

UNIVERSIDAD ADVENTISTA DE CHILE
Facultad de Ciencias de la Salud
Licenciatura en Psicología

UNIVERSIDAD
ADVENTISTA
DE CHILE



ANÁLISIS COMPARATIVO DEL AUTOCONCEPTO ENTRE
ESTUDIANTES DE 2° AÑO MEDIO DE
ESTABLECIMIENTOS PARTICULAR SUBVENCIONADOS
Y MUNICIPALES

TRABAJO FINAL INTEGRADOR
Presentado en cumplimiento parcial de
los requisitos para optar al título de
Psicólogo y grado de
Licenciado en Psicología

Por:
Verónica Elena Ortiz Pino
Dámaris Crisila Sandoval Urrutia
Yaritza Haidee Yáñez Cuevas

Profesor guía: Cristian Sepúlveda Fernández

Chillán, Chile, noviembre 2017

RESUMEN

El presente estudio tiene como objetivo efectuar una comparación del autoconcepto en estudiantes de establecimientos particulares subvencionados y municipales de 2° año de educación media de la comuna de Chillán, durante el año 2017. La investigación que se presenta es elaborada desde un enfoque metodológico cuantitativo el cual tiene como objetivo medir, describir, explicar y comprobar los fenómenos descritos. Se comprobará o rechazará nuestra hipótesis dependiendo de los resultados obtenidos, los cuales serán el origen para poder describir y explicar con bases concretas si existe o no una diferencia del objeto de estudio autoconcepto entre colegios municipales y particular subvencionados.

El instrumento fue aplicado a una población de 512 alumnos. Los resultados de la presente investigación arrojan que hay diferencias en el constructo autoconcepto entre los estudiantes de establecimientos particulares subvencionados y municipales donde el instrumento fue aplicado, sin embargo estas diferencias no son significativas.

Palabras clave: Autoconcepto, establecimientos municipales, establecimientos particular-subvencionados, adolescencia.

DEDICATORIA
A NUESTRA FAMILIA Y AMIGOS
QUIENES HAN SIDO PARTE
FUNDAMENTAL DE ESTE PROCESO,
GRACIAS POR EL APOYO BRINDADO.

TABLA DE CONTENIDO

LISTA DE TABLAS	VI
LISTA DE FIGURAS	VI
CAPÍTULO I INTRODUCCIÓN	1
Planteamiento y declaración del problema	3
Hipótesis	5
Objetivos.....	5
Objetivo general..	5
Objetivos específicos.....	5
Importancia del estudio y justificación.....	5
Delimitación	6
Limitaciones	6
CAPÍTULO II REVISIÓN DE LA BIBLIOGRAFÍA.....	7
Autoconcepto.....	7
Aspectos generales del autoconcepto.....	7
Definiciones de autoconcepto	7
Construcción del autoconcepto.	8
Psicología del desarrollo.....	10
Teoría del desarrollo psicosexual Sigmund Freud.	10
Teoría del desarrollo psicosocial de Erik Erickson	11
Teoría del aprendizaje de Jean Piaget	12
Psicología educacional	13
Antecedentes históricos de la psicología educacional.....	13
La psicología educacional y su importancia en el ciclo vital del ser humano.....	15
Teorías conductuales del aprendizaje.....	15
Tipos de teorías conductuales del aprendizaje.	16
Teorías cognitivas del aprendizaje..	16
Tipos de teorías cognitivas del aprendizaje.....	17
Sistema educacional en Chile	18
Educación Municipal.....	21
Educación Particular Subvencionada	23
CAPÍTULO III METODOLOGÍA	24
Tipo de investigación.....	24
Tipo de diseño	25
Instrumentos que miden autoconcepto	25
Definición operacional e instrumental.....	26
Tipo de estudio	27
Población	27
Muestra	29
Estrategias de generación de la información	30
CAPÍTULO IV PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS	32

CAPÍTULO V DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	39
Conclusiones.....	41
Recomendaciones	42
ANEXOS	44
ANEXO 1: ESCALA DE AUTOCONCEPTO (PIERS-HARRIS)	45
ANEXO 2: COMITÉ DE BIOÉTICA	49
ANEXO 3: CONSENTIMIENTO INFORMADO APODERADOS	50
ANEXO 4: CONSENTIMIENTO INFORMADO ALUMNOS	51
ANEXO 5: ANALISIS ESTADISTICOS	52
LISTA DE REFERENCIAS	61

LISTA DE TABLAS

TABLA 1. Principales teorías conductuales.....	18
TABLA 2. Principales teorías cognitivas.....	19
TABLA 3. Propósito de la reforma educativa.....	23
TABLA 4. Cantidad de alumnos de establecimientos particulares subvencionado.....	31
TABLA 5. Cantidad de alumnos de establecimientos municipales.....	32
TABLA 6. Muestra del estudio.....	36
TABLA 7. Muestra total.....	37
TABLA 8. Estadísticos descriptivos de establecimientos municipales.....	38
TABLA 9. Estadísticos descriptivos de establecimientos particulares subvencionados.....	39
TABLA 10. Prueba de normalidad de Kolmogorov Smirnov (a).....	40
TABLA 11. Prueba de U de Mann-Whitney.....	40
TABLA 12. Prueba de significancia.....	41

LISTADE FIGURAS

FIGURA 1. Muestra total.....	35
FIGURA 2. Medias del total de la muestra.....	36
FIGURA 3. Medias de establecimientos municipales y particulares subvencionados.....	36
FIGURA 4. PT de medias establecimientos municipales y particulares subvencionados.....	37

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

La imagen que tenemos de nosotros mismos, no es invariable, sino que se puede modificar, y de hecho lo va haciendo en función a nuestras experiencias, sensaciones, deseos y preferencias, que van variando constantemente; ello será posible gracias a la relación con los demás. En el caso del bebé comenzará a modificarse cuando él sea capaz de comunicarse por medio del habla, ya que el compartir ideas y experiencias le será más fácil y fluido, la era de los *porqué* es otra de las etapas en que la imagen que tenemos de nosotros mismo oscila, hasta llegar a la adolescencia una de las etapas que influye con sus cambios ya que es en esta etapa cuando la mayoría de las personas replantean nuevamente sus propios pensamientos, creando una y mil veces puntos de vista ante la propia realidad que viven y comparten con otros de su misma edad, este fenómeno psicológico antes descrito lo conocemos con el nombre de autoconcepto.

Hay bastante acuerdo en la literatura en que el ser humano va elaborando paulatinamente su autoconcepto durante el curso de su vida, a partir de su experiencia de interacción con el ambiente y consigo mismo. También hay acuerdo en que el concepto de sí mismo incide en las conductas, sentimientos y motivaciones de la persona y que evoluciona como una dimensión importante de la personalidad, durante toda la vida (Zegers, 1981).

De lo enunciado anteriormente sobre autoconcepto, es decir, de su condición de evolución en el tiempo, se desprende la importancia que tiene el medio ambiente en su formación, entendiéndose por esto, el contexto escolar de donde provenga, el ambiente familiar y las experiencias tempranas de la persona, ya que éstas van a tener un impacto posterior en su personalidad.

Es decir, existen factores que impactan y limitan el autoconcepto, ya que, es en gran medida producto de la experiencia del niño con su medio, sea este el hogar, o también de la identificación con sus padres y otras personas. (Alcántara, 1990; Maya, 1996).

De acuerdo a la revisión del estado del arte, las variables correspondientes al tipo de establecimiento, ya sea, particular subvencionado y/ o municipal, y su relación con la variable autoconcepto, han sido poco estudiadas. Los resultados de los estudios sobre antecedentes sociales son muy variables, siendo los indicadores más utilizados el nivel profesional y/o ocupacional del padre y de la madre, así como su nivel educativo (Martínez-Otero, 2003), los que se utilizan para operacionalizar la variable nivel socio económico.

Existen estudios relativos al autoconcepto que han indagado cómo éste cambia según la cultura. Es el caso del trabajo Autoconcepto en niños de Iberoamérica (Valdez & González, 1994) en donde se realizó una investigación de tipo transcultural con 500 niños entre 11 y 13 años de edad, de ambos sexos y de diferentes países como México (100), España (100), Brasil (100), Perú (100) y Chile (100),

a los cuales se les aplicó un cuestionario de autoconcepto, adaptado para cada una de las muestras. Los resultados revelaron que los niños mexicanos y peruanos se perciben a sí mismos como socialmente normativos, mientras que los españoles como rebeldes, los brasileños como expresivo-afectivos y los chilenos como esforzados intelectualmente.

En España un grupo de investigadores realizaron un estudio comparativo con Test de Rorschach en niños que tenían dificultades de aprendizaje, y que provenían de diferentes estratos socio económico. La muestra estuvo compuesta por 50 alumnos de enseñanza básica, con edades que fluctuaban entre los 8 y 12 años. Los 50 alumnos se dividieron en 3 grupos de diferente nivel socio económico, es decir, alto, medio y bajo. Todos tenían C.I superior a 90 para así descartar la posibilidad que las dificultades de aprendizaje se debieran a déficit cognitivos. Los resultados mostraron que los niños de nivel socio económico bajo tienen una disminución en la dimensión concepto de sí mismo y presentan además conflictos en el área de la identidad (Adán, Fumanal, García, González, Pastor & Roura, 2002). La dimensión autoconcepto en el Test de Rorschach se mide por lo general, y en esta investigación así fue también, a través del índice de egocentrismo, es decir cómo el sujeto se percibe a sí mismo. Esto se infiere de los indicadores de inseguridad, sentimientos omnipotencia y ausencia o presencia de narcisismo (Exner, 1994).

En México otro estudio realizado por A. Espinoza y P. Balcázar en 2002, sobre autoconcepto en niños maltratados versus niños de familias intactas o sin disfuncionalidad, mostró cómo el medio familiar y social produce un profundo impacto para bien o para mal en la persona. Los resultados revelaron que los niños no maltratados se perciben con características más positivas que los maltratados, lo cual permitió demostrar que el ambiente familiar y las vivencias negativas determinan la autovaloración que tenga el sujeto de sí mismo.

Por lo tanto, las investigaciones que se han realizado en países de Latinoamérica, en donde el factor pobreza es evidente, muestran diferencias en lo referente al autoconcepto.

En lo que respecta a Chile, hay tres estudios que destacan y que han investigado la relación autoconcepto y nivel socio económico, sin embargo, no se hace una comparación explícita de alumnos de establecimientos particulares subvencionados y municipales, una de ellas aún está en curso y la realiza el Grupo PENTA de la Universidad Católica (Programa Educacional para Niños con Talentos).

Un estudio fue el realizado por Gorostegui y Milic en 1993, las cuales investigaron las diferencias en cuanto a niveles de autoestima (considerado parte del constructo autoconcepto) en niñas y niños en edad escolar, además de diferencias debidas al género. Ellas concluyeron que también hay mucha diferencia significativa entre los niveles de autoestima de los niños de diferentes estratos socioeconómicos. Considerados en su conjunto, los niños de los niveles socioeconómicos altos exhibían más altos niveles de autoestima que sus pares de estratos más bajos. A su vez, los niños de

estratos altos consideraban que su comportamiento era mejor, que rendían y podían rendir bien en el colegio, que eran atractivos y bien parecidos, aceptados por el grupo, capaces de ejercer liderazgo, etc.

La segunda investigación que aborda el tema es el estudio realizado por Pérez y Truffello (1998). Ellos mostraron cómo en escuelas de nivel socioeconómico bajo, en donde el modo de hacer docencia se caracteriza por un aprendizaje impuesto versus uno más participativo, influye en la autoestima (parte del constructo autoconcepto) del alumno. El propósito fue llevar a la práctica la teoría y probar que era posible conducir a los jóvenes desde una estrategia de aprendizaje memorística a una elaborativa y profunda. Los liceos en que se trabajó eran centros a lo que acuden niños y jóvenes pobres o de extrema pobreza. Al iniciar la experiencia los jóvenes no se diferenciaban del resto de los niños de nivel socioeconómico bajo, y estaban a gran distancia del modo en que procesaban la información los niños y jóvenes de los niveles socioeconómicos altos y medio alto. Al finalizar tercero medio, estos alumnos habían superado los parámetros nacionales e igualaban las puntuaciones obtenidas por los estudiantes de nivel alto y medio en los test que miden los estadios del procesamiento de la información y los niveles de autoconcepto. Por lo tanto, la brecha establecida por el factor pobreza se había hecho cero. La participación protagónica de los estudiantes en su trabajo escolar permitió concluir que posiblemente esa era la explicación del aumento en los niveles de autoconcepto, el cual se midió a través de la prueba de autoconcepto de Coopersmith que fue adaptada para Chile por la Universidad de Concepción.

Para finalizar, el tercer estudio se está llevando a cabo actualmente, es decir, aún no ha finalizado, y lo realiza el grupo PENTA-UC (2003). Publicaron resultados preliminares en la revista de la Universidad Católica. Este estudio es financiado por Fondecyt y se centra en las variables familiares que determinan el desarrollo de niños talentosos. Hasta el momento se ha visto que los niños más talentosos no sólo tienen un mejor autoconcepto, sino que además las diferencias son mucho más marcadas en el nivel socioeconómico bajo. La investigación evaluó a 261 alumnos de sexto y séptimo básico de las escuelas de nivel socioeconómico medio y bajo, utilizando la escala de autoconcepto de Piers-Harris. (Revista Universitaria, Universidad Católica, 2003), siendo este el instrumento a utilizar en la presente investigación.

Planteamiento y declaración del problema

Es sabido que años atrás los escolares pasaban una menor cantidad de horas en los establecimientos educacionales, en relación a lo que ocurre en la actualidad. Sin embargo, se instauró una nueva ley, la cual implementó la jornada escolar completa en una gran cantidad de establecimientos educacionales en Chile. Esta Ley instaurada en 2007 estableció:

Artículo 1°.- Los establecimientos educacionales LEY 19979 de enseñanza diurna regidos por el decreto con fuerza Art. 1° N° 1 a) de ley N° 2, de Educación, de 1998, del sector municipal D.O. 06.11.2004 (municipalidades y corporaciones municipales) y los particulares considerados vulnerables socioeconómica y/o educativamente, deberán funcionar, a contar del inicio del año escolar 2007, en el régimen de jornada escolar completa diurna, para los alumnos de los niveles de enseñanza de 3° hasta 8° año de educación general básica y de 1° hasta 4° año de educación media (Díaz, & San Martín, 2011)

La promulgación e implementación de esta normativa es de suma relevancia puesto que desde entonces los niños, niñas y adolescentes pasan una gran parte de su tiempo en los establecimientos educacionales, siendo éste el lugar donde se desarrollan y desenvuelven cada día.

Los estudiantes poseen distintas características que influyen en su rendimiento académico y desarrollo social dentro de la escuela, estas pueden ser emocionales, psicosociales, motivacionales, dentro de las cuales podemos destacar como un factor importante a considerar: El autoconcepto.

Gaviria, López y Cuadrado (2013), destacan que el conocimiento sobre cómo somos, cómo nos sentimos hacia nosotros mismos y cómo tratamos de mostrar a los demás lo que somos, es clave para explicar la conducta en nuestras vidas, ya que, estos factores ejercen gran influencia en nuestro actuar y bienestar social.

Entonces debemos destacar que el autoconcepto es un aspecto clave para el desarrollo de integral de los niños ya que no solo se ve reflejado en su vida, en el área social, sino, que también se puede apreciar en el ámbito académico, repercutiendo de manera significativa sobre las diversas áreas en las cuales los estudiantes se desenvuelven.

Otra de las características más influyentes en el desarrollo académico de los estudiantes, es el medio en el cual estos se desenvuelven, y en lo que respecta al área educacional esta se divide en tres: particular, particular subvencionado y municipal.

Según datos del MINEDUC (2017), de una totalidad de 35 establecimientos en la comuna de Chillán 74,2% son particulares subvencionados y un 17,1 corresponde a municipales.

La OCDE (2008), (organización para la cooperación y desarrollo económico) indica que los estudiantes que asisten a escuelas particulares subvencionadas presentan un mejor rendimiento académico respecto a los estudiantes de escuelas municipales, estas escuelas son más grandes, poseen mejores recursos educativos y generalmente pueden ejercer una mayor autonomía en la asignación de dichos recursos.

Teniendo en cuenta lo anterior parece importante indagar las diferencias de los niños, niñas y adolescentes respecto al autoconcepto a partir de la comparación entre escuelas particulares subvencionadas y municipales.

Cabe mencionar que se han desarrollado trabajos que involucran autoconcepto en dichos acontecimientos, pero no especificando de forma explícita la diferencia que podría existir entre escuelas particulares subvencionadas y municipales.

Hipótesis

Existe una diferencia estadísticamente significativa entre los resultados promedio de autoconcepto entre estudiantes de 2° año medio de establecimientos particulares subvencionados y municipales en la comuna de Chillán, evaluados durante el periodo 2017.

Objetivos

Objetivo general. Analizar diferencias en el autoconcepto, a través de la escala de autoconcepto de Piers-Harris, en estudiantes de establecimientos particulares subvencionados y municipales de 2° año de educación media de la comuna de Chillán, durante el periodo 2017.

Objetivos específicos.

- Medir autoconcepto en estudiantes de establecimientos particulares subvencionados y municipales de 2° año de educación media de la comuna de Chillán, durante el periodo 2017.
- Describir autoconcepto de estudiantes de establecimientos particulares subvencionados y municipales de 2° año de educación media de la comuna de Chillán, durante el periodo 2017.
- Comparar los niveles de autoconcepto entre estudiantes de establecimientos particulares subvencionados y municipales de 2° año de educación media de la comuna de Chillán, durante el periodo 2017.

