

32

Fecha de presentación: Julio, 2020
Fecha de aceptación: Octubre, 2020
Fecha de publicación: Noviembre, 2020

AUTOCONCEPTO MULTIDIMENSIONAL DEL PROFESORADO QUE REALIZA ESTUDIOS DE POSGRADO

MULTIDIMENSIONAL SELF-CONCEPT OF TEACHERS WHO CARRY OUT POSTGRADUATE STUDIES

Samuel Alejandro Portillo Peñuelas¹
E-mail: samuelpor90@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1521-6619>
¹Instituto Tecnológico de Sonora. México.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Portillo Peñuelas, S. A. (2020). Autoconcepto multidimensional del profesorado que realiza estudios de posgrado. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(6), 232-239.

RESUMEN

En el trabajo se prestó atención en el autoconcepto del profesorado, enfocado en la representación, conocimiento, valoración y desempeño profesional, con el objetivo de determinar las dimensiones que más se desarrollan del autoconcepto del profesorado relacionando las valoraciones de un programa de posgrado a otro. La investigación se desarrolló en el paradigma cuantitativo, con diseño descriptivo-transversal, no experimental, con la aplicación del cuestionario Autoconcepto Forma 5 (AF-5) para medir el autoconcepto multidimensional a 105 profesores y profesoras en una universidad formadora de docentes en el noroeste de México. Como resultado, se encontró que la dimensión académica fue la más valorada por el profesorado, mientras que la dimensión emocional fue la menos puntuada en la conformación del autoconcepto. Se llegó a la conclusión que todos los programas de posgrado colocaron por encima la dimensión académica sobre las no académicas, existiendo correlaciones significativas en todas las dimensiones de la escala, a excepción de la emocional.

Palabras clave: Autoconcepto, formación docente, posgrado.

ABSTRACT

Attention was paid to the self-concept of teachers, focused on representation, knowledge, evaluation and professional performance. The objective was to determine the most developed dimensions of teachers' self