
MEJORA DE LA AUTOESTIMA Y AUTOCONCEPTO EN ADOLESCENTES

María Leticia Segura Arévalo

María Elena Urdiales Ibarra

Luz Marina Méndez-Hinojosa

Universidad Autónoma de Nuevo León

RESUMEN

El presente artículo está centrado en el autoestima y autoconcepto en adolescentes y como objetivo general se pretende evaluar el impacto de un programa de acompañamiento escolar sobre estos constructos en estudiantes de bachillerato, utilizando las dimensiones académicas, sociales, emocionales, familiares y físicas de los estudiantes, así como elaborar e implementar el programa de acompañamiento “*e-contigo*” que impacte en esas variables, observar las diferencias que existen posterior al programa de acompañamiento y si estas son significativas entre un grupo experimental y el de control. Los resultados de este estudio cuasi-experimental nos indican diferencias significativas y mayores en el post-test, a pesar de vivir en tiempos de Covid-19.

Palabras clave: *adolescentes, autoestima, autoconcepto y bachillerato.*

INTRODUCCIÓN

Hoy en día considerar el aspecto emocional en el ámbito educativo es una regulación enmarcada dentro de las acciones estratégicas prioritarias en todos los sectores (Secretaría de Educación Pública, 2018; Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico: OCDE, 2015; Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior: ANUIES, 2000). Dirigir los esfuerzos en promoverlo en las instituciones formativas en el nivel de educación

media superior y superior ha permitido contribuir en la mejora de habilidades cognitivas, afectivas, sociales y emocionales, sobre todo en la dinámica de convivencia y de aceptación entre estudiantes, profesores y en general, de todos los implicados en el fenómeno educativo. De manera particular, aspectos como el autoconocimiento, autoconcepto y autoestima son recursos personales en donde se asume que el individuo percibe grados de logro, felicidad y satisfacción que inciden en el éxito académico (Seligman, 2011; Puigcerver, 2009; Vaello, 2007).

La forma en que el ser humano se ve a sí mismo tiene un papel preponderante en las vivencias que experimenta en todos los espacios de su vida. El adolescente que busca una identidad propia en esta etapa de cambios físicos, psicológicos, emocionales y sociales tiene el enorme reto de situar sus recursos para definirse como persona, estudiante, hijo, y en general; como un ser que interactúa en diversos contextos sociales. En este sentido, las creencias sobre cómo se percibe, juega un papel importante en la forma en cómo interpreta la realidad y cómo toma sus decisiones y se comporta.

En el presente estudio el interés se ha centrado en la autoestima y el autoconcepto. De forma simple se puede decir que la autoestima es la valoración positiva o negativa que uno hace de sí mismo (Villalobos, 2019). Ahora bien, para definir el autoconcepto es necesario tomar en cuenta que no solo se trata de la imagen que forma una persona de sí mismo, sino que también implica tomar en cuenta la información que otros dan de esa imagen, es decir, se trata de la representación que se da de nuestra persona (Villalobos, 2019).

Para incidir de una manera favorable en la autoestima y el autoconcepto el objetivo general de esta investigación pretende evaluar el impacto de un programa de acompañamiento escolar sobre la autoestima y el autoconcepto en estudiantes de bachillerato. Para alcanzar el objetivo general se han planteado los siguientes objetivos específicos:

1. Analizar la autoestima y el autoconcepto, en sus dimensiones académica, social, emocional, familiar y física, en estudiantes de bachillerato.
2. Elaborar e implementar un programa de acompañamiento en modalidad digital dirigido a estudiantes de bachillerato que impacten en la autoestima y el autoconcepto.
3. Examinar si existen diferencias significativas respecto al autoestima y el autoconcepto, en sus dimensiones académica, social, emocional, familiar y física en los estudiantes de bachillerato, una vez aplicado el programa de acompañamiento en comparación con su medición antes del programa.
4. Examinar si existen diferencias significativas respecto al autoestima y el autoconcepto, en sus dimensiones académica, social, emocional, familiar y física entre el grupo experimental y de control, una vez aplicado el programa de acompañamiento.

REFERENTE TEÓRICO

AUTOESTIMA

Si se busca una manera simple y directa de definir el concepto de autoestima; la definición de Villalobos (2019) sería de las más apropiadas, este autor la define como *“la valoración positiva o negativa que uno hace de sí mismo”*, pero, aunque suene simple, la autoestima se trata de un elemento indispensable para el desarrollo del individuo cuya importancia recae en que esta se presenta en uno de los procesos más básicos de la vida diaria: la toma de decisiones (Villalobos, 2019). Lo anterior quiere decir que esta, toma un rol como variable en el ajuste psicológico del sujeto y por lo tanto se ve reflejada en los problemas emocionales y conductuales que pueden llegar a presentarse (Schoeps, Chulia, Barrón y Castilla, 2019).

La definición de autoestima ha figurado desde sus primeras aproximaciones mencionadas por Williams James (1890) en

González-Rivera (2017) como un juicio valorativo de sí mismo, ya sea positivo o negativo; además, han señalado diversos autores la complejidad y similitud con otros fenómenos como autoconcepto, autoeficacia, y autovaloración.

El trabajo realizado por Naranjo y González, (2012) asegura que se ha logrado observar que el trabajar la mejora de la autoestima del adolescente dentro del ámbito escolar tiene en sí un efecto más eficiente, puesto que es un ambiente que permite al adolescente recibir una retroalimentación positiva directamente de los agentes de influencia.

La autoestima puede llegar a ser tan compleja que diversos autores han decidido categorizarla en autoestima alta o positiva y baja o negativa según el estado mental de la persona y su forma de interactuar con su entorno. La autoestima alta se caracteriza por aquellas actitudes y juicios positivos que mantiene la persona de sí misma, esto se ve reflejado en su capacidad de enfrentarse a situaciones críticas con una visión amplia de estas, puesto que no atribuyen las causas únicamente a sí mismos. Por otro lado, la autoestima baja se refiere a la poca capacidad de enfrentarse a los problemas ya que su estado de ánimo puede ser fácilmente afectado en consecuencia y debido a la baja confianza en su persona y fuertes autocríticas que comúnmente les caracterizan (Giraldo y Holguín, 2017).