Importancia del estudio y justificación

Diferentes investigaciones plantean el autoconcepto como factor clave para el desarrollo integral de los niños, niñas y adolescentes durante la etapa escolar, e influyente no sólo en el rendimiento académico, sino que, también en su calidad de vida y bienestar en general.

Dicho lo anterior se entiende la importancia del constructo y su investigación.

En este estudio se pretende comparar establecimientos de la comuna de Chillán teniendo en cuenta que un 74,2% de las escuelas son particular subvencionado y un 17,1% corresponde a escuelas

municipales. Se han desarrollado múltiples trabajos que involucran autoconcepto en escuelas, pero no especifican la diferencia que podría existir entre estas diferentes realidades.

Esta investigación espera aportar entregando información a las instituciones educativas respecto al autoconcepto para que estas se puedan orientar sobre el tema, reconociendo su gran influencia en la formación y futuro de los estudiantes.

Se consideran pertinentes los resultados de este estudio, ya que, podrían beneficiar y aportar mayor conocimiento sobre esta temática tanto al estudiante y su desarrollo personal, como al sistema familiar, a la sociedad y a políticas de educación.

Delimitación

La investigación pretende estudiar a una muestra aleatoria de los y las estudiantes, la temática de esta investigación se delimita a conocer la relación entre el autoconcepto y tipo de administración: Ya sea municipalizada o particular subvencionada, en estudiantes de 2° año de educación media de establecimientos educacionales de la ciudad de Chillán, durante el transcurso del año 2017.

Limitaciones

La complejidad de la variable de estudio y su multidimensionalidad como son el autoconcepto conductual, físico, intelectual, ansiedad de esta investigación se limitan a estudiar su prevalencia en la población de manera descriptiva sin intentar generar explicaciones y las posibles variables intervinientes en el proceso de formación del autoconcepto.

CAPÍTULO II

REVISIÓN DE LA BIBLIOGRAFÍA

Autoconcepto

Aspectos generales del autoconcepto. El autoconcepto ha sido muy estudiado en el ámbito infantil y juvenil en relación con distintas áreas tales como el funcionamiento académico (Guay, Marsh & Boivin, 2003), la elección vocacional (Bornholt, 2001), la creatividad (Garaigordobil, & Pérez, 2001) o el comportamiento saludable (Pastor & García, 2006). Una de las líneas de investigación que más interés ha despertado en las últimas décadas es el análisis de autoconcepto en adolescentes.

Su condición de evolución en el tiempo, se desprende la importancia que tiene el medio ambiente en su formación, entendiéndose por este, el nivel socio económico de donde provenga, el ambiente familiar, contexto educacional y las experiencias tempranas de la persona, ya que éstas van a tener un impacto posterior en su personalidad. Es decir, existen factores que impactan y limitan el autoconcepto, ya que es en gran medida producto de la experiencia del niño con su medio, sea este el hogar, o también de la identificación con sus padres y otras personas (Alcántara, 1990; Maya, 1996).

Sabiendo la importancia que tiene el medio social en la construcción del autoconcepto, es que se considera relevante el estudio de autoconcepto en escolares de diferentes contextos educacionales.

Definiciones de autoconcepto. Del autoconcepto han surgido variadas definiciones planteadas por diversos autores, algunos señalan que “desde una perspectiva cognitiva, se denomina autoconcepto a la percepción que una persona tiene de sí misma” (Shavelson, Hubner, & Stanton, 1976, p. 3).

El autoconcepto no es heredado, sino que es el resultado de la acumulación de auto percepciones obtenidas a partir de las experiencias vividas por el individuo en su interacción con el ambiente (Núñez & González, 1994).

Este constructo se ha definido como las percepciones del individuo sobre sí mismo, las cuales se basan en sus experiencias con los demás y en las atribuciones que él mismo hace de su propia conducta (Shavelson, Hubner, & Stanton, 1976), así como el concepto que el individuo tiene de sí mismo como un ser físico, social y espiritual (García, & Musitu, 1999).

A medida que pasan los años se va formando un autoconcepto cada vez más estable y con mayor capacidad para dirigir nuestra conducta. Las autopercepciones se desarrollan en un contexto social lo cual implica que el autoconcepto y su funcionamiento particular están vinculados al contexto inmediato. Sin embargo, las autopercepciones también dependen de las características evolutivas de la persona en cada momento de su desarrollo. En consecuencia, el desarrollo del autoconcepto puede ser visto desde un enfoque interaccionista: el ambiente posibilita ciertas experiencias las cuales serán

tratadas según las posibilidades evolutivas. Las diferentes dimensiones o áreas del autoconcepto y su importancia en la elaboración del propio sentido personal se encuentran fuertemente relacionadas con la edad de los individuos. Un ejemplo de ello lo constituye el hecho de que mientras en las primeras edades los niños reconocen su necesidad de los padres para su supervivencia y el logro de la independencia familiar (Núñez & González, 1994).

Construcción del autoconcepto: Mecanismos y procesos implicados. El sujeto, en su interacción con el medio, busca información que le permita mantener la estabilidad y consistencia de su autoconcepto, al mismo tiempo que desarrollarlo y enriquecerlo. De esta forma, si bien en ocasiones la información resulta coherente, en otras puede ser amenazante, poniendo el autoconcepto en marcha una serie de procesos que le van a permitir integrarla o rechazarla.

Beane y Lipka (1986), señalan que durante el proceso de adquisición de información autorreferente el individuo organizará la nueva información y/o experiencia, añadiéndola a la ya existente enriqueciendo la estructura y funcionalidad del autoconcepto, tanto cuantitativa como cualitativamente; *examinará* su estructura para determinar si la nueva información es semejante a la contenida actualmente en las dimensiones del autoconcepto; investigará la nueva información para determinar si realiza o amenaza el autoconcepto actual; si es necesario *alterará* la nueva información con el propósito de no tener que modificar la presente estructura del autoconcepto y contribuir así a su estabilidad; y para ello puede elegir implicarse en, o evitar, las nuevas experiencias dependiendo de si son interpretadas como beneficiosas o negativas para la estructura actual de su autoconcepto; así como reflexionar sobre la nueva información de cara a saber cómo ésta puede enriquecer el concepto de sí mismo, reflexión que puede incluso llevar a considerar las consecuencias derivadas de una posible asunción de nuevas dimensiones o identidades; también puede actuar como una fuerza motivadora en la búsqueda de nuevas experiencias que o bien reafirmen la estructura actual del autoconcepto o bien definan cuál sería el camino adecuado para el crecimiento personal; finalmente, juzgar, incluso, el propio concepto que se tiene de uno mismo en base a las experiencias y valores personales en un intento por determinar su autoconcepto.

En su interacción con el medio el sujeto recibe tanto información positiva como negativa. En el primer caso, la información será integrada y la estructura del autoconcepto se reforzará, pero en caso de que dicha información resulte incoherente, esta estructura se verá amenazada, generándose una disonancia cognitiva y afectiva que el sujeto tratará de resolver recurriendo a distintos tipos de

«estrategias o sesgos cognitivos» que le permiten, más que negarla, evaluarla e integrarla en la estructura ya existente (Banaji & Prentice, 1994).

Algunas de tales estrategias son, por ejemplo, la tendencia de los sujetos a considerar como más relevante la información coherente con las propias percepciones y a desechar aquella otra que resulta discrepante; la búsqueda de entornos que permitan confirmar las propias percepciones; la distorsión de la información disonante mediante el uso de estrategias como la atención, el recuerdo y la interpretación selectiva; la concesión de suma relevancia a las actividades en la que se es mejor que los demás; la comparación social selectiva; la utilización de determinadas estrategias atribucionales, como la utoafirmación, consistente en reforzar una dimensión no amenazada, el fenómeno del *self-handicapping*, que consiste en mostrarse de manera denigrante y con ello disponer de una excusa para poder mantener un autoconcepto positivo, o también el realzamiento de los otros. Estas estrategias se utilizan con el fin de proteger y realzar el autoconcepto. (González, 1997).

Siguiendo la tesis de algunos especialistas en el campo, tales estrategias implican:

Egocentricidad o la tendencia de enjuiciar la información teniendo el yo como punto de referencia de conocimiento.

La tendencia a «tomar responsabilidad para los éxitos» y no en los fracasos.

La tendencia a «mantener las estructuras de autoconocimiento existentes» o, lo que es lo mismo, la resistencia al cambio cognitivo (González, 1997).

Todos estos procesos de decisión y control de la información que, en su interacción con el medio el sujeto pone en marcha, dan lugar a conductas que van a permitir la estabilidad o cambio del autoconcepto. En relación a esto, Royce y Powell (1983), plantean un modelo explicativo basándose en los conceptos de asimilación y acomodación.

Así, señalan cómo la nueva información recibida puede ajustarse a la estructura preexistente o no hacerlo. En el primer caso, dicha información sería incorporada, teniendo lugar su asimilación. Sin embargo, cuando resulta discrepante, el autoconcepto pone en marcha los mecanismos señalados anteriormente para lograr un ajuste, que, si se consigue, llevará también a la asimilación de la misma. Pero puede ocurrir que la información resulte tan discrepante que estos procesos no sean útiles, surgiendo la inestabilidad y la crisis. En esta situación, es necesario reestructurar el autoconcepto de manera que sea posible ajustar la información, teniendo lugar en este caso la acomodación. Estos autores añaden que estos dos procesos, acomodación y asimilación, actúan continuamente, de manera que al mismo tiempo que se mantiene estable la estructura del autoconcepto, éste se va desarrollando y

fortaleciendo. Por otra parte, estos procesos de decisión y control que permiten el ajuste del sujeto a las distintas situaciones están jerarquizados y así, ante una información discrepante, el autoconcepto podrá o bien cuestionarla (es decir, reevaluarla), o bien alterarla o, finalmente, suprimirla. En cualquier caso, si la información fuera tan discrepante que llegara a modificar de manera considerable la estructura del autoconcepto, esto supondría un cambio tanto en el estilo de vida del sujeto como en su forma de ver el mundo, lo que indica el papel que este constructo ocupa en la personalidad del sujeto (González, 1997).

El énfasis puesto tanto por psicólogos como por sociólogos, en la multiplicidad y multidimensionalidad del autoconcepto ha llevado a la conclusión de que no es apropiado, ni posible, referirnos al autoconcepto. En cambio, es necesario hablar de un autoconcepto de trabajo o autoconcepto accesible. La idea es simple: no todas las autorrepresentaciones o identidades que forman parte del autoconcepto serán accesibles al mismo tiempo (González, 1997).

Psicología del desarrollo

La Psicología del desarrollo se entiende como el estudio de los cambios ocurridos en la conducta humana a lo largo de su desarrollo evolutivo, existen muchas investigaciones las cuales le dan énfasis a cinco *puntos de referencia* vinculados a esta etapa evolutiva de la adolescencia que son: los cambios fisiológicos, las relaciones familiares, las relación con los pares del mismo y de distinto sexo, crecimiento cognitivo o intelectual e identidad personal. Todos estos cambios, en el transcurso de la adolescencia, implican aumentos graduales de la conciencia de sí mismo, esto quiere decir que el adolescente debe ir reelaborando su propio autoconcepto para adecuarse a cambios físicos inesperados, y a una posición social diferente a la que tenía durante la niñez (Pérez, 2011)

Se han formado a lo largo del tiempo una serie de teorías del desarrollo psicológico del ser humano las cuales le dan énfasis al crecimiento y desarrollo de éstos a lo largo de la infancia y adultez en distintas áreas: social, emocional y cognitiva.

En esta investigación se dará énfasis a las teorías psicológicas que más se utilizan en el desarrollo de la persona, tomando en cuenta a autores como Sigmund Freud y su teoría del desarrollo psicosexual, Erik Erickson y su teoría del desarrollo psicosocial, y Jean Piaget y su teoría del aprendizaje.

Teoría del desarrollo psicosexual Sigmund Freud. La teoría psicoanalítica del desarrollo infantil se centra en el inconsciente, las pulsiones y la formación del yo. Según Freud, el desarrollo del niño es descrito como una serie de etapas psicosexuales (Blass, 2016), dentro de las cuales se incluye etapa oral, anal, fálica, latencia y genital.

Según la teoría de Freud los adolescentes se encontrarían en la etapa genital, la cual comenzaría desde la pubertad. Este proceso estaría acompañado de muchos cambios y desprendimientos, siendo el individuo obligado a reformular los conceptos que ha adquirido acerca de sí mismo, de sus padres, de sus amigos, sus intereses, etc. llevándolo a abandonar su parte infantil y a proyectarse al futuro como adulto.

En esta etapa el individuo sufre de una serie de cambios corporales incontrolables que exigen al adolescente nuevas formas de convivencia, estas al comienzo son vividas como una invasión lo que lleva a defender y a retener muchos de los logros infantiles, coexistiendo con el placer y el afán de alcanzar su nuevo estatus.

El individuo busca establecer su identidad adulta, apoyándose en las primeras relaciones objetales-parentales internalizadas y verificando la realidad que el medio social le ofrece, mediante el uso de elementos biofísicos en desarrollo a su disposición y que a su vez tienden a la estabilidad de la personalidad en un plano genital, lo que sólo es posible si se hace el duelo por la identidad infantil.

Es importante señalar que la identidad no surge en el proceso adolescente ya que se ha ido construyendo a lo largo de la vida, pero si se establece al final de este periodo. Y para lograr esta identidad es fundamental el proceso de duelo que habrá de vivir el adolescente respecto a las distintas pérdidas y separaciones que se presentan durante esta etapa. En la medida que haya elaborado los duelos, que son en última instancia los que llevan a la identificación, el adolescente verá su mundo interno mejor fortificado. (Aberastury & Knobel 1984).

Teoría del desarrollo psicosocial de Erik Erickson. Erickson afirma que los seres humanos con un desarrollo sano deben pasar a través de ocho etapas entre la infancia y la edad adulta tardía. En cada etapa, la persona se enfrenta, y es de esperar que domine, nuevos retos.

Cada etapa se basa en la culminación con éxito de las etapas anteriores, si estas no se completan con éxito en una fase, sería probable que reaparezca como problemas en el futuro.

Los principales elementos de la teoría de Erickson son la identidad del yo, competencia y conflictos (Bordignon, 2005) con estos elementos se realizan las siguientes ocho etapas: confianza frente a desconfianza, autonomía frente a vergüenza y duda, iniciativa frente a culpa, laboriosidad

frente a inferioridad, identidad frente a confusión de roles, intimidad frente a aislamiento, generatividad frente a estancamiento e integridad del yo frente a desesperación.

La etapa de Erikson que se presentaría en la adolescencia sería Identidad frente a confusión de roles, en este proceso el sujeto explora su independencia y el desarrollo de un sentido de sí mismo. Si no logra superar esta etapa experimentaría inseguridades y confusión acerca de su identidad y futuro, cuando ocurre esta crisis psicosocial la fuerza básica será la fidelidad y las relaciones significativas de los pares y modelos de liderazgo.

Otro factor de cambio a lo largo de la adolescencia son las relaciones con amigos del mismo o de distinto sexo, estas relaciones se inician previamente cuando la persona toma conciencia de su propia identidad social, sobre *quién soy* y la abstracción progresiva de los *roles* familiares y las normas a seguir durante la socialización primaria. Este proceso sigue con una socialización secundaria, que se caracteriza por la interrelación con otros agentes sociales: los pares de igual y distinto sexo, y no tan solo con su familia. Así pues, gracias a esta socialización secundaria, la popularidad, aceptación e integración que tiene el adolescente entre sus amigos constituyen logros necesarios para su desarrollo personal.

La identidad se construye a lo largo del desarrollo evolutivo por la influencia de las propias experiencias de éxito y fracaso, y la interacción con personas significativas del medio social, los padres, los amigos y los profesores son los tres agentes sociales importantes para los jóvenes en el desarrollo y consolidación de su identidad, lo cual los lleva a la diferenciación personal inconfundible, la autodefinición de la persona ante otras personas, la sociedad, la realidad y los valores.

Para Erikson la adolescencia constituye un estadio clave y crítico de la formación de la identidad. Es verdad que tanto antes como después de la adolescencia hay etapas evolutivas diferenciadoras, cada una a su modo de la identidad personal. Pero, aunque no empieza ni culmina en la adolescencia, es en ella donde el proceso, según Erikson, alcanza ese punto de sazón que permite vivir en la sociedad como mujer o varón psicosocialmente sano o maduro (Fierro, 1997).

Teoría del aprendizaje de Jean Piaget. Jean Piaget observó que los infantes juegan un papel activo en la obtención de conocimiento del mundo, los consideró pequeños científicos que construyen activamente su conocimiento y comprensión del mundo, entonces sugirió que el desarrollo cognitivo de los niños ocurre siguiendo una serie de fases del desarrollo que forman una secuencia de cuatro períodos, etapa sensoriomotora, preoperacional, de las operaciones concretas y de las operaciones formales (Naranjo & Peña, 2016).

Según esta teoría el adolescente debería presentar un pensamiento hipotético y deductivo en su último estadio del desarrollo cognitivo, adquiriendo capacidad de realizar operaciones mentales formales y pensar en forma abstracta o hipotética.

