

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

RELEVANCIA DEL AUTOCONCEPTO EN EL ESTUDIANTADO NORMALISTA RELEVANCE OF SELF-CONCEPT IN THE PRE-SERVICE TEACHERS

Samuel Alejandro Portillo-Peñuelas¹, Guadalupe Teresa Flores-Hernández²

¹Instituto Tecnológico de Sonora, México (samuelport90@gmail.com), ²Universidad Pedagógica Nacional, México (floreshteresa@gmail.com)

Recibido el 1 de noviembre de 2019; aceptado el 21 de abril de 2020; publicado el 15 de julio de 2020

Como citar: Portillo-Peñuelas, S. A. & Flores-Hernández, G. T. (2020). Relevancia del autoconcepto en el estudiantado normalista. *Educación y ciencia*, 9(53), 118-127.

Resumen

Este trabajo tuvo como objetivo identificar las dimensiones de mayor relevancia del autoconcepto multidimensional en la conformación del autoconcepto general del estudiantado normalista, que se encuentra en formación inicial docente en Unidades Académicas del Estado de Sonora. Se aplicó el cuestionario AF-5 a 102 participantes, los cuales oscilan entre los 17 y 24 años de edad. Un primer momento de la investigación fue establecer la validez y confiabilidad del instrumento, seguido del análisis en un nivel descriptivo. Los resultados permitieron sustentar que la dimensión académica fue la que mejor explicó el autoconcepto general, seguido de la dimensión social, familiar y física, mientras que la dimensión emocional fue la menos valorada.

Palabras clave: autoconcepto general; autoconcepto multidimensional; formación inicial docente

Abstract

This work aimed to identify the most important dimensions of the pre-service teacher's general self-concept conformation in initial teacher training in Sonora State Academic Units. The AF-5 questionnaire was applied to 102 participants ranged between 17 and 24 years old. The first stage of the investigation was to establish the validity and reliability of the instrument, followed by analysis at a descriptive level. The outcomes revealed that the academic dimension was the one that best explained the general self-concept, followed by the social, family and physical dimensions, while the emotional dimension was the least valued.

Keywords: general self-concept; multidimensional self-concept; initial teacher training

INTRODUCCIÓN

Reflexionar sobre la propia existencia, el futuro de la profesión y la relación que guardan entre sí, significa conocer aspectos relativos a sí mismo, no sólo en el ámbito personal sino en el transcurso de preparación del desarrollo profesional. Ello, toma relevancia en el ámbito educativo, sobre todo, cuando se trata del estudiantado normalista de nuevo ingreso que inicia su proceso de formación como docente.

En este sentido, resulta imperante conocer aspectos relacionados con la percepción que tiene de sí mismo el estudiantado normalista, prestando atención a factores académicos, sociales, emocionales, físicos y familiares, los cuales intervienen en el equilibrio psicológico, la relación con los demás y el rendimiento profesional (Martínez-Otero, 2003).

Asimismo, hay que considerar aspectos académicos, sociales y emocionales del alumnado producidos por el ambiente escolar que se comparte en los centros de formación docente, así como considerar el cuidado personal y la formación familiar en la conformación del sí mismo. Dichas experiencias habrán de dotar de un criterio al alumnado que le permita resolver situaciones en su vida

cotidiana y profesional, así como de poder guiar a la niñez, en los grupos escolares, espacio donde incidirá además en el desarrollo cognitivo y social de las niñas, niños y adolescentes. Es en este punto donde el autoconcepto toma valor en el ámbito educativo (Sebastián, 2012):

Reconocer y apreciar la valía e importancia, no sólo de la propia forma de actuar en un momento determinado, sino también de aquello que forma parte de su ser, virtudes y limitaciones, que bien encaminadas conllevan a la realización de su verdadera identidad (p. 26).

Por ello, se presta atención en los futuros profesionales de la educación, quienes ponen de manifiesto cómo la imagen que tienen de sí mismos se asocia a sus habilidades académicas, a la relación que guardan entre iguales y su familia, el manejo de las situaciones, las destrezas y el esfuerzo físico. En este sentido, el ambiente de formación habrá de considerar un trayecto que permita visualizar al estudiantado como profesionales de la educación, capaces de construir ambientes inclusivos, equitativos y altamente dinámicos propicios para el aprendizaje.

