

AUTOCONCEPTO ACADÉMICO, FÍSICO Y SOCIAL Y APRENDIZAJE AUTORREGULADO EN ADOLESCENTES

Autor/es: GARELLO, María Virginia

Institución de procedencia: Instituto Privado Diocesano Dr. Alexis Carrel, Nivel Superior. Río Tercero, Córdoba, Argentina. Integrante de proyectos de investigación en la Universidad Nacional de Río Cuarto. Ex Becaria Posdoctoral de Conicet, Universidad Nacional de Río Cuarto.

Dirección electrónica: mvgarello@yahoo.com.ar

Eje temático: Desafíos y alternativas en la enseñanza y el aprendizaje

Campo metodológico: Investigación

Palabras clave: Autoconcepto, aprendizaje autorregulado, adolescentes

Resumen

Se presentan los resultados de un estudio correspondiente a un proyecto de investigación patrocinado por Conicet mediante Beca Posdoctoral (2011-2013). Uno de los estudios realizados tuvo como propósito conocer más acerca del autoconcepto académico, físico y social de un grupo de estudiantes adolescentes de nivel medio. Dicho objetivo se vincula con uno mayor consistente en identificar y caracterizar los procesos autorregulados de aprendizaje, a fin de formular luego planteos orientadores para el diseño de intervenciones educativas tendientes a favorecer el compromiso, la motivación y las emociones positivas en los adolescentes en relación con el aprendizaje escolar. La metodología aplicada es la de estudios de diseño. El estudio se desarrolló en una escuela de nivel medio en la ciudad de Río Tercero, Córdoba, República Argentina, durante el año 2011. En la primera parte del artículo se presentan los referentes teórico conceptuales, especificando las nociones de aprendizaje autorregulado, de autoconcepto y las influencias del autoconcepto en la autorregulación del aprendizaje. En la segunda parte se realiza la descripción del estudio y de la metodología, detallando los objetivos, el escenario, la metodología y la descripción del instrumento. En la

tercera parte se describen y analizan las respuestas y se presentan las consideraciones finales. Se concluye que sería propicio intervenir aportando herramientas cognitivas, instancias de reflexión y hábitos saludables, ya que los alumnos esperan mejorar y modificar su autoconcepto académico y físico; considerando la importancia que posee el autoconcepto en la autorregulación del aprendizaje y en el bienestar integral de los adolescentes.

1. Introducción

El autoconcepto positivo incide en la satisfacción personal y en el buen desempeño en las distintas áreas de la vida. Un autoconcepto positivo es uno de los objetivos más pretendidos en numerosos programas de intervención psicológica en educación debido a que impacta en el equilibrio socioafectivo del alumnado de todos los niveles educativos (Esnaola, Goñi y Madariaga, 2008). En el campo de la Psicología Educativa el autoconcepto, junto con las nociones de autoeficacia y atribuciones causales, forman parte de los estudios sobre las creencias motivacionales, que según Torrano y González (2004) incrementaron en las últimas décadas el interés en la influencia que poseen estas creencias en los resultados de aprendizaje y en la autorregulación del mismo. El autoconcepto o las autopercepciones relacionadas con las situaciones de aprendizaje orientan los desempeños académicos y, considerando que estos trascienden los contextos formales, "(...) influyen profundamente en el aprendizaje y en el desarrollo humano" (Alexander, 2006: 213).

Con el propósito de conocer más acerca del autoconcepto académico, físico y social de un grupo de estudiantes adolescentes de nivel medio, se aplicó un instrumento de recolección de datos, en el marco de una investigación de diseño acerca del aprendizaje autorregulado, las creencias motivacionales y el uso de nuevas tecnologías. Un objetivo del proyecto de investigación consistió en formular planteos orientadores para el diseño de intervenciones educativas tendientes a favorecer el compromiso, la motivación y las emociones positivas en los adolescentes en relación con el aprendizaje escolar.

A continuación, detallaremos en primer lugar los referentes teóricos conceptuales, especificando las nociones de aprendizaje autorregulado, de autoconcepto y las influencias del autoconcepto en la autorregulación del aprendizaje; en segundo lugar, se realizará la descripción del estudio y de la metodología, especificando los objetivos, el escenario, la metodología y la descripción del instrumento implementado (protocolo adaptado de Alexander

(2006) denominado 'Yo real, yo ideal'); en tercer lugar, se describen y se analizan las respuestas y se presentan las consideraciones finales.

2. Referentes teóricos-conceptuales

Aprendizaje autorregulado

El concepto de autorregulación refiere al monitoreo y a la regulación que los estudiantes realizan sobre su propio desempeño en la construcción del conocimiento. Una definición de autorregulación, relativamente sencilla y que ha ido ganando consenso tanto en los trabajos teóricos como en aquellos de índole más aplicada, es la siguiente: "La autorregulación refiere a pensamientos autogenerados, sentimientos y acciones que son planeados y cíclicamente adaptados para la adquisición de metas personales" (Zimmerman, 2000: 14). La teoría del aprendizaje autorregulado acentúa la humanidad de los aprendices, según Winne (2004), al considerar a los estudiantes como *agentes* que eligen y toman decisiones acerca de sus comportamientos, basándose en las características de los contextos que los rodean.

Pintrich (2000) postula un modelo del aprendizaje autorregulado en el que los estudiantes son protagonista en las fases de planificación, monitoreo, control y evaluación de los aprendizajes, en las áreas cognitiva, motivacional, comportamental y contextual. Las etapas o fases no son jerárquicas ni lineales, sino que se establecen interacciones dinámicas y simultáneas entre los diferentes procesos y las fases. Puntualmente, en la fase de *planificación* los procesos implicados son establecimiento de metas, activación de conocimientos previos y de conocimientos metacognitivos (área cognitiva), activación de creencias motivacionales y emociones (área motivacional), planificación del tiempo y del esfuerzo (área comportamental) y activación de percepciones en relación con tareas y contexto (área contextual). En la fase de *monitoreo o auto-observación*, los estudiantes toman conciencia de la cognición (área cognitiva), de la motivación (área motivacional), del esfuerzo, del tiempo y de la necesidad de ayuda (área comportamental) y de las condiciones de las tareas y del contexto (área contextual). En la fase de *control*, los alumnos utilizan estrategias cognitivas y metacognitivas (área cognitiva), estrategias para controlar la motivación y el afecto (área motivacional), incrementan o disminuyen el esfuerzo, la persistencia y la búsqueda de ayuda (área comportamental) y realizan cambios según los requerimientos de las tareas y el contexto (área contextual). Finalmente, en la fase de *evaluación*, los estudiantes realizan juicios y efectúan

atribuciones (área cognitiva), tienen reacciones afectivas y motivacionales ante las atribuciones (área motivacional), eligen qué comportamiento seguir (área comportamental) y evalúan la tarea y el contexto (área contextual).

En el modelo elaborado por Butler (1998) acerca del aprendizaje autorregulado interactúan las siguientes dimensiones o procesos: análisis de los requerimientos de la *tarea*; establecimiento de *metas* de aprendizaje; definición de las *estrategias* aptas para lograr los objetivos mediante procesos de selección, adaptación, invención e implementación de estrategias que se correspondan con las demandas de la tarea; monitoreo de los *resultados* en las tareas asociados a las estrategias utilizadas; ajustes en metas, estrategias o ambas, basados en el éxito de sus esfuerzos registrados mediante *feedback* interno y externo; influencias de una variedad de *conocimientos y creencias*, entre ellos creencias motivacionales (atribuciones y autoeficacia), creencias epistemológicas, conocimiento del dominio, conocimiento de la tarea, conocimiento de las estrategias; e influencias de aspectos interactivos y sociales del *contexto*.