El desarrollo cognitivo de esta etapa comprende el comienzo del surgimiento del pensamiento abstracto o formal, la toma de decisiones comienza a involucrar habilidades más complejas, que son esenciales para la creatividad y el rendimiento académico de un nivel superior. Estos cambios se manifiestan frecuentemente como un *soñar despierto* que no solo es normal, sino además importante para el desarrollo de la identidad, porque le permite al adolescente representar, explorar, resolver problemas y recrear importantes aspectos de su vida. Sin embargo, a estas alturas este tipo de pensamiento es lábil y oscilante, tendiendo aún a predominar el pensamiento concreto. En esta fase se produce un incremento de las demandas y expectativas académicas (Gaete, 2015).

Jean Piaget definió desarrollo del adolescente como un progresivo equilibrio, un perpetuo pasar de un estado de menor equilibrio a uno de equilibrio superior y más estable, a causa de una necesidad (Gutiérrez, 2007).

Los adolescentes en su búsqueda de un equilibrio, exploran y experimentan diversos factores, situaciones individuales y sociales, las cuales le entregarán la experiencia y herramientas necesarias para enfrentar los diversos desafíos de la vida una vez adulto, aquí un pensamiento lógico, hipotético y deductivo es fundamental ya que si se ha desarrollado de una manera adecuada esta búsqueda será satisfactoria, alcanzando metas claras a futuro, debido a un buen desarrollo cognitivo, permitirá que el individuo piense y razone de una manera concreta.

Psicología educacional

La psicología educacional es un área de la psicología relativamente nueva y se encuentra en proceso de convertirse en una disciplina con identidad propia. Dentro de este proceso existen diferentes influencias provenientes de distintas áreas del saber, especialmente la Educación, Filosofía y la Psicología (Arancibia, Herrera, & Strasser, 2008)

Antecedentes históricos de la psicología educacional. La psicología educacional tuvo sus comienzos en la filosofía griega, a partir de los planteamientos de Aristóteles y Platón. Los filósofos antes mencionados abordaron temas tales como: los fines que debería tener la educación, la naturaleza del aprendizaje o la relación que existe entre profesor-alumno.

En los aportes a la psicología educacional también se encuentra Descartes, quien contribuyó defendiendo el protagonismo de las ideas innatas como base del conocimiento. (Arancibia et al., 2008).

En Estados Unidos William James, Padre de la Psicología Americana, aportó a la psicología desde su trabajo en educación y filosofía en la Universidad de Harvard. Su principal aporte fue *Principles of Psychology*, con importantes propuestas pedagógicas. Propone una psicología de carácter funcionalista, enfatizando la interacción natural entre el cuerpo y la mente, donde los procesos mentales son funcionales en la medida que ayuda a los individuos para poder adaptarse de mejor manera a su mundo. Postula que la mente no es pasiva en el momento en que el individuo se adapta a las circunstancias, sino que es activa, espontánea y selectiva (Arancibia et al., 2008).

En Europa Francis Galton, fue quien creó los primeros instrumentos psicológicos para medir la inteligencia, estos eran basados en la discriminación sensorial; fundó el primer laboratorio experimental de Londres, además, contribuyó construyendo un test de asociación utilizado posteriormente por Wilhelm Wundt.

Wilhelm Wundt, fundó un laboratorio en Leipzig, donde utilizó por primera vez la medición en la experimentación psicológica. Utilizaba la introspección, que es una antigua modalidad de autoanálisis, realizó modificaciones que consistía en la inclusión de discriminación de respuestas, tiempo de reacción y la medición de respuestas emocionales.

Alfred Binet realizó una de las más grandes contribuciones a la psicología educacional, desarrollando el primer test de inteligencia individual, logrando introducir la objetividad a un campo que carecía de investigación (Arancibia et al., 2008).

Durante el Siglo XX Edward Thorndike tenía como objetivo unir los mundos de la psicología y la educación, además gracias a sus estudios sentó las bases metodológicas y filosóficas de la psicología conductual de Watson y Skinner. Thorndike fue el primer profesional que mereció el nombre de psicólogo en educación.

A partir de 1920, la psicología educacional se va enriqueciendo por la influencia que brinda tanto la psicología de la gestalt como el psicoanálisis.

La psicología de la gestalt, aportó una visión integradora de la conducta humana, ya que presentó un sistema psicológico de educación progresiva ejerciendo una función moderadora que corregía los extremos del conexionismo y del conductismo.

El psicoanálisis, se centró principalmente en la importancia de los primeros años, la relevancia de los factores inconscientes del niño, la relación que había entre la madre y su hijo, la necesidad de afecto y actitudes permisivas, deseo de centrar la atención en la personalidad global y el desarrollo del niño, no le dio importancia ni énfasis en aspectos parciales como son la inteligencia y la motivación.

1970 y 1987 hubo un excesivo cuestionamiento y críticas por parte de la psicología humanista y la psicología cognitiva. Los humanistas manifestaban que el comportamiento humano y la educación no pueden quedarse solo en el arreglo de las contingencias. Por otra parte, los cognitivos consideraban que no había importancia en los eventos internos, y que era un grave error, porque estos eventos son los que dan fuerza y forman los comportamientos complejos (Arancibia et al., 2008).

La psicología educacional y su importancia en el ciclo vital del ser humano. Actualmente, la psicología educacional se ha enfocado principalmente en la descripción y en la explicación del cambio conductual realizado con la edad, no solamente se enfoca en la etapa infantil o adolescente, sino, que se preocupa del largo del ciclo total de la vida (Arancibia et al., 2008).

Además la psicología educativa realiza aportes en el campo de la metodología de la enseñanza, enfatizando en la importancia del aprendizaje significativo y duradero, y en la captación del interés de los estudiantes.

Teorías conductuales del aprendizaje. Las teorías conductuales del aprendizaje tienen sus orígenes en los estudios de Pávlov con animales. Se dieron los pasos para estudiar el materialismo y el objetivismo, dejando atrás el estudio de la conciencia y el subjetivismo. A través de esta nueva corriente, se buscaba predecir y controlar la conducta. Lamentablemente, existió una ardua crítica porque se consideraba que había una imposibilidad de estudiar al ser humano sin considerar los pensamientos y sentimientos (Arancibia et al., 2008).

La conducta del ser humano está regida por variables ambientales, las personas responden netamente a las variables que existen en su ambiente. Las fuerzas externas son las que estimulan el actuar de los individuos.

El aprendizaje de las personas debe ser definido como algo que puede ser observado y documentado por un tercero; si el aprendizaje no puede ser observado, no existe un cambio conductual.

Las conductas que no son innatas son adquiridas a través del aprendizaje y estas pueden ser modificadas por medio de los principios del aprendizaje.

Las metas deben ser específicas, discretas e individualizadas. Todos los problemas deben ser propuestos en función de términos concretos y observables.

La teoría conductual se enfoca en el aquí y en el ahora (Arancibia et al., 2008).

Tipos de teorías conductuales del aprendizaje.

Tabla 1.

Principales teorías conductuales

Teoría	Definición
Condicionamiento clásico:	Se basa principalmente en que se logra un comportamiento en el ser humano, que antes ocurría tras un evento determinado, ocurre tras otro evento distinto.
Conexionismo:	Se enfoca en que el aprendizaje se produce principalmente por un proceso de ensayo y error, o por selección y conexión.
Aprendizaje asociativo:	Esta teoría se basa en la asociación de dos estímulos. Si dos sensaciones ocurren juntas en forma repetida, esto produce que estas sensaciones acaban de asociarse, posteriormente cuando ocurre solo una de estas sensaciones, otra sensación también es evocada.
Condicionamiento operante:	Busca fortalecer un comportamiento que prosigue de un resultado favorable, este acto aumenta las probabilidades de que ese comportamiento vuelva a ocurrir. De esta forma se puede deducir de qué es aprendido todo aquello que es oportunamente reforzado.
Aprendizaje social:	Existen mecanismos internos que son fundamentales para que se genere el aprendizaje. Esto quiere decir, que más allá de que existan fuerzas ambientales que están involucrados en el proceso de aprendizaje, estas fuerzas no serían del todo determinantes.
Aprendizaje vicario:	Teoría postulada por Albert Bandura, es considerada como el primer estilo de aprendizaje en la vida de un individuo puesto que se desarrolla mediante la imitación de comportamientos.

Arancibia, V. Herrera, P. & Strasser, K. (2008). *Manual de psicología educacional*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile. 13-26

Teorías cognitivas del aprendizaje. Estas teorías se enfocan principalmente en la preocupación por la mente y en la forma en que esta funciona. Le dio énfasis a los procesos cognitivos básicos, tales como la percepción, el pensamiento, la representación del conocimiento y la memoria (Arancibia et al., 2008).

Tipos de teorías cognitivas del aprendizaje.

Tabla 2.

Principales teorías cognitivas del aprendizaje.

Teoría	Definición
Teoría Genética:	Jean Piaget, psicólogo sueco plantea que el conocimiento no se adquiere solamente por interiorización del entorno social, sino que principalmente lo que predomina en este proceso es la construcción de esquemas y representaciones que realiza el sujeto.
La Zona de desarrollo próximo:	Esta teoría fue desarrollada por Lev Vigotsky, este autor plantea que en el proceso de aprendizaje existen dos niveles evolutivos. El primer nivel que es denominado <i>nivel evolutivo real</i> , es el nivel de desarrollo de las funciones de un niño, que se mide a través de un test de nivel mental. El segundo nivel, corresponde a un problema en particular que un niño no puede solucionar por sí solo, pero que sí puede ser capaz de resolver con la ayuda de un tercero.
Teoría del procesamiento de la información:	Se considera a los individuos como buscadores activos y como procesadores de información con la cual se relacionan. Esto quiere decir, que las personas seleccionan la información que habrán de procesar, o sea, prestan atención en el medio, transforman y repasan la información, la relacionan con los conocimientos ya procesados previamente y organizan los nuevos conocimientos para poder darles sentido.
Aprendizaje por descubrimiento:	Teoría propuesta por el psicólogo norteamericano Jerome Bruner, este autor plantea que, durante el proceso del aprendizaje, se da un procesamiento activo de la información y que cada persona lo realiza en alguna forma en particular.
Aprendizaje significativo:	Fue propuesta por David Ausubel, quien planteó una explicación teórica del proceso de aprendizaje según el punto de vista cognoscitivo, que incluía además factores afectivos tales como la motivación. La estructura cognoscitiva, es la manera en que las personas organizan el conocimiento antes de la instrucción. Por ejemplo, es aquello que el estudiante ya conoce, o sea, lo que ya sabe.

Arancibia, V. Herrera, P. & Strasser, K. (2008). *Manual de psicología educacional*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile. 13-26

Sistema educacional en Chile

Durante los trescientos años que duró la conquista y colonización española en América Latina, desde fines del siglo XV hasta principios del siglo XIX, la corona española produjo en todas sus colonias americanas el mismo sistema político, social y cultural que existía en España en ese periodo, con algunas variaciones locales.

La estrecha relación existente entre la iglesia y el estado, efectivamente, anuló completamente cualquier noción de educación privada en relación con las variadas actividades educacionales llevadas a cabo por la iglesia bajo la autonomía del estado. Por otra parte, el monopolio educacional en manos de la iglesia descartó completamente la noción de educación estatal que se conoce en nuestros días. Por esta razón, resulta apropiado el uso del término “iglesia docente” para referirnos al control sobre la educación ejercido por la autoridad eclesiásticas, particularmente por las órdenes religiosas de aquel entonces (Aedo, 2000).

Durante la época colonial la educación formal tuvo un escaso desarrollo. Unas pocas escuelas de primeras letras estuvieron a cargo de los Cabildos o de la Iglesia. Esta mantuvo también algunos colegios y seminarios (Núñez, 1997).

Desde el comienzo de la lucha por la independencia, los nuevos líderes del país estuvieron conscientes de que los cambios políticos y económicos no eran suficientes en la formación y consolidación de la nueva república. También era importante introducir cambios importantes en la educación. Los cambios educacionales fueron llevados a cabo muy lentamente y, en su mayoría fueron de muy corta vida. Lo anterior se debió en gran parte a los problemas que emergieron debido a la falta de recursos económicos, de la inexperiencia organizativa en materia educacional por parte de las autoridades, del personal docente capacitado para asumir, lo que debió sumarse a la inestabilidad política y social creada durante la guerra de la independencia (Aedo, 2000).

Durante la segunda mitad del siglo XIX fue constituyéndose el sistema nacional de educación. Un hito importante fue la primera ley sobre instrucción primaria, dictada en 1860. En parte debido al carácter unitario del Estado, por la influencia cultural y educativa francesa, el sistema se organizó en forma centralizada. Las instituciones educativas principales eran la universidad y los llamados *liceos*, de carácter humanístico y preparatorio para el ingreso a la Universidad. Las escuelas primarias del Estado se destinaban principalmente a enseñar las primeras letras a niños de las clases pobres, a estas escuelas se sumaban algunas escuelas comerciales, técnicas o de oficios (Núñez, 1997).

Hacia finales del siglo la opinión pública comenzó a tener dudas sobre el estado docente. Los conservadores adoptaron una nueva posición con respecto a la libertad de enseñanza. Hasta ese momento este había estado limitado a la creación de colegios, los cuales operaban bajo el control y la supervisión del estado. De esta manera no había ningún tipo de contradicción entre los dos conceptos

antes aludidos, esta coexistencia con el tiempo inevitablemente comenzó a romperse. La oligarquía conservadora y de la Iglesia Católica, en relación con el rol del estado y en especial en la educación, cambió radicalmente, se opusieron a cualquier intervención estatal, que tuviera el propósito de expandir la educación primaria. Su rechazo a esta intervención estuvo basado en el profundo conservatismo social que ellos sustentaban, el cual no veía razón alguna para desarrollar la educación de las clases bajas más allá de un nivel mínimo (Aedo, 2000).

En 1920, se dictó una Ley de Educación Primaria que estableció la obligatoriedad de la misma y que facilitó la tendencia de crecimiento del sistema. La Constitución dictada en 1925 separó la Iglesia del Estado, mantuvo el principio de libertad de enseñanza y declaró que la educación era atención preferente del Estado. Hacia fines de los años 20 se reorganizó el sistema educacional público y se creó el actual Ministerio de Educación. Se reforzaron los rasgos centralizados del sistema y se estableció una minuciosa regulación de los aspectos administrativos y pedagógicos del mismo. Por los mismos años, manifestaba una tendencia de base científica, que promovía, particularmente en la enseñanza primaria, una pedagogía activa y centrada en el educando (Núñez, 1997).

En la década de los 40, se fundaron los liceos renovados, que ofrecerían una enseñanza secundaria más moderna. Paralelamente tomó impulso la educación técnica o vocacional. Entre 1935 y 1950 aumentó sus plazas desde 3.456 hasta 9.422 alumnos. Se inició entonces, en el sistema público, un movimiento de experimentación educacional - traducido en el funcionamiento de diversas escuelas de ensayo - y se aprobaron diversas reformas curriculares. Este movimiento se prolongaría hasta comienzos de los años 70 (Núñez, 1997).

La cobertura aumentó fuertemente en todas las áreas urbanas y en la mayoría de las rurales, alcanzando en 1970 a más del 90% en el nivel primario. La cobertura a nivel secundario, de sólo 18% a comienzos de la década, se elevó a 49% en 1970. La expansión del acceso fue acompañada de la entrega de libros de textos a los alumnos de la escuela primaria y de un mejoramiento del nivel profesional de los docentes. Las características curriculares y pedagógicas del sistema también fueron reformadas; se hizo un intento que abarcó todo el sistema por cambiar de un formalismo rígido a métodos de enseñanza más enfocados a la resolución de problemas y la actividad de los alumnos (Cox, 1986).

El gobierno socialista del Presidente Allende (1970–1973) abordó una reforma que intentó infructuosamente redefinir los límites entre escuela y trabajo, y que pretendió unificar los varios tipos de escuelas del país (básicas y medias, humanísticas y técnico profesionales) en una organización única y centralizada, orientada según principios socialistas de la época. En circunstancias de profunda división y convulsión política, la propuesta gubernamental de la Escuela Nacional Unificada y el

espectro que ésta levantó en la Oposición, de control marxista de las conciencias a través del sistema escolar, contribuyó a la crisis de la democracia chilena (Cox, 1986).

A inicios de los años 80, el gobierno militar Chileno transformó profundamente el modelo de financiamiento y gestión del sistema escolar. En el marco de un régimen político autoritario con poderes extraordinarios y a través de una reforma estructural radical, descentralizó su administración, introdujo instrumentos de financiamiento basados en el subsidio a la demanda, desafiló del estatus de funcionarios públicos al conjunto del cuerpo docente, y utilizó instrumentos legales e incentivos de mercado para estimular la creación y el crecimiento de escuelas privadas con financiamiento estatal (Cox, 2003).

En 1990, un gobierno democrático de una alianza de centro-izquierda inicia políticas en educación con una nueva agenda y concede un estatuto protegido y de carácter nacional al profesorado. Esta se centra en objetivos de calidad y equidad de los contextos y resultados de aprendizaje del sistema escolar, al mismo tiempo, conservan los componentes organizacionales y de financiamiento del sistema fundados en la etapa anterior.

Las políticas y la reforma de los años 90, desarrolladas a lo largo de más de una década, se centran, en cambio, en la naturaleza de las oportunidades educacionales que el sistema está en condiciones de ofrecer, así como en la distribución social de las mismas, y tienen el carácter de gradualidad y proceso acumulativo, propio del desarrollo de políticas en contextos democráticos.

Para Delannoy (2000), el patrón de políticas observable en los 90, es de conjunción de criterios y herramientas que tienen sus fundamentos en paradigmas y esquemas de actores e intereses marcadamente distintos, y ello sería la esencia de la pragmática respuesta chilena a la agenda de calidad y equidad que confrontan sistemas educativos que han resuelto el tema de la cobertura.