Referente teórico

Una de las tesis fundamentales de la teoría del sí mismo es que la conducta se ve influenciada no sólo por el pasado y por las experiencias presentes, sino además por los significados personales que cada individuo atribuye a su percepción de esas experiencias. Ese mundo personal privado del individuo es el que más influye sobre su conducta (Herrera-Clavero & Ramírez-Salguero, 2002). En este sentido, el autoconcepto o Yo conocido abarca ideas, evaluaciones, imágenes y creencias que el sujeto tiene y hace de sí mismo, incluyendo las imágenes que otros tienen de él, y hasta la imagen de la persona que le gustaría ver (Oñate, 1995). Su función es la explicación del sí mismo, en cuanto a la formación de esquemas que organizan las impresiones, los sentimientos y las actitudes que dan significado a la creencia sobre quién es uno (Woolfolk, 2010).

Dimensionar el cómo se ve uno a sí mismo, corresponde a las diversas áreas en el que el sujeto interacciona y se desempeña. En la literatura, se hace alusión a cinco dominios independientes - académico, social, familiar, físico y emocional- (García & Musitu, 2009) donde cada uno de ellos opera, se configura y colabora en la percepción de cómo se ve uno a sí mismo. En este sentido, el autoconcepto “juega un papel decisivo y central en el desarrollo de la personalidad” (Esnaola, Goñi y Madariaga, 2008, p.70).

Núñez (2009) señala tres conceptos claves, para el estudio del autoconcepto: los autoesquemas, el autoconcepto operativo y los possible selves (“yoes posibles”, que se puede entender como la imagen de sí mismo futura). Los autoesquemas son desarrollados por la propia persona para comprender, integrar y explicar su propia conducta en áreas específicas, los cuales se forman a lo largo de la vida, referidos a diferentes áreas, facetas o actividades de la propia persona. La condición operativa del autoconcepto hace referencia a la implicación directa en la percepción, interpretación, evaluación y toma de decisiones en una situación concreta. Es mucho menos estable y más modificable que el autoconcepto general. En cuanto a la noción de posibles yo o possible selves, se hace alusión a que el autoconcepto no sólo está formado por autoesquemas sobre uno mismo referidos al pasado y al presente, sino también está compuesto de representaciones cognitivas sobre nuestras metas, aspiraciones, motivaciones, y, en general, sobre lo que se desea conseguir y evitar en el futuro.

Para comprender la naturaleza multidimensional y jerárquica del autoconcepto, es necesario remitirse al modelo de Shavelson, Hubner y Stanton (1976) en el cual se destacan aspectos fundamentales en cuanto a su organización. A continuación se resumen las principales premisas teóricas de este modelo (Esnaola, 2006, p. 68):

- Es una estructura organizada.
- Es multidimensional: presenta dimensiones claramente diferenciadas.

- Es jerárquico: las percepciones de la conducta personal en situaciones específicas se encuentran en la base de dicha jerarquía, las inferencias sobre uno mismo en dominios más amplios (por ejemplo el dominio social, físico o académico) ocupan la parte media, y finalmente, un autoconcepto general y global ocupa la parte superior de dicha jerarquía.
- Es estable, pero conforme se desciende en dicha jerarquía, el autoconcepto se vuelve más específico y dependiente de las situaciones, y por lo tanto menos estable.
- Aumenta su multidimensionalidad con la edad: los bebés no diferencian entre ellos mismos y su entorno; los niños presentan un autoconcepto global, no diferenciado, y específico de cada situación; al aumentar la edad del niño desarrolla de forma progresiva un autoconcepto más diferenciado.
- Presenta tanto aspectos descriptivos como aspectos evaluativos.
- Representa un constructo con entidad propia: puede ser claramente diferenciado de otros constructos con los cuales está teóricamente relacionado.

Entonces, resulta necesario valorar “el contexto escolar considerado como fuente de competencias múltiples y de toma de conciencia de los profesores en formación” (Cornejo-Abarca, 2014, p. 244), y habrá que considerar al estudiantado y los procesos de formación inicial, donde se exige a los primeros reflexionar sobre su quehacer inmediato en el rol de aprendiz, mientras que se alude a la proyección profesional como fuente de análisis personal.

De ello, Ibarra-Aguirre, Armenta-Beltrany y Jacobo-García (2014) destacan:

Conocer el tipo de relaciones establecidas por las distintas dimensiones del autoconcepto y las estrategias de afrontamiento con el mejor desempeño docente, es crucial. Sugiere que los programas de acompañamiento e inducción profesional para educadores que trabajan en contextos adversos, pongan especial atención en las dimensiones deprimidas de su autoconcepto y que potencien, además, aquellas que están asociadas con su desempeño efectivo (p. 237).