En ambos modelos del aprendizaje autorregulado reseñados anteriormente están presentes las denominadas ‘creencias motivacionales’, como aspectos que intervienen en las distintas etapas y ejercen influencias en los procesos de autorregulación de los aprendizajes. Entre las creencias motivacionales los investigadores (Butler, 1998; Pintrich, 2000) ubican al autoconcepto, a las atribuciones causales y a la autoeficacia.

Autoconcepto

Un tipo de creencia o imagen motivacional lo constituye el *autoconcepto* o las *autopercepciones*, entendidas como los modelos internos que las personas construyen acerca de sí mismas en relación con todas las áreas del desarrollo (Alexander, 2006). Las investigaciones recientes entienden que las autopercepciones son específicas por dominio o áreas de conocimiento, dinámicas y sensibles a las experiencias vividas en el contexto académico y social. Además, las autopercepciones pueden manifestarse de modos más o menos conscientes y explícitos, y corresponderse o no con la realidad. Las autopercepciones relacionadas con las situaciones de aprendizaje orientan los desempeños académicos, e “(...) influyen profundamente en el aprendizaje y en el desarrollo humano” (Alexander, 2006: 213).

En el desarrollo del autoconcepto, desde la adolescencia a la adultez, los autores citados por Alexander (2006) identifican tres rasgos. El primero es que se incrementa el realismo, el juicio se vuelve más crítico y razonable. El segundo rasgo es que aumenta la abstracción, se pasa de autopercepciones basadas en aspectos externos, superficiales y absolutos, a juicios más complejos y condicionales. Y el tercer rasgo consiste en que se logra la diferenciación por dominios de conocimientos, identificando ante qué situaciones y contenidos se alcanza mayor motivación, compromiso y rendimiento académico.

Otro tipo de creencia motivacional es la de autoeficacia, Zimmerman, Kitsantas y Campillo (2005) señalan que la autoeficacia se refiere a las propias creencias sobre la capacidad para aprender o rendir efectivamente. Torrano y González (2004) advierten que, a pesar de un excesivo afán en los investigadores por identificar las diferencias entre autoconcepto y autoeficacia, en algunas características son bastante similares, a saber: su naturaleza multidimensional, las fuentes que utilizan los alumnos para su creación y desarrollo, y en la estrecha relación que tienen con el rendimiento académico. Además, expresan que: “En determinadas situaciones, como cuando medimos el autoconcepto en sus dimensiones específicas y las creencias de autoeficacia en un nivel general, ambas creencias son empíricamente similares” (Torrano y González, 2004: 10).

En el campo de la psicología general, un modelo ampliamente aceptado y conocido es el de Shavelson, Hubner y Stanton (1976) en el que postulan una concepción jerárquica y multidimensional de la noción de autoconcepto. En este modelo, el autoconcepto global surge como resultado de un conjunto de percepciones parciales del propio yo, que se estructuran en una organización jerárquica: el autoconcepto general se compondría del autoconcepto académico y del no académico, y este último incluiría tanto el autoconcepto social como el personal y el físico (Esnaola, Goñi y Madariaga, 2008). Este modelo ha influido en la elaboración de instrumentos de medida y en pautas para la intervención educativa.

Influencias del autoconcepto en la autorregulación del aprendizaje

Alexander (2006) indica que los estudiantes que conocen y asumen sus autoconceptos se caracterizan por: identificar sus fortalezas y debilidades cognitivas, evaluar periódicamente su autoconocimiento, poseer autopercepciones verdaderas, reconocer sus habilidades en

dominios específicos, adaptar metas y utilizar las informaciones sobre tareas y rendimiento académico.

Los estudiantes autorregulados desarrollan nociones y creencias sobre sí mismos que son realistas, profundas y vinculadas a cuestiones internas y psicológicas, diferenciadas por áreas y contextos, sensibles y dinámicas, orientadas por la integración de expectativas a corto y a largo plazo. En la proyección a futuro, los estudiantes autorregulados contemplan la fijación continua de metas de aprendizaje, acordes a las motivaciones e imágenes propias (Garello, 2008).

Tomando en consideración la afirmación de Torrano y González (2004) sobre la similitud entre las medidas empíricas de autoconcepto y autoeficacia, resulta valioso tener en cuenta lo que Zimmerman y Schunk (2008) demostraron sobre la relación recíproca entre la capacidad de autorregulación y las creencias de autoeficacia, ya que a medida que los estudiantes incrementan sus capacidades de autorregulación, incrementan sus creencias de autoeficacia, y viceversa, esas creencias de autoeficacia permiten al estudiante afrontar de manera autorregulada nuevos aprendizajes. Zimmerman, Kitsantas y Campillo (2005) sostienen que la autoeficacia también está vinculada a las creencias de los estudiantes acerca de su capacidad en los procesos de autorregulación. Los alumnos que confían en sus capacidades para usar procesos autorregulatorios se sienten más motivados para alcanzar metas personales, monitorear su desempeño, emplear estrategias, autoevaluar y modificar procesos o estrategias. En síntesis, las creencias de autoeficacia positivas tienen repercusiones en el esfuerzo, la persistencia, la realización de la tarea y en la actitud activa y motivada (Valle *et al*, 2010), por tal motivo posee efectos positivos en la autorregulación de los aprendizajes.

3. Aspectos metodológicos

A fin de describir el estudio realizado¹, a continuación comentaremos los objetivos, el escenario, la metodología y la descripción del instrumento.

¹ El estudio que aquí comentamos forma parte de una investigación mayor, realizada por María Virginia Garello como Becaria de Investigación Postdoctoral de CONICET, bajo la dirección de la Dra. María Cristina Rinaudo y la codirección del Dr. Danilo Donolo, en el Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto (Córdoba, Argentina).

Objetivos

El objetivo general del estudio mayor que contiene la presente investigación se orientó a aportar elementos para comprender más acerca de la autorregulación de los aprendizajes de estudiantes de nivel medio, ante la realización de tareas con apoyo en nuevas tecnologías, desde un enfoque socio constructivista. Este objetivo general se desagregó en objetivos más específicos. Los objetivos específicos que nos interesa detallar aquí son:

a. Diseñar, implementar y analizar un estudio de diseño que permita conocer la vinculación del autoconcepto con los procesos de autorregulación de los aprendizajes en tareas con apoyo de nuevas tecnologías. Uno de los estudios realizados tuvo como propósito conocer más acerca del autoconcepto académico, físico y social de un grupo de estudiantes adolescentes de nivel medio.

b. Analizar las percepciones que los estudiantes poseen vinculadas a sus autoconceptos.

c. Formular planteos orientadores para el diseño de intervenciones educativas tendientes a favorecer el compromiso, la motivación y las emociones positivas en los adolescentes en relación con el aprendizaje escolar.

Escenario

Los datos se recolectaron en las clases de las asignaturas Metodología de Investigación y Práctica de la Intervención Comunitaria, en dos divisiones de quinto año de la Escuela Superior de Comercio, de la ciudad de Río Tercero, Provincia de Córdoba, Argentina, en el año 2011. Completaron los dos protocolos 36 estudiantes, de entre 16 y 19 años de edad. Respecto de la composición del grupo en cuanto al sexo, 24 eran estudiantes de sexo femenino y 12 de sexo masculino.