Mientras que en la década de los Ochenta redefine las responsabilidades de éste, reduciéndolas, así como restringiendo sustancialmente los recursos del sector, la de los años Noventa corresponde a un período de signo contrario, -de intensa actividad estatal en el área y crecimiento sustancial del gasto-, que al mismo tiempo que no modifica el papel del sector privado en educación, contrabalancea al mercado como regulador del sistema. Esto establece una nueva configuración de políticas para el sistema educativo, en que se apela tanto a los mecanismos del estado (controles y apoyos públicos) como del mercado y en que el divisor público/privado se desdramatiza y es gradualmente reemplazado por concepciones que conciben el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación como responsabilidad de la sociedad en su conjunto (Brunner & Cox, 1995).

Las transformaciones estructurales de nuestro sistema educativo recién descritas modificaron la lógica del sistema y el sentido de la educación. La reforma educativa chilena de los años '90 se ha

realizado sobre los cimientos de las transformaciones monumentales realizadas por la dictadura y, en algunos aspectos, las ha profundizado (Cornejo, 2006).

Los grandes propósitos de la reforma educativa de los años '90 fueron la mejora la calidad y la equidad de los aprendizajes (MINEDUC, 1998). Para ello se apuntó hacia cinco grandes líneas (García-Huidobro, 2000)

Tabla 3.

Propósitos de la reforma educativa

Propósitos de la reforma educativa

Aumento del gasto público en educación.	Este se ha triplicado desde 1990 a la fecha alcanzando en la actualidad a la cifra de 3000 millones de dólares (Cox, 2004). Vale la pena consignar que un alto porcentaje de este gasto público se transfiere al sector privado vía subvenciones e inversiones en infraestructura.
Reforma Curricular.	En la década de los '90 se renovaron los planes y programas correspondientes a todos los niveles de enseñanza básica y media del país.
Mejoramiento de la Profesión docente.	Promulgación del estatuto docente que regula la carrera profesional y el marco laboral para los profesores del sector municipal (incluida la renta mínima nacional). Establecimiento de incentivos y programas de perfeccionamiento para profesores.
Jornada escolar completa diurna.	Lo que ha significado la construcción de una enorme cantidad de edificios nuevos para las escuelas y que significará, en los próximos años, que la totalidad de los estudiantes chilenos tendrán más horas de escolaridad al año.
Articulación de programas en torno al mejoramiento de la equidad y la calidad de la Educación.	Implementación de Programas nacionales y focalizados que apuntan hacia la mejora de los aprendizajes y la equidad de la educación.

Nota. García Huidobro, J. (2000). *La reforma educacional chilena*. Madrid: Editorial Popular.

Fuente. Elaboración propia

Educación Municipal. En la institucionalidad de los sistemas educativos se suelen distinguir tres grandes niveles de gestión y administración: el nivel central (Ministerio de Educación); Los niveles

intermedios de administración y gestión (que cumplen un rol fundamental en la articulación de las escuelas con el nivel central); y finalmente, los equipos de gestión en cada establecimiento educativo.

La forma en que se articulan estos tres niveles configura lo que se conoce como el modelo de gestión del sistema educativo de cada país (Cornejo, 2006).

En Chile, a comienzos de los '80, se impuso un modelo que pretendía generar descentralización y que se conoció como municipalización. En este modelo las escuelas dependen directamente de estructuras intermedias que se conocen como sostenedores. El nivel de autonomía de cada escuela sigue siendo bastante bajo y los equipos de gestión de cada una de ellas se deben a los sostenedores. Son ellos los que administran los subsidios estatales y quienes tienen el poder de decidir respecto de aspectos centrales de la vida escolar como: los planes anuales de cada escuela; la designación de directores; la reubicación de profesores, etc. Estos sostenedores pueden ser municipales (a través de Direcciones o Corporaciones municipales) o privados.

La gestión de los sostenedores nos lleva a establecer la primera distinción relevante: la gestión de los sostenedores particulares subvencionados y la gestión de los sostenedores municipales (Cornejo, 2006).

Los establecimientos municipales: son establecimientos de propiedad pública, administrados por las municipalidades, que reciben financiamiento estatal a través de subvención. El número de establecimientos municipales ha crecido en un 10,27% (Cornejo, 2006).

Desde el año 2000 las escuelas municipales chilenas, sucesoras directas de las escuelas estatales existentes hasta la reforma de 1980, han venido disminuyendo sostenidamente el número de alumnos a una tasa de 2% anual (Paredes & Pinto, 2009)

Tokman (2002) indica que con, posterioridad a la reforma, el sistema municipal perdió a sus mejores alumnos, quienes emigraron a establecimientos particulares subvencionados afectando negativamente a los puntajes de las escuelas públicas. Bajo el mismo criterio, Hsieh y Urquiola (2006) afirman que tras la reforma los mejores resultados obtenidos por las escuelas privadas subvencionadas se deben principalmente a la selección de alumnos realizada por aquellos establecimientos, ya que estos eligen a los mejores educandos.

Hanushek (2003), sugiere que durante el último tiempo los costos de la educación pública se han incrementado considerablemente sin obtener los resultados esperados.

Valenzuela, Bellei y de los Ríos (2008), aducen que el punto más crítico en la educación chilena es la marcada desigualdad en los resultados escolares, lo que se relaciona estrechamente con el ingreso familiar.

Educación Particular Subvencionada. A inicios de los 80 bajo la dictadura militar mientras las escuelas públicas se transferían a los gobiernos locales donde se originó el sector municipalizado de educación, también se autorizó el financiamiento de parte del Estado a colegios, con la condición de que no cobraran pagos de matrícula a los estudiantes, denominándose a esas escuelas particulares subvencionadas en donde los administradores de las escuelas reciben de parte del Estado una subvención o pago por estudiante.

La educación particular subvencionada fue convocada por la sociedad chilena a colaborar con el Estado en la función educacional la cual es promovida y regulada por el Estado consistentemente, ésta originada en la década de los cincuenta, la cual tuvo un significativo desarrollo en los ochenta y hoy se ha convertido en una alternativa de fundamental importancia para el sistema educacional chileno, actualmente existe una serie de escolares repartidos en 12.174 establecimientos, de ellos, más de cinco mil colegios operan con financiamiento compartido, según datos del MINEDUC obtenidos por Ley de Transparencia el cual alcanzó en el 2014 una cobertura de un 54% de la matrícula total del país, llegando en algunas comunas a más de un 80% del registro.

Larrañaga (1994), distingue tres períodos en los últimos 30 años de este sistema: Cerca de un 15% del total de los estudiantes del país se trasladan desde las escuelas públicas a las privadas subvencionadas en el período 1981-1986, causando un aumento de la participación en la matrícula del sector de 15,1% a 30,8%. El número de establecimientos del sector privado subvencionado crece en un 62% entre 1980 y 1985. Por su parte, las escuelas públicas experimentan una caída en su participación de 78,0% a 63,1% en el período 1981-1986, aun cuando el número de sus establecimientos se mantiene relativamente constante.

Un período de relativo estancamiento, desde el año 1986 a 1994: se caracteriza por una fuerte disminución de la inversión pública en educación (baja la subvención). El retorno a las instituciones democráticas empuja el diseño de políticas de educación que tienden a recuperar el rol del Estado como rector del sistema de Educación y no el mercado. Se sancionan distintas leyes que hacen menos lucrativa la inversión privada en educación.

En 1994 hasta la fecha. Se reactiva la competencia producto de la entrada en vigencia del financiamiento compartido, que permite a los privados agregar valor a la subvención cobrándoles una cuota compensatoria a los padres de cada estudiante. El número de establecimientos particulares subvencionados alcanza hoy el 42% del total de la matrícula.

Actualmente en Chile existen 12.174 establecimientos educacionales reconocidos por el MINEDUC; de ellos, 5.514 son de dependencia municipal; 5.965, particular subvencionada; 625, particular pagada y 70 corresponden a corporaciones de administración delegada.

La matrícula total de alumnos/as en los establecimientos que imparten educación parvularia, básica y media es de 3.410.178; en el 53% de los casos los estudiantes acuden a un establecimiento particular subvencionado; en el 38%, a uno municipal; en el 7% a uno particular pagado; y en el 2% a uno de administración delegada (UNICEF).

CAPÍTULO III METODOLOGÍA

La investigación que se presenta es elaborada desde un enfoque metodológico cuantitativo el cual tiene como objetivo medir, describir y comprobar los fenómenos descritos.

Se comprobará o rechazará nuestra hipótesis dependiendo de los resultados obtenidos los cuales serán el origen para poder describir y explicar con bases concretas si existe o no una diferencia del objeto de estudio autoconcepto entre colegios municipales y particular subvencionados.

Esta investigación utiliza metodología cuantitativa, ya que constituye una herramienta adecuada para poder describir y comprobar con material tangible la hipótesis del estudio. Para esto se utilizará como instrumento la Escala de autoconcepto Piers-Harris, con la cual se recolectarán datos sobre autoconcepto; tanto en colegios municipales, como, particular subvencionados.

Los investigadores tomaran un papel imparcial, asegurando procedimientos rigurosos y objetivos de recolección y análisis de los datos para así evitar que nuestros sesgos y tendencias influyan en los resultados (Baptista, Fernández & Hernández, 2014).

La metodología cuantitativa opera de manera deductiva de lo general a lo particular. Primero se verán los posibles temas a tratar, luego escogido uno, se profundizará en la teoría del tema a investigar, yendo a los datos más específicos, las variables, la herramienta de trabajo, y finalmente los resultados a los cuales se alcanzó.

Una de las perspectivas paradigmáticas con que opera la metodología cuantitativa es el positivismo y el neopositivismo, perspectivas que se adoptan en la presente investigación en la cual el punto de partida es que hay una realidad objetiva única, por lo cual el científico se empeña en explicar todos los hechos mediante la aclaración material de las causas, intentando introducir los resultados de la investigación científica experimental en los esquemas de pensamiento lógico.

Tipo de investigación

El estudio que se propone constituye una investigación aplicada de tipo descriptiva que trabaja con la metodología cuantitativa.

Es descriptiva ya que consiste en llegar a conocer las situaciones, costumbres y actitudes predominantes a través de la descripción exacta de las actividades, objetos, procesos y personas, su

meta no se limita a la recolección de datos, sino a la predicción e identificación de las relaciones que existen entre dos o más variables, comparando semejanzas y diferencias que existen entre estas para así descubrir los factores o condiciones que parecen acompañar o contribuir a la aparición de ciertos hechos y situaciones.

Tipo de diseño

La investigación se realizará con un tipo de diseño no experimental, la cual se realizará sin manipular deliberadamente las variables. Se trabaja fundamentalmente en la recolección de datos para un posterior análisis.

Dentro del diseño no experimental, se encuentran distintos tipos de diseños, utilizándose para esta investigación el de corte transversal, el cual se emplea cuando la investigación se centra en analizar cuál es el nivel o estado de una o diversas variables en un momento dado, o bien en cuál es la relación entre un conjunto de variables en un punto en el tiempo (Baptista et al., 2014).

El trabajar con este diseño, significa realizar la recolección de datos en un solo momento, donde su propósito es describir y analizar las variables y como inciden estas en la interrelación en momentos dados.

Se calculó el tamaño muestral a través de un muestreo aleatorio por conglomerados, utilizando la función aleatoria de Excel, esta técnica es utilizada con el fin de que los grupos o conglomerados de la población estudiada representen correctamente el total de la población en relación a la característica que queremos medir, con un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 5%. Resultando un tamaño muestral de 512 individuos en total.

Instrumentos que miden autoconcepto

Existen variados instrumentos que se utilizan para la medición del autoconcepto considerando su multidimensionalidad. Dentro de los cuales se encuentran:

La escala multidimensional de autoconcepto AF5 (autoconcepto forma 5) de García y Musitu (1999) La cual propone 5 dimensiones:

- Autoconcepto académico: Se refiere a la percepción que el sujeto tiene de la calidad del desempeño de su rol como estudiante (profesional).
- Autoconcepto social: Se refiere a la percepción que tiene el sujeto de su desempeño en las relaciones sociales.

- Autoconcepto emocional: Hace referencia a la percepción del sujeto de su estado emocional y de sus respuestas a situaciones específicas, con cierto grado de compromiso e implicación en su vida cotidiana.
- Autoconcepto familiar: Se refiere a la percepción que tiene el sujeto de su implicación, participación e integración en el medio familiar.
- Autoconcepto físico: este factor hace referencia a la percepción que tiene el sujeto de su aspecto físico y de su condición física.

La escala de autoconcepto infanto-juvenil de Piers-Harris: El instrumento parte de una concepción multidimensional del autoconcepto definido como las actitudes relativamente estables que reflejan una autoevaluación de comportamientos y atributos personales (Piers, 1984). Está compuesta por 80 reactivos que se contestan con un formato de respuesta dicotómica (sí/no).

La escala está organizada en seis subescalas:

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

Puntuaciones altas en las diferentes subescalas corresponden a un mayor autoconcepto, excepto para la subescala ansiedad, en la que las puntuaciones más altas indican menores niveles de ansiedad.

Las propiedades psicométricas de esta escala han sido documentadas en numerosos estudios que muestran que tiene una adecuada consistencia interna y una alta fiabilidad y validez (Piers, 1984).

Definición operacional e instrumental

El instrumento a utilizar para el desarrollo de esta investigación es la escala de Piers-Harris, las razones de la elección se fundamentan en lo siguiente:

La calidad y consistencia interna del instrumento se puede apreciar en las más de 500 citas en revistas especializadas y libros de psicología, educación y ciencias de la salud, registradas sólo en los

últimos años. Estas numerosas referencias destacan el importante rol de las escalas de Piers-Harris en la expansión del conocimiento del autoconcepto y su relación con la conducta (Piers y Herzberg, 2007).

La escala de evaluación de autoconcepto de Piers-Harris, segunda edición, representa la culminación de un cuidadoso proceso de revisión, destinado a facilitar el uso del test, conservando las características que han contribuido a su éxito. Este trabajo incluyó la confección de nuevas escalas nacionales de puntajes normalizados, actualización de ítems, mejoramiento de las guías de interpretación de puntajes y la modernización de herramientas computacionales. No obstante, conserva el formato original de respuestas, las subescalas y sus excelentes propiedades psicométricas, de manera que el test revisado se integra bien a los proyectos de investigación y clínicos realizados con el Piers - Harris original. (Piers y Herzberg, 2007)

El año 1992 se traduce, adapta y normaliza para Chile, la escala de autoconcepto para niños, niñas y adolescentes de Piers Harris (Gorostegui, 1992). Dentro de una clara línea investigativa que utiliza el Piers-Harris como instrumento de evaluación para distintos trabajos, parece atendible la idea de trabajar con la segunda edición actualizada por los autores en USA, para mostrar un procedimiento clásico de adaptación de instrumentos de evaluación, a partir de un instrumento muy bien construido y acorde a las más estrictas exigencias psicométricas.

Tipo de estudio

El estudio que se propone constituye una investigación aplicada de tipo secuencial y probatoria, que trabaja con metodología cuantitativa, utilizando la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin establecer pautas de comportamiento y probar teorías.

Población

La población del estudio está compuesta por el total de alumnos de 2° medio, de establecimientos tanto municipales como particulares subvencionados de la comuna de Chillán.

Tabla 4.

Cantidad de alumnos de 2 ° medios de establecimientos particulares subvencionados

Establecimientos Particulares Subvencionados	N
Colegio de la Purísima Concepción	75
Colegio Seminario Padre Alberto Hurtado	161
Instituto Santa María	80
Colegio Coyam	38
Colegio Darío Salas	39
Colegio San Vicente de Paul	90
Colegio San Buenaventura	43
Colegio Sagrado Corazón de Jesús	44
Colegio Gabriela Mistral	19
Colegio Commonwealth School	43
Colegio Chillan	97
Colegio Adventista de Chile	148
Colegio Particular Evangélico Betania	35
Colegio Polivalente Darío Salas	158
Colegio San Fernando T.P	35
Colegio Da Vinci	19
Colegio Parroquial San José	19
Colegio Concepción de Chillán	221
Colegio Sydney College	70
Liceo Marta Colvin	21
Colegio Sebastian School	31
Colegio Creación de Chillán	94
Colegio Polivalente Padre Alberto Hurtado	90
Colegio Hispano Americano Rio Viejo	86
Colegio Ciudad Educativa	90
Colegio Alturas de Chillán	28
Colegio Alcázares de Ñuble	22
Colegio T.P Profesor Enrique Salinas Buscovich	198
Total	2094

Tabla 5.

Cantidad de alumnos de 2° medios de establecimientos Municipales

Establecimientos Municipales	N
Liceo Bicentenario Marta Brunet	210
Escuela Ramón Vinay Sepúlveda	10
Liceo Martín Ruiz de Gamboa	30
Liceo Narciso Tondreu	72
Liceo Vida Nueva	20
Liceo Polivalente Marta Colvin Andrade	20
Liceo Libertador Bernardo O'Higgins	25
Total	387

Muestra

Se realizó un sorteo aleatorio de los establecimientos de la población total. Obteniendo como muestra del estudio tres colegios de la ciudad de Chillán, uno de estos municipales y dos particulares subvencionados.

Nivel de confianza del 95%,
 $n = \frac{\text{Margen de error } 5\%}{\text{Margen de error } 5\%}$
 n = Establecimiento Municipales: 194
 n = Establecimiento Particulares Subvencionados: 318
 n = 512

Tabla 6.