En la literatura científica, hay evidencia de trabajos dedicados al autoconcepto con muestras mexicanas de adolescentes y jóvenes principalmente. En el caso de investigaciones asociadas al autoconcepto del docente, sólo se han localizado dos en el ámbito nacional, “El autoconcepto de docentes universitarios” (Rivera-Morales & Hernández-Durán, 2017) y “Autoconcepto, estrategias de afrontamiento y desempeño docente profesional. Estudio comparativo en profesores que trabajan en contextos adversos” (Ibarra-Aguirre, Armenta-Beltrany & Jacobo-García, 2014), por lo que este estudio se proyecta como un aporte a la investigación educativa y psicológica en México, al considerar al estudiantado normalista que se encuentra en proceso de formación docente, población que no ha sido considerada hasta el momento.

MÉTODO

Enfoque

La presente investigación tiene un enfoque cuantitativo, con un alcance descriptivo transeccional exploratorio. El propósito es identificar las dimensiones de mayor relevancia del autoconcepto multidimensional que prevalecen en la conformación del estudiantado que se encuentra en formación inicial docente, en Unidades Académicas del Estado de Sonora, desde sus diversas dimensiones: Autoconcepto Académico (AA), Autoconcepto Emocional (AE), Autoconcepto Familiar (AF), Autoconcepto Físico (AFI) y Autoconcepto Social (AS).

Participantes

Para la administración de los instrumentos, se seleccionaron de manera no probabilística a 102 estudiantes de licenciatura en educación primaria del Estado de Sonora. Todos matriculados de nuevo

ingreso en instituciones oficiales de formación docente: 57 (55.9%) del sexo femenino, (Media edad=20.4, DE=2.2 años) y 45 (44.1%) del masculino, (Media edad=20.2, DE= 1.8 años).

Instrumento

Se utilizó el Cuestionario Autoconcepto Forma 5 (AF5), compuesto por 30 afirmaciones, mide cinco dimensiones del constructo, compuestas por seis ítems cada una. Su aplicación puede ser individual o colectiva, a partir de los 10 años y hasta la edad adulta, con una duración aproximada de 15 minutos, incluyendo la aplicación y corrección.

Las afirmaciones se evalúan con puntajes 1 a 99, según el grado de acuerdo o desacuerdo con el contenido de cada frase. Quien coloca puntajes más altos muestra su grado de acuerdo, mientras quienes se aproximan a los puntajes más bajos mantienen una postura en desacuerdo al planteamiento del ítem. Presenta un coeficiente de validez interna académico 0.88, social 0.69, emocional 0.73, familiar 0.76, físico 0.74 y total 0.81.

Riquelme-Mella y Riquelme-Bravo (2011) presentan cada dimensión con su respectiva descripción y número de ítems que la componen:

- Autoconcepto académico-laboral. Se refiere a la percepción que el sujeto tiene de la calidad del desempeño de su rol como estudiante o como persona que trabaja (Ítems, 1, 6, 11, 16, 21, 26).
- Autoconcepto social. Asociado a la percepción de su desempeño en las relaciones sociales (Ítems, 2, 7, 12, 17, 22, 27).
- Autoconcepto emocional. Se refiere a la percepción del sujeto de su estado emocional y de sus respuestas a situaciones específicas (Ítems, 3, 8, 13, 18, 23, 28).
- Autoconcepto familiar. Asociado a la percepción que tiene el sujeto de su implicación, participación e integración en el medio familiar (Ítems, 4, 9, 14, 19, 24, 29).
- Autoconcepto físico. Asociado a la percepción que tiene el sujeto de su aspecto y de su condición física (Ítems, 5, 10, 15, 20, 25, 30).

Procedimiento

En la justificación del instrumento original, García y Musitu (2009) dan cuenta que la validez de contenido se estableció mediante la técnica de asignación racional por expertos. En cuanto a la validez de contenido se determinó la confiabilidad de los ítems a través del estadístico alfa de Cronbach, con el objetivo de mantener sólo aquellos que mostraron correlaciones superiores 0.30 en relación con la escala (De Vellis, 2012). Enseguida se realizó Análisis Factorial Exploratorio a través de un Análisis de Componente Principales. El modelo sugiere la presencia de cinco dimensiones (Académica, social, emocional, físico y familiar) (Marasca, Marasca & Imhoff, 2014), por lo que se realizó la extracción aplicando rotación Varimax con Kaiser, asignando un valor de 999 iteraciones para la rotación y cinco para la extracción “manteniendo los ítems que presentan saturaciones por encima de 0.30 considerado como valor mínimo para explicar la varianza” (Morales-Vallejo, 2011, p.15). Al final, se realizaron análisis descriptivos para el establecimiento de dimensiones de mayor relevancia en el estudiantado que se encuentra en formación docente.

