivel de Autoconcepto y cómo valora diferentes aspectos de su forma de ser y su comportamiento, se compone de 70 ítems con respuesta dicotómica (Si/No).

La administración se realizó de forma individual a los niños de segundo grado de básica primaria y de manera colectiva a los niños de tercero y cuarto grado. La prueba se constituye en una medición en forma de auto reporte de los sentimientos que poseen los niños y adolescentes acerca de ellos mismos (Solano, 2016).

Los autores de esta prueba son Ellen V. Piers y Dale B. Harris. Año de edición: 1969, sin embargo la prueba ha sido y validada al castellano por Gorostegui (1992) en Chile.

El nivel de Autoconcepto se busca a través de la evaluación de 6 dimensiones:

- Autoconcepto conductual: Percepción de portarse de forma apropiada en diferentes tipos de situaciones.

- Autoconcepto intelectual: Percepción de competencia en situaciones escolares o en situaciones en las que se aprenden cosas nuevas.
- Autoconcepto físico: Percepción de apariencia y competencia física.
- Falta de ansiedad: Percepción de ausencia de problemas de tipo emocional.
- Autoconcepto social o popularidad: Percepción del éxito en las relaciones con los otros.
- Felicidad-satisfacción: Valora la autoestima: grado de satisfacción ante las características y circunstancias personales.

### **Aplicación**

Esta escala original consta de 80 frases sencillas con respuesta dicotómica (SI-NO) en las que se pide al alumno/a que decida SI coinciden o NO con lo que piensa, tachando una de las dos respuestas; sin embargo para este ejercicio, se utiliza la versión adaptada de la escala, diseñada por Gorostegui y Dorr (2004), la cuál consta de 70 ítems.

Al aplicar la prueba conviene crear un clima de confianza o hacer referencia al carácter confidencial de las respuestas, aclarando que no existen respuestas correctas ni incorrectas y que lo importante es la opinión sincera de cada participante. Cada estudiante ha de contestar según cree que es en realidad, y no según le gustaría ser o piensa que debería ser. No hay que dejar ninguna pregunta sin responder. Si en algún caso dudan entre el sí y el no, hay que contestar pensando en cómo son la mayoría de las veces.

La prueba se aplica de manera colectiva en todos los grados y de manera individual a algunos estudiantes que por dificultades con la atención o la comprensión, lo requieren de este manera. La persona que la aplica da las indicaciones necesarias al estudiante y lee cada ítem dos veces, de manera clara y a un ritmo adecuado de tal modo que no resulte tan lento para permitir dar las respuestas "socialmente deseables".

## **Técnicas de procesamiento y análisis de datos**

### **Corrección de la escala.**

Para el tratamiento de los datos se utilizó el programa SPSS en su versión 23. Inicialmente, se codifican las variables de acuerdo a su nivel de medición, y posteriormente se realiza la transformación de los datos (asignación de valores, sumatoria de puntajes, creación de nuevas variables); lo anterior debido a que algunos ítems se presentan de manera invertida, y hay grupos de ítems correspondientes a diferentes subdominios. Luego de lo anterior, se procede a realizar un análisis a partir de estadísticos descriptivos, que permite contrastar la información con los datos normativos que brinda la escala.

Se aplica la plantilla de corrección dando 1 punto por cada respuesta que coincida con el símbolo marcado. Cada símbolo de la plantilla, corresponde con las 6 dimensiones que mide la escala. Sólo 2 ítems, el 7 y el 12, pertenecen a dos dimensiones a la vez.

La puntuación obtenida de cada dimensión se traslada a la puntuación percentil, según los baremos de cada nivel, y todo ello se refleja en la hoja individual de resultados. La suma de las puntuaciones de todos los factores nos permite hallar el Autoconcepto global. En la hoja de resultados hay también un apartado donde el tutor/a puede indicar si los resultados se ajustan a la observación diaria.

Por otro lado, este instrumento de evaluación del autoconcepto cuenta con un índice de inconsistencia, el cual permite identificar cuando los niños han respondido de manera contradictoria en repetidas ocasiones, lo cual podría llegar a anular la prueba; si se obtienen más de 5 puntos de inconsistencia (basado en pares de ítems previamente identificados), se debe anular la prueba.

En cuanto a la interpretación de los resultados obtenidos, se asume que un alto puntaje en la escala sugiere una autoevaluación positiva por parte de los participantes, mientras que un puntaje bajo indicaría una autoevaluación negativa. El material complementario de la escala ofrece algunas indicaciones sobre la interpretación de los puntajes en cada subescala.

## Resultados

En el grupo de escolares evaluados en la presente investigación (16 niñas y 10 niños), los puntajes en la escala utilizada tienden a ubicarse entre valores medios-altos. Tal como lo indica el valor que divide la distribución de los datos a la mitad ( $M_e = 57$ ), el 50% de los datos corresponde a valores altos, ubicados por encima del percentil 65, según la tabla de puntajes estandarizados brindada por Gorostegui y Dörr (2004). Al observar la asimetría de la distribución obtenida a partir de los datos (-2.43), se puede deducir que los valores tienden a agruparse hacia la derecha de la curva; lo anterior puede verificarse fácilmente al observar la figura 1. Por otro lado, se observa un dato atípico, en contraste con el resto de los participantes evaluados; uno de ellos presentó un puntaje global de 19, el cual es anormalmente bajo dados los puntajes estandarizados de la escala (corresponde al percentil 1).