Muestra del estudio

Establecimiento	N
Liceo Bicentenario Marta Brunet	194
Colegio Adventista de Chillán	148
Colegio T.P Enrique Salinas Buscovich	170
Total	512

Estrategias de generación de la información

El instrumento que se utilizará para obtener datos será la Escala de autoconcepto Piers-Harris. La recolección de los datos se fundamenta en la medición (midiendo los conceptos contenidos en las hipótesis). La escala CSCS (Piers-Harris Children's Self-Concept Scale) o Escala de Autoconcepto para Niños es un cuestionario que evalúa el autoconcepto en diferentes ámbitos.

El test de Piers-Harris es aplicable desde los ocho a los dieciocho años de edad.

Consta de 80 ítems consistentes en frases sencillas que deben responderse con las alternativas SI/NO. De ellos, 36 son positivos y 44 negativos. Los ítems positivos de respuesta SI puntúan con 1 y los NO con 0, al contrario que sucede con los ítems negativos.

Así se puede obtener una puntuación para cada una de las seis subescalas y una puntuación de autoconcepto global.

Las seis dimensiones del autoconcepto del Cuestionario de Piers-Harris Son:

- Autoconcepto Conductual: Es la percepción de portarse bien en distintos tipos de situaciones que el niño parece asociar con la idea general de ser bueno.
- Autoconcepto Intelectual: Percepción de ser importante y competente en el entorno del aula. Sería asimilable al status socioacadémico.
- Autoconcepto Físico: Relacionado con la apariencia y la percepción de competencia física.
- Falta de Ansiedad: Se refiere a la percepción de falta de problemas emocionales.
- Autoconcepto Social o Popularidad: Se puede definir como la percepción del niño en las relaciones con sus iguales.
- Felicidad-Satisfacción o Autoestima: Sería el grado de satisfacción del niño consigo mismo.

La fase de recopilación de datos comenzó luego de la autorización del comité de bioética de la Universidad Adventista de Chile. Se realizaron las gestiones para poder realizar la aplicación de instrumentos en los establecimientos: Liceo Bicentenario Marta Brunet Cáraves, Colegio Adventista de Chile, Colegio Enrique Salinas Buscovich, todos estos de la ciudad de Chillán. La primera aprobación para la aplicación vino desde el Liceo Bicentenario Marta Brunet Cáraves ubicado en calle Claudio Arrau 655, en dónde se tuvo la oportunidad de conversar con todo el profesorado a modo de explicar los alcances de nuestra investigación, además de explicar la forma de aplicación del instrumento (Anexo N°1). La segunda aprobación vino desde el Colegio Adventista de Chile ubicado en km. 12 camino a Tanilvoro, en donde la coordinación se realizó con la orientadora de dicho establecimiento.

En el caso del Colegio Técnico Profesional Enrique Salinas Buscovich ubicado en Flores Millán 880, la coordinación se realizó con profesional psicólogo de la comunidad educativa.

La aplicación se realiza a todos los estudiantes, posterior a entrega de consentimiento informado y autorización de sus apoderados (Anexo N2), se les hace entrega de cuestionarios numerados para el posterior ingreso de la información a la base de datos.

En primer lugar, se les entrega una hoja de consentimiento informado (Anexo N3) y se les explica que los antecedentes entregados por ellos, es de uso exclusivo de la investigación y que se respetará la privacidad de su información, en segundo lugar, se les explica el modo en el que deberán contestar ambos cuestionarios, cabe destacar que durante el trascurso de aplicación no se presentaron inconvenientes.

Luego de la aplicación de los instrumentos y la recolección de la información, se creó una base de datos en el programa estadístico SPSS versión 23.0, el traspaso de los datos obtenidos en dichos instrumentos, en conjunto con nuestro metodólogo se tabulo la información dando como resultado tablas y figuras de las variables según el análisis estadístico, y poder analizar en profundidad los datos para cumplir los objetivos propuestos en la presente investigación. Se realizó un análisis de tipo descriptivo, ya que se buscaba describir datos y analizar el impacto que éstos tienen sobre el objeto de estudio (Hernández, Baptista y Fernández, 2010).

CAPÍTULO IV

PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

A continuación, se analizan los resultados obtenidos una vez tabulados los datos, aplicados los estadígrafos adecuados, realizados los análisis de varianza correspondientes, calculadas las pruebas de significación, para diferencias. Los datos estadísticos presentados son según a juicio de las investigadoras los que de mejor manera representan los fundamentos de la investigación.

Como se ha mencionado anteriormente la muestra se ha obtenido de una población de 2.436 estudiantes de segundo año medio, utilizando un muestreo aleatorio por conglomerado, aceptando que los grupos se concentran de forma natural en la población, dando como resultado una muestra de 318 alumnos de establecimientos particulares subvencionados y 194 alumnos de establecimientos municipales. Correspondiendo al 62% y 38% respectivamente. Siendo el total de la muestra 512 alumnos.

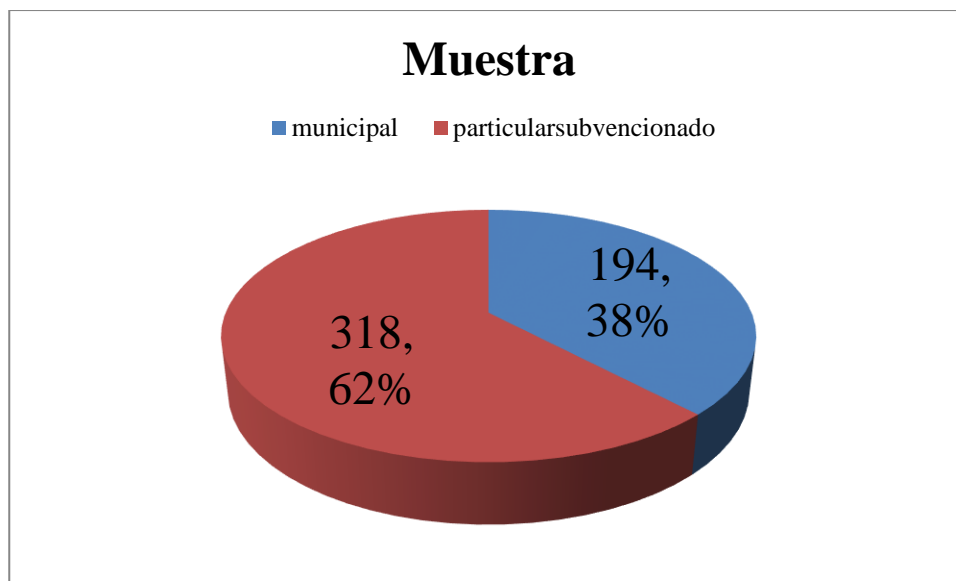


Figura 1. Muestra total.

El primer objetivo específico del estudio es medir autoconcepto en estudiantes de establecimientos particulares subvencionados y municipales de 2° año de educación media de la comuna de Chillán, durante el periodo 2017.

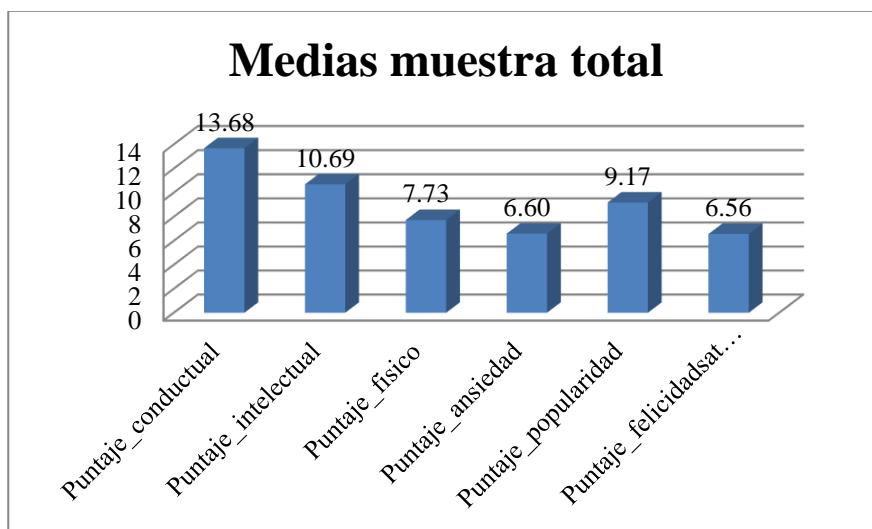


Figura 2. Medias del total de la muestra.

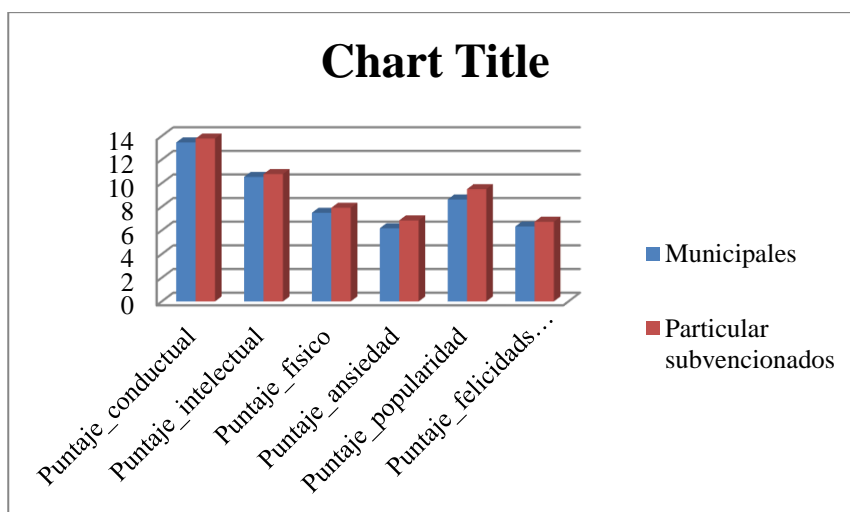


Figura 3. Medias de establecimientos municipales y particulares subvencionados.

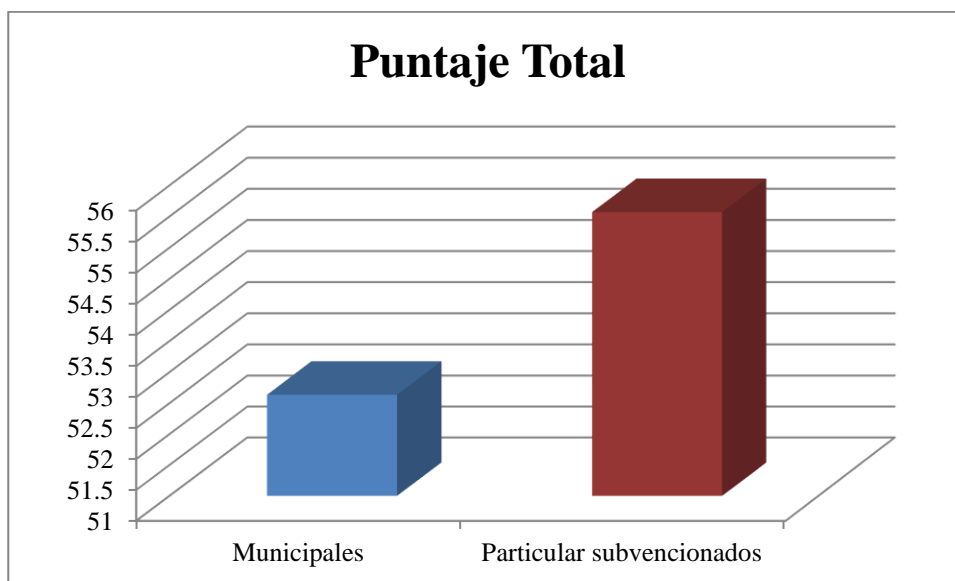


Figura 4. Puntaje total de medias de establecimientos municipales y particulares subvencionados.

El **segundo objetivo específico** del estudio es describir autoconcepto de estudiantes de establecimientos particulares subvencionados y municipales de 2° año de educación media de la comuna de Chillán, durante el periodo 2017.

Tabla 7.

Estadísticos descriptivos de la muestra total

	Mínimo	Máximo	Media	Dev. típ.	Asimetría
	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico
Puntaje_conductual	3	19	13,6796875	3,27221259	-0,99661105
Puntaje_intelectual	1	16	10,6850394	3,38100224	-0,63644246
Puntaje_fisico	0	12	7,72851563	2,9467763	-0,44829291
Puntaje_ansiedad	0	12	6,59882583	2,78326909	-0,16718536
Puntaje_popularidad	2	12	9,1745098	2,4452627	-0,81439912
Puntaje_felicidad satisfaccion	0	9	6,56445313	2,12425792	-0,98741868
Puntaje_Global	13	75	54,4565217	12,9800718	-0,65101102

Al observar los puntajes de todas las dimensiones el mínimo y el máximo nos dicen que el rango es bastante amplio.

Las desviaciones típicas muestran dispersión, por lo tanto la media es poco representativa.

Habiendo en todos los casos una asimetría negativa, podemos decir que el nivel de autoconcepto está por debajo de la media en todos los casos.

Tabla 8.

Estadísticos descriptivos de establecimientos Municipales

Municipal	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	Asimetría
	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico
Puntaje_conductual	3	18	13,4583333	3,46989043	-1,00785885
Puntaje_intelectual	2	16	10,5364583	3,31879054	-0,6209664
Puntaje_fisico	1	12	7,49479167	3,14400851	-0,24731703
Puntaje_ansiedad	1	12	6,1875	2,84618786	-0,14144598
Puntaje_popularidad	2	12	8,625	2,61189386	-0,4703302
Puntaje_felicidadatisfaccion	0	9	6,33333333	2,25201093	-0,91432592
Puntaje_Global	22	75	52,6354167	13,3883749	-0,26887916

Al revisar la tabla de estadísticos descriptivos de establecimientos Municipales podemos observar que al igual que en los estadísticos descriptivos del total de la muestra, el mínimo y el máximo nos indican que el rango también es bastante amplio.

La desviación típica también muestra dispersión, siendo la media poco representativa.

En cuanto al coeficiente de la asimetría podemos afirmar que hay más alumnos por debajo de la media que por encima, al igual que en la tabla anterior.

Tabla 9.

Estadísticos descriptivos de establecimientos Particulares Subvencionados.

Particular subvencionado	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	Asimetría
	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico
Puntaje_conductual	3	19	13,7866242	3,15960113	-0,95798213
Puntaje_intelectual	1	16	10,7802548	3,430663308	-0,6565913
Puntaje_fisico	0	12	7,92038217	2,80859563	-0,61552061
Puntaje_ansiedad	0	12	6,84713376	2,72994425	-0,35229241
Puntaje_popularidad	2	12	9,5	2,28238147	-1,05957194
Puntaje_felicidad satisfaccion	0	9	6,73566879	2,02465673	-1,0559935
Puntaje_Global	13	75	55,5700637	12,6163541	-0,91717824

En el análisis de la tabla de estadísticos descriptivos de establecimientos Particulares Subvencionados encontramos este mismo fenómeno. O sea podemos observar que el mínimo y el máximo presentan un rango amplio.

Las desviaciones típicas muestran dispersión, por lo tanto la media tampoco sería representativa.

Siendo en todos estos casos nuevamente la asimetría negativa, podemos decir que su nivel de autoconcepto está por debajo de la media en todos los casos.

El **tercer objetivo específico** del estudio es comparar los niveles de autoconcepto entre estudiantes de establecimientos particulares subvencionados y municipales de 2° año de educación media de la comuna de Chillán, durante el periodo 2017.

Para comparar se aplicó estadística inferencial. Realizando primero una prueba de normalidad. En esta caso la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov(a) por ser $n=512$.

Tabla 10.

Prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov(a)

Variable		significancia
Puntaje_conductual	Municipal	0,00
	Particular Subvencionado	0,00
Puntaje_intelectual	Municipal	0,00
	Particular Subvencionado	0,00
Puntaje_fisico	Municipal	0,00
	Particular Subvencionado	0,00
Puntaje_ansiedad	Municipal	0,00
	Particular Subvencionado	0,00
Puntaje_popularidad	Municipal	0,00
	Particular Subvencionado	0,00
Puntaje_felicidad satisfaccion	Municipal	0,00
	Particular Subvencionado	0,00
Puntaje_Global	Municipal	0,00
	Particular Subvencionado	0,00

Aceptando un nivel de significancia de 0,05 todos los casos es $p = 0,00$ por lo tanto las distribuciones son no normales, lo que nos llevó a realizar estadística inferencial no paramétrica.

Como vamos a hacer comparaciones entre dos grupos, siendo no paramétrico, utilizaremos la prueba U de Mann-Whitney.

Tabla 11.

Prueba U de Mann-Whitney

Variable	Tipo de establecimiento	Rango promedio
Puntaje_conductual	municipal	248,59
	particular subvencionado	261,32
Puntaje_intelectual	municipal	246,31
	particular subvencionado	259,47
Puntaje_fisico	municipal	246,14
	particular subvencionado	262,82
Puntaje_ansiedad	municipal	234,65
	particular subvencionado	269,07
Puntaje_popularidad	municipal	226,70
	particular subvencionado	273,18
Puntaje_felicidad satisfaccion	municipal	242,07
	particular subvencionado	265,31
Puntaje_Global	municipal	232,69
	particular subvencionado	266,22

En todos los casos se observa que el rango promedio está más ascendido en los establecimientos particulares subvencionados.

Tabla 12.