RESULTADOS

Validez de contenido

Se determinó la confiabilidad de los ítems mediante el estadístico Alfa de Cronbach. Se decidió mantener sólo aquellos que mostraran correlaciones superiores a 0.30 en relación con la escala. Por lo cual, se decidió no incluir un total de cinco ítems de la escala original que afectaba la confiabilidad total (3. Tengo miedo de algunas cosas; 4. Soy criticado en casa; 8. Muchas cosas me ponen nervioso;

12. Es difícil para mí hacer amigos; 14. Mi familia está decepcionada de mí), resultando una escala de 25 ítems con un valor alfa de 0.88 (Tabla I).

Tabla 1.

Confiabilidad por Ítems de la Escala AF-5 para medir el autoconcepto multidimensional

Reactivos	Correlación del Alfa eliminando el		Decisión
	ítem-escala	ítem	
1. Hago bien los trabajos escolares profesionales	.633	.879	Mantener el ítem
2. Hago fácilmente amigos	.452	.881	Mantener el ítem
3. Tengo miedo de algunas cosas	.281	.886	No incluir
4. Soy muy criticado en casa	.283	.885	No incluir
5. Me cuido físicamente	.490	.880	Mantener el ítem
6. Mis superiores (profesores) me consideran un buen trabajador	.669	.878	Mantener el ítem
7. Soy una persona amigable	.560	.880	Mantener el ítem
8. Muchas cosas me ponen nervioso	.265	.886	No incluir
9. Me siento feliz en casa	.379	.883	Mantener el ítem
10. Me buscan para realizar actividades deportivas	.350	.884	Mantener el ítem
11. Trabajo mucho en clase (en el trabajo)	.596	.880	Mantener el ítem
12. Es difícil para mí hacer amigos	.259	.886	No incluir
13. Me asusto con facilidad	.300	.885	Mantener el ítem
14. Mi familia está decepcionada de mí	.137	.886	No incluir
15. Me consider elegante	.457	.881	Mantener el ítem
16. Mis superiores (profesores) me estiman	.581	.878	Mantener el ítem
17. Soy una persona alegre	.519	.880	Mantener el ítem
18. Cuando los mayores me dicen algo me pongo muy nervioso	.405	.882	Mantener el ítem
19. Mi familia me ayudaría en cualquier tipo de problemas	.550	.880	Mantener el ítem
20. Me gusta como soy físicamente	.412	.882	Mantener el ítem
21. Soy un buen trabajador (estudiante)	.663	.879	Mantener el ítem
22. Me cuesta hablar con desconocidos	.442	.882	Mantener el ítem
23. Me pongo nervioso cuando me pregunta el profesor (superior)	.493	.880	Mantener el ítem
24. Mis padres me dan confianza	.425	.882	Mantener el ítem
25. Soy bueno hacienda deporte	.414	.882	Mantener el ítem
26. Mis profesores (superiores) me consideran inteligente y trabajador	.596	.879	Mantener el ítem
27. Tengo muchos amigos	.414	.882	Mantener el ítem
28. Me siento nervioso	.493	.880	Mantener el ítem
29. Me siento querido por mis padres	.426	.882	Mantener el ítem
30. Soy una persona atractiva	.515	.880	Mantener el ítem

Nota. Elaboración propia

En el contexto de esta investigación se confirman adecuadas estimaciones de consistencia interna al obtener un valor Alpha de Cronbach de $\alpha = 0.88$ para la escala en su dimensión global, mientras que por dimensiones presenta las siguientes valoraciones: Académica $\alpha = 0.90$, Social $\alpha = 0.58$, Emocional $\alpha = 0.67$, Familiar $\alpha = 0.66$ y Física $\alpha = 0.79$.

Validez de constructo: análisis factorial exploratorio. Se realizó el estudio Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) con un valor .814, existiendo un buen índice de adecuación de la muestra (De la fuente, 2011). De manera agregada, mediante la prueba de esfericidad de Bartlett se obtuvieron resultados

significativos ($X^2=1618.112$, $p<.000$), para indicar la idoneidad de la matriz de datos (Tabla 2), la cual presenta una solución que explica el 66.83% de los puntajes.

Tabla 2.

Resultados del análisis factorial exploratorio de la Escala AF-5 para medir el autoconcepto multidimensional