Algo parecido a la autoestima positiva, es el concepto de *“autoestima sana”* que propone Roca (2013) y lo define como *“la actitud positiva hacia uno mismo, que incluye la tendencia a conducirnos en la forma más sana, feliz y auto satisfactoria posible, teniendo en cuenta el momento presente”*. Siguiendo esto, la autoestima positiva implicaría diversos elementos como:

- Conocernos a nosotros mismos, es decir, ser conscientes tanto de nuestras fortalezas como de nuestras debilidades.
- Aceptarnos incondicionalmente, independientemente de nuestras limitaciones

- Mantener una actitud de respeto y de consideración hacia uno mismo.
- Tener una visión del yo como potencial, colocándolos en la posibilidad de la mejora continua.
- Relacionarse con otros de forma eficaz y satisfactoria.
- Buscar activamente la felicidad y bienestar de uno mismo.
- Dar la atención y cuidado debido a nuestras necesidades físicas y psicológicas.

Para Escorcía y Pérez (2015) la autoestima puede ser sintetizada como un estado mental que además es representado como un concepto valorativo de nuestro ser, que se ve construido por las experiencias, aprendizaje y criterios en el transcurso del desarrollo de la propia persona. Así, para estos autores, se identifican cuatro elementos que conforman y nutren la autoestima en mayor medida: a) La Autoeficacia, b) La Autodignidad, c) La Autorrealización y d) El Autoconcepto.

Tanto la autoestima como el autoconcepto son factores determinantes en la personalidad de un individuo y se ve exteriorizado en su esfera social. Tener un autoconcepto y autoestima positivos favorece el sentido de la propia identidad y las experiencias de uno mismo, algo esencial para todos los círculos en los que nos desarrollamos: personal, académico, profesional y social. Aun cuando estos dos conceptos son en su mayoría llevados de la mano e incluso pueden verse usados como sinónimo del otro; las dimensiones a las que estas refieren son distintas. El autoconcepto hace sentido a la dimensión cognitiva, mientras que la autoestima consiste en la dimensión afectiva y valorativa de la persona (García, 2013).

AUTOCONCEPTO

Para definir el autoconcepto es necesario tomar en cuenta que no solo se trata de la imagen que forma una persona de sí mismo, sino que también implica tomar en cuenta la información que

otros dan de esa imagen, es decir, se trata de la representación que se da de nuestra persona (Villalobos, 2019).

Dentro del autoconcepto general es posible encontrarse con dimensiones más concretas: físico, personal, social y académico (García, 2013). Esnaola y Madariaga (2000) nos hablan de esta estructura interna donde se pueden identificar cuatro dominios principales:

- *Autoconcepto físico*: Aún se encuentra en discusión cuáles son aquellas dimensiones que enmarcan este dominio; sin embargo, es mayormente dirigido a dos dimensiones en específico, la habilidad y apariencia físicas; existen autores que integran en estos elementos tales como la competencia deportiva y la condición física.
- *Autoconcepto personal*: También como autoconcepto emocional o autoconcepto moral, consiste en la autopercepción de los valores propios y la valoración de su personalidad.
- *Autoconcepto social*: Estos refieren a una concepción unidimensional del auto concepto, donde las personas construyen una visión global de sí mismas. Este suele incluir en sí competencias sociales del individuo, sus relaciones con sus iguales y la aceptación social que comprende.
- *Autoconcepto académico*: Esta dimensión es comúnmente dividida en función de las diversas materias que lleva a cabo el estudiante, estas materias son en ocasiones categorizadas en dos subdominios el autoconcepto matemático y el autoconcepto verbal.

Pero ¿cómo se construye el autoconcepto?, para responder a esta pregunta se puede acudir a la “hipótesis interactiva”, que se refiere a la idea de que el autoconcepto construido por el sujeto es el producto de la interacción entre la autoimagen y la autoestima; estos dos elementos pueden ocasionar un efecto negativo en el autoconcepto de la persona cuando estos no logran alcanzar

aquellos ideales percibidos. El autoconcepto positivo se obtiene cuando la persona mantiene tanto una autoimagen alta de sí misma, una descripción positiva; y una autoestima igualmente alta, es decir que le da un valor a este. Contrariamente, el autoconcepto negativo sería el resultado de una autoimagen negativa y un bajo valor de éste. (Pienda, Pérez, Pumariiega & García, 1997).

Muchos autores coinciden en que las personas que mantienen un autoconcepto positivo, tienen una mayor capacidad para enfrentarse a situaciones que conllevan retos y toma de decisiones asumiendo la responsabilidad en ellas; incluso si se trata de fracasos se puede afirmar que son mejor afrontados tomándolos como un aprendizaje para el futuro, (Naranjo Pereira, 2006). Lo anterior podría ser una de las tantas razones por las que es considerado importante el favorecer el autoconcepto positivo en los adolescentes.

Además de lo anteriormente mencionado, Pienda, Pérez, Pumariiega, y García (1997) dimensionan el autoconcepto en una doble vertiente: la descriptiva o autoimagen y la valorativa o autoestima. La primera vertiente está enfocada en la propia percepción del individuo sobre sí mismo, que se construye a través de las autocríticas, retroalimentaciones y los roles con los que interactúa socialmente. La segunda vertiente se centra en el valor que le da la persona a su autoimagen, además esta se encuentra vinculada tanto con los ideales propios como los ejercidos por otros, una muestra clara de cómo el ambiente social se encuentra estrechamente relacionado con el autoconcepto.

DESARROLLO DEL AUTOCONCEPTO EN LA ADOLESCENCIA

La edad es una variable que es necesario considerar para el estudio del autoconcepto. Los niños tienden a tener definiciones de sí mismos más genéricas y conforme crecen, las autodescripciones se hacen más específicas considerando las experiencias, actitudes, preferencias y valores particulares de cada individuo. Particularmente en la adolescencia, etapa de cambios sobre lo que algunos autores llaman crisis de identidad; las críticas,

atribuciones y percepciones son grandemente influenciados por los diferentes agentes sociales; llámense amistades, maestros, familiares, o instancias que hoy en día tienen implicaciones con el uso de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información (TIC's) a través de las influencias que se ejerce con las formas de interacción tecnológica que puede mermar también la autoestima y el autoconcepto (Salcedo, 2016).