Prueba de significancia

Variable	Sig. (bilateral)
Puntaje_conductual	0,34
Puntaje_intelectual	0,33
Puntaje_fisico	0,21
Puntaje_ansiedad	0,01
Puntaje_popularidad	0,00
Puntaje_felicidad-satisfaccion	0,08
Puntaje_Global	0,01

> 0,05 NO hay diferencias

< 0,05 SÍ hay diferencias

Teniendo como referencia un nivel de significancia de 0,05 se determinó que en los casos del puntaje conductual ($p = 0,34$), el puntaje intelectual ($p = 0,33$), puntaje físico ($p = 0,21$) y el puntaje de felicidad-satisfacción ($p = 0,08$), se determinó que no existen diferencias significativas. En cambio, en las dimensiones de ansiedad ($p = 0,01$), popularidad ($p = 0,00$) y el puntaje total ($p = 0,01$), sí se observaron diferencias significativas.

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En el constructo autoconcepto desde el punto de vista de la multidimensionalidad que considera las dimensiones conductual, intelectual, física, ansiedad, popularidad, felicidad-satisfacción, permiten de alguna u otra manera identificar elementos cualitativos de los y las adolescentes escolares de segundo año de educación media, tanto de colegios municipales como de particular subvencionados, desde aquí se puede observar que predomina en términos generales la dimensión popularidad, según los datos recopilados por la subescala. ¿Cómo podrían interpretarse estos resultados?, ¿qué puede estar pasando?

Según Piaget en su teoría del desarrollo cognitivo del ser humano, en la cual describe que el adolescente pasa por un cambio donde desarrolla su pensamiento hipotético y deductivo en su último estadio del desarrollo cognitivo, y debería adquirir la capacidad de realizar operaciones mentales formales y pensar en forma abstracta o hipotética.

Jean Piaget definió el desarrollo del adolescente como un progresivo equilibrio, un perpetuo pasar de un estado de menor equilibrio a uno de equilibrio superior y más estable, a causa de una necesidad (Gutiérrez, 2007).

Considerando que el autoconcepto depende de variables tanto internas como externas, y que en estos diez últimos años ha habido grandes cambios en el entorno educacional, social y cultural, es válido preguntar a la luz de los resultados obtenidos, qué podrían estos estar reflejando, tomando esta variable como dependiente de los factores mencionados.

Al existir una relación de dependencia entre tipo de establecimiento y autoconcepto, es necesario analizar los resultados con más detalle en cada subescala, puesto que cada una de ellas apunta ya sea a los factores internos o externos que determinan la personalidad del individuo.

Pensamos que los resultados puede interpretarse de la siguiente manera: El que aparezcan mayor número de alumnos en establecimientos particulares subvencionados con mayor niveles en cada una de la subescalas de autoconcepto, no sería tan sorprendente, puesto que el autoconcepto no sólo depende de factores internos, sino también de factores externos, como el ambiente social o educacional en el que se desenvuelven, el interés de la familia respecto a su aprendizaje o educación y la motivación que estos padres fomenten en sus hijos, siendo estas tan influyentes como las variables internas propias al sujeto, como es el poseer una organización más débil de la personalidad.

Considerando las características de la postmodernidad, en el sentido que ha traído cambios socio-culturales evidentes, como son el excesivo individualismo y competitividad de nuestra sociedad actual, dicho cambio podría afectar a ciertos adolescentes que no logran ajustarse a tales exigencias de nuestros tiempos. Este último punto también se puede relacionar con el análisis de los resultados, en

donde hubo una disminución en los puntajes obtenidos en la dimensión *Ansiedad* que hace referencia a la presencia de problemas de tipo emocional y la dimensión *Felicidad-Satisfacción* que refiere a la no satisfacción ante las características y circunstancias personales. Es posible relacionar estos resultados con lo expuesto respecto a las características de la postmodernidad, en donde hay poca cabida para el más *débil* y si un fuerte reconocimiento hacia aquél que se ajusta mejor a un medio individualista y poco solidario, presión social que podría afectar dichas dimensiones del constructo autoconcepto.

Respecto al contenido cualitativo de los constructos, los que puntuaron más alto fueron conductual e intelectual, y los que puntuaron en menor puntaje fueron los de las dimensiones satisfacción-felicidad y ansiedad. En relación a la teoría antes mencionada cabe destacar que su desarrollo cognitivo está en proceso, en una etapa donde una vez superada podrá aceptar sus errores, corregir su conducta y quizás admitir y no negar sus problemas, no dando una percepción muchas veces errónea de sí mismo de portarse de forma apropiada, que según su cognición es la más correcta, estos procesos de decisión y control a esta edad pasan por un constante vaivén de la información obtenida externamente como internamente, ya que el adolescente al tener interacción con el medio pone en marcha las conductas que van a permitir la estabilidad o cambio del autoconcepto, en sus metas y satisfacción con la vida en un futuro próximo. Por otra parte, es fundamental no pasar por alto la etapa evolutiva en lo que respecta el desarrollo moral del escolar y del adolescente temprano. En la etapa escolar los sentimientos de vergüenza-culpa, ansiedad-remordimiento, son el reflejo de una incipiente conciencia moral que regulará la conducta, por lo cual si el medio es poco claro en lo referente a sus mensajes, o bien, si no logra acoplarse con los códigos que tiene este niño de esta nueva generación para relacionarse, el resultado en materia de comportamiento será a lo menos impredecible e inesperado.

En los niveles de autoconcepto separados por categorías se puede identificar que predominan con un mayor puntaje en todas las dimensiones, los colegios partículas subvencionados, pese a que esta diferencia no siempre es significativa. Esto se puede ver influido por posibles diferencias en el ámbito socioeconómico, motivación del ambiente social y familiar, satisfacción general, expectativas de la escuela, visión del futuro etc.

Cabe mencionar que al revisar algunas investigaciones llama la atención específicamente una que mide el autoconcepto en individuos de diferentes niveles socioeconómicos en la cual se presentó que Los resultados muestran diferencias significativas entre niveles socioeconómicos para todas las subescalas. Es decir se mantienen las diferencias a favor del nivel socioeconómico alto en relación al nivel medio y bajo observada en la pre evaluación (Dörr, Gorostegui, & Elena 2006).

Con respecto al instrumento utilizado Piers-Harris se puede percibir que ninguna de las dimensiones tiende a una distribución normal, pero al mismo tiempo parece un instrumento consistente internamente, dado que todas se comportan igual, pudiendo inferir que el instrumento permite obtener

información efectiva, dado que todos los resultados entregados por dimensión se comportan de la misma forma.

Llama la atención también la dispersión de los datos, identificándose grandes diferencias entre los mínimos y los máximos, por lo cual sería factible desarrollar investigaciones de este tipo, que apunte a medir de manera más precisa e individual a cada estudiante o cada uno de las dimensiones o subescalas con el fin de llegar a conclusiones más exactas y obtener mayor información respecto a este fenómeno.

Teniendo en cuenta la dispersión de la muestra podemos observar que dentro de ambos tipos de establecimiento existen estudiantes que puntúan bajos niveles de autoconcepto y altos niveles de autoconcepto en ciertas dimensiones, pudiendo deberse a que quienes presentan bajos niveles experimentan mayores niveles de estrés durante la adolescencia, probablemente como un resultado de factores educacionales, produciéndose mayor distancia entre la autoimagen y la imagen ideal.

A diferencia de quienes puntúan un nivel de autoconcepto más alto y positivo quienes podrían disponer de habilidades sociales apropiadas, siendo asertivos. Se han realizado investigaciones que han encontrado que los adolescentes con alto autoconcepto tienen pocas conductas de timidez (Lawrence y Bennett, 1992), baja impulsividad (Heaven, 1991), pocos celos (Buunk, 1997), pocos sentimientos de soledad (Brage, Meredith & Woodward, 1993), muchos sentimientos de felicidad (Myers y Diener, 1995), y alto nivel de constancia-persistencia (Di Paula & Capmbell, 2002).

Los resultados obtenidos en estos estudios sugieren la existencia de conexiones significativas entre alto autoconcepto, conducta social adecuada, estabilidad emocional y ausencia de síntomas psicopatológicos ansioso-depresivos.

Esta información puede tener relevantes implicaciones teórico-prácticas para el ámbito de la intervención o tratamiento psicológico en la infancia y la adolescencia.

Sin embargo, a pesar de la dispersión de la muestra, cabe destacar, que la diferencia de autoconcepto global, o sea la suma de todas las dimensiones del instrumento, entregan diferencias significativas entre alumnos de establecimientos particulares subvencionados y municipales, teniendo los primeros mayores niveles de autoconcepto, lo que nos podría permitir inferir que el contexto educacional en el que se desenvuelven influenciaría en la construcción del autoconcepto.

Conclusiones

Siendo el objetivo de esta investigación el comparar autoconcepto en estudiantes de establecimientos particulares subvencionados y municipales de 2 ° año medio de la comuna de Chillán, podemos concluir que, luego de realizar el análisis comparativo y considerando la multidimensionalidad del constructo, los resultados muestran diferencias significativas en las

siguientes dimensiones: Ansiedad, popularidad y el puntaje total. Tanto en las dimensiones conductual, intelectual, física y dimensión felicidad-satisfacción no existen diferencias significativas.

El análisis de los resultados en las diferentes dimensiones, muestra que, si bien no en todas las dimensiones del autoconcepto se muestran diferencias significativas, en todas ellas los estudiantes de establecimientos particulares subvencionados a los que les fue aplicado el instrumento, puntúan más. Entonces y considerando solo las dimensiones en donde existen diferencias significativas, podemos concluir que, en establecimientos particulares-subvencionados hay más estudiantes que tienen una mejor percepción de ausencia de problemas de tipo emocional y una mejor percepción del éxito en las relaciones con los otros.

Al revisar Autoconcepto Global, que es la suma de todas las dimensiones del instrumento utilizado, se encuentran diferencias significativas entre establecimientos. Por lo que la más evidente conclusión de la presente investigación es que hay diferencias en el constructo autoconcepto entre los estudiantes de establecimientos particulares subvencionados y municipales donde el instrumento fue aplicado.

Como quedo evidenciado, los resultados no se encuentran dentro de una distribución normal, estos solo son representativos de esta muestra, es decir, no son extrapolables a cualquier población, por lo que, se hace necesario continuar desarrollando investigaciones, apuntando a cada uno de los elementos en la multidimensionalidad.

Por ultimo creemos que nuestra investigación agrega otro elemento a las diferencias que existen en los sistemas de educación en Chile, colegios particulares subvencionados y municipalizados.

Recomendaciones

De acuerdo a los resultados de la investigación se sugiere promover nuevas investigaciones que se relacionen con la temática del autoconcepto y su multidimensionalidad con el objetivo de obtener información y datos estadísticos que promuevan el conocimiento que una persona tiene sobre sí misma, y que habitualmente lleva asociado un juicio de valor.

Además, se sugiere a los establecimientos educacionales mantener el monitoreo de los procesos psicológicos de sus estudiantes especialmente del autoconcepto el cual permitirá identificar las virtudes y defectos que cada estudiante pueda ser capaz de reconocer, tanto físicas como psíquicas y la importancia para el ciclo vital ya que este fenómeno psicológico comienza a formarse con nuestras primeras experiencias en el mundo.

Finalmente, se considera relevante fomentar y dar a conocer las investigaciones referidas a esta temática, con el fin de conocer los factores que influyen en ella, y utilizarlos para identificar aspectos de la personalidad de los y las estudiantes, incluso con la posibilidad de fortalecer factores protectores ya que el autoconcepto guarda relación con la autoestima.

ANEXOS

ANEXO 1

ESCALA DE AUTOCONCEPTO (PIERS-HARRIS)

Establecimiento:..... Fecha:

1	MIS COMPAÑEROS DE CLASE SE BURLAN DE MÍ	SI	NO
2	SOY UNA PERSONA FELIZ	SI	NO
3	ME RESULTA DIFÍCIL ENCONTRAR AMIGOS	SI	NO
4	ESTOY TRISTE MUCHAS VECES	SI	NO
5	SOY LISTO/A	SI	NO
6	SOY TÍMIDO/A	SI	NO
7	ME PONGO NERVIOSO CUANDO PREGUNTA EL PROFESOR	SI	NO
8	MI CARA ME DISGUSTA	SI	NO
9	CUANDO SEA MAYOR VOY A SER UNA PERSONA IMPORTANTE	SI	NO
10	ME PREOCUPO MUCHO CUANDO TENEMOS UN EXÁMEN	SI	NO
11	CAIGO MAL EN CLASE	SI	NO
12	ME PORTO MAL EN CLASE	SI	NO
13	CUANDO ALGO VA MAL SUELE SER POR CULPA MÍA	SI	NO
14	CREO PROBLEMAS A MI FAMILIA	SI	NO
15	SOY FUERTE	SI	NO
16	TENGO BUENAS IDEAS	SI	NO
17	SOY UN MIEMBRO IMPORTANTE EN MI FAMILIA	SI	NO
18	GENERALMENTE QUIERO SALIRME CON LA MÍA	SI	NO
19	TENGO HABILIDAD CON LAS MANOS	SI	NO
20	CUANDO LAS COSAS SON DIFÍCILES LAS DEJO SIN HACER	SI	NO
21	HAGO BIEN MI TRABAJO EN EL COLEGIO	SI	NO
22	HAGO MUCHAS COSAS MALAS	SI	NO
23	DIBUJO BIEN	SI	NO
24	SOY BUENO PARA LA MÚSICA	SI	NO
25	ME PORTO MAL EN CASA	SI	NO
26	SOY LENTO HACIENDO MI TRABAJO EN EL COLEGIO	SI	NO
27	SOY UN MIEMBRO IMPORTANTE DE MI CLASE	SI	NO
28	SOY NERVIOSO/A	SI	NO
29	TENGO LOS OJOS BONITOS	SI	NO
30	DENTRO DE CLASE PUEDO DAR UNA BUENA IMPRESIÓN	SI	NO
31	EN CLASE SUELO ESTAR EN LAS NUBES	SI	NO
32	FASTIDIO A MIS HERMANOS/AS	SI	NO
33	A MIS AMIGOS LES GUSTAN MIS IDEAS	SI	NO
34	ME METO EN LIOS A MENUDO	SI	NO

35	SOY OBEDIENTE EN CASA	SI	NO
36	TENGO SUERTE	SI	NO
37	ME PREOCUPO MUCHO POR LAS COSAS	SI	NO
38	MIS PADRES ME EXIGEN DEMASIADO	SI	NO
39	ME GUSTA SER COMO SOY	SI	NO
40	ME SIENTO UN POCO RECHAZADO/A	SI	NO
41	TENGO EL PELO BONITO	SI	NO
42	A MENUDO SALGO VOLUNTARIO/A EN CLASE	SI	NO
43	ME GUSTARÍA SER DISTINTO/A DE CÓMO SOY	SI	NO
44	DUERMO BIEN POR LA NOCHE	SI	NO
45	ODIO EL COLEGIO	SI	NO
46	ME ELIGEN DE LOS ÚLTIMOS PARA JUGAR	SI	NO
47	ESTOY ENFERMO FRECUENTEMENTE	SI	NO
48	A MENUDO SOY ANTIPÁTICO/A CON LOS DEMÁS	SI	NO
49	MIS COMPAÑEROS PIENSAN QUE TENGO BUENAS IDEAS	SI	NO
50	SOY DESGRACIADO/A	SI	NO
51	TENGO MUCHOS AMIGOS/AS	SI	NO
52	SOY ALEGRE	SI	NO
53	SOY TORPE PARA LA MAYORÍA DE LAS COSAS	SI	NO
54	SOY GUAPO/A	SI	NO
55	CUANDO TENGO QUE HACER ALGO LO HAGO CON GANAS	SI	NO
56	ME PELEO MUCHO	SI	NO
57	CAIGO BIEN A LAS CHICAS	SI	NO
58	LA GENTE SE APROVECHA DE MÍ	SI	NO
59	MI FAMILIA ESTÁ DESILUSIONADA CONMIGO	SI	NO
60	TENGO UNA CARA AGRADABLE	SI	NO
61	CUANDO TRATO DE HACER ALGO TODO PARECE SALIR MAL	SI	NO
62	EN MI CASA SE APROVECHAN DE MÍ	SI	NO
63	SOY UNO/A DE LOS MEJORES EN JUEGOS Y DEPORTES	SI	NO
64	SOY PATOSO/A	SI	NO
65	EN JUEGOS Y DEPORTES, MIRO PERO NO PARTICIPO	SI	NO
66	SE ME OLVIDA LO QUE APRENDO	SI	NO
67	ME LLEVO BIEN CON LA GENTE	SI	NO
68	ME ENFADO FÁCILMENTE	SI	NO
69	CAIGO BIEN A LOS CHICOS	SI	NO
70	LEO BIEN	SI	NO
71	ME GUSTA MÁS TRABAJAR SOLO QUE EN GRUPO	SI	NO
72	ME LLEVO BIEN CON MIS HERMANOS/AS	SI	NO
73	TENGO UN BUEN TIPO	SI	NO
74	SUELO TENER MIEDO	SI	NO
75	SIEMPRE ESTOY ROMPIENDO COSAS	SI	NO

76	SE PUEDE CONFIAR EN MÍ	SI	NO
77	SOY UNA PERSONA RARA	SI	NO
78	PIENSO EN HACER COSAS MALAS	SI	NO
79	LORO FÁCILMENTE	SI	NO
80	SOY UNA BUENA PERSONA	SI	NO

OBJETIVO:

Obtener información sobre la percepción que el alumno/a tiene de sí mismo/a.

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

Autoconcepto intelectual: Percepción de competencia en situaciones escolares o en situaciones en las que se aprenden cosas nuevas.

Autoconcepto físico: Percepción de apariencia y competencia física.