**Tabla 1. Estadísticos descriptivos Escala de Autoconcepto de Piers y Harris aplicada a muestra de 26 niños de la I.E. Casita Alegre (Rionegro, Antioquia)**

	Global	Conducta	Intelectual	Apariencia	Ansiedad	Popularidad	Felicidad
<b>Media</b>	55.69	11.38	12.12	10.65	9.962	8.192	10.23
<b>Mediana</b>	57	12	13	11.50	10	9	10.50
<b>Moda</b>	51 <sup>a</sup>	13	13	12	10	9	11
<b>D.E</b>	9.503	2.609	2.790	1.999	1.928	2	1.394
<b>Rango</b>	48	11	13	9	9	8	7
<b>Mínimo</b>	19	3	2	3	4	3	4
<b>Máximo</b>	67	14	15	12	13	11	11

<sup>a</sup> Existe más de una moda, solo se reporta la primera.

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la investigación

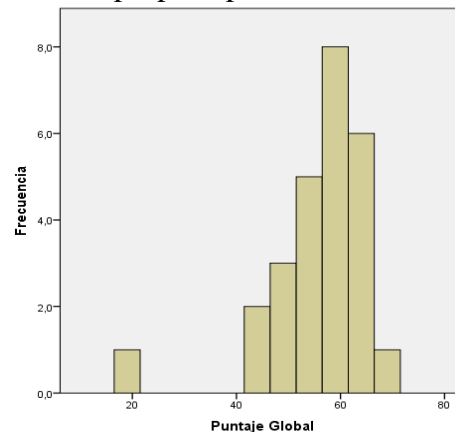


Figura 1. Histograma del puntaje global de la Escala de Autoconcepto Piers-Harris.  
Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la investigación



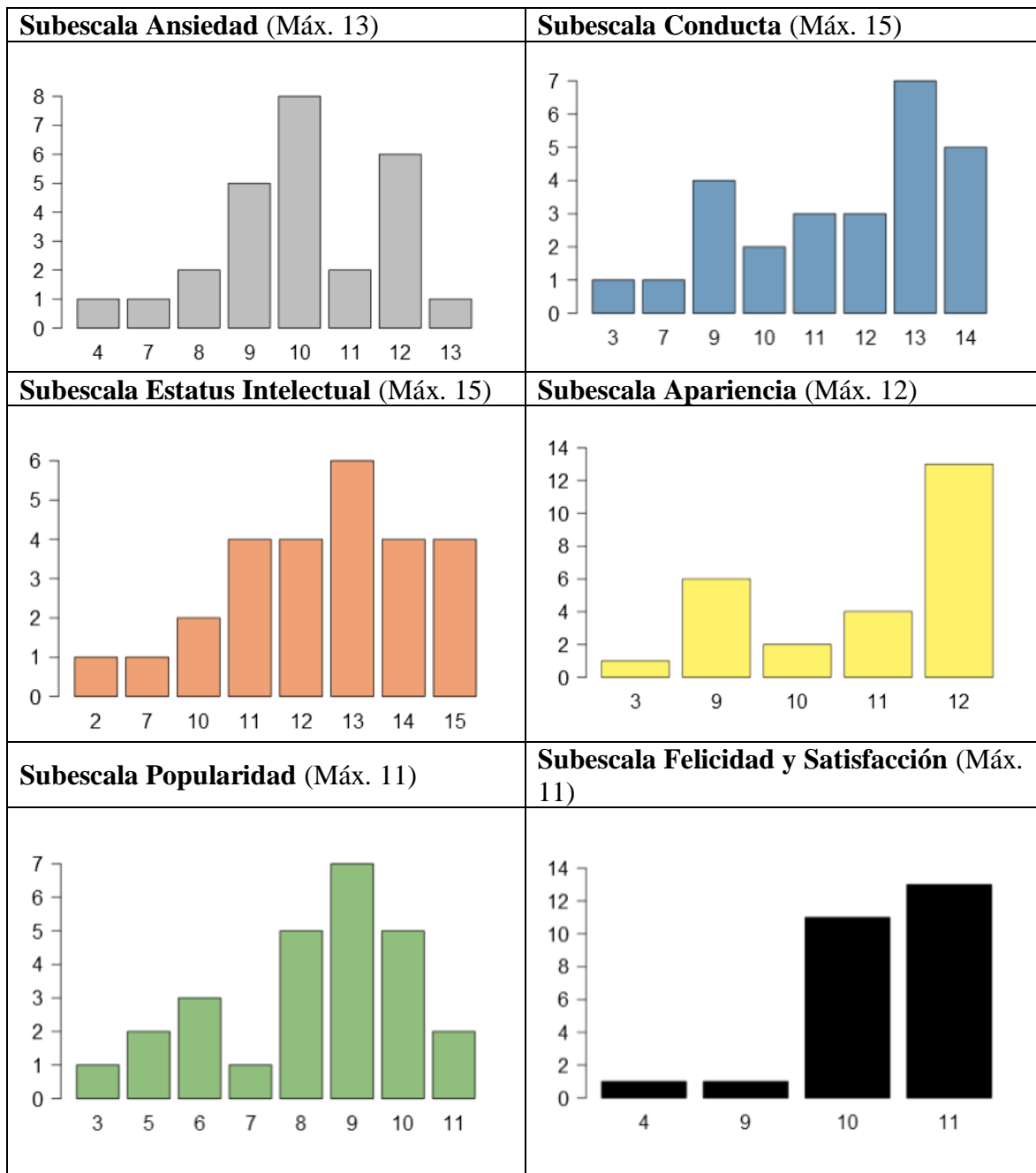


Figura 2. Histograma de puntaje por sub-escalas de la Escala de Autoconcepto Piers-Harris.  
Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la investigación