Metodología

A fin de conocer las percepciones vinculadas al autoconcepto de los estudiantes se empleó un instrumento de recolección de datos que consistió es un protocolo adaptado de Alexander (2006), denominado 'Yo real, yo ideal'. El estudio que comentamos en el presente artículo es parte de una investigación mayor en la que utilizamos metodología de *investigación basada en diseños*. La metodología denominada *investigación basada en diseños* aparece en

la literatura psicológica actual como una promesa para mejorar los programas de enseñanza y ampliar la base de conocimientos sobre los procesos de aprendizaje; es decir que contribuye al desarrollo de teorías educativas (Confrey, 2006; diSessa y Cobb, 2004; Collins, Joseph y Bielaczyc, 2004; Reinking y Bradley, 2004; Reigeluth y Frick, 1999). Además, Confrey (2006) sostiene que los estudios de diseño consisten, en sí mismos, progresos de las metodologías de investigación e identifica un futuro promisorio en el desarrollo de estos estudios en el campo de la Psicología Educativa.

En definiciones recientes se afirma que los estudios de diseño son iterativos, situados, basados en teorías y atentos, de forma simultánea, a comprender y a mejorar los procesos educativos (diSessa y Cobb, 2004). En cuanto a las técnicas de recolección de datos, la metodología de investigación basada en diseños permite integrar datos provenientes de distintas fuentes, combinar técnicas y entrelazar los aportes, tanto cualitativos como cuantitativos, para la comprensión de problemas complejos propios de la dimensión psicológica de las personas y de la realidad educativa.

Descripción del instrumento

El protocolo denominado 'Yo real, yo ideal' (ver Anexo) fue adaptado de una propuesta de Alexander (2006) y contenía la siguiente consigna: Para cada área especificada coloca cinco palabras o frases que describan tus ideas acerca de vos mismo (yo real) y la manera en que te gustaría verte en el futuro (yo ideal). Las áreas especificadas referían al yo académico, yo físico y yo social. En el reverso de la hoja del protocolo, colocamos la siguiente consigna seguida por siete preguntas, a saber: Considerando las respuestas anteriores, responde: ¿fueron algunas áreas (académica, física y social) de tu auto-imagen (yo real y yo ideal) más fáciles de reconocer que otras?; las descripciones que formulaste acerca de tu yo real, ¿fueron generalmente positivas o negativas?; ¿fuiste más crítico en algún área de tu yo real que en otra?; ¿te resultaron fáciles las descripciones sobre tu yo ideal?; ¿crees que algunas de las imágenes que generaste acerca de vos mismo (yo real y yo ideal) son poco razonables?; ¿mientras describías tu yo ideal, estabas pensando en 1 año, 5 años o en un futuro más lejano?; y ¿esperas modificar algún área (académica, física y social) de tu auto-imagen (yo real y yo ideal)? ¿cuál y por qué motivo?

4. Resultados alcanzados y/o esperados

En este apartado se presentan los resultados, a partir de la descripción de las respuestas brindadas por los estudiantes, se analizan los mismos en función de los aportes teóricos adoptados y se postulan las consideraciones finales.

a. Descripción de las respuestas

Las tres áreas respecto de las cuales los alumnos debían aportar palabras o frases acerca de sí mismos eran: a. yo académico, b. yo físico, c. yo social (en las tres áreas o dimensiones debían responder respecto del presente y del futuro) y d. preguntas en el reverso del protocolo.

a. *Yo académico.* Respecto del yo académico en el presente o denominado también 'real', de los 36 alumnos que completaron el protocolo, 32 alumnos indicaron algún aspecto positivo, es decir características, rasgos, hábitos y prácticas de los alumnos que favorecen la construcción de nuevos aprendizajes y suponen compromiso y motivación para realizar actividades académicas, y 24 alumnos señalaron algún aspecto negativo, que no favorece el aprendizaje y el compromiso con la actividad académica. En la Tabla 1 se sintetizan los rasgos positivos expresados por los alumnos sobre su yo académico, la cantidad de veces que cada aspecto fue mencionado en las respuestas de todos los alumnos y el porcentaje que representa la cantidad de veces mencionada en relación con la cantidad total de alumnos (N= 36). Es válido aclarar que cada estudiante tenía en la hoja del protocolo de respuestas cinco espacios por cada área -académica, física y social- para escribir sus percepciones acerca de sí mismo, utilizando palabras o frases, por esto la sumatoria de la columna 'cantidad de veces mencionados' supera a la cantidad total de alumnos que completaron el protocolo. Si multiplicamos la cantidad total de alumnos, es decir 36, por las cinco palabras o frases que cada alumno podía escribir, da como resultado 180 respuestas posibles para cada área, aunque en el análisis se encontró que no todos los estudiantes completaron los cinco espacios disponibles. Por otra parte, podemos indicar que la cantidad de veces que fue mencionado un aspecto lo entendemos también como la cantidad de alumnos, ya que los estudiantes no reiteraron palabras o frases en las respuestas que debían dar por cada área.

Tabla 1. Aspectos positivos del yo académico expresados en el protocolo 'Yo real, yo ideal'

| <i>Aspectos positivos</i> | <i>Cantidad de veces</i> | <i>Porcentaje de alumnos</i> |
|---------------------------|--------------------------|------------------------------|
|---------------------------|--------------------------|------------------------------|

| | <i>mencionados</i> | |
|--|--------------------|------|
| Responsable | 14 | 39 % |
| Estudioso | 10 | 28 % |
| Prolijo/ aplicado | 7 | 19 % |
| Puntual | 7 | 19 % |
| Aprendo con fundamentos | 6 | 16 % |
| Trabajador/ constante | 5 | 14 % |
| Participativo | 4 | 11 % |
| Me gusta la práctica | 4 | 11 % |
| Aprendizaje bien | 4 | 11 % |
| Interesado/ preocupado | 4 | 11 % |
| Cumplidor | 3 | 8 % |
| Buena memoria | 3 | 8 % |
| Buen rendimiento | 3 | 8 % |
| Respetuoso | 2 | 6 % |
| Colaborador | 2 | 6 % |
| Reflexivo | 2 | 6 % |
| Atento | 2 | 6 % |
| Preferencia por lo teórico | 2 | 6 % |
| Fácil comprensión | 1 | 3 % |
| Preferencias varias (estudio: inglés, en pruebas; me gusta tarea oral, el colegio, lo teórico y práctico) | 5 | 14% |
| <i>Total</i> | <i>90</i> | - |

Detallamos los aspectos negativos, es decir que no favorecen la adquisición de aprendizajes y el compromiso con la actividad académica, mencionados por los 24 alumnos acerca de su yo académico real en la Tabla 2.

Tabla 2. Aspectos negativos del yo académico real expresados en el protocolo 'Yo real, yo ideal'.

| <i>Aspectos negativos</i> | <i>Cantidad de veces mencionados</i> | <i>Porcentaje de alumnos</i> |
|--|--------------------------------------|------------------------------|
| Estudio a veces/ Estudio casualmente | 13 | 36 % |
| Responsable a veces/ poco responsable/ irresponsable | 9 | 25 % |
| Distraído/ no presto atención/ me cuesta concentrarme | 9 | 25 % |
| Vago/ perezoso | 7 | 19 % |
| Charlatán/ conversador | 6 | 16 % |
| Rendimiento regular/ busco sólo aprobar | 5 | 14 % |
| Estudio poco/ pocas ganas de estudiar | 4 | 11 % |
| Impuntual | 2 | 6 % |
| Poco interés / indiferente | 2 | 6 % |

| | | |
|-----------------------------------|----|-----|
| Dejo todo para último momento | 2 | 6 % |
| Poco inteligente/ poco Memorioso | 2 | 6% |
| Necesito ayuda, no busco | 1 | 3% |
| Tengo dificultades en Matemáticas | 1 | 3% |
| <i>Total</i> | 63 | - |

En cuanto a las percepciones del yo académico ideal, correspondientes a un tiempo futuro, sistematizamos las respuestas halladas en la Tabla 3.