Falta de ansiedad: Percepción de ausencia de problemas de tipo emocional.

Autoconcepto social o popularidad: Percepción del éxito en las relaciones con los otros.

Felicidad-satisfacción: Valora la autoestima: grado de satisfacción ante las características y circunstancias personales.

APLICACIÓN

Esta escala consta de 80 frases sencillas con respuesta dicotómica (SI-NO) en las que se pide al alumno/a que decida SI coinciden o NO con lo que piensa, tachando una de las dos respuestas.

Al aplicar la prueba conviene crear un clima de confianza o hacer referencia al carácter confidencial de las respuestas, aclarando que no existen respuestas correctas ni incorrectas y que lo importante es la opinión sincera de cada uno/a.

Cada alumno/a ha de contestar según cree que es en realidad, y no según le gustaría ser o piensa que debería ser.

No hay que dejar ninguna pregunta sin responder. Si en algún caso dudan entre el sí y el no, hay que contestar pensando en cómo son la mayoría de las veces.

La persona que aplique la prueba debe leer dos veces en voz alta y clara cada ítem, a un ritmo adecuado de forma que pueda ser seguido por, todos los alumnos/as y que no resulte tan lento para permitir dar las respuestas *socialmente deseables*.

ANEXO 2
COMITÉ DE BIOÉTICA



Universidad Adventista de Chile
Formulario Comité de Bioética

**DICTAMEN DEL COMITÉ DE BIOÉTICA DE LA UNIVERSIDAD ADVENTISTA DE CHILE
SOBRE PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN QUE UTILICEN DATOS PERSONALES**

Presidente del Comité de Bioética <i>Nombre completo y afiliación institucional</i>	Víctor Manuel Rosado Mejía, UnACh
Nombre de los miembros del Comité de Bioética <i>Nombres completos y afiliación institucional</i>	Rodrigo Andrés Quezada Guzmán, UnACh. Juan Eduardo Millanao Orrego, UnACh.
Secretario del Comité de Bioética <i>Nombre completo y afiliación institucional</i>	Manuel Ladislao Jiménez Carrasco, UnACh

Título de la investigación <i>sobre la que se dictamina</i>	ANÁLISIS COMPARATIVO DEL AUTOCONCEPTO ENTRE ESTUDIANTES DE 2° AÑO MEDIO DE ESTABLECIMIENTOS PARTICULAR SUBVENCIONADOS Y MUNICIPALES DE LA COMUNA DE CHILLAN.
Investigador de contacto <i>Nombre completo y afiliación institucional</i>	Verónica Ortiz Pino Celular: +569 53263223 Correo: veronica.o.pino@gmail.com

El Comité de Bioética de la Universidad Adventista de Chile reunido en sesión convocada en forma y plazos establecidos, vista la documentación adjunta a la solicitud para la aprobación de las implicaciones y aspectos éticos de la investigación arriba identificada, dictamina:

DICTAMEN correspondiente al acta N° 2017-14 del 18 de Agosto de 2017, Voto N°12	sí	no
La investigación identificada cumple con la normativa legal vigente y los requisitos éticos necesarios y suficientes para resguardar los derechos de los participantes del estudio	x	
El Comité de Bioética de la Universidad Adventista de Chile acuerda aprobar las implicaciones y aspectos éticos de la investigación identificada, y por lo tanto aprueba que la investigación se pueda llevar a cabo.	x	

Como secretario del Comité de Bioética de la Universidad Adventista de Chile doy fe de este dictamen

 
Secretario del Comité de Bioética de la UnACh
Nombre y apellidos: Manuel Jiménez Carrasco
RUT: 12.198.534-9
Chillán, 18/08/2017

ANEXO 3
CONSENTIMIENTO INFORMADO APODERADOS

CONSENTIMIENTO INFORMADO
(Copia para el apoderado)

Estimado/a,

Su pupilo/a ha sido invitado a participar en el estudio titulado:

Análisis comparativo del auto concepto entre estudiantes de segundo año medio de establecimientos particular subvencionados y municipales, durante el periodo 2017.

Llevado a cabo por los siguientes investigadores de la Universidad Adventista de Chile:

- Verónica Ortiz Pino, Damaris Sandoval Urrutia, Yaritza Yáñez Cuevas.

El objetivo del estudio es: Comparar autoconcepto en estudiantes de establecimientos particulares subvencionados y municipales de 2 ° año medio de la comuna de Chillán, durante el periodo 2017.

Es importante que sepa que el participante de este estudio no correrá ningún tipo de riesgo de verse perjudicado. Los **datos** obtenidos serán **confidenciales**, estando protegidos por la **Ley N° 19.628 de protección de la vida privada o de datos de carácter personal**, y no se usarán para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Además, la **participación** es completamente **voluntaria** y tiene derecho a abstenerse de participar o retirarse del estudio en cualquier momento, sin que esto implique daños, perjuicios o pérdidas de beneficios para él.

Si desea realizar alguna consulta sobre el estudio, puede comunicarte con los investigadores en cualquier momento, escribiendo a: tfiautoconcepto2017@gmail.com

Si está de acuerdo en autorizar a su pupilo/a a participar de esta investigación, le solicitamos manifestarlo con su firma.

¡Muchas gracias!

He accedido voluntariamente que mi pupilo participe de este estudio, sabiendo que puedo retirar mi consentimiento en cualquier momento de la investigación, sin penalización alguna.

Nombre del estudiante: _____

Fecha: _____

Firma

ANEXO 4
CONSENTIMIENTO INFORMADO ALUMNOS

CONSENTIMIENTO INFORMADO
(Copia para el alumno)

Estimado/a,

Ud. ha sido invitado a participar en el estudio titulado:

Análisis comparativo del auto concepto entre estudiantes de segundo año medio de establecimientos particular subvencionados y municipales, durante el periodo 2017.

Llevado a cabo por los siguientes investigadores de la Universidad Adventista de Chile:

- Verónica Ortiz Pino, Damaris Sandoval Urrutia, Yaritza Yáñez Cuevas.

El objetivo del estudio es: Comparar autoconcepto en estudiantes de establecimientos particulares subvencionados y municipales de 2 ° año medio de la comuna de Chillán, durante el periodo 2017.

Es importante que sepa que si participa de este estudio no correrá ningún tipo de riesgo de verse perjudicado. Los **datos** obtenidos serán **confidenciales**, estando protegidos por la **Ley N° 19.628 de protección de la vida privada o de datos de carácter personal**, y no se usarán para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Además, la **participación** es completamente **voluntaria** y tiene derecho a abstenerse de participar o retirarse del estudio en cualquier momento, sin que esto implique daños, perjuicios o pérdidas de beneficios para Ud.

Si desea realizar alguna consulta sobre el estudio, puede comunicarte con los investigadores en cualquier momento, escribiendo a: tfiautoconcepto2017@gmail.com

Si está de acuerdo en participar de esta investigación, le solicitamos manifestarlo con su firma.

¡Muchas gracias!

He accedido voluntariamente a participar de este estudio, sabiendo que puedo retirar mi consentimiento en cualquier momento de la investigación, sin penalización alguna.

Nombre: _____

Fecha: _____

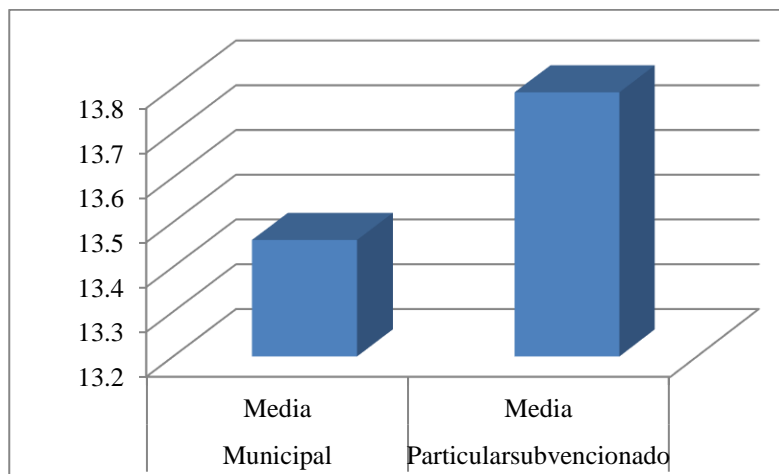
Firma

ANEXO 5
ANALISIS ESTADISTICOS

Estadísticos descriptivos

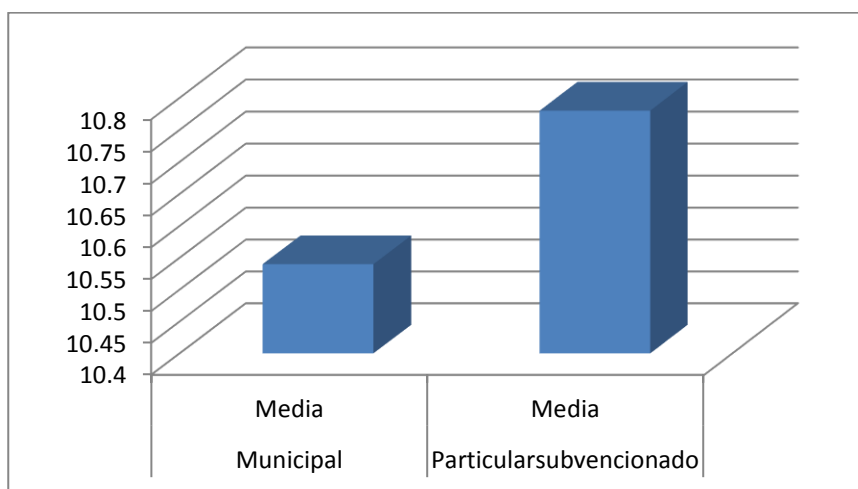
Puntaje	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	Asimetría		Curtosis	
	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Error típico	Estadístico	Error típico
Conductual	512	3	19	13,68	3,272	-,997	,108	,874	,215
Intelectual	508	1	16	10,69	3,381	-,636	,108	-,297	,216
Físico	512	0	12	7,73	2,947	-,448	,108	-,732	,215
Ansiedad	511	0	12	6,60	2,783	-,167	,108	-,861	,216
Popularidad	510	2	12	9,17	2,445	-,814	,108	,040	,216
Felicidad Satisfacción	512	0	9	6,56	2,124	-,987	,108	,405	,215
Global	506	13	75	54,46	12,980	-,651	,109	-,066	,217
N válido (según lista)	506								

Puntaje Conductual



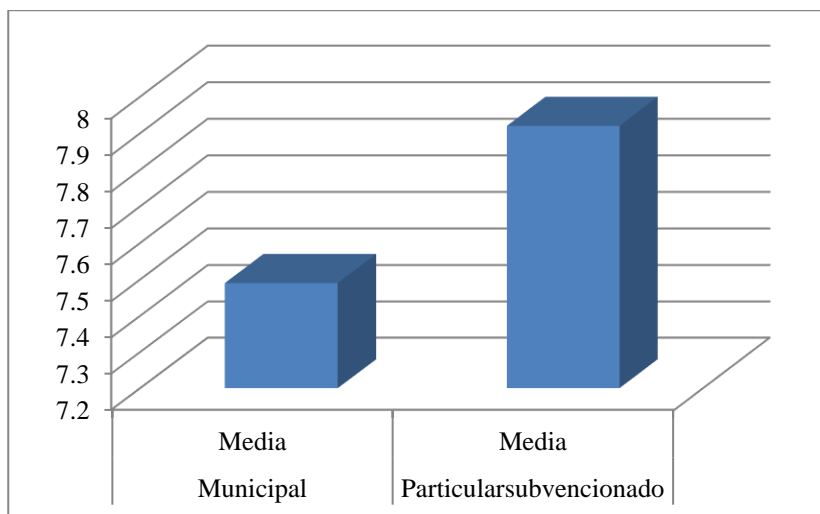
				Estadístico	Error típico
Puntaje Conductual	Municipal	Media Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior Límite superior	13,46 12,96	,250
		Media recortada al 5% Mediana Varianza Desv. típ. Mínimo Máximo Rango Amplitud intercuartil Asimetría Curtosis		13,95 13,70 14,00 12,040 3,470 3 18 15 4 -1,008 ,686	,175 ,349
	Particular subvencionado	Media Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior Límite superior	13,79 13,44	,178
		Media recortada al 5% Mediana Varianza Desv. típ. Mínimo Máximo Rango Amplitud intercuartil Asimetría Curtosis		14,14 14,00 14,00 9,983 3,160 3 19 16 4 -,958 ,921	,138 ,274

Puntaje Intelectual



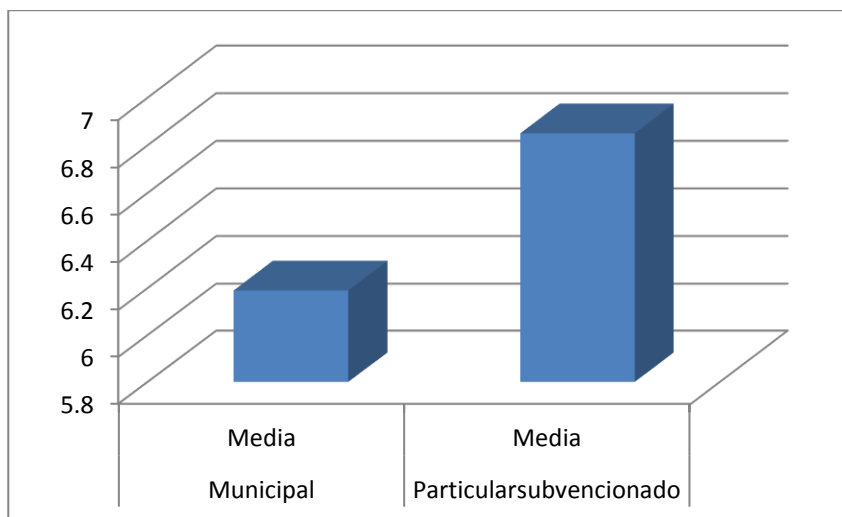
				Estadístico	Error típico
Puntaje Intelectual	Municipal	Media Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior Límite superior	10,54 10,06	,240
		Media recortada al 5% Mediana Varianza Desv. típ. Mínimo Máximo Rango Amplitud intercuartil Asimetría Curtosis		11,01 10,70 11,00 11,014 3,319 2 16 14 4 -621 -262	,175 ,349
	Particular subvencionado	Media Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior Límite superior	10,78 10,40	,194
		Media recortada al 5% Mediana Varianza Desv. típ. Mínimo Máximo Rango Amplitud intercuartil Asimetría Curtosis		11,16 10,95 11,00 11,769 3,431 1 16 15 6 -657 -309	,138 ,274

Puntaje Físico



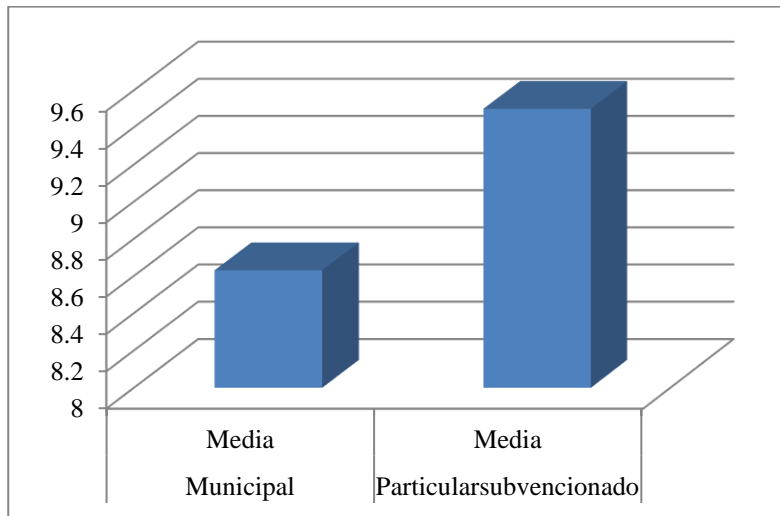
				Estadístico	Error típico
Puntaje Físico	Municipal	Media Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior Límite superior	7,49 7,05	,227
		Media recortada al 5% Mediana Varianza Desv. típ. Mínimo Máximo Rango Amplitud intercuartil Asimetría Curtosis		7,94 7,59 8,00 9,885 3,144 1 12 11 5 -,247 -1,045	,175 ,349
	Particular subvencionado	Media Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior Límite superior	7,92 7,61	,158
		Media recortada al 5% Mediana Varianza Desv. típ. Mínimo Máximo Rango Amplitud intercuartil Asimetría Curtosis		8,23 8,04 8,00 7,888 2,809 0 12 12 4 -,616 -,387	,138 ,274

Ansiedad



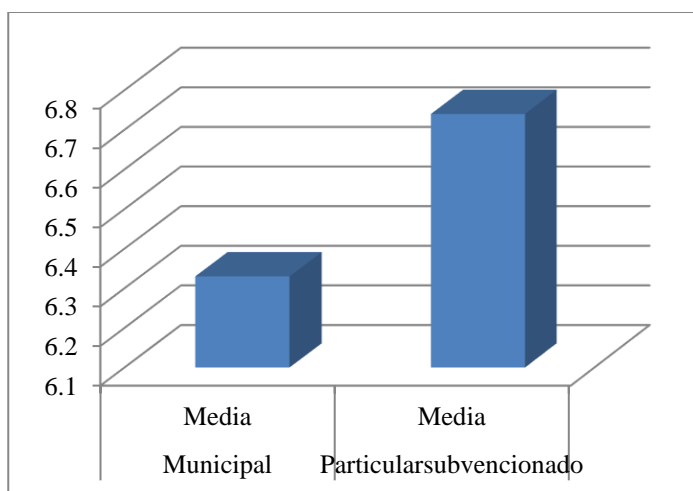
				Estadístico	Error típico
Puntaje Ansiedad	Municipal	Media Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior Límite superior	6,19 5,78	,205
		Media recortada al 5% Mediana Varianza Desv. típ. Mínimo Máximo Rango Amplitud intercuartil Asimetría Curtosis		6,59 6,16 6,00 8,101 2,846 1 12 11 5 ,141 -,973	,175 ,349
	Particular subvencionado	Media Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior Límite superior	6,85 6,54	,154
		Media recortada al 5% Mediana Varianza Desv. típ. Mínimo Máximo Rango Amplitud intercuartil Asimetría Curtosis		7,15 6,90 7,00 7,453 2,730 0 12 12 4 -,352 -,646	,138 ,274