Al comparar los datos del puntaje global de autoconcepto en función del sexo, pese a no haber un número de participantes similar en ambos grupos, se observa gran similitud en las medidas de tendencia central ( $M=57.56$ ,  $Me = 58$  en niñas;  $M=56,44$ ,  $Me = 57$  en niños). Lo anterior, teniendo en cuenta que se realizó el análisis excluyendo el dato atípico previamente identificado.

En cuanto a la *sub-escala de conducta*, en línea con la distribución del puntaje global, se encuentra una predominancia de valores medios-altos. Dada la naturaleza de la escala, este puntaje indica el grado en el que el niño admite o niega conductas problemáticas presentes en sí mismo; según los creadores de la escala los puntajes altos pueden prestarse para confusión, puesto que se puede tratar de un intento deliberado del participante de negar sus problemas conductuales. Con los resultados obtenidos en este estudio se observa que hay una alta densidad de puntajes medios, lo cual sugiere que hay reconocimiento de ciertas dificultades en el comportamiento, que no resultan muy intensas y/o frecuentes. Pese a lo anterior, resulta ser un conjunto de comportamientos que deben estar en seguimiento, puesto que algunos de los participantes puntúan por debajo de valores medios.

Por otro lado, al observar los datos correspondientes a la *sub-escala de estatus intelectual y escolar*, se observa una mayor concentración de los puntajes hacia valores altos; las medidas de tendencia central indican que la mayoría de las puntuaciones se encuentran en los puntajes altos. Lo anterior se interpreta, a la luz de la escala, como una positiva autovaloración con respecto al desempeño en las labores escolar, así como un sentimiento general positivo hacia el establecimiento educativo.

En la *sub-escala de apariencia y atributos físicos*, se observa de manera aún más marcada la tendencia a puntuaciones altas (así como menos variabilidad en las respuestas, con respecto a las demás sub-escalas), si bien se observa una pequeña proporción de los participantes que obtiene un puntaje más cercano a valores medios. En términos generales, en los niños evaluados se observa una actitud positiva hacia los aspectos físicos propios, así como la expresión de habilidades tales como el liderazgo y la expresión de ideas a otras personas.

Por su parte, en la *sub-escala de ansiedad* se aprecia una mayor concentración de puntuaciones alrededor de valores medios, y una menor densidad de valores cercanos al puntaje máximo, en contraste con las demás sub-escalas evaluadas. Lo anterior sugiere que a nivel de estado de ánimo (humor), los niños evaluados experimentan ocasionalmente alteraciones emocionales, timidez, miedo o sentimientos de no ser tenido en cuenta para algunas actividades. Pese a no haber una clara concentración de puntuaciones bajas, este dominio del autoconcepto en la muestra evaluada merecería mayor atención. Uno de los niños obtuvo una puntuación

anormalmente baja (4), de manera que debería considerarse una evaluación más detallada, con el fin de determinar si necesita ayuda especializada.

La siguiente *sub-escala* es la que corresponde al dominio de la *popularidad*. Se observa una alta variabilidad en las puntuaciones obtenidas, así como una concentración mayor en torno a valores altos. Lo anterior, según los creadores de la escala, sugiere que el niño evalúa de manera positiva su popularidad entre sus compañeros, así como con buena capacidad para hacer amigos, ser elegido en juegos grupales y ser aceptado por sus pares.

Por otro lado, las puntuaciones más altas en cuanto a sub-escalas se refiere, se encuentra en la correspondiente a la *felicidad y satisfacción*. Los datos se concentran de manera marcada en valores altos, con poca variabilidad. Lo anterior indica que los niños, en términos generales, experimentan sentimientos de felicidad y comodidad consigo mismos y la manera como son; hay una valoración positiva en cuanto a este aspecto de la percepción de sí mismo.

### **Consistencia interna de la escala**

Al observar los resultados correspondientes a la prueba de consistencia interna, que en este caso se trata de Kuder-Richardson 20 (KR-20), se observa un valor aceptable (0.90), el cual sugiere que el instrumento utilizado es consistente en la medición (los ítems de la escala tienden a apuntar en una misma dirección, en este caso bajo el constructo del autoconcepto).

### **Análisis del índice de inconsistencia**

La escala utilizada en la presente investigación ofrece una herramienta para verificar la consistencia en las respuestas de los niños, seleccionado 15 pares de ítems cuyas respuestas deben ser congruentes. Así, si un niño responde “NO” a “Me gusta como soy”, sería inconsistente que respondiera “NO” en el ítem “Me gustaría ser diferente”. Se adjudica un punto por cada par de ítems respondidos de manera incongruente; si alguno de los participantes presenta más de 5 puntos se debe descartar el resto de su escala y no incluirla en los análisis grupales. Tal como se expone a continuación, no fue necesario anular ninguna de las escalas de la prueba.