Tabla 3. Características del yo académico ideal expresadas en el protocolo 'Yo real, yo ideal'.

| <i>Características del yo académico ideal</i> | <i>Cantidad de veces mencionadas</i> | <i>Porcentaje de alumnos</i> |
|--|--------------------------------------|------------------------------|
| Obtener título universitario/ profesión | 21 | 58% |
| Responsable | 20 | 55 % |
| Estudioso | 13 | 36 % |
| Cumplidor/ aplicado/ dedicado/ interesado | 10 | 28 % |
| Atento/ concentrado | 7 | 19 % |
| Trabajar/ trabajador | 7 | 19 % |
| Decisiones tomadas/ ideales claros/ proyecto de vida | 6 | 16 % |
| Buen rendimiento | 5 | 14 % |
| Puntual | 5 | 14 % |
| Inteligente/ talentoso/ ser reconocido | 5 | 14 % |
| Terminar el secundario/ Pasar de año | 4 | 11 % |
| Respetuoso/ hablar menos/ Cambiar hábitos de estudio | 3 | 8 % |
| Ser participativo | 2 | 6 % |
| Hacer cursos | 2 | 6 % |
| Total | 110 | - |

b. *Yo físico*. En las respuestas de los alumnos sobre el yo físico real se observan diversos aspectos mencionados, los cuales pueden agruparse en las siguientes categorías: apariencia, estatura, deportes y actividad física, salud y bienestar general, conformidad con el yo físico, peso corporal y alimentación saludable. Presentamos las respuestas en la Tabla 4.

Tabla 4. Características del yo físico real expresadas en el protocolo 'Yo real, yo ideal'.

| <i>Características del yo físico real</i> | <i>Cantidad de veces mencionadas</i> | <i>Porcentaje de alumnos</i> |
|---|--------------------------------------|------------------------------|
| <i>Apariencia</i> | | |
| Referencia al cabello | 17 | |
| Referencia a los ojos | 5 | |
| Total | 22 | 61 % |
| <i>Estatura</i> | | |
| Alta | 8 | |
| Estatura media | 5 | |
| Baja | 9 | |
| Total | 22 | 61 % |
| <i>Deportes y actividad física</i> | | |
| Si | 13 | |
| No | 7 | |
| Total | 20 | 55 % |
| <i>Salud y bienestar general</i> | | |
| Si | 14 | |
| No | 5 | |
| Total | 19 | 53 % |
| <i>Conformidad con yo físico</i> | | |
| Si | 11 | |
| No | 8 | |
| Total | 19 | 53 % |
| <i>Peso corporal</i> | | |
| Delgado | 11 | |
| Normal/ buen peso | 2 | |
| Excedido/ gordo | 2 | |
| Total | 15 | 42% |
| <i>Alimentación saludable</i> | | |
| Si | 11 | |
| No | 2 | |
| Total | 13 | 36 % |

En cuanto a las percepciones de los alumnos acerca de su yo físico en el futuro, sistematizamos las respuestas halladas en la Tabla 5.

Tabla 5. Características del yo físico ideal expresadas en el protocolo 'Yo real, yo ideal'.

| <i>Características del yo físico ideal</i> | <i>Cantidad de veces mencionadas</i> | <i>Porcentaje de alumnos</i> |
|--|--------------------------------------|------------------------------|
| <i>Apariencia</i> | | |
| Referencia al cabello | 10 | |
| Referencia a los ojos | 8 | |
| Total | 18 | 50 % |
| <i>Salud y bienestar general</i> | 17 | 47 % |
| <i>Aspectos a modificar</i> | | |
| Físicos | 11 | |
| Actitudinales | 6 | |
| Total | 17 | 47 % |

| | | |
|------------------------------------|----|------|
| <i>Estatura</i> | | |
| Alta | 12 | |
| Estatura media | 2 | |
| Total | 14 | 39 % |
| <i>Peso corporal</i> | | |
| Delgado | 12 | |
| Excedido | 2 | |
| Total | 14 | 39 % |
| <i>Deportes y actividad física</i> | 13 | 36 % |
| <i>Conformidad con yo físico</i> | 8 | 22 % |
| <i>Alimentación saludable</i> | 7 | 19 % |

c. *Yo social*. En el apartado sobre el yo social real hubo una gran diversidad de respuestas que agrupamos en dos categorías, en la primera categoría incluimos a las respuestas de los alumnos que mencionaban los rasgos del carácter y los modos de relacionarse con otras personas; y en la segunda categoría ubicamos a las respuestas en las que los alumnos se referían a las actividades sociales que realizan.

Tabla 6. Características del yo social real expresadas en el protocolo 'Yo real, yo ideal'.

| <i>Características yo social real</i> | <i>Cantidad de veces mencionadas</i> | <i>Porcentaje de alumnos</i> |
|---------------------------------------|--------------------------------------|------------------------------|
| <i>Rasgos del carácter</i> | | |
| Amigable/ amigable | 24 | 67 % |
| Sociable | 22 | 61 % |
| Simpático/ buen humor | 21 | 58 % |
| Confiable/ comprensivo | 11 | 28 % |
| Solidario | 11 | 28 % |
| Trabajador/ organizador | 11 | 28 % |
| Respetuoso/ educado | 8 | 22 % |
| Tímido/ callado | 7 | 19 % |
| Me enoja/ mal humor | 7 | 19 % |
| Buen compañero | 5 | 14 % |
| Caprichoso | 5 | 14 % |
| Sincero/ frontal | 4 | 11 % |
| Conversador | 3 | 8 % |
| Orgullosa | 3 | 8 % |
| Me gusta sobresalir | 3 | 8 % |
| Otros | 10 | 28 % |
| Total | 158 | - |
| <i>Actividades sociales</i> | | |
| Exploradores/ aire libre | 2 | 6 % |
| Voy a la iglesia | 1 | 3 % |

| | | |
|-------|---|---|
| Total | 3 | - |
|-------|---|---|

Respecto del yo social en el futuro, también agrupamos las respuestas en las dos categorías anteriores y agregamos una categoría en la que incluimos los rasgos que los alumnos esperan desarrollar, modificando algún aspecto en relación a su yo social futuro.