El autoconcepto presenta características de acuerdo con el modelo de Shavelson, Hubner y Stanton (1976) que permiten asumir una postura respecto a la composición de dicha entidad psicológica. Además, el mismo autor hace una referencia a las dimensiones que integran el autoconcepto general, tales como autoconcepto académico, social, personal y físico.

El autoconcepto físico puede abarcar desde la apariencia física hasta las destrezas y competencias que demuestra una persona ante los retos requeridos; e involucra la percepción de uno mismo hacia las actividades que requieren fuerza, coordinación, y en sí habilidades físicas (Roa, 2013). Goñi e Infante (2010) por ejemplo, encontraron una relación directa entre autoconcepto físico, actividad físico-deportiva y satisfacción con la vida que realizan adolescentes.

El autoconcepto personal indica cómo tiene sus propias percepciones sobre la manera en que controla sus emociones; se desempeña de manera ética en un ambiente social; la forma en que actúa de manera independiente y autónoma; y cómo percibe su propia autorrealización de acuerdo con sus objetivos y metas que se plantea a lo largo de su existencia.

El autoconcepto académico tiene necesariamente implicaciones sobre el autoconcepto personal; sin embargo, hace la distinción de cómo se observa sobre sus competencias y requerimientos en el ámbito escolar; diferenciándose además de cada una de las percepciones que tenga de cada una de las materias. Diferentes estudios han señalado cada uno de los dominios académicos; por ejemplo, en el idioma inglés, matemáticas, ciencias, etcétera. La autopercepción que cada individuo asume tiene que

ver con las experiencias de éxito o fracaso y cómo las interpreta considerando el tipo de mentalidad que tenga. (Dweck, 2019).

El autoconcepto social suele ser complejo en el sentido que busca, por un lado; adecuarse a un contexto en donde las propias habilidades son valoradas dentro de un ambiente interrelacional específico; y por otro, se estructura con base a las evaluaciones que el individuo hace de su ajuste conductual y emocional de las competencias sociales que experimenta.

Por un lado, se distingue la aceptación social y por otro las competencias sociales.

Roa (2013) agrega y diferencia el autoconcepto emocional como aquellas sensaciones de equilibrio y satisfacción de bienestar del individuo y que lo lleva a definirse como seguro y confiado de sus habilidades; esto involucra obviamente que se acepta y se valora positivamente.

MÉTODO

El presente estudio tiene un diseño cuasiexperimental con contraste antes-después y grupo control.

PARTICIPANTES

La muestra incidental con la que se trabajó estuvo compuesta por 154 estudiantes de dos unidades de una misma preparatoria pública de San Nicolás de los Garza, Nuevo León, México. Se trabajó con cuatro grupos intactos de primer semestre, es decir, de forma aleatoria se les asignó el tipo de grupo (experimental y de control). El único criterio de inclusión fue el estar inscrito en primer semestre, no hubo criterios de exclusión, pero se eliminaron 5 participantes que no contestaron los instrumentos en ambas ocasiones (pre-test y post-test). Las edades oscilaban entre los 16 y los 18 años, la media de edad de la muestra total fue 16.02 años (\bar{X} =16.04 años para el grupo experimental y \bar{X} =16.00 años en el grupo de control) y una mediana de 16 años (mismo valor para ambos grupos), con una DE= .180 (DE=.259 para el grupo experimental y DE=.000 para el grupo de control).

El 100% de los sujetos estaba inscrito en primer semestre. Respecto al género, 58.4% eran del sexo femenino (56.8% en el grupo experimental y 60% en el grupo de control) y 41.6% del masculino (43.2% en el grupo experimental y 40% en el grupo de control).

INSTRUMENTOS

Autoconcepto Forma 5 (AF-5) de García y Musitu (1999). Para medir el autoconcepto se utilizó la escala AF5, la cual es una escala que consta de 30 ítems, formulados tanto de forma positiva como negativa, clasificados en cinco dimensiones: autoconcepto académico, social, emocional, familiar y física (la distribución de los ítems en las distintas dimensiones se presenta en la Tabla 2). Cada ítem solicita la reacción del sujeto en grados de acuerdo, indicando que señale en un termómetro escalado de 0-100 el grado en el cual está de acuerdo con la sentencia o ítems; si el sujeto está muy de acuerdo el puntaje a seleccionar debe ser cercano a 100, por el contrario, si está muy en desacuerdo los valores deben de ser cercanos a 0.

Test de Autoestima Escolar (TAE) de Marchant, Haeussler y Torreti (2002). Para medir la autoestima se utilizó el Test de Autoestima Escolar de Marchant, Haeussler y Torreti (1991), el cual es una adaptación de la Escala de Autoconcepto de Piers-Harris (Piers, 1984). El TAE consta de 23 ítems o afirmaciones ante las cuales se solicita contestar "Sí" o "No", que se calificaron con 2 y 1, respectivamente.

PROCEDIMIENTO

PRE-TEST

Antes de la intervención, se obtuvieron los permisos correspondientes para evaluar de manera colectiva a los estudiantes de nivel de bachillerato. Todos los datos fueron recolectados en concordancia con los principios de Privacidad y Confidencialidad, así como de Consentimiento Informado de la Declaración de Helsinki.

Se aplicaron de forma digital los instrumentos a los grupos de control y experimental.

Se diseñó la intervención, adaptando a la plataforma Genially, el Programa Galatea de Cava y Musito (1998). La intervención estuvo compuesta por siete módulos: I) Preparando el terreno: un clima positivo, II) Los recursos personales, III) Mi identidad, IV) Mis proyectos, V) Mi identidad, VI) Mis amigos y VII) Mi familia.