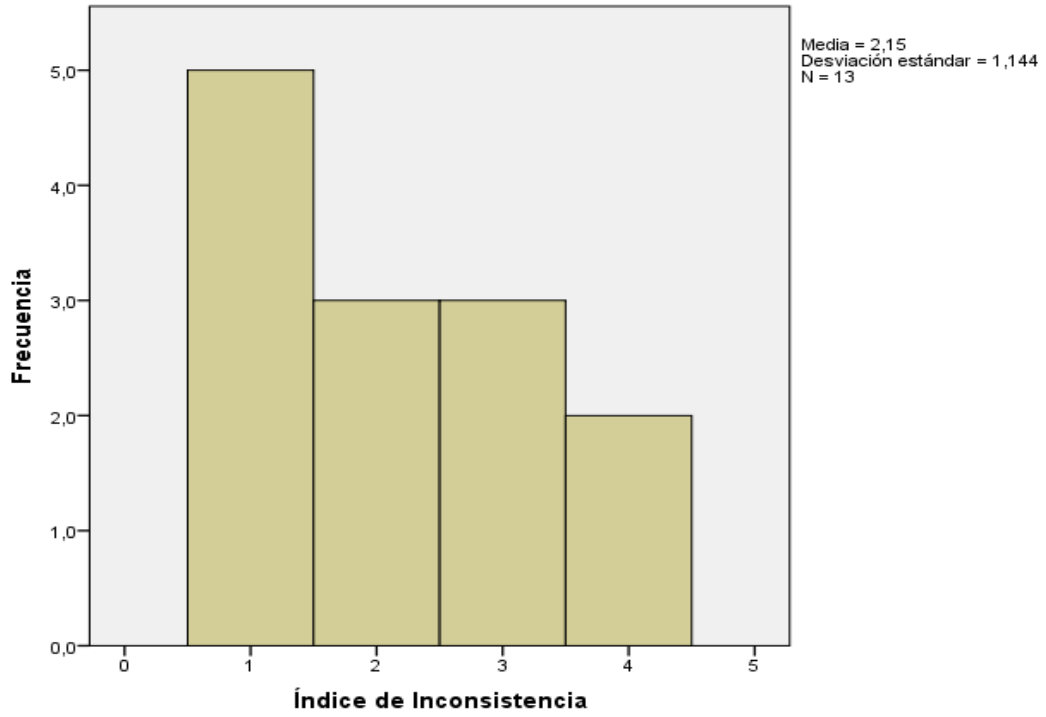


Figura 3. Histograma del Índice de Inconsistencia.  
Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la investigación

## Discusión

En primer lugar, cabe hacer énfasis en que, tal como lo postula Rogers (1980) al formular sus bases teóricas del autoconcepto, este se trata del “mundo privado” de las personas, de manera que, pese a contar con un instrumento de medición confiable, los resultados obtenidos deben tomarse como *indicadores* del concepto que se está evaluando, y no como un reflejo directo de aquello a lo cual, dadas las bases teóricas, se accede de manera privilegiada sólo en primera persona.

Por otro lado, al realizar el contraste con los resultados obtenidos en el estudio llevado a cabo por la Gobernación de Antioquia (2018), el cual incluye la subregión del Oriente antioqueño, se observa que los resultados del presente estudio, en términos generales, van en línea con tal medición. El mayor porcentaje de niños se encuentra ubicado entre valores medios-altos de los instrumentos utilizados; lo anterior se traduce en que la mayoría de los participantes de ambos estudios cuentan con una percepción positiva (o predominantemente positiva) de sí mismos. En términos prácticos, los resultados sugieren que, por un lado, los contextos en los cuales se dan las interacciones de los niños, en su mayoría, son positivos y les brindan elementos adecuados para construir el autoconcepto (la valoración de sí mismos en diversos aspectos). Por otro lado, sugiere también que, mayoritariamente, hay una buena dinámica desde los niños hacia el ambiente, en la medida en que estos hacen una autovaloración positiva como parte de ese contexto que los acoge.

Pese a lo anterior, en el caso específico de los niños evaluados en el presente estudio, es importante tener en cuenta la importancia de leer las medidas de tendencia central de manera adecuada. Tales medidas indican el comportamiento *del grupo*, lo cual no puede llevar a que se ignoren los casos individuales que merecen atención, máxime cuando se trata de una dimensión de la vida con tanta relevancia, como lo es el autoconcepto. Así, entre las sugerencias específicas para la I. E. Casita Alegre, está la de filtrar y abordar los casos individuales, donde los puntajes de la escala utilizada son bajos, puesto que esto es un indicador de que algunos niños se perciben a sí mismos en términos negativos o predominantemente negativos. Asimismo, se puede identificar, a partir de los resultados, los sub-dominios específicos en los cuales los niños con puntajes bajos presentan mayores falencias.

Aunque se reconoce la buena disposición del ambiente de aprendizaje de la Institución, puesto que así lo sugieren los resultados generales del grupo, es importante resaltar que las diferencias individuales pueden interactuar de manera diferente con dicho ambiente y producir asimismo resultados diferentes. Por otro lado, una sugerencia importante para la Institución, y otras personas interesadas en este tema en específico, es que se debe dar mayor peso a las acciones encaminadas a la promoción y prevención, es decir, todo aquello que se puede ejecutar *antes de* que se presenten situaciones indeseadas en los niños.