Tabla 7. Características del yo social ideal expresadas en el protocolo ‘Yo real, yo ideal’.

| <i>Características yo social Ideal</i> | <i>Cantidad de veces mencionadas</i> | <i>Porcentaje de alumnos</i> |
|--|--------------------------------------|------------------------------|
| <i>Rasgos del carácter</i> | | |
| Amistoso/ amigable | 17 | 47 % |
| Sociable | 16 | 44 % |
| Simpático/ buen humor | 15 | 42 % |
| Solidario/ ayudar | 10 | 28 % |
| No cambiar forma de ser | 6 | 17 % |
| Confiable/ comprensivo | 5 | 14 % |
| Respetuoso/ atento | 4 | 11 % |
| Sincera | 3 | 8 % |
| Buena persona | 2 | 6 % |
| Otros | 4 | 11% |
| Total | 82 | - |
| <i>Actividades sociales</i> | | |
| Buen trabajo | 4 | 11 % |
| Exploradores | 1 | 3 % |
| Iglesia | 1 | 3 % |
| Formar una familia | 2 | 6 % |
| Ir de vacaciones | 1 | 3 % |
| Total | 9 | - |
| <i>Rasgos a desarrollar</i> | | |
| Disminuir rasgo negativo | 9 | 25 % |
| Tolerancia/ tranquilidad | 8 | 22 % |
| Hablar más | 5 | 14 % |
| Total | 22 | - |

d. Preguntas en el reverso del protocolo. En el reverso del protocolo se colocaron siete preguntas acerca de las respuestas que los estudiantes habían elaborado sobre las distintas dimensiones del yo real y del yo ideal, la síntesis de las respuestas a las siete preguntas son:

1. Respecto de si fueron algunas áreas -académica, física y social- de la auto-imagen más fáciles de reconocer que otras: 30 alumnos respondieron que sí y 6 que no; y 28 alumnos

además expresaron que fue más fácil la dimensión real y 4 que fue más fácil la dimensión ideal.

2. En cuando al yo real, se les preguntó a los alumnos si sus descripciones fueron generalmente positivas o negativas: 23 alumnos respondieron que fueron generalmente positivas, 3 alumnos que fueron negativas y 10 que fueron tanto positivas como negativas, es decir de ambos tipos.

3. En cuanto al yo real, se les pregunto a los alumnos si fueron más críticos en algún área -académica, física y social- que en otra: 28 alumnos respondieron que sí y 7 que no; 10 alumnos señalaron que fueron más críticos en el área académica, 5 en el área física y 2 en el área social.

4. Respecto del yo ideal, se les preguntó a los alumnos si les resultaron fáciles las descripciones que tuvieron que elaborar: 29 alumnos respondieron que sí, 4 que no y 3 que a veces les resultaron fáciles.

5. En la quinta pregunta, se les preguntó a los alumnos si pensaban que algunas de las imágenes que generaron acerca de si mismos, tanto en el yo real como en el yo ideal, eran poco razonables: 26 respondieron que no y 10 que sí.

6. En relación con el yo ideal, se les preguntó a los alumnos en cuánto tiempo estaban pensando cuando elaboraron sus respuestas acerca de cómo de imaginan que serían en el futuro: 11 alumnos respondieron que pensaban entre 7 a 10 años; 10 alumnos que pensaban de 4 a 6 años; 8 alumnos pensaban de 1 a 3 años y 7 alumnos no pudieron precisar en cuánto tiempo estaban pensando al elaborar sus respuestas.

7. Respecto de si esperan modificar algún área -académica, física y social- de su auto-imagen, tanto en el yo real como en el yo ideal, 21 alumnos respondieron que sí y 15 que no. En relación con las áreas que desean modificar y los motivos principales, hallamos que: esperan modificar su desempeño en el área académica 14 alumnos, de los cuales 5 desean terminar el secundario, continuar una carrera y ser profesionales, y 9 desean mejorar el rendimiento mediocre actual y ser más responsables; 8 alumnos expresaron que les gustaría modificar su aspecto físico, ya que no están conformes y/o no se sienten a gusto con su cuerpo; y 4 alumnos señalaron que les gustaría modificar su yo social, refiriendo a cuestiones de cambio de humor y relación con los demás.

b. Análisis de las respuestas

a. *Yo académico.* En relación con el yo académico real, hallamos en total 90 respuestas en las que se manifiestan aspectos positivos; es decir que la mitad de las expresiones –de las 180 posibles- fueron positivas. Los dos aspectos mencionados más cantidad de veces son: responsable (14 alumnos) y estudioso (10 alumnos). Le siguen las características prolijo/aplicado (7 alumnos), puntual (7 alumnos) y que aprenden con fundamentos (6 alumnos). Entre los rasgos más citados no aparecen cuestiones de motivación, creatividad y trabajo activo, sino más bien características de un modo de aprendizaje tradicional. De los 36 alumnos que completaron el protocolo, fue superior la cantidad que mencionaron algún aspecto positivo (32), que los que mencionaron algún aspecto negativo (24).

En cuanto a los aspectos negativos, los más citados en orden decreciente son: estudio a veces/ estudio casualmente (13 alumnos); responsable a veces/poco responsable/irresponsable (9 alumnos); distraído/ no presto atención/ me cuesta concentrarme (9 alumnos) y vago/perezoso (7 alumnos). De los aspectos negativos mencionados, advertimos que los alumnos en general no refieren a motivos externos ni a dificultades para estudiar -salvo las respuestas: ‘me cuesta concentrarme’ (9 alumnos), ‘poco inteligente/poco memorioso’ (1 alumno) y ‘tengo dificultades en matemáticas’ (1 alumnos)- sino que atribuyen los resultados mediocres principalmente a características y modalidades propias relacionadas directamente con la escasa dedicación al estudio (estudio a veces, poco responsable, vago). En las respuestas de los alumnos no aparecen casi referencias a disciplinas curriculares, sólo 1 menciona dificultades en Matemáticas.

Algunas intervenciones posibles de formular con el grupo de estudiantes que poseen creencias negativas sobre sí mismos y sobre su desempeño -que muy probablemente debe ser regular o malo, ya que existe una estrecha relación entre el autoconcepto académico y el rendimiento académico- consisten en: trabajar sobre las percepciones acerca de las causas de los éxitos y fracasos, proponer estrategias y modos nuevos de construir el conocimiento académico y participar en clases, revisar y modificar las prácticas pedagógicas que no permitan alcanzar buenos aprendizajes, diseñar proyectos sobre el tema de aprender a aprender, entre otras. La importancia de trabajar sobre el autoconcepto académico radica en que en la investigación educativa existe una gran presunción de que la conducta escolar se

entiende al considerar las percepciones que el sujeto tiene de sí mismo y, en particular, de su propia competencia académica (Esnaola, Goñi y Madariaga, 2008).

Respecto del yo académico ideal, 21 alumnos señalaron que se ven a sí mismos en el futuro con un título universitario y/o una profesión, 2 alumnos expresaron que desean hacer cursos; mientras que 4 alumnos indicaron que esperan pasar de año y/o terminar el secundario. Las características del yo académico ideal citadas en orden decreciente son: responsable (20 alumnos), estudioso (13 alumnos), cumplidor /aplicado/ dedicado/ interesado (10 alumnos), atento/ concentrado (7 alumnos) y trabajar/ trabajando (7 alumnos). Estas características pueden considerarse como básicas y primordiales para el desempeño académico, sin embargo podemos señalar que están casi ausentes en las respuestas de los alumnos los rasgos, actitudes y habilidades propias del aprendizaje autorregulado -como organización del tiempo y del contexto, autonomía, estrategias de resolución de problemas, fijación de metas, autocontrol, generación y búsqueda de emociones positivas-, de la motivación personal y de procesos creativos de construcción del conocimiento.

b. Yo físico. En la dimensión física real se agruparon las respuestas de los alumnos en siete categorías, en orden decreciente respecto de la cantidad de menciones. En la primera categoría, el 61% de los alumnos se refirieron a la apariencia, de los cuales 17 alumnos refieren a las características del cabello y 5 alumnos refieren al color y tipo de ojos. En la segunda categoría, también el 61% de los alumnos mencionaron aspectos de su estatura, 8 alumnos expresaron que son altos, 5 que poseen una estatura media y 9 que son de baja estatura. En la tercera categoría, el 55% de los alumnos aludieron al deporte o actividad física, 13 indicaron que realizan algún tipo de deporte y 7 alumnos que no practican actividades físicas. En la cuarta categoría, el 53% de los alumnos se refirieron a la salud, 14 alumnos expresaron poseer buena salud y bienestar general, mientras que 5 alumnos señalaron alguna dificultad de salud que afecta su bienestar físico. En la quinta categoría, el 53% de los alumnos se expresaron respecto de la conformidad o no con el yo físico, 11 alumnos expresaron estar conforme con su yo físico real y 8 alumnos manifestaron algún tipo de inconformidad o malestar con su cuerpo. En sexto lugar, el 42% de los alumnos refirieron al peso corporal, 11 alumnos dicen que se ven delgados, 2 que poseen un peso normal y 2 que están excedidos. Finalmente, en la séptima categoría hallamos que el 36% de los alumnos mencionaron

aspectos de su alimentación, 11 alumnos señalaron que su alimentación es saludable y 2 alumnos que su dieta no es saludable.