Popularidad



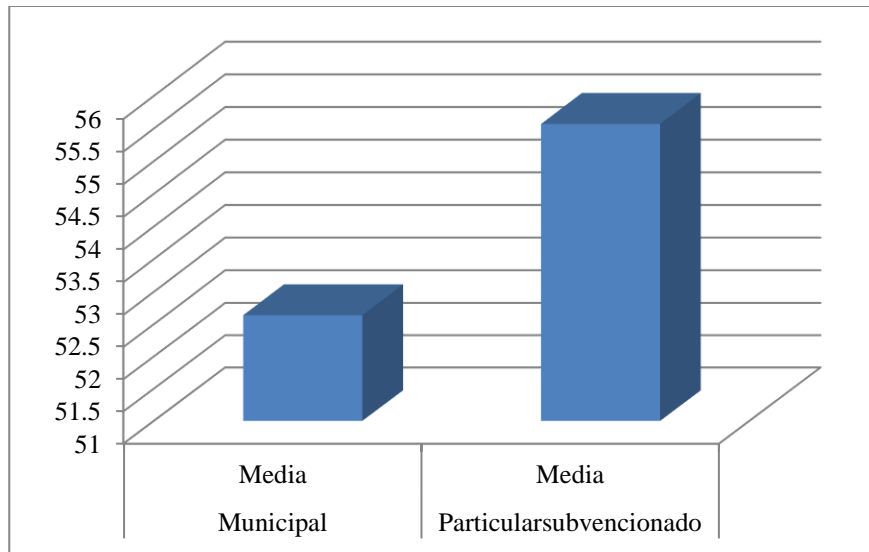
				Estadístico	Error típico
Puntaje Popularidad	Municipal	Media Intervalo de confianza para la media al 95% Media recortada al 5% Mediana Varianza Desv. típ. Mínimo Máximo Rango Amplitud intercuartil Asimetría Curtosis	Límite inferior Límite superior	8,63 8,25 9,00 8,76 9,00 6,822 2,612 2 12 10 4	,188
	Particular subvencionado	Media Intervalo de confianza para la media al 95% Media recortada al 5% Mediana Varianza Desv. típ. Mínimo Máximo Rango Amplitud intercuartil Asimetría Curtosis	Límite inferior Límite superior	9,50 9,25 9,75 9,70 10,00 5,209 2,282 2 12 10 3	,129
				-1,060 ,774	,138 ,274

Felicidad satisfacción



				Estadístico	Error típico
Puntaje Felicidad Satisfacción	Municipal	Media Intervalo de confianza para la media al 95% Media recortada al 5% Mediana Varianza Desv. típ. Mínimo Máximo Rango Amplitud intercuartil Asimetría Curtosis	Límite inferior Límite superior	6,33 6,01 6,65 6,48 7,00 5,072 2,252 0 9 9 3 -914 045	,163 ,175 ,349
	Particular subvencionado	Media Intervalo de confianza para la media al 95% Media recortada al 5% Mediana Varianza Desv. típ. Mínimo Máximo Rango Amplitud intercuartil Asimetría Curtosis	Límite inferior Límite superior	6,74 6,51 6,96 6,91 7,00 4,099 2,025 0 9 9 2 -1,056 773	,114 ,138 ,274

Autoconcepto Global



				Estadístico	Error típico
Puntaje Global	Municipal	Media Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior Límite superior	52,64 50,73	,966
		Media recortada al 5% Mediana Varianza Desv. típ. Mínimo Máximo Rango Amplitud intercuartil Asimetría Curtosis		54,54 52,97 55,00 179,249 13,388 22 75 53 21 -,269 -,938	,175 ,349
	Particular subvencionado	Media Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior Límite superior	55,57 54,17	,712
		Media recortada al 5% Mediana Varianza Desv. típ. Mínimo Máximo Rango Amplitud intercuartil Asimetría Curtosis		56,97 56,38 58,00 159,172 12,616 13 75 62 16 -,917 ,812	,138 ,274

Pruebas de normalidad

	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Puntaje_conductual	,137	506	,000	,922	506	,000
Puntaje_intelectual	,128	506	,000	,945	506	,000
Puntaje_fisico	,134	506	,000	,945	506	,000
Puntaje_ansiedad	,127	506	,000	,967	506	,000
Puntaje_popularidad	,154	506	,000	,909	506	,000
Puntaje_felicidad satisfaccion	,189	506	,000	,888	506	,000
Puntaje_Global	,106	506	,000	,959	506	,000

Estadísticos de contraste(a)

	Puntaje conductual	Puntaje intelectual	Puntaje fisico	Puntaje ansiedad	Puntaje popularidad	Puntaje felicidad satisfacción	Puntaje Global
U de Mann-Whitney	29312,000	28764,000	28835,500	26607,000	25065,500	28046,000	26149,000
W de Wilcoxon	48227,000	47292,000	47750,500	45522,000	43980,500	46961,000	44677,000
Z	-,950	-,985	-1,245	-2,572	-3,495	-1,750	-2,504
Sig. asintót. (bilateral)	,342	,325	,213	,010	,000	,080	,012

LISTA DE REFERENCIAS

- Aberastury, A. & Knobel, M. (1984). *Adolescencia normal: un enfoque psicoanalítico*. México: Paidós.
- Adán, P., Fumanal, M., García, A., González, Y., Pastor, M. & Roura, M. (2002). Patrones de respuestas Rorschach en niños con dificultades de aprendizaje. *Societat Catalana del Rorschach i Mètodes Projectius (SCRIMP)*. Obtenido de <http://www.rorschach-catalana.org/investig/patr-resp/inves-patr-resp-ror.htm>.
- Aedo, R. (2000). *La educación privada en Chile: un estudio histórico-analítico desde el período colonial hasta 1990*. Chile: Ril Editores.
- Alcántara, J. (1990) *Cómo educar la autoestima*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Alcántara, J. (1993): *Como educar la autoestima: métodos, estrategias, actividades, directrices adecuadas: programación de planes de actuación*. Barcelona: Ediciones CEAC
- Arancibia, V., Herrera, P. & Strasser, K. (2008). *Manual de psicología educacional*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Banaji, M. & Prentice, D. (1994). The self in social contexts. *Annual Reviews of Psychology*, 45(1), 297-332.
- Baptista, P., Fernández, C. & Hernández, R. (2010). *Metodología de la investigación*. DF, México: Editorial The McGraw-Hill.
- Beane, J. & Lipka, R. (1986). *Self-concept, self-esteem, and the curriculum*. New York: Teachers College Press.
- Blass, R. (2016). Análisis de la visión conflictiva de Freud sobre la relación de objeto de la sexualidad y sus implicaciones para el psicoanálisis contemporáneo: Un nuevo estudio de Los Tres Ensayos sobre la Teoría de la Sexualidad. *The International Journal of Psychoanalysis (en español)*, 2(3), 860.
- Bordignon, N. (2005). El desarrollo psicosocial de Eric Erikson. El diagrama epigenético del adulto. *Revista Lasallista de investigación*, 2(2), 51.
- Bornholt, L. (2001). Self-concepts, usefulness and behavioural intentions in the social context of schooling. *Educational Psychology*, 21(1), 67
- Brage, D., Meredith, W. y Woodward, J. (1993). Correlates of loneliness among Midwestern adolescents, *Adolescence*, 28 (111), 685.
- Brunner, J. & Catalán, G. (1985). *Cinco estudios sobre cultura y sociedad* (Vol. 15). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

- Brunner, J. & Cox, C. (1995). *Dinámicas de Transformación en el Sistema Educativo de Chile* editado por J. Puryear y JJ Bruner "Education Equity and Economic Competitiveness in the Americas" (Vol. II). Washington DC: Of the OAS
- Buunk, B. (1997). Personality, birth order and attachment styles as related to various types of jealousy. *Personality and Individual Differences*, 23(6), 997.
- Cornejo, R. (2006). El experimento educativo chileno 20 años después: una mirada crítica a los logros y falencias del sistema escolar. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(1), 11.
- Cox, C. (1986). Continuity, conflict and change in state education in Chile: a study of the pedagogic projects of the Christian Democratic and the Popular Unity governments. *CORE (London)*, 10(2).
- Cox, C. (2003). Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX. *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar en Chile*, 19-113.
- Cox, G. (2004). *La coordinación estratégica de los sistemas electorales del mundo: hacer que los votos cuenten*. Barcelona: Gedisa 1a. ed.
- Cuadrado, I., Gaviria, M. López, M. (2013). *Psicología de los Grupos: Introducción a la Psicología Social*. Madrid: Sanz y Torres.
- Delannoy, F. (2000). *Educational reforms in Chile, 1980-1998: a lesson in pragmatism*. The World Bank.
- Díaz Maldonado, J. & San Martín, P. (2011). *Marco jurídico de la educación en Chile (1973-2010)*. Santiago, Chile: Universidad de Chile. Obtenido de http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/110928/de-diaz_j.pdf?sequence=1
- Dörr, A., Gorostegui, A., & Elena, M. (2006). *Nivel socioeconómico y autoconcepto: un análisis comparativo de las diferencias por sexo en una muestra de niños de EGB 1992-2003*. Santiago, Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Obtenido de <http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/2969/104%20-%20118.pdf?sequence=1>
- Di Paula, A. & Campbell, J. (2002). Self-esteem and persistence in the face of failure. *Journal of personality and social psychology*, 83(3), 711.
- Espinoza, A., & Balcázar, P. (2002). Autoconcepto y autoestima en niños maltratados y niños de familias intactas. *Psicología. com*, 6(1), 149
- Exner, J. (1994). *El Rorschach. Un Sistema Comprehensivo. Volumen 1: Fundamentos Básicos* (Tercera Edición). Madrid: Ed. Psimática.
- Fierro, A. (1997). La identidad personal. *E. Martí, J. Onrubia, Psicología del desarrollo: el mundo del adolescente*, 21(2), 26.

- Fernández, J. & Landazabal, M. (2001). *Evaluación de los efectos de un programa de educación artística en la creatividad y en otras variables del desarrollo infantil*. Vasko: Universidad del País Vasco Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Freud, S. (1908). Sobre las teorías sexuales infantiles. *Obras completas*, 9, 183
- Fuentes, F. & Truffello, I (1998): Evaluación al Margen. *Revista Enfoques Educativos*, 1 (2), 24.
- Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista chilena de pediatría*, 86(6), 436.
- Garaigordobil, M., & Pérez, J. I. (2001). Impacto de un programa de arte en la creatividad motriz, la percepción y el autoconcepto en niños de 6-7 años. *Boletín de Psicología (Valencia)*, (71), 45-62.
- García Huidobro, J. (2000). *La reforma educacional chilena*. Madrid: Editorial Popular.
- García, F. & Musitu, G. (1999). *AF5 Autoconcepto forma 5*. Madrid: TEA ediciones.
- García, I. (1998). Autoconcepto y Adolescencia. Una línea de intervención psicoeducativa. *Educación y Cultura: revista mallorquina de Pedagogía*, 11, 157.
- Gaviria, M. López, M. & Cuadrado, I. (2009). *¿Qué es la Psicología Social?: Introducción a la Psicología Social*. Madrid: Sanz y Torres.
- González, N. Valdez Medina, J. & Serrano, J. (1994). Autoestima en jóvenes universitarios. *CIENCIA ergo sum*, 10(2), 176.
- González, J. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9(2), 271.
- Gorostegui, M. & Milicic, N. (1993). Género y Autoestima: Un análisis de las diferencias por sexo en una muestra de estudiantes de educación general básica. *Psyche*, 2(1), 69-79.
- Guay, F. Marsh, H. & Boivin, M. (2003). Academic self-concept and academic achievement: Developmental perspectives on their causal ordering. *Journal of educational psychology*, 95(1), 124.
- Gutiérrez, E. (2007). *Funcionamiento familiar. Su relación con la percepción de seguridad de los adolescentes y el desarrollo de conductas de riesgo en salud*. Tesis de licenciatura, Universidad Austral de Chile, Valdivia, Chile.
- Hanushek, E. (2003). The failure of input-based schooling policies, *The Economic Journal*, 112(485), 64.
- Heaven, P. (1991). Personality correlates of functional and dysfunctional impulsiveness. *Personality and individual differences*, 12(11), 1213.
- Hernández, R., Fernandez, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación. Sexta Edición*. México: Editorial Mc Graw Hill.
- Hsieh, C. & Urquiola, M. (2006), The effects of generalized school choice on achievement and stratification: Evidence from Chile's voucher program. *Journal of Public Economics*, 90(8) 1477-1503.

- Larrañaga, O. (1994). Pobreza, crecimiento y desigualdad: Chile 1987-92.
- Lawrence, B. & Bennett, S. (1992). Shyness and education: The relationship between shyness, social class and personality variables in adolescents. *British Journal of Educational Psychology*, 62(2), 257.
- Martínez, V. (1996). Factores determinantes del rendimiento académico en enseñanza. *Psic. Educ.* II(1): 79.
- Martínez-Otero, V. (2003). Autoconcepto docente: análisis de una muestra de profesores y orientadores mexicanos. *Revista Educación y Futuro*, 14, 25-44.
- Maya, D. (1996). *Autoconcepto real, autoconcepto ideal y autoestima en niños de la calle y niños de familias integradas*. Tesis inédita de Maestría, U.A.E.M., México.
- Ministerio de Educación (2017). *Plan de mejoramiento educativo 2017*. Santiago, Chile: MINEDUC.
- Ministerio de Educación (1998). *Reforma educativa en marcha*. Santiago, Chile: MINEDUC.
- Musitu, G. & Román, J. (1982). Autoconcepto: una introducción a esta variable intermedia. *Revista de Psicología, Pedagogía y Filosofía*, 4(11), 51.
- Myers, D. & Diener, E. (1995). Who is happy?. *Psychological science*, 6(1), 10.
- Naranjo, L. & Peña, L. (2016). El pensamiento lógico-abstracto como sustento para potenciar los procesos cognitivos en la educación. *Sophia*, 2(21), 31.
- Núñez, J. y González, J. (1994). *Determinantes del rendimiento académico. Variables cognitivo-motivacionales, atribucionales, uso de estrategias y autoconcepto*. España: Universidad de Oviedo.
- Núñez, I. (1997). *Historia reciente de la educación chilena*. Santiago, Chile: PIIE.
- OCDE (Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos) (2008), *Informe pisa 2006. Competencias científicas para el mundo de mañana*. Chile: Editorial Santillana.
- Paredes, R. & Pinto, J. (2009). ¿El fin de la educación pública en Chile?. *Estudios de economía*, 36(1), 47.
- Pastor, & Balaguer, I. & García, M. (2006). Relaciones entre el autoconcepto y el estilo de vida saludable en la adolescencia media: un modelo exploratorio. *Psicothema*, 18(1), 24.
- Pérez, F., & Truffello, I. (1998). Evaluación del Margen'. *Revista Enfoques Educacionale*, Santiago, 1(2) 54.
- Pérez, N. (2011). *Psicología del desarrollo humano: del nacimiento a la vejez*. San Vicente (Alicante): Editorial Club Universitario
- Piers, E. V. (1984). *Revised manual for the Piers-Harris children' self-concept scale*. Los Angeles: Western Psychological Services.
- Piers, E. & Herzberg, D. (2007) *Piers-Harris Children's Self Concept Scale. Manual*. (2° ed.) Ca: Western Psychologic al Services.

- Pozo, J. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Ediciones Morata.
- Puga, I., Castillo, P. & González, A. (2016). Gestión y efectividad en educación: evidencias comparativas entre establecimientos municipales y particulares subvencionados. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37(1), 187-206
- Royce, J. & Powell, A. (1983). *Theory of personality and individual differences: Factors, systems, and processes*. Prentice Hall.
- Shavelson, R., Hubner, J. & Stanton, G. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of educational research*, 46(3), 407.
- Tokman, A. (2002). "Is private education better? Evidence from Chile". Chile: Working Paper No 147.
- Universidad Católica, Grupo PENTA (2003). Variables familiares que determinan el desarrollo de niños talentosos. *Revista Universitaria, Universidad Católica, Vol.80*, pp. 36.
- Valdez, J. & González, L. (1994). El autoconcepto en niños mexicanos, españoles, brasileños, peruanos y chilenos. *Interamerican Journal of Psychology*, 33, 205–218.
- Valenzuela, J., Bellei, C. & De los Ríos, D (2008). *Evolución de la segregación socioeconómica de los estudiantes chilenos y su relación con el financiamiento compartido*. Chile: Ministerio de Educación.
- Zegers, B. (1981). Proposición de un Modelo Analítico de la Psicología del Concepto de sí mismo. Ensayos sobre delincuencia: visión de los nuevos profesionales. *Tesis de grado, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile*.