Entre tales acciones se encuentran, entre otras, las siguientes: brindar ambientes de aprendizaje seguros y más o menos predecibles para los niños, de manera que valoren de manera más positiva sus capacidades y posibilidades; detectar los casos de dificultades cognitivas y/o conductuales de manera temprana, con el fin de tomar acciones que permitan proteger la percepción de los niños sobre sí mismos y su rendimiento en diferentes situaciones; llevar a cabo actividades que enseñen, de manera explícita, algunas habilidades sociales, puesto que estas tienen un peso importante en la valoración que los niños realizan de sí mismos, y en la medida en que sean más competentes, harán dicha valoración de manera más positiva.

Es crucial mantener una perspectiva dinámica del autoconcepto, en la medida en que se trata del producto de una serie de interacciones y valoraciones de estas; la percepción de sí mismo no se construye de manera aislada, al margen del mundo. Tal es el caso de estudios donde se evaluó el autoconcepto en relación con la pertenencia a un grupo mayoritario o minoritario (Cvencek, et al., 2018), con la residencia en zona urbana o rural (Gavidia-Payne et al., 2014), el establecimiento de estándares perfeccionistas (Al-Sayed y Robledo, 2010), o la relación existente con la depresión y la sensación de soledad (Xu y Chen, 2018), por mencionar algunos ejemplos. Lo que dichos estudios exponen, en conjunto, es la naturaleza de la variable estudiada y cómo una serie de elementos la influyen o modulan.

En cuanto a las diferencias en el autoconcepto en función del sexo, los resultados del presente estudio van en línea con los hallazgos de Alexopoulos y Foudoulaki (2002), quienes no reportan diferencias significativas entre los puntajes obtenidos. Por su parte, Erkman et al. (2010), Sunar and Fişek (2005) y Gorostegui y Dörr (2005) sí reportan diferencias, mencionando puntajes un poco más altos en las niñas. Más allá de determinar si hay efectivamente una diferencia consistente en función del sexo, los esfuerzos investigativos deberían enfocarse en tratar de

hallar una explicación para ello. Tal es el caso de Gorostegui y Dörr (2005), quienes adjudicaron la diferencia en los puntajes obtenidos a los cambios sociopolíticos y los esfuerzos enfocados a mejorar las condiciones de vida de las mujeres (en este caso de Chile) en las últimas décadas. En otras palabras, una serie de cambios en instituciones sociales y creencias que pueden alterar la manera en cómo se percibe y trata a las mujeres, así como la autovaloración que realizan ellas mismas sobre el rol y el valor que tienen en su grupo de referencia.

De la misma forma, los hallazgos de Valdez et al. (2001) llaman la atención sobre el peso que tienen los factores históricos sobre el desarrollo del autoconcepto, específicamente mediante la asignación de mayor o menor peso a determinado rasgo o característica. En Perú y México, por ejemplo, es frecuente que el autoconcepto tienda a definirse alrededor de principios fundamentales como lo son la convivencia respetuosa y la obediencia. La influencia a nivel individual, en consecuencia, se ejerce al indicar de manera implícita o explícita que dichos principios fundamentales tienen un mayor peso en la valoración/evaluación que se hace de sí mismo.

En cuanto al instrumento de medida utilizado, la Escala de Evaluación del Autoconcepto para niños de Piers Harris, hay algunos elementos sobre los cuales merece la pena llamar la atención. En primer lugar, en el presente estudio la escala arrojó buenos resultados en cuanto a la confiabilidad como instrumento de medida del constructo psicológico al cual se pretende acercar. Guerin y Tatlow-Golden (2019) cuestionan la validez de la escala como instrumento de medida del autoconcepto, tanto a nivel global como dimensional; mencionan que los factores inicialmente postulados por la escala no fueron debidamente replicados, y que los nuevos factores extraídos no tienen claridad a nivel conceptual. Pese a lo anterior, en dicha investigación se hace énfasis en que este aspecto de la escala es controversial, puesto que otros investigadores han afirmado que se trata de un instrumento adecuado (Alexopoulos y Foudoulaki, 2002), además de ser una de las escalas más usadas para medir el autoconcepto en niños (Butler y Gasson, 2005).

Dado lo anterior, es necesario el avance a nivel psicométrico, con el fin de determinar la confiabilidad y validez de la escala, de manera que pueda haber un criterio de decisión a la hora de utilizarla como instrumento de medida. A la hora de indagar sobre un concepto, la precisión y

adecuación a nivel metodológico son tan importantes como las herramientas teóricas que sustenten la investigación.

Finalmente, cabe destacar, una vez más, la relevancia que tiene el autoconcepto en el bienestar general de los niños, la calidad de sus relaciones, el rendimiento a nivel escolar, y la experiencia interna. El hecho de que esté relacionado con varios aspectos del desarrollo, y se vea influenciado por los diferentes contextos donde los niños están involucrados, pone de relieve la necesidad de abordarlo y tenerlo como parte integrante del proceso educativo, donde sea que este tome lugar. Durante cada trayectoria de desarrollo está presente la oportunidad, y debería tratarse de una obligación, el hecho de brindar a los niños las condiciones y el ambiente educativo adecuado para su desarrollo, relaciones más significativas a nivel afectivo de manera que cada una de las experiencias les brinde información positiva sobre sí mismos y su comportamiento.