En relación con el futuro del yo físico, encontramos que el 50% de los alumnos señalan algún aspectos de la apariencia vinculado al cabello y/o a los ojos; el 47% de los alumnos refieren a la salud y al bienestar general; el 47% de los alumnos esperan modificar algún aspecto de su yo físico (el peso, la apariencia o el practicar actividad física) y/o algún aspecto actitudinal; el 39% de los alumnos mencionan que se imaginan más altos; el 39% aludieron a su peso corporal; el 36% de los alumnos expresaron que van a realizar deporte o actividad física; el 22% de los alumnos esperan estar conformes con su yo físico; y finalmente, el 19% de los alumnos desean alcanzar o mantener una alimentación saludable.

Para el análisis, podemos valorar como positivo que los alumnos refirieron a múltiples dimensiones del autoconcepto físico, es decir a la salud, actividad física, apariencia, alimentación, estatura, peso y nivel de conformidad con su cuerpo y/o aspecto. Se confirma lo que numerosos investigadores describen como la naturaleza multidimensional del autoconcepto físico (Esnaola, Goñi y Madariaga, 2008). Respecto de la cantidad de veces que los alumnos mencionaron aspectos de las distintas dimensiones o categorías, podemos señalar que las mencionadas mayor cantidad de veces, para el yo físico real son: estatura y apariencia; y para el yo físico ideal o futuro: apariencia, salud y aspectos a modificar. Observamos que los aspectos más superficiales y externos aparecen entre los más nombrados por los alumnos en el yo real; en cambio respecto del yo ideal están presentes también la salud y el bienestar general y, en los aspectos a modificar en un futuro, algunas dimensiones internas, como actitudes de mayor seguridad y satisfacción con el cuerpo y/o la apariencia. En contraposición, los rasgos que fueron expresados menor cantidad de veces en el yo físico real son: alimentación saludable y peso corporal; y en el yo físico ideal: alimentación saludable, conformidad con el yo físico y deporte y actividad física. Según la anterior descripción de las respuestas el autoconcepto físico del grupo de alumnos que completaron el protocolo estaría determinado mayormente por los aspectos externos y observables vinculados a la apariencia –que incluye referencias al cabello y a los ojos- y a la estatura.

Por otra parte, existen tres relaciones entre el autoconcepto y otros aspectos relevantes de una vida sana que han sido evidenciadas empíricamente y retomadas por Esnaola, Goñi y Madariaga (2008) que nos interesa destacar aquí, a saber:

1. La relación positiva entre autoconcepto físico y la práctica deportiva o actividad física. Entre los alumnos que completaron el cuestionario, sólo el 36% (13 alumnos) expresa realizar algún tipo de actividad y la misma cantidad lo menciona para el yo físico ideal, este índice nos parece bajo para la edad de los alumnos y el valor de realizar ejercicios. Es decir que 23 alumnos no realizan ningún tipo de actividad física o deporte, lo que incidiría en la construcción de un autoconcepto físico bajo.

2. La relación entre el bajo autoconcepto físico y el riesgo de padecer trastornos en la alimentación. Esta relación incluso sirve de alerta diagnóstica de trastornos de conducta alimentaria, según Esnaola, Goñi y Madariaga (2008). En el yo físico real, identificamos 8 alumnos que no están conformes con su yo físico, 5 que no poseen salud o un estado general de bienestar, 2 alumnos que señalan tener sobrepeso y 2 alumnos que dicen no realizar una alimentación saludable. Se puede indicar que los alumnos que elaboraron las respuestas anteriores poseen un pobre autoconcepto físico, minado por las percepciones sobre su yo físico que pusieron de manifiesto.

3. La relación positiva entre el autoconcepto físico y el bienestar psicológico y el estado de ánimo. Los adolescentes con buen autoconcepto físico se sienten más satisfechos con su vida y consideran su estado de ánimo más positivo (Esnaola, Goñi y Madariaga, 2008). Respecto de esta relación, para una posible intervención preventiva y promotora del desarrollo positivo revisten consideración los alumnos que mencionamos en el punto anterior, ya que el hecho de mantener una vida sedentaria afecta negativamente y disminuye el autoconcepto físico y, en consecuencia, el bienestar psicológico y el estado de ánimo.

Sintetizando, podemos señalar que los alumnos refirieron mayormente a la apariencia (cabello, ojos) y a la estatura, que son dimensiones difíciles de modificar y, si no se encuentran conformes, pueden generar frustración e influir en una mayor predisposición a tener trastornos emocionales, afectando negativamente el bienestar psicológico. En contraposición, los rasgos que fueron expresados menor cantidad de veces -como alimentación saludable, peso corporal, deporte y actividad física y conformidad con el yo físico- son los que pueden modificarse con

enseñanza explícita acerca de los hábitos saludables y mediante decisiones positivas respecto del cuidado de sí mismos por parte de los alumnos.

c. *Yo social*. En las respuestas halladas en el yo social real, de las 180 descripciones posibles o potenciales según los espacios asignados en cada protocolo, 155 se refieren a rasgos del carácter y modalidades propias de vincularse con los demás. Los rasgos que ocupan los primeros tres lugares, según cantidad de veces mencionados, son: amistoso/ amigable (24 veces, 67% de los alumnos), sociable (22 veces, 61% de los alumnos) y simpático/ buen humor (21 veces, 58% de los alumnos); los tres rasgos siguientes son: confiable/ comprensivo (11 veces, 28% de los alumnos), solidario (11 veces, 28% de los alumnos) y trabajador/ organizado (11 veces, 28% de los alumnos). Los demás rasgos que aparecen con una frecuencia menor son: respetuoso/ educado (8 veces, 22% de los alumnos), tímido/ callado (7 veces, 19% de los alumnos), me enoja/ mal humor (7 veces, 19% de los alumnos), buen compañero (5 veces, 14% de los alumnos), caprichosa (5 veces, 14% de los alumnos), sincera/ frontal (4 veces, 11% de los alumnos), conversador (3 veces, 8% de los alumnos), orgullosa (3 veces, 8% de los alumnos) y me gusta sobresalir (3 veces, 8% de los alumnos). En otro tipo de respuestas, hallamos referencia a actividades sociales, las cuales fueron mencionadas sólo una vez cada una: actividades al aire libres, exploradores y asistencia a la iglesia.