INTERVENCIÓN

La intervención se llamó e-Contigo y se aplicó en la plataforma Genially. Se llevó a cabo en 9 sesiones, la primera y la última fueron para aplicar los instrumentos pre-test y post-test. Los objetivos por sesión se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1

Programa e-Contigo

Módulo	Objetivo
Módulo I: Preparando el terreno: un clima positivo	Desarrollar un ambiente de confianza y apoyo para que los alumnos se encuentren seguros de sí mismos en su interacción con los demás. Potenciar la conciencia de sí mismo y de su identidad personal.
Módulo II. Los recursos personales	Hacer conscientes a los alumnos de la gran cantidad de recursos y potencialidades que tienen. Conocer las cualidades, habilidades y destrezas que cada uno de ellos posee. Procurar que sean conscientes de los logros y éxitos que han conseguido, y que están consiguiendo cada día. Profundizar a los alumnos en un mayor autoconocimiento, tomando toda la globalidad, todos los rasgos positivos y negativos que tienen y propiciar su aceptación. Continuar con el conocimiento de sus gustos, aficiones, sentimientos, así como de aquellos rasgos más peculiares que los demás ven en ellos. Ser conscientes de su propio cuerpo, de sus características físicas, de todo lo que el cuerpo les dice. Aceptación de su cuerpo como parte importante de ellos mismos.
Módulo III. Mi identidad	Conocer qué metas les gustaría conseguir; a dónde quieren llegar. Comprometerse con la consecución de dichos objetivos y llevar a cabo pequeñas metas que los acerquen hacia ellos, dándose cuenta de lo que van alcanzando poco a poco. Aprender a pedir de un modo explícito aquello que desean.
Módulo IV. Mis proyectos	

Módulo	Objetivo
Módulo V. No siempre es fácil	Tomar conciencia a los alumnos de la existencia de ciertos obstáculos que les impiden conseguir sus metas. Uno de ellos es su lenguaje interno. Aceptar el hecho de que todos nos equivocamos y cometemos errores. Evitar que esto se convierta en otro obstáculo para conseguir aquello que se han propuesto
Módulo VI. Mis amigos	Reflexionar sobre la relación con los iguales y analizar los elementos que se valoran en una amistad. Desarrollar estrategias de comunicación. Practicar tareas de aprendizaje cooperativo y analizar las diferencias entre cooperación y competición.
Módulo VII. Mi familia	Reflexionar sobre las relaciones familiares. Hacer conscientes a los alumnos de que ellos también influyen en las relaciones que se producen en la familia.

POST-TEST

Una vez terminada la intervención se hizo una segunda medición de las variables autoconcepto y autoestima.

ANÁLISIS DE DATOS

A continuación, se hicieron los análisis de los resultados. En un primer momento, se obtuvo la confiabilidad de cada uno de los instrumentos, tanto en el pre-test como en el post-test. Para la interpretación de la confiabilidad, De Vellis (2003), indica que por debajo de 0.60 la confiabilidad es *inaceptable*, de 0.60 a 0.65 es *indeseable*, entre 0.65 y 0.70 *mínimamente aceptable*, de 0.70 a 0.80 *respetable* y de 0.80 a 0.90 *muy buena*. Además de ello, se obtuvieron los estadísticos descriptivos de la muestra y de la primera aplicación de las pruebas autoconcepto y autoestima.

Con el fin de examinar si se presentaron diferencias significativas entre los resultados de las pruebas antes y después de la intervención (tanto en el grupo experimental, como de control), así como para establecer diferencias entre el grupo de control con el experimental, se aplicó el estadígrafo *t* de Student para muestras independientes mediante el paquete SPSSv24. La prueba *t* de Student es una prueba paramétrica, que se utilizó a pesar de la falta de distribución normal, ya que esta es robusta ante el

incumplimiento de este supuesto, cuando el tamaño de la muestra es grande (Poncet, Courvoisier, Combesure y Perneger, 2016).

CONSIDERACIONES ÉTICAS

Todos los datos fueron recolectados en concordancia con los principios de Privacidad y Confidencialidad, así como de Consentimiento Informado de la Declaración de Helsinki.

Se envió el consentimiento informado a los padres, se les indicó cuál era el objetivo del estudio, cómo se llevaría a cabo, lo que se esperaba de la participación de sus hijos y lo que se haría con los resultados. Se les aclaró que la libertad de coerción estaría presente durante las aplicaciones de los instrumentos, pues además de que la decisión por parte de los encuestados de participar sería totalmente voluntaria, podrían optar en cualquier momento no continuar contestando el instrumento sin que por ello hubiera algún tipo de repercusión.

También, se les dijo que los resultados serían tratados con confidencialidad y que la investigación se llevaba a cabo sin fines de lucro, ya que su finalidad única es dotar a los investigadores interesados en el desarrollo de los adolescentes, información válida y confiable sobre el autoconcepto y la autoestima. La recolección de datos y aplicación de la intervención se hizo de manera virtual, debido a la situación de pandemia por SARS-Cov2, asegurándose que los alumnos de la institución no estuvieran en riesgo de algún peligro para su salud e integridad, Igualmente, por tratarse de un estudio experimental, se estipularon acciones post ensayo para los casos en que un participante necesitara más intervención, tal como lo estipula la Declaración de Helsinki.

RESULTADOS

En un primer momento, se analizó el índice de consistencia interna de las aplicaciones de los instrumentos tanto en el pre-test de la muestra total, como en post-test. Tal como se observa en la Tabla 2.

Tabla 2

Consistencia interna de los instrumentos en el Pre-test y el Post-test

Instrumento	Alfa de Cronbach (Pre-test)	Alfa de Cronbach (Post-test)
AF-5 (total)	.904	.906
Autoconcepto Académico	.911	.887
Autoconcepto Social	.783	.769
Autoconcepto Emocional	.840	.871
Autoconcepto Familiar	.846	.831
Autoconcepto Físico	.875	.870
Test de Autoestima Escolar (TAE)	.778	.763

Es preciso indicar que los primeros análisis se realizaron con los datos de la muestra total, ya que el propósito fue examinar los niveles de autoconcepto y autoestima para tener una visión general de las variables y sus relaciones.