## Bibliografía

- Al-Sayed, G. T. y Robledo, P. R. (2010). Perfectionism and self-concept among primary school children in Egypt. *Electronical Journal of Research in Educational Psychology*, 8(3), 1099-1114.
- Alexopoulos, D. S., & Foudoulaki, E. (2002). Construct Validity of the Piers-Harris Children's Self-Concept Scale. *Psychological Reports*, 91(3), 827–838.  
<https://doi.org/10.2466/pr0.2002.91.3.827>
- Aparcio Gonzalez, L., & Alcaide Risoto, M. (2017). El autoconcepto en alumnos de educación infantil (3-6 años) según el género. *EticaNet Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 420.
- Axpe, I. & Uralde, E. (2008). Dos formatos (papel y on line) de un programa educativo para la mejora del autoconcepto físico. *Revista de Psicodidáctica*, 13(2), 53-69.
- Butler, R. J., & Gasson, S. L. (2005). Self-esteem/ self-concept scales for children and adolescents: A review. *Child and Adolescent Mental Health*, 10(4), 190–201.
- Campo Ternera, L. A. (2013). El desarrollo del autoconcepto en niños y niñas y su relación con la interacción social en la infancia. *Psicogente*, 67-69. doi:10.17081/psico.17.31.422
- Campo Ternera, L. A. (2014). El desarrollo del autoconcepto en niños y niñas y su relación con la interacción social en la infancia. *Psicogente*, 67-79.
- Crocker, J., & Major, B. (1989). Social stigma and self-esteem: The self-protective properties of stigma. *Psychological Review*, 96(4), 608–630.
- Cvencek, D., Fryberg, S. A., Covarrubias, R. & Meltzoff, A. N. (2018), Self Concept, Self-Esteem, and Academic Achievement of Minority and Majority North American Elementary School Children. *Child Dev*, 89: 1099-1109. doi:10.1111/cdev.12802
- Eccles, J.S., Midgley, C., & Adler, T. (1984). Grade-related changes in the school environment: Effects on achievement motivation. In J. G. Nicholls (Ed.) *The Development of Achievement Motivation* (pp. 283-331). Greenwich: JAI.

- Erkman, F., Caner, A., Hande Sart, Z., Börkan, B., & Şahan, K. (2010). Influence of Perceived Teacher Acceptance, Self-Concept, and School Attitude on the Academic Achievement of School-Age Children in Turkey. *Cross-Cultural Research*, 44(3), 295–309.  
<https://doi.org/10.1177/1069397110366670>
- Esnaola, I., Goñi, A., & Madariaga, J. M. (2008). El autoconcepto: Perspectivas de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 69-96.
- Facultad Nacional de Salud Pública, Grupo de Salud Mental, Grupo de Demografía y Salud, Universidad de Antioquia. (2018). *Línea de base de resiliencia en la población escolar matriculada en establecimientos públicos entre 6 y 11 grado de bachillerato del departamento de Antioquia (Contrato No. 4600008614; Gobernación de Antioquia)*. Recuperado de: [https://issuu.com/lineabaseresiliencia/docs/documento\\_final](https://issuu.com/lineabaseresiliencia/docs/documento_final)
- Fernández Zabala, A., & Goñi Palacios, E. (2008). El Autoconcepto Infantil: Una revisión necesaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 13-14.
- García, F., Gracia, E., & Zeleznova, A. (2013). Validación de la versión inglesa del Cuestionario de Autoconcepto AF5 [Validation of the English version of the Five-Factor Self-Concept Questionnaire]. *Psicothema*, 25(4), 549-555.
- García, F., & Musitu, G. (2014). *Manual AF-5 Autoconcepto*. Madrid: TEA Ediciones S.A.U.
- Gavidia-Payne, S., Denny, B., Davis, K., Francis, A and Jackson, M. (2014). Children's self-concept: parental school engagement and student-teacher relationships in rural and urban Australia. *Social Psychology of Education*, vol. 18, no. 1, pp. 121-136.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gimeno-Sacristán, J. (1976). *Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar*. Madrid: Servicio de Publicaciones del MEC.
- González Pienda, Julio A., & Núñez Pérez, J. Carlos, & Glez. Pumariega, Soledad, & García García, Marta S. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9(2), 271-289.
- González, M., & Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. España: Universidad de Navarra.

- Gorostegui, M. E. & Dörr, A. (2004). La escala de evaluación del autoconcepto para niños, de Piers Harris: actualización de normas. *Castalia, revista de psicología de la Academia*, 7, 81-97.
- Gorostegui, M. E. & Dörr, A. (2005). Género y Autoconcepto: Un Análisis Comparativo de las Diferencias por Sexo en una Muestra de Niños de Educación General Básica (EGB) (1992-2003). *Psyche (Santiago)*, 14(1), 151-163. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282005000100012>
- Guerin, S. & Tatlow-Golden, M. (2019). How Valid Are Measures of Children's Self-Concept/ Self-Esteem? Factors and Content Validity in Three Widely Used Scales. *Child Indicators Research*, 12(5) pp. 1507–1528.
- Hamachek, D. E. (1981). *Encuentros con el yo*. México: Interamericana.
- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 17,300-312.
- Hincapié Guarín, L.M., Montoya Londoño, D.M. & Dussan Lubert, C. (2016). Caracterización del autoconcepto en niños y niñas en situación de desplazamiento en Mocoa, Colombia. *Revista de Investigaciones UCM*, 16(27), 118-132.
- Machargo, J. (1991). *El profesor y el autoconcepto de sus alumnos. Teoría y práctica*. Madrid: Escuela Española.
- Moreno Méndez, J., Ángel Muñoz, Á., Castañeda Sánchez, B., Castelblanco Triana, P., López Chemas, N., & Medina Barón, A. (2011). Autoestima en un grupo de niños de 8 a 11 años de un colegio público de la ciudad de Bogotá. *Psychologia. Avances de la Disciplina*, 5(2), 155-162.
- Núñez Pérez, J., González Pienda, J., García Rodríguez, M., González Pumariega, S., Roces Montero, C., Álvarez Pérez, L., & González Torres, C. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 1(10), 97-109.
- Papalia, D. y Wendkos, S. (1995). *Psicología del desarrollo. De la infancia a la adolescencia*. México: Mc Graw Hill.