Dimensiones	#	Ítems	M	DE	Factores				
					1	2	3	4	5
Académica	6	Mis superiores (profesores) me consideran un buen trabajador	86.96	18.918	0.699				
	1	Hago bien los trabajos escolares profesionales	77.56	25.615	0.678				
	26	Mis profesores (superiores) me consideran inteligente y trabajador	65.31	31.226	0.670				
	16	Mis superiores (profesores) me estiman	82.37	21.075	0.688				
	21	Soy un buen trabajador (estudiante)	85.07	21.398	0.650				
Social	11	Trabajo mucho en clase (en el trabajo)	88.09	22.472	0.537				
	22	Me cuesta hablar con desconocidos	41.60	34.503		0.785			
	7	Soy una persona amigable	85.47	17.572		0.714			
	2	Hago fácilmente amigos	30.16	31.609		0.626			
	27	Tengo muchos amigos	55.75	33.680		0.578			
Emocional	17	Soy una persona alegre	74.88	25.369		0.513			
	28	Me siento nervioso	85.58	21.172			0.793		
	18	Cuando los mayores me dicen algo me pongo muy nervioso	31.59	32.045			0.771		
	23	Me pongo nervioso cuando me pregunta el profesor (superior)	88.97	20.708			0.645		
	13	Me asusto con facilidad	74.54	27.922			0.483		
Familiar	19	Mi familia me ayudaría en cualquier tipo de problemas	86.62	18.645				0.839	
	24	Mis padres me dan confianza	41.83	34.869				0.862	
	29	Me siento querido por mis padres	41.08	34.153				0.817	
	9	Me siento feliz en casa	85.49	25.917				0.720	
Físico	10	Me buscan para realizar actividades deportivas	51.76	33.797					0.910
	25	Soy bueno haciendo deporte	77.37	23.520					0.778
	15	Me considero elegante	57.47	31.626					0.752
	30	Soy una persona atractiva	31.19	29.409					0.747
	20	Me gusta como soy físicamente	90.25	21.584					0.726
	5	Me cuido físicamente	66.25	29.380					0.654

Nota. Elaboración propia.

El primer factor asociado a la dimensión académica explica el 35.76% de la varianza total, con saturaciones factoriales que oscilan entre 0,537 (Ítem 11 –Trabajo mucho en clase) y 0,699 (Ítem 6 – Mis superiores (profesores) me consideran un buen trabajador). El segundo factor reúne ítems de la

dimensión social y explica el 10.95% de la varianza con saturaciones entre 0.513 (Ítem 17 – Soy una persona alegre) y 0.785 (Ítem 22- Me cuesta hablar con desconocidos). El tercer factor corresponde a la dimensión emocional y explica el 9.68% de la varianza con saturaciones entre 0.483 (Ítem 13 – Me asusto con facilidad) y 0.793 (ítem 28 - Me siento nervioso) siendo esta dimensión donde se presenta el ítem con menor saturación (Ítem 13).

En lo que respecta al cuarto factor correspondiente a la dimensión familiar representa el 5.44% de la varianza con saturaciones entre 0.720 (Ítem 9 – Me siento feliz en casa) y 0.839 (Ítem 19 – Mi familia me ayudaría en cualquier tipo de problemas). Finalmente, el quinto factor representa el 4.98% de la varianza y corresponde a la dimensión física, con ítems que saturan entre 0.65 (Ítem 5 – Me cuido físicamente) y 0.910 (Ítem 10 – Me buscan para realizar actividades deportivas), siendo esta dimensión donde se presentan el ítem con mayor saturación (Ítem 10). En general, los ítems presentan saturaciones por encima de 0.40 en su mayoría, definiendo claramente al factor al que corresponden.

Análisis descriptivo. En el caso específico del autoconcepto multidimensional (AF-5), en su valoración total presenta un valor medio $M=60.88$ y desviación $DS=12.95$ de valores que oscilan en puntuaciones entre 1 a 99. En lo que respecta a las dimensiones que componen la escala, la dimensión académica es la que obtiene las mayores puntuaciones ($M=82.28$), la dimensión social se coloca en la segunda posición ($M=63.48$) por encima de la dimensión familiar ($M=62.81$). La dimensión física se coloca en la cuarta posición ($M=59.20$), mientras que la dimensión emocional ($M=36.67$), es la que obtiene las puntuaciones más bajas (Tabla 3).

Tabla 3.

Valores obtenidos por dimensiones del autoconcepto

Autoconcepto general AF-5 ($M=71.02$; $DS=13.46$)				
Dimensiones/AF5	Media	Desviación Estándar	Mínimo	Máximo
Académica/profesional	82.28	17.27	10	99
Social	63.48	14.87	8	95
Emocional	36.67	24.11	3	98
Familiar	62.81	13.04	7	38
Física	59.20	22.36	5	95

Nota: Elaboración propia

A nivel general, según las puntuaciones obtenidas por el estudiantado, que se encuentra en formación docente, el criterio que toma mayor relevancia en la valoración del sí mismo, corresponde a la dimensión académica/profesional. Siendo las dimensiones social y física las que mantienen posiciones intermedias y la emocional la menos puntuada.