En consecuencia, para alcanzar el objetivo 1 que versan sobre el análisis del autoconcepto y la autoestima se obtuvieron los estadísticos descriptivos por escala, por dimensión y por ítem, según fuera el caso de los instrumentos y se presentan en las tablas 3 y 4.

Tabla 3

Estadísticos descriptivos del AF-5 en el Pre-test, por ítem por dimensión y en su totalidad

	\bar{X}	Me	Mo	D.E.	Min	Max
Autoconcepto AF-5 (total)	2059.00	2104.50	2316	433.0982	618	2833
1. Hago bien los trabajos escolares	84.97	90.00	99	17.017	1	99
2. Consigo fácilmente amigos(as)	67.42	78.50	99	27.552	0	99
3. Tengo miedo de algunas cosas	45.69	50.00	50	31.690	1	100
4. En casa me critican mucho	77.54	90.00	99	28.723	1	100
5. Me cuidó físicamente	67.68	70.00	99	28.300	1	99

	\bar{X}	Me	Mo	D.E.	Min	Max
6. Mis profesores(as) me consideran un buen estudiante	78.92	85.00	99	22.321	1	99
7. Soy una persona amigable	83.08	90.00	99	21.134	1	99
8. Muchas cosas me ponen nervioso(a)	47.16	47.50	20	33.645		100
9. Me siento feliz en casa	80.92	90.00	99	23.697	1	99
10. Me buscan para hacer actividades deportivas	51.42	50.00	99	35.941	0	99
11. Trabajo mucho en clase	78.33	82.50	99	21.632	1	99
12. Es difícil para mí hacer amigos(as)	61.40	70.00	99	33.289	1	100
13. Me asusto con facilidad	63.68	70.00	50	30.434	1	100
14. Mi familia está decepcionada de mí	91.19	99.00	99	16.482	10	100
15. Me considero elegante	59.95	60.00	50	30.488	0	99
16. Mis profesores(as) me quieren	67.17	76.00	50	27.677	0	99
17. Soy un chico(a) alegre	77.31	88.00	99	24.614	1	99
18. Cuando los mayores me dicen algo me pongo nervioso(a)	61.39	60.00	99	33.489	1	100
19. Mi familia me ayudaría en cualquier tipo de problemas	86.23	99.00	99	23.427	1	99
20. Me gusta como soy físicamente	67.67	80.00	99	31.864	0	99
21. Soy un buen estudiante	86.28	90.00	99	17.264	1	99
22. Me gusta hablar con desconocidos(as)	43.27	50.00	50	33.929	0	99
23. Me pongo nervioso(a) cuando me pregunta el profesor(a)	46.04	47.50	1	34.452		100
24. Mis padres me dan confianza	79.23	90.00	99	26.581	1	99
25. Soy bueno(a) haciendo deporte	62.09	70.00	99	32.571	0	100
26. Mis profesores(as) me consideran inteligente y trabajador	78.45	80.00	99	21.745	1	99
27. Tengo muchos amigos(as)	54.12	50.00	50	31.553	0	99
28. Soy un (A) chico(a) nervioso(a)	53.92	52.00	90	34.355	1	100

	\bar{X}	Me	Mo	D.E.	Min	Max
29. Me siento querido(a) por mis padres	88.49	99.00	99	20.572	1	99
30. Soy una persona atractiva	68.00	75.00	99	29.699	0	99
Autoconcepto Académico	474.11	497.00	594	107.596	6	594
Autoconcepto Social	386.60	395.00	270	123.968	5	595
Autoconcepto Emocional	317.87	325.00	240	147.797	32	59
Autoconcepto Familiar	503.61	544.00	594	106.394	104	596
Autoconcepto Físico	376.81	392.50	390	148.6490	6	594

Como se observa en la Tabla 3 los ítems con mayor media son el 14 ($\bar{X}=91.19$, el cual es negativo, pero su puntuación se invirtió) y el 29 ($\bar{X}=88.49$), ambos pertenecen a la dimensión de Autoconcepto Familiar. Por lo que se entiende que la dimensión Autoconcepto Familiar también puntúa más alto que las demás dimensiones.

Tabla 4

Estadísticos descriptivos del TAE por ítem y en su totalidad

	\bar{X}	Me	Mo	D.E.	Min	Max
Test de Autoestima Escolar (TAE) (total)	41.47	42	44	3.402	31	46
1. Mis compañeros se burlan de mí	1.99	2	2	.114	1	2
2. Soy una persona feliz	1.86	2	2	.344	1	2
3. Soy astuto(a), soy inteligente	1.92	2	2	.279	1	2
4. Me molesta mi aspecto, el cómo me veo	1.69	2	2	.462	1	2
5. Cuando sea grande voy a ser una persona importante	1.90	2	2	.297	1	2
6. Soy bueno(a) para hacer mis tareas	1.81	2	2	.392	1	2
7. Me gusta ser como soy	1.88	2	2	.330	1	2
8. Generalmente me meto en problemas	1.94	2	2	.247	1	2
9. Yo puedo hablar bien delante de mis compañeros	1.84	2	2	.370	1	2
10. Yo soy el (la) último (a) que eligen para los juegos	1.90	2	2	.306	1	2
11. Soy buen ayudante	1.89	2	2	.314	1	2
12. Yo quiero ser diferente	1.25	1	1	.436	1	2
13. Me doy por vencido fácilmente	1.86	2	2	.351	1	2

	\bar{X}	Me	Mo	D.E.	Min	Max
Test de Autoestima Escolar (TAE) (total)	41.47	42	44	3.402	31	46
14. Tengo muchos amigos	1.41	1	1	.493	1	2
15. Cuando intento hacer algo todo sale mal	1.87	2	2	.337	1	2
16. Siento que no me toman en cuenta	1.76	2	2	.429	1	2
17. Mi familia está desilusionada de mí	1.97	2	2	.160	1	2
18. Tengo una cara agradable	1.84	2	2	.370	1	2
19. Soy torpe	1.68	2	2	.467	1	2
20. En los juegos y en el deporte, yo miro en vez de jugar	1.65	2	2	.479	1	2
21. Se me olvida lo que aprendo	1.70	2	2	.459	1	2
22. Mis compañeros piensan que tengo buenas ideas	1.89	2	2	.314	1	2
23. Soy una buena persona	1.97	2	2	.160	1	2

En el TAE se observa que los puntajes son cercanos a 2, es decir son altos en la mayoría de los ítems ya que se trata de escala dicotómica; siendo el ítem más alto el 1, cuya puntuación está invertida por ser ítem negativo. Ahora bien, la media total ($\bar{X}=41.47$) está muy cercana al valor máximo (46) y si la moda es 44, quiere decir que la mayoría de los estudiantes tenía alta autoestima, antes de la intervención.