- Piers, E. (1967). *The Piers Harris Children's Self Concept Scale (The way I feel about myself)*. L. A. Cal.: Western Psychological Services.
- Rogers, C. (1980). *Psicoterapia Centrada en el Cliente. Práctica, implicaciones y teoría*. Barcelona: Paidós.
- Shavelson, Hubnery , & Stanton. (1976). Self concept: Validation of construct. *Review of Educational Research*, 407-441.
- Steele, C. M. (1997). A threat in the air: How stereotypes shape intellectual identity and performance. *American Psychologist*, 52, 613–629. doi:10.1037/0003-066X.52.6. 613
- Steinberg, L., & Monahan, K. C. (2007). Age differences in resistance to peer influence. *Developmental Psychology*, 43(6), 1531–1543.
- Sunar, D., & Fişek, G. (2005). Contemporary Turkish Families. In S. L. Roopnarine & U. P. Gielen (Eds.), *Families in global perspective* (pp. 169-183). Boston: Allyn & Bacon.
- Valdez Medina, J. L., González, N. I., López Fuentes, A., & Reusche Lari, R. M. (2001). El autoconcepto en niños mexicanos y peruanos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 33(2).
- Vargas, M. R., Roperro, C., Amar, J.J., & Amarís, M. (2003). Familia Con Violencia Conyugal Y Su Relación Con La Formación Del Autoconcepto. *Psicología desde el Caribe*, 11, 1-23.
- Villarroel, V. A. (2001). Relación entre Autoconcepto y Rendimiento Académico. *Psykhé*, 3-18.
- Xu, J., & Chen, P.L. (2018). The rural children's loneliness and depression in Henan, China: the mediation effect of self-concept. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 1-9.
- Zanobini, M., & Usai, M. C. (2002). Domain-specific self-concept and achievement motivation in the transition from primary to low middle school. *Educational Psychology*, 22(2), 203-217. <http://dx.doi.org/10.1080/01443410120115265>

## Anexos

### Consentimiento Informado de Participación en Proyecto de Investigación

**Dirigido a: Padres de Familia niños de segundo a cuarto de primaria de la institución educativa Casita Alegre**

Mediante la presente, se solicita su autorización para la participación de su hijo/hija en estudios enmarcados en el Proyecto de investigación “Autoconcepto en Niños de Primaria”, conducido por Sandra Milena Correa Gómez, docente de la institución y estudiante de Psicología de la universidad de Antioquia. Dicho Proyecto tiene como objetivo principal *Identificar y describir el autoconcepto de los niños primaria de la institución educativa Casita Alegre*

La colaboración de su hijo/hija en esta investigación, consistirá en responder a un cuestionario llamado Escala de Autoconcepto de Pierre Harris. Se espera que los datos recolectados en dicho cuestionario, se utilicen dentro de la Institución Educativa para el diseño de planes o programas encaminados a promover el desarrollo de un autoconcepto positivo en los niños. Además, la participación en este estudio no implica ningún riesgo de daño físico ni psicológico para su hijo/hija/

El acto de autorizar la participación de su hijo/hija en la investigación es **absolutamente libre y voluntario**. Todos los datos que se recojan, serán estrictamente **anónimos y de carácter privados**. Además, los datos entregados serán absolutamente **confidenciales** y sólo se usarán para los fines científicos de la investigación.

Si presenta dudas sobre este proyecto o sobre la participación de su hijo/hija en él, puede hacer preguntas en cualquier momento de la ejecución del mismo. Igualmente, puede retirarse de la investigación en cualquier momento, sin que esto represente perjuicio alguno. Es importante que usted considere que la participación en este estudio es **completamente libre y voluntaria**.

Desde ya le agradecemos su participación.

SANDRA MILENA CORREA GÓMEZ

Investigador Responsable

\_\_\_\_\_

Firma padre/madre de familia/acudiente

Cédula: \_\_\_\_\_

## Escala de Autoconcepto (Piers-Harris)

NOMBRE: .....CURSO: .....

FECHA: .....