Evaluando los seis rasgos más citados por los adolescentes que completaron el protocolo, podemos indicar que la mayoría de los alumnos poseen un concepto positivo de sí mismos en la dimensión social, vinculado a la sociabilidad y a las habilidades sociales. Entre los rasgos positivos, en primer lugar se destaca el valor que los adolescentes le otorgan a las relaciones de amistad y al ser amigable y sociable. Respecto de la mayoría de las respuestas positivas, podemos señalar que es un hallazgo valioso para los alumnos, debido a que los investigadores Esnaola, Goñi y Madariaga (2008) indican que existe una relación directa entre el autoconcepto social y los rasgos psicológicos tales como: estabilidad emocional, sociabilidad y responsabilidad. También el autoconcepto se vincula con las habilidades sociales que permiten interacciones interpersonales satisfactorias, la percepción de aceptación social y el recibir-brindar apoyo social (Esnaola, Goñi y Madariaga, 2008).

En cuanto a los aspectos que indican mayor introversión o algún tipo de dificultad en las relaciones interpersonales, aparecen los rasgos: enojo/mal humor, capricho, orgullo y gusto por sobresalir. Se puede indicar que sólo una cantidad menor de alumnos señalaron algún rasgo negativo o de retraimiento social; en total, estos rasgos fueron señalados 25 veces. Esnaola, Goñi y Madariaga (2008) indican que las relaciones inversas entre el autoconcepto social se dan con rasgos propios de inestabilidad emocional tales como: la ansiedad social, la soledad, la tendencia al aislamiento y la depresión. Si bien no poseemos elementos para señalar que los alumnos tienen inestabilidad emocional, es factible pensar que para los alumnos que poseen un pobre autoconcepto social se pueden diseñar y aplicar intervenciones enriquecedoras en la línea de las propuestas denominadas desarrollo positivo adolescente, por Oliva *et al* (2008); Pertegal, Oliva y Hernando (2010) y Benson, Scales, Hamilton y Sesman (2006), entre otros. Desde esta línea, una adolescencia saludable no se define sólo por la evitación de comportamientos de riesgo – la violencia, el consumo de drogas o las prácticas sexuales de riesgo- sino que se destaca el completo estado de bienestar y el desarrollo de las condiciones saludables, es decir el concepto de salud expandido, que incluye habilidades, conductas y competencias necesarias para tener éxito en la vida social, académica y profesional (Pertegal, Oliva y Hernando, 2010).

En cuanto a cómo se imaginan o perciben que será su yo social en el futuro, encontramos de manera mayoritaria (82 menciones) los siguientes rasgos: amistoso/ amigable, sociable, simpático/ buen humor, solidario/ ayudar, no cambiar la forma de ser, confiable/ comprensivo, respetuoso/ atento, sincera y buena persona. Algunos alumnos indicaron cuestiones que desean cambiar en su desempeño social (22 menciones), tales como: disminuir algún rasgo negativo, aumentar la tolerancia/ tranquilidad y hablar más. Finalmente, aparece más cantidad de referencia a actividades sociales a futuro que en el yo social real, con 9 menciones en total: buen trabajo, exploradores, Iglesia, formar una familia e ir de vacaciones. Es importante descubrir que los alumnos que reconocen en su yo social real algún aspecto desfavorable (tal como algún rasgo negativo, escasa tolerancia/ tranquilidad y ser callado o tímido) deseen modificarlo en el futuro. Respecto de este punto, y a partir de las necesidades expresadas por los alumnos, es que reiteramos la conveniencia de implementar intervenciones propias del enfoque denominado desarrollo positivo adolescente.

d. Análisis de las respuestas a las preguntas en el reverso del protocolo. En las preguntas del reverso del protocolo hallamos que a la gran mayoría de los alumnos les resultó más fácil responder acerca de la dimensión real que responder en relación con la dimensión ideal o a futuro. Podemos advertir que les cuesta explicitar las expectativas acerca de sí mismos en relación al futuro. La mayoría de los alumnos reconocieron que son más críticos de sí mismos en algún área del yo real que en otra, siendo el área académica en la que son más críticos. Podemos deducir que si los alumnos son críticos en el área académica es porque identifican que pueden esforzarse más y mejorar su desempeño.

En total, 13 alumnos identifican que poseen algunas autopercepciones negativas, es decir que la mitad posee alguna imagen de sí mismos que no los satisface; y 10 alumnos indicaron que alguna imagen de sí mismo es poco razonable, es decir no adecuada a la realidad. Con los alumnos que señalaron lo anterior se podría trabajar puntualmente en identificar fortalezas propias y aumentar el conocimiento real acerca de sí mismos.

Respecto de si esperan modificar algún área -académica, física y social- de su autoconcepto, tanto en el yo real como en el yo ideal, 21 alumnos respondieron que sí. En relación con las áreas que desean cambiar, hallamos que: esperan modificar su desempeño en el área académica 14 alumnos; 8 alumnos expresaron que les gustaría modificar su aspecto físico y 4 alumnos señalaron que les gustaría modificar su yo social. Observamos nuevamente que la mayoría de los alumnos que desean modificar algo de su yo actual refieren a lo académico.

Consideramos que, teniendo en cuenta las respuestas analizadas, se pueden diseñar algunas intervenciones educativas para realizar con los adolescentes respecto de sus autopercepciones: propiciar espacios para explicitarlas y conocer sus imágenes positivas y negativas predominantes, mostrar y aportar ejemplos sobre las posibilidades de cambio de actitudes, hábitos y niveles de esfuerzo que pueden incidir en el desempeño en las distintas áreas y en la mejora del autoconcepto, en el área académica incluir la reflexión sobre las creencias atribucionales y sobre el valor del esfuerzo por sobre la capacidad. Estas, y otras intervenciones, pueden ser diseñadas y aplicadas por educadores para propiciar el reconocimiento del autoconcepto y de los aspectos débiles que pueden ser modificables, en especial en el área académica en la que se pueden adquirir y desarrollar estrategias, metas, creencias y actitudes propias del aprendizaje autorregulado; entendiendo que al mismo tiempo

que se incrementa la capacidad de autorregulación, mejoran las creencias de autoeficacia debido a la relación recíproca que poseen, indicada por Zimmerman y Schunk (2008).

c. Consideraciones finales

Los datos analizados nos permiten considerar que sería oportuno diseñar intervenciones en cuanto al autoconcepto académico de los estudiantes, ya que en las expresiones de los alumnos hallamos que casi la mitad espera modificar su rendimiento académico y entendemos que se puede intervenir de múltiples maneras sobre las áreas cognitivas, metacognitivas, motivacionales y emocionales para promover los cambios deseados por los alumnos, generando las condiciones óptimas para el desarrollo y ejercitación del aprendizaje autorregulado.

En relación con el autoconcepto físico, la información recabada permite también pensar en intervenciones pertinentes tales como fomentar la actividad física y la alimentación saludable, ya que fueron los rasgos expresados menor cantidad de veces y consideramos que dependen de hábitos y decisiones positivas respecto del cuidado de sí mismos por parte de los alumnos. Además, es de interés incluir esta dimensión debido a que existe evidencia empírica acerca de la relación positiva entre un autoconcepto físico elevado y el bienestar psicológico y el estado de ánimo.

Con respecto al autoconcepto social, podemos indicar que si bien en la mayoría de los alumnos es positivo, reconocemos la ausencia de referencia a otros valores sociales tales como compromiso, solidaridad y participación en instituciones y en proyectos sociales.