Ahora bien, para contestar el objetivo 3 que pretende indagar si existen diferencias significativas entre las mediciones del pre-test y el post-test, en el grupo experimental, se aplicó la *t* de Student de muestras relacionadas y la prueba *d* de Cohen, obteniéndose lo siguiente (ver tablas 5 y 6).

Como se observa en la tabla 5, si existen diferencias en los puntajes obtenidos en las variables en el post-test y pre-test, siendo el puntaje más alto en el post-test que en el pre-test, a excepción del autoconcepto emocional, donde extrañamente la media fue mayor en el pre-test.

Tabla 5

Media y Desviación típica del Pre-test y Post-test del autoconcepto y la autoestima del grupo experimental.

		Media	Desviación típ.
Par 1	Autoconcepto Académico Pre-test	486.04	96.391
	Autoconcepto Académico Post-test	505.36	70.307
Par 2	Autoconcepto Social Pre-test	397.53	132.728
	Autoconcepto Social Post-test	428.45	110.447
Par 3	Autoconcepto Emocional Pre-test	323.70	150.351
	Autoconcepto Emocional Post-test	307.54	143.322
Par 4	Autoconcepto Familiar Pre-test	513.28	90.804
	Autoconcepto Familiar Post-test	522.24	76.015
Par 5	Autoconcepto Físico Pre-test	375.50	162.159
	Autoconcepto Físico Post-test	411.78	136.423
Par 6	Autoconcepto General Pre-test	2096.05	429.559
	Autoconcepto General Post-test	2175.38	380.948
Par 7	Autoestima Pre-test	41.43	3.307
	Autoestima Post-test	42.53	2.731

Para poder afirmar que la diferencia entre los grupos es significativa se interpretó la *t* de Student. Como lo muestra la Tabla 6 existen diferencias significativas en el post-test en la autoestima, el autoconcepto general, social y físico. Lo cual indica que la intervención (programa de acompañamiento) tuvo impacto en dichas variables, siendo mayor el tamaño del efecto en el autoconcepto físico y la autoestima.

Tabla 6

*Valores de *t* de Student al comparar el pre-test y el post-test del grupo experimental*

		T	gl	Sig. (bil)	d
Par 1	Académico Pre-test - Post-test	-1.885	73	.063	0.22
Par 2	Social Pre-test - Post-test	-4.045	73	.000	0.47
Par 3	Emocional Pre-test - Post-test	1.590	73	.116	0.18
Par 4	Familiar Pre-test - Post-test	-1.176	73	.243	0.14

		T	gl	Sig. (bil)	d
Par 5	Físico Pre-test - Post-test	-4.404	73	.000	0.51
Par 6	General Pre-test - Post-test	-3.039	73	.003	.35
Par 7	Autoestima Pre-test - Post-test	-4.335	73	.000	0.50

Igualmente, se compararon los resultados del grupo experimental en el post-test con los resultados del grupo de control, también en el post-test. Al observar la tabla 7 se puede constatar medias mayores en el grupo experimental, excepto en el caso de la variable de autoconcepto emocional.

Tabla 7

Media y Desviación típica del post-test de los grupos experimental y de control en el autoconcepto, autoestima y funcionalidad familiar.

Tipo de grupo		Media	D.T.
Autoconcepto Académico Post-test	Experimental	505.36	70.307
	Control	474.45	102.690
Autoconcepto Social Post-test	Experimental	428.45	110.447
	Control	394.56	102.274
Autoconcepto Emocional Post-test	Experimental	307.54	143.322
	Control	310.30	157.035
Autoconcepto Familiar Post-test	Experimental	522.24	76.015
	Control	496.20	110.363
Autoconcepto Físico Post-test	Experimental	411.78	136.423
	Control	390.70	136.045
Autoconcepto General Post-test	Experimental	2175.38	380.948
	Control	2066.21	420.409
Autoestima Post-test	Experimental	42.53	2.731
	Control	41.24	3.494
	Control	7.76	1.950

Para determinar si esas diferencias entre los grupos son significativas y así poder dar respuesta al objetivo 4 se analizaron en un primer momento las pruebas de Levene de cada par para determinar si las varianzas eran iguales o no ($p > .05$). En los casos de varianzas

iguales se interpretó la *t* de Student con la primera fila de cada par de la Tabla 8; en caso contrario se utilizó la segunda fila.

Tabla 8

Valores de t de Student al comparar el grupo experimental y el grupo de control en el post-test

		Levene		Prueba t		
		F	Sig.	t	gl	Sig.
Autoconcepto Académico	Varianzas iguales	4.443	.037	2.163	152	.032
Post-test	No varianzas iguales			2.194	140.350	.030
Autoconcepto Social	Varianzas iguales	1.489	.224	1.977	152	.050
Post-test	No varianzas iguales			1.971	148.437	.051
Autoconcepto Emocional	Varianzas iguales	3.311	.071	-.114	152	.910
Post-test	No Varianzas iguales			-.114	151.975	.909
Autoconcepto Familiar	Varianzas iguales	8.558	.004	1.692	152	.093
Post-test	No Varianzas iguales			1.716	140.749	.088
Autoconcepto Físico	Varianzas iguales	.016	.901	.960	152	.339
Pos-test	No Varianzas iguales			.959	151.003	.339
Autoconcepto General	Varianzas iguales	.680	.411	1.684	152	.094
Post	No Varianzas iguales			1.690	151.939	.093
Autoestima	Varianzas iguales	6.088	.015	2.538	152	.012
Post-test	No Varianzas iguales			2.562	147.963	.011