1	MIS COMPAÑEROS DE CLASE SE BURLAN DE MÍ	SI	NO
2	SOY UNA PERSONA FELIZ	SI	NO
3	ME RESULTA DIFÍCIL ENCONTRAR AMIGOS	SI	NO
4	ESTOY TRISTE MUCHAS VECES	SI	NO
5	SOY LISTO/A	SI	NO
6	SOY TÍMIDO/A	SI	NO
7	ME PONGO NERVIOSO CUANDO PREGUNTA EL PROFESOR	SI	NO
8	MI CARA ME DISGUSTA	SI	NO
9	CUANDO SEA MAYOR VOY A SER UNA PERSONA IMPORTANTE	SI	NO
10	ME PREOCUPO MUCHO CUANDO TENEMOS UN EXÁMEN	SI	NO
11	CAIGO MAL EN CLASE	SI	NO
12	ME PORTO MAL EN CLASE	SI	NO
13	CUANDO ALGO VA MAL SUELE SER POR CULPA MÍA	SI	NO
14	CREO PROBLEMAS A MI FAMILIA	SI	NO
15	SOY FUERTE	SI	NO
16	TENGO BUENAS IDEAS	SI	NO
17	SOY UN MIEMBRO IMPORTANTE EN MI FAMILIA	SI	NO
18	GENERALMENTE QUIERO SALIRME CON LA MÍA	SI	NO
19	TENGO HABILIDAD CON LAS MANOS	SI	NO
20	CUANDO LAS COSAS SON DIFÍCILES LAS DEJO SIN HACER	SI	NO
21	HAGO BIEN MI TRABAJO EN EL COLEGIO	SI	NO
22	HAGO MUCHAS COSAS MALAS	SI	NO
23	DIBUJO BIEN	SI	NO
24	SOY BUENO PARA LA MÚSICA	SI	NO
25	ME PORTO MAL EN CASA	SI	NO
26	SOY LENTO HACIENDO MI TRABAJO EN EL COLEGIO	SI	NO
27	SOY UN MIEMBRO IMPORTANTE DE MI CLASE	SI	NO
28	SOY NERVIOSO/A	SI	NO
29	TENGO LOS OJOS BONITOS	SI	NO
30	DENTRO DE CLASE PUEDO DAR UNA BUENA IMPRESIÓN	SI	NO
31	EN CLASE SUELO ESTAR EN LAS NUBES	SI	NO
32	FASTIDIO A MIS HERMANOS/AS	SI	NO
33	A MIS AMIGOS LES GUSTAN MIS IDEAS	SI	NO
34	ME METO EN LIOS A MENUDO	SI	NO
35	SOY OBEDIENTE EN CASA	SI	NO
36	TENGO SUERTE	SI	NO
37	ME PREOCUPO MUCHO POR LAS COSAS	SI	NO
38	MIS PADRES ME EXIGEN DEMASIADO	SI	NO
39	ME GUSTA SER COMO SOY	SI	NO
40	ME SIENTO UN POCO RECHAZADO/A	SI	NO
41	TENGO EL PELO BONITO	SI	NO
42	A MENUDO SALGO VOLUNTARIO/A EN CLASE	SI	NO
43	ME GUSTARÍA SER DISTINTO/A DE CÓMO SOY	SI	NO
44	DUERMO BIEN POR LA NOCHE	SI	NO
45	ODIO EL COLEGIO	SI	NO
46	ME ELIGEN DE LOS ÚLTIMOS PARA JUGAR	SI	NO
47	ESTOY ENFERMO FRECUENTEMENTE	SI	NO
48	A MENUDO SOY ANTIPÁTICO/A CON LOS DEMÁS	SI	NO

49	MIS COMPAÑEROS PIENSAN QUE TENGO BUENAS IDEAS	SI	NO
50	SOY DESGRACIADO/A	SI	NO
51	TENGO MUCHOS AMIGOS/AS	SI	NO
52	SOY ALEGRE	SI	NO
53	SOY TORPE PARA LA MAYORÍA DE LAS COSAS	SI	NO
54	SOY GUAPO/A	SI	NO
55	CUANDO TENGO QUE HACER ALGO LO HAGO CON GANAS	SI	NO
56	ME PELEO MUCHO	SI	NO
57	CAIGO BIEN A LAS CHICAS	SI	NO
58	LA GENTE SE APROVECHA DE MÍ	SI	NO
59	MI FAMILIA ESTÁ DESILUSIONADA CONMIGO	SI	NO
60	TENGO UNA CARA AGRADABLE	SI	NO
61	CUANDO TRATO DE HACER ALGO TODO PARECE SALIR MAL	SI	NO
62	EN MI CASA SE APROVECHAN DE MÍ	SI	NO
63	SOY UNO/A DE LOS MEJORES EN JUEGOS Y DEPORTES	SI	NO
64	SOY PATOSO/A	SI	NO
65	EN JUEGOS Y DEPORTES, MIRO PERO NO PARTICIPO	SI	NO
66	SE ME OLVIDA LO QUE APRENDO	SI	NO
67	ME LLEVO BIEN CON LA GENTE	SI	NO
68	ME ENFADO FÁCILMENTE	SI	NO
69	CAIGO BIEN A LOS CHICOS	SI	NO
70	LEO BIEN	SI	NO
71	ME GUSTA MÁS TRABAJAR SOLO QUE EN GRUPO	SI	NO
72	ME LLEVO BIEN CON MIS HERMANOS/AS	SI	NO
73	TENGO UN BUEN TIPO	SI	NO
74	SUELO TENER MIEDO	SI	NO
75	SIEMPRE ESTOY ROMPIENDO COSAS	SI	NO
76	SE PUEDE CONFIAR EN MÍ	SI	NO
77	SOY UNA PERSONA RARA	SI	NO
78	PIENSO EN HACER COSAS MALAS	SI	NO
79	LORO FÁCILMENTE	SI	NO
80	SOY UNA BUENA PERSONA	SI	NO