Los investigadores (Butler, 1998; Winne, 2004; Zimmerman, 2000) que estudian el aprendizaje autorregulado señalan la influencia que poseen en el mismo los rasgos del contexto y las interacciones con pares y profesores, que ejercen un rol de correguladores de los diversos procesos implicados. En este estudio realizado, hallamos que los alumnos le otorgan gran valor a los rasgos sociales tales como ser amistoso o amigable, que alcanzaron el porcentaje más alto de aspectos citados (67 % de los alumnos). Suponemos entonces, que si los alumnos valoran la amistad y la sociabilidad, las intervenciones en orden a favorecer intercambios sociales positivos, regular aspectos del contexto social y fomentar relaciones de cooperación en torno de los aprendizajes serían bien recibidas. Algunas propuestas de los docentes tendientes a fomentar la autorregulación del aprendizaje podrían ser: solicitar tareas

grupales, orientar en la conformación de comunidades de aprendizaje, brindar posibilidades de colaboración, involucrar a los alumnos en las decisiones sobre las tareas académicas, otorgar mayores márgenes de opciones en las tareas, orientar en la fijación de metas personales e implementar procesos de evaluación de pares.

Para concluir, nos interesa destacar dos ideas: a. que el protocolo utilizado es valioso y adecuado, ya que aportó gran cantidad de información acerca del autoconcepto académico, físico y social de los alumnos y su aplicación fue sencilla, rápida y amena; y b. que atender al autoconcepto en sus distintas áreas, ayudar a los alumnos a explicitarlo y a promover cuestiones positivas forman parte importante de una educación de calidad para los adolescentes, debido a que las imágenes que poseen sobre sí mismos inciden directamente en su bienestar socioemocional, en sus creencias de autoeficacia y en las posibilidades de activación de procesos autorregulados de aprendizaje.

5. Bibliografía

- Alexander, P. (2006). *Psychology in learning and instruction*. New Jersey. Pearson Merrill Prentice Hall.
- Benson, P.; Scales, P.; Hamilton, S. y Sesman, A. (2006). Positive youth development: Theory, research and applications. En R. M. Lerner (Ed.) *Theoretical Models of human development. Handbook of Child Psychology*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Butler, D. (1998). Promoting self-regulation in context of academic tasks: the strategic content learning approach. *Paper presented at meeting of American Psychological Association*. San Francisco, California.
- Eснаоla, I., Goñi, A. y Madariaga, J. M. (2008). El autoconcepto: perspectivas de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, Vol. 13, Núm. 1, pp. 69-96 Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Garello, M. V. (2008). Autopercepción y aprendizaje autorregulado. Memorias de las XV *Jornadas de Investigación y del Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Problemáticas actuales. Aportes de la investigación en Psicología*. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Buenos Aires. Buenos Aires. Tomo 1: 252-254.

- Garello, M. V.; Rinaudo, M. C. y Donolo, D. (2011). Valoración de los Estudios de diseño como metodología innovadora en una investigación acerca de la construcción del conocimiento en la universidad. *RED-DUSC. Revista de Educación a Distancia*. Número 5. Pp: 1- 34.
- Oliva, A.; Hernando, A.; Parra, A.; Pertegal, M. A.; Ríos, M. y Antolín, L. (2008). *La promoción del desarrollo adolescente: Recursos y estrategias de intervención*. Sevilla: Consejería de Salud de la Junta de Andalucía. http://www.educacion.navarra.es/portal/digitalAssets/49/49750_5_promocion_des_adolescente.pdf Agosto 2013.
- Pertegal, M. A.; Oliva, A. y Hernando, A. (2010). Los programas escolares como promotores del desarrollo positivo adolescente. *Cultura y Educación*, 22 (1), 53-66.
- Pintrich, P. 2000. The role of goal orientation in self-regulated learning. En Boekaerts M., P. Pintrich y M. Zeidner (Eds.) *Handbook of self-regulation*. San Diego. Academic Press.
- Rinaudo, M. C. y Donolo, D. (2010). Estudios de diseño. Una alternativa prometedora en la investigación educativa. *RED. Revista de Educación a Distancia*. 22: 2-29. <http://www.um.es/ead/red/> Agosto 2013.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., y Stanton, J. C. 1976. Self concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46 (3), 407-441.
- Torrano Montalvo F. y González Torres, M. C. (2004). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2 (1): 1-34. <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/index.php?n=3> Octubre 2009.
- Valle, A.; Rodríguez, S.; Núñez Pérez, J.; González Cabanach, R.; González- Pienda, J.; Rosário, P. (2010). Motivación y aprendizaje autorregulado. *Interamerica Journal of Psychology*. 44 (1) 86-97
- Winne, P. (2004). Identificando retos en la investigación sobre el aprendizaje autorregulado: contribuciones de Paul R. Pintrich. En Limón, M. (Ed.) En homenaje a las contribuciones de Paul R. Pintrich a la investigación sobre Psicología y Educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2 (1): 185-188. <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?35> Octubre 2009.
- Zimmerman, B. (2000). Attaining self regulation: A social cognitive perspective. En Boekaerts, M., Pintrich, P. y Zeidner, M. 2000. *Handbook of self-regulation*. San Diego. Academic Press.

- Zimmerman, B. J.; Kitsantas, A. y Campillo, M. (2005). Evaluación de la autoeficacia regulatoria: Una perspectiva social cognitiva. *Evaluar*. 5, pp: 1-21.
- Zimmerman, B. J. y Schunk, A. (2008). Motivation: An essential dimension of self-regulated learning. En D.H. Schunk y B. J. Zimmerman (Eds.) *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*. Nueva York: Erlbaum.

Anexos

¿Qué pensamos de nosotros mismos?

Consigna: Para cada área especificada coloca cinco palabras o frases que describan tus ideas acerca de vos mismo (YO REAL) y la manera en que te gustaría verte en el futuro (YO IDEAL)*.

Curso:..... Nombre:

Edad:..... Fecha:.....

Yo real

| Yo académico | Yo físico | Yo social |
|--------------|-----------|-----------|
| 1..... | 1..... | 1..... |
| 2..... | 2..... | 2..... |
| 3..... | 3..... | 3..... |
| 4..... | 4..... | 4..... |
| 5..... | 5..... | 5..... |

Yo ideal

| Yo académico | Yo físico | Yo social |
|--------------|-----------|-----------|
| 1..... | 1..... | 1..... |
| 2..... | 2..... | 2..... |
| 3..... | 3..... | 3..... |
| 4..... | 4..... | 4..... |
| 5..... | 5..... | 5..... |

Considerando las respuestas anteriores, responde:

- ¿Fueron algunas áreas (académica, física y social) de tu auto-imagen (**YO REAL y YO IDEAL**) más fáciles de reconocer que otras?

.....
.....
.....

- Las descripciones que formulaste acerca de tu **YO REAL**, ¿fueron generalmente positivas o negativas?

.....
.....
.....

- ¿Fuiste más crítico en algún área de tu **YO REAL** que en otra?

.....
.....
.....

- ¿Te resultaron fáciles las descripciones sobre tu **YO IDEAL**?

.....
.....
.....

- ¿Crees que algunas de las imágenes que generaste acerca de vos mismo (**YO REAL Y YO IDEAL**) son poco razonables?

.....
.....
.....

- ¿Mientras describías tu **YO IDEAL**, estabas pensando en 1 año, 5 años o en un futuro más lejano?

.....
.....
.....

- ¿Esperas modificar algún área (académica, física y social) de tu auto-imagen (**YO REAL y YO IDEAL**)? ¿Cuál y por qué motivo?

.....
.....
.....

* Adaptado de Alexander, P. (2006). *Psychology in learning and instruction* (p. 215). Pearson Merrill Prentice Hall. New Jersey; por Garelo, M. V. y Rinaudo M. C. (2011). Proyecto de Investigación de Beca Postdoctoral aprobado por Conicet, Universidad Nacional de Río Cuarto.