Los resultados indicaron diferencias significativas entre el grupo de experimental y de control en las variables autoconcepto académico ($t=2.194$, $gl=140.35$, $p=.030$), autoconcepto social ($t=1.977$, $gl=152$, $p=.050$), y autoestima ($t=2.562$, $gl=147.963$, $p=.011$).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El presente estudio cuasi-experimental se hizo con el objetivo general de evaluar el impacto de un programa de acompañamiento escolar sobre la autoestima y el autoconcepto. Para lograrlo se plantearon los siguientes objetivos: 1) analizar la autoestima y el autoconcepto, en sus dimensiones académica, social, emocional, familiar y física, en estudiantes de bachillerato; 2) elaborar e implementar un

programa de acompañamiento en modalidad digital dirigido a estudiantes de bachillerato que impacten en la autoestima y el autoconcepto; 3) examinar si existen diferencias significativas respecto al autoestima y el autoconcepto, en sus dimensiones académica, social, emocional, familiar y física en los estudiantes de bachillerato, una vez aplicado el programa de acompañamiento en comparación con su medición antes del programa; y 4) examinar si existen diferencias significativas respecto al autoestima y el autoconcepto, en sus dimensiones académica, social, emocional, familiar y física entre el grupo experimental y de control, una vez aplicado el programa de acompañamiento.

Respecto al objetivo uno (ver Tabla 3), se encontró que el autoconcepto en general ($\bar{X}=2059$), el autoconcepto académico ($\bar{X}=474.11$) y el familiar ($\bar{X}=503.61$) presentan puntajes altos; los autoconceptos social ($\bar{X}=386.60$), emocional ($\bar{X}=317.87$) y físico ($\bar{X}=376.81$) presentan valores promedio. El autoconcepto con mayor puntaje fue el familiar (503.61) y el de menor el emocional (371.87). En cuanto a la autoestima (ver Tabla 4) se puede afirmar que la autoestima escolar ($\bar{X}=41.47$) presenta puntajes altos, cercanos al valor máximo.

Referente al objetivo 2 que versa sobre el diseño y la implementación del programa de acompañamiento, en la sección de Método se describe cómo se logró alcanzarlo.

Una vez realizada la intervención se buscó satisfacer el objetivo 3 que versa sobre examinar si existen diferencias significativas respecto a la autoestima y al autoconcepto, en sus distintas dimensiones en el grupo experimental, una vez aplicado el programa de acompañamiento "*e-contigo*" en comparación con las mediciones antes del programa.

Los resultados encontrados indicaron diferencias significativas, siendo mayores las medias en el post-test, en la autoestima ($t=-4.335$, $gl=73$, $p=.000$), el autoconcepto general ($t= -3.039$, $gl=73$, $p=.003$) social ($t=-4.045$, $gl=73$, $p=.063$) y físico ($t= -4.404$, $gl=73$, $p=.000$). Es decir, el programa de acompañamiento tuvo impacto en esas variables, siendo mayor el tamaño del efecto en el autoconcepto

físico ($d=.51$). La explicación de ello pudiera estar relacionado con el tipo de intervención, que consistió en una intervención grupal, y que producto de las interacciones mejoraron su autoconcepto social; de igual manera las actividades los llevaron a conocerse a sí mismos y confiar en sus habilidades elevando así su autoestima y su autoconcepto general y social. Sin embargo, debido a que las actividades fueron de tipo “socioemocionales” su impacto no llegó al área académica; y por no tratarse de terapia psicológica, el autoconcepto emocional no mejoró. Como lo dice Ramos-Díaz y col. (2018) que hay para ayudar a los adolescentes a mejorar u obtener una visión más ajustada de su self mediante deben implicarse en intervenciones psicológicas eficaces. Igualmente, en el caso del autoconcepto emocional se observó un puntaje más bajo después de la intervención, lo cual pudiera estar relacionado con la situación actual que están atravesando todos los estudiantes y el mundo: la pandemia por SARS-CoV2, donde las pérdidas y enfermedades de familiares y amigos están presentes en muchas familias.

Para tener certeza de los datos se planteó el objetivo 4, que compara los resultados del grupo experimental con el grupo de control, en ambas mediciones después de la intervención, encontrándose diferencias significativas entre el grupo experimental y de control en las variables autoconcepto académico ($t=2.194$, $gl=140.35$, $p=.030$), autoconcepto social ($t=1.977$, $gl=152$, $p=.050$), y autoestima ($t=2.562$, $gl=147.963$, $p=.011$).

Como conclusión a este estudio, la presente investigación es un referente para la aplicación de instrumentos que derivan en datos de los estudiantes del bachillerato, lo cual puede y debe ser aplicado a todas las dependencias de ese organismo público, ya que actualmente no existe un documento con estos constructos. Los resultados señalan la existencia de diferencias significativas después de una intervención como el programa “*e-contigo*”, a pesar de vivir en incertidumbre por la pandemia SARS-CoV2 que afecta al mundo. Los resultados que se generan de esta investigación son oportunidades para continuar investigando

sobre el tema y con ello seguir en la búsqueda de una mejora para los estudiantes del bachillerato.

Se recomienda la replicación del estudio en preparatorias públicas y privadas; sin embargo, sería de gran utilidad revisar las actividades para que tengan efecto en los autoconceptos emocional o académico; o en su defecto, tener una adecuada y oportuna retroalimentación a los participantes para que reciban terapia psicológica si fuera necesario.

Finalmente, se indica como limitación del estudio, que la muestra no se seleccionó de forma probabilística, por lo que las inferencias deben tomarse con la debida cautela dentro de la muestra de estudiantes recolectada.