En lo que respecta a los resultados de las relaciones entre dimensiones del autoconcepto – respecto a la estimación de sus correlaciones, para apoyar la validez teórica del instrumento– se obtuvieron por medio de un análisis bivariado, a través del coeficiente de correlación de Pearson. Éste indicó homogeneidad en los ítems y apoyó la validez de constructo de la escala. De las 10 combinaciones de relación posibles, 90% de ellas fueron estadísticamente significativas al $p<0.01$ (Tabla 4).

Tabla 4.

Relación entre dimensiones del autoconcepto

Correlación entre los factores	AA	AS	AE	AF	AFI
Académico (AA)	-				
Social (AS)	.75**	-			

Correlación entre los factores	AA	AS	AE	AF	AFI
Emocional (AE)	.09**	.30**	-		
Familiar (AF)	.60**	.66**	.26**	-	
Físico (AFI)	.64**	.58**	-.06	.40**	-

Nota. Elaboración propia.

Todas las dimensiones correlacionan de manera significativa con la dimensión académica. Las dimensiones social, familiar y física correlacionan en un nivel alto $r > .60$ mientras que la dimensión emocional presenta muy baja relación $r = .09$. En el caso de la dimensión social, correlaciona de manera significativa con la dimensión familiar $r = .66$ en un nivel alto, mientras que la dimensión física y emocional son las que no guardan relación entre sí $r = -.06$ con correlaciones negativas.

En este sentido, existen criterios claros de conformación del autoconcepto en cuanto a la valoración que atribuye el estudiantado normalista, a las dimensiones que lo conforman, colocando las dimensiones académica y familiar como las de mayor relevancia, seguidas de la social, física y emocional.

DISCUSIÓN

En el contexto de esta investigación se confirma una mejor consistencia en la dimensión académica $\alpha = 0.90$ (García, Musitu & Veiga, 2006) y física $\alpha = 0.79$, así como la presencia de consistencias menores a 0.73 en la dimensión familiar y emocional coincidiendo en los análisis realizados por García y Musitu (2009), con muestras españolas.

La dimensión a la que se atribuye mayor valor en la conformación del autoconcepto total, corresponde a la académica/profesional, la cual influye de manera directa con el resto de las dimensiones al presentar relaciones significativas. Dicha situación, coincide con otros estudios donde se especifica un comportamiento normal autovalorarse con base en la percepción académica (García-Caneiro, 2003; Gargallo et al., 2009), así como de considerarse como un pilar fundamental para visualizarse a sí mismo considerando el desempeño escolar (Rodríguez et. al., 2004).

Lo social, por su parte corresponde a la percepción de “llevarse bien con los demás” (Mateos-Claros & Amador-Muñoz, 1999, p.112) y juega un papel determinante como motivadora y guía de la conducta (Bandura, 1989). Mantiene el mismo nivel de correlación con la dimensión académica que en estudios realizados con niños (González-Pumariega, 1995).

La dimensión familiar aparece como el tercer elemento de relevancia en la conformación del autoconcepto del estudiantado normalista, dicha valoración depende en gran medida de la familia (Martínez-González, Inglés-Saura, Piqueras-Rodríguez y Ramos-Linares, 2010), al asociarse a un sistema de expectativas hacia los resultados escolares (Pons-Diez, 2004).

La dimensión física, por su parte, se coloca como el cuarto criterio de importancia que atribuye el estudiantado en la conformación de su autoconcepto. Asociado a la percepción que tiene el sujeto de su aspecto y de su condición física, coincide con resultados de otras investigaciones, donde se destaca la relación entre el rendimiento académico y la actividad física (Cladellas, Clariana, Badia, Gotzens, 2013), así como la realización de actividades extraescolares de tipo recreativas y los beneficios en el rendimiento académico (Moriani et al., 2006), ligado al riesgo de presentar un bajo autoconcepto físico si existe un bajo rendimiento académico (Gaeta-González & Cavazos-Arroyo, 2017).

La dimensión emocional, resultó la menos valorada (Chacón-Borrego et. al., 2011). A pesar de ser la dimensión con mayores variaciones entre los diversos estudios, ésta ha sido poco estudiada y analizada en relación a la conformación del autoconcepto (Sosa-Baltasar, 2014).

Considerando el análisis del autoconcepto multidimensional, existe evidencia de un comportamiento general en cuanto a los criterios de conformación del autoconcepto atribuidos a la

dimensión académica/profesional principalmente, lo cual indica que en el acontecer del estudiantado en formación inicial docente, se jerarquiza el autoconcepto en función de su utilidad para su actuación en el aula (Cornejo-Abarca, 2014).

CONCLUSIONES

La aplicación del cuestionario AF-5 para el estudio del autoconcepto multidimensional, ha resultado confiable en cuanto a su contenido y validez de constructo en el estudiantado normalista. Su uso, ha permitido identificar la dimensión académica como aquella que explica de mejor manera el autoconcepto general. En este sentido, expresiones como mis superiores (profesores) me consideran un buen trabajador, hago bien los trabajos escolares, mis profesores (superiores) me consideran inteligente, mis superiores (profesores) me estiman, soy un buen trabajador (estudiante) y trabajo mucho en clase, dotan de valoraciones positivas la manera en que los sujetos se ven a sí mismos y promueve un buen desempeño profesional.

Por otra parte, para una valoración positiva de sí mismo el estudiantado normalista manifiesta adecuadas relaciones sociales y seguridad familiar, así como la necesidad de sentirse considerado por sus superiores como buen estudiante/trabajador y creerse cobijado por su familia en caso de tener problemas.

Resulta evidente que el área de oportunidad en los procesos de formación del estudiantado normalista, corresponde a la dimensión emocional, la cual evidencia las menores puntuaciones. Por tanto, resulta fundamental una intervención por parte del profesorado de las escuelas normales para trabajar dicha dimensión, asociada a expresiones como cuando los mayores me dicen algo me pongo muy nervioso y me pongo nervioso cuando me pregunta el profesor (superior), para dar acompañamiento y dotar de confianza al futuro profesional de la educación.

Se concluye que, el conocimiento de sí mismo del estudiantado normalista es relevante para la labor educativa y se debe proyectar, al término de su formación un profesional que tenga claridad de sus capacidades académicas, entorno familiar, habilidades sociales, regulación de emociones, cuidado físico y salud mental.

REFERENCIAS

- Bandura, A. (1989). La autoeficacia percibida en el ejercicio de la agencia personal. *El psicólogo: Boletín de la Sociedad Británica de Psicología*, 2, 411-424.
- Chacón-Borrego, F., Padial-Ruz, R., Yedra-Clements, S., Bretón-Prats, S., Cepero-González, M., & Zurita-Ortega, F. (2017). Relación entre el rendimiento académico y autoconcepto en jugadoras de baloncesto de categoría cadete en competición nacional extraescolar. *SPORT TK-Revista EuroAmericana De Ciencias Del Deporte*, 6(2), 75-80. doi:<https://doi.org/10.6018/300411>
- Cladellas-Pros, R., Clariana, M., Badia-Martín, M. & Gotzens-Busquets, C. (2013) Actividades extraescolares y rendimiento académico en alumnos de primaria. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(2), 87-97. doi:<https://doi.org/10.30552/ejihpe.v3i2.38>
- Cornejo-Abarca, J. (2014). Prácticas profesionales durante la formación inicial docente: análisis y optimización de sus aportes a los que aprenden y a los que enseñan a aprender "a enseñar". *Estudios pedagógicos*, 40(Especial), 239-256. doi:<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200014>
- De la Fuente, S. (2011). *Análisis Factorial*. Universidad Autónoma de Madrid: Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. Recuperado de: <http://www.fuenterrebollo.com/Economicas/ECONOMETRIA/MULTIVARIANTE/FACTORIAL/analisis-factorial.pdf>
- De Vellis, R. (2012). *Scale development: Theory and applications*. New York: Sage.