Igualmente, es común que los estudiantes contesten por deseabilidad social por tratarse de un contexto educativo donde se aplicaron los instrumentos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANUIES, (2000), La educación superior en el S. XXI: líneas de desarrollo, México, ANUIES, Recuperado de: http://www.anuies.mx/servicios/d_estrategicos/documentos_estrategicos/21/sXXI.pdf.
- DeVellis, R. F. (2003). *Scale development. Theory and applications*. Sage Publications.
- Dweck, C. (2019). *Mindset. La actitud del éxito*. Editorial Sirio.
- Escorcía, I. S., & Pérez, O. M. (2015). Autoestima, adolescencia y pedagogía. *Revista electrónica educare*, 19(1), 241-256
- García, A. R. (2013). La educación emocional, el autoconcepto, la autoestima y su importancia en la infancia. *Edetania. Estudios y propuestas socioeducativos*, (44), 241-257.
- García y Musitu (1999). Instrumento Autoconcepto AF-5, en <https://lisis.blogs.uv.es/instrumentos-2013-2016/>
- González-Rivera, J.A. (2017). Validación y análisis de la dimensionalidad de la Escala de Autoestima de Rosenberg en mujeres puertorriqueñas: ¿unifactorial o bifactorial? *Apuntes de Psicología*, 35(3),169-177.

- Goñi, E. & Infante, G. (2010). Actividad físico-deportiva, autoconcepto físico y satisfacción con la vida. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2),199-208.
- Giraldo, K. P., & Holguín, M. J. A. (2017). La autoestima, proceso humano. *Revista Electrónica Psiconex*, 9(14), 1-9.
- Marchant, T., Haeussler, I. M. & Torretti, A.(2002). *TAE: Batería de Tests de Autoestima Escolar*. Ediciones UC.
- Naranjo, M. D. & González, A. C. (2012). Autoestima en la adolescencia: análisis y estrategias de intervención. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 12(3), 389-404.
- Naranjo Pereira, M. L. (2006). El autoconcepto positivo: un objetivo de la orientación y la educación. *Actualidades Investigativas en Educación*, 6(1), 1-30.
- OCDE (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. OECD Publishing.
- Pienda, J. A., Pérez, J. C. N., Pumariega, S. G., & García, M. S. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9(2), 271-289.
- Poncet, A., Courvoisier, D. S., Combescure, C., & Perneger, T. V. (2016). Normality and sample size do not matter for the selection of an appropriate statistical test for two-group comparisons. *Methodology*, 12(2), 61-71. <https://doi.org/10.1027/1614-2241/a000110>
- Puigcerver, M. (2009), *Evaluación del Autoconcepto, Actitudes y Competencia Social en Sujetos Sordos* [Tesis Doctoral]. Universidad de Murcia.
- Ramos-Díaz, E., Axpe, I., Fernández-Lasarte, O. y Jiménez-Jiménez, V. (2018). Intervención cognitivo-conductual para la mejora del autoconcepto en el caso de una adolescente víctima de maltrato emocional. *Revista de Diagnóstico Psicológico, Psicoterapia y Salud* 1 (9), 1-10.
- Roa, A. (2013). La Educación emocional, el autoconcepto, la autoestima y su importancia en la infancia. *Edetania*, 44, 241-257.
- Roca, E. L. (2013). *Autoestima sana. Una visión actual, basada en la investigación*. TEA Ediciones.

- Salcedo, I. (2016). *Relación entre adicción a redes sociales y autoestima en jóvenes universitarios de una universidad particular de Lima* [Tesis de maestría]. Universidad de San Martín de Porres.
- Schoeps, K., Chulia, A.T., Barrón, R.G., & Castilla, I. M. (2019). Competencias emocionales y autoestima en la adolescencia: impacto sobre el ajuste psicológico. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 6(1), 51-56.
- Seligman, M. (2011) *Florecer: psicología; psicología positiva; sentido de la felicidad; bienestar*. Océano Expres.
- SEP (2018). *Nuevo Modelo Educativo, Escuelas Normales. Resumen Ejecutivo*. Autor. Recuperado el 25 de febrero de 2022 de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/240634/1._Resumen_Ejecutivo__7_.pdf
- Shavelson, R., Hubner, J. & Stanton, J. (1976). Self concept: Validation of construct interpretation. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441.
- Vaello, J. (2007). *Cómo dar clase a los que no quieren*. Santillana.
- Villalobos, H.P. (2019). Autoestima, teorías y su relación con el éxito personal. *Alternativas en psicología*, 41, 22-32.

DATOS DE LOS AUTORES

María Leticia Segura Árevalo

Universidad Autónoma de Nuevo León, México.

Estudiante del Doctorado en Psicología con Orientación en Psicología y Educación de la UANL. Tiene una Maestría en Docencia con Orientación en el Nivel Medio Superior, es profesora de tiempo completo en la Preparatoria 7 "Dr. Oscar Vela Cantú" de la UANL. Integrante de la Comisión Legislativa del H. Consejo Universitario de la UANL. Facilitadora certificada de Mecanismos Alternativos para el ejercicio de la Mediación y Conciliación en el Estado de Nuevo León y actualmente directora de la Preparatoria 7 "Dr. Oscar Vela Cantú" de la UANL.

Correo Electrónico: maria.seguraarv@uanl.edu.mx

María Elena Urdiales Ibarra

Universidad Autónoma de Nuevo León, México.

Doctora en Filosofía con especialidad en Psicología egresada con distinción Cum Laude. Es profesora de tiempo completo de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Es investigadora perteneciente al Cuerpo Académico de Ciencia Cognitiva de la Facultad de Psicología en la UANL. Es evaluadora de programas de Psicología por el Comité Acreditador del Consejo Nacional de Enseñanza e Investigación en Psicología.

Correo Electrónico: *maria.urdialesibr@uanl.edu.mx*

Luz Marina Méndez-Hinojosa

Universidad Autónoma de Nuevo León, México.

Profesor de tiempo completo en la Universidad Autónoma de Nuevo León. Es Licenciada en Psicología y Master en Psicología Laboral y Organizacional por la Universidad Autónoma de Nuevo León y Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Su tesis doctoral recibió una Mención Honorífica en un concurso nacional de la Universidad Nacional Autónoma de México en el año 2012. Durante 20 años ha enseñado a miles de alumnos el diseño de escalas tipo Likert. Es autora de numerosos artículos relacionados con el diseño de instrumentos de medición, la innovación y evaluación educativa.

Correo Electrónico: *luz.mendezhn@uanl.edu.mx*