- Esnaola, I. (2006). Diferencias de sexo en el autoconcepto de los adolescentes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 67-75. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832312006.pdf>
- Esnaola, I., Goñi, A. & Madariaga, J. (2008). El autoconcepto: perspectivas de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), pp.69-96. <https://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/231/227>
- Gaeta-González, M. L. & Cavazos-Arroyo, J. (2017). Autoconcepto físico y académico en niños de contextos marginados en México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(2), 114-124. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.2.604>
- García, F. & Musitu, G. (2009). *AF5: Autoconcepto Forma 5*. Madrid: TEA Ediciones.
- García, J., Musitu, G. & Veiga, F. (2006). Autoconcepto en adultos de España y Portugal. *Psicothema*, 18, 551-556. Recuperado de: <http://www.psicothema.com/pdf/3252.pdf>
- García-Caneiro, R. (2003). Autoconcepto académico y percepción familiar. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología de Educación*, 7(8) 359-374. Recuperado de: <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/6953>
- Gargallo-López, B., Garfella-Esteban, P., Sánchez-Peris, F., Ros-Ros, C. y Serra-Carbonell, B. (2009). La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(1), 16-28. doi: <http://doi.org/10.5944/reop.vol.20.num.1.2009.11436>
- González-Pumariega, S. (1995). Modelo de relaciones causales en procesos atribucionales, autoconcepto y motivación en niños con y sin dificultades de aprendizaje. Tesis Doctoral. Universidad de Oviedo.
- Herrera-Clavero, F. & Ramírez-Salguero, M. (2002). Autoconcepto. *Eúphoros*, (5) 187-204.
- Ibarra Aguirre, E., Armenta-Beltrany, M. & Jacobo-García, H. (2014). Autoconcepto, estrategias de afrontamiento y desempeño docente profesional. Estudio comparativo en profesores que trabajan en contextos adversos. *Revista profesorado: Revista de currículum y formación de profesorado*, 18 (1), 223-239. Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41078/23357>
- Ibarra-Aguirre, E. y Jacobo-García, H. (2014). *Adolescencia. Evolución del autoconcepto*. Universidad Autónoma de Sinaloa: Juan Pablos Editor.
- Marasca, R., Marasca, M. & Imhoff, D. (2014). Escala de Autoestima Forma 5 (AF5): Indagación sobre sus Propiedades Psicométricas en Población Infantil de Córdoba/Argentina. *Revista de Psicología*, (13) 151-171. Recuperado de: <https://revistas.unlp.edu.ar/revpsi/article/view/1115/1068>
- Martínez-González, A., Inglés-Saura, C., Piqueras-Rodríguez, J. y Ramos-Linares, V. (2010). Importancia de los amigos y los padres en la salud y el rendimiento escolar. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(1), 111-138. <http://dx.doi.org/10.25115/ejrep.v8i20.1376>
- Martínez-Otero, V. (2003) Autoconcepto docente: análisis de una muestra de profesores y orientadores mexicanos. *Revista Educación y Futuro* (digital). Madrid 20 de junio de 2003.
- Mateos-Claros, F. & Amador-Muñoz, L. (1999) La dimensión social del autoconcepto en el adulto y su relación con el rendimiento académico. *Enseñanza y Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 17, 99-114. Recuperado de: <http://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/3906/3930>
- Morales-Vallejo, P. (2011). *El Análisis Factorial en la construcción e interpretación de tests, escalas y cuestionarios*. Universidad Pontificia Comillas, Madrid: Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, 1-45.
- Moriana Elvira, J., Alós-Cívico, F., Alcalá-Cabrera, R., Pino-Osuna, M., Herruzo-Cabrera, J. & Ruiz-Olivares, R. (2006). Actividades extraescolares y rendimiento académico en alumnos de educación secundaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(1), 35-46. <http://dx.doi.org/10.25115/ejrep.v4i8.1179>
- Núñez, J. (2009) Motivación, aprendizaje y rendimiento académico. Actas del X Congreso Internacional Galego Portugués de Psicopedagogía. Braga: Universida de do Minho. Universidad de Oviedo. Oviedo. Recuperado de: <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/Xcongreso/pdfs/cc/cc3.pdf>
- Oñate, M. (1995) Autoconcepto. En J. Beltrán y J.A. Bueno (Eds.). *Psicología de la educación*. Barcelona: Marcombo.
- Pons-Diez, X. (2004). El autoconcepto en la adolescencia: evaluación, factorización y análisis estructura. *Revista humanidades*, (10) 135-154.

- Riquelme-Mella, E., y Riquelme-Bravo, P. (2011). Análisis psicométrico confirmatorio de la medida multidimensional del test de autoconcepto forma 5 en español (AF-5), en estudiantes universitarios de Chile. *Psicologia, Saúde e Doenças*, 12(1), 91-103. Recuperado de:<https://www.redalyc.org/pdf/362/36222221008.pdf>
- Rivera-Morales, A. y Hernández-Durán, G. (2017). El autoconcepto de docentes universitarios. *Revista Iberoamericana De Educación*, 73(2), 87-100. <https://doi.org/https://doi.org/10.35362/rie732213>
- Rodríguez, S., Cabanach, R., Valle, A., Núñez, J. y González-Pienda, J. (2004). Diferencias en el uso del self-handicapping y pesimismo defensivo y sus relaciones con las metas de logro, la autoestima y las estrategias de autorregulación del aprendizaje. *Psicothema*, 16, 626-632. Recuperado de:<http://www.psicothema.com/pdf/3042.pdf>
- Sebastián, V. (2012). Autoestima y autoconcepto docente. *Phainomenon*, 11(1), 23-34. <https://doi.org/10.33539/phai.v11i1.226>
- Shavelson, R., Hubner, J. & Stanton, G. (1976) Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-413. Doi:<https://doi.org/10.3102/00346543046003407>
- Sosa-Baltasar, D. (2014). Relación entre autoconcepto, ansiedad e inteligencia emocional: eficacia de un programa de intervención con estudiantes adolescentes. Tesis doctoral: Universidad de Extremadura.
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología educativa*. México: Prentice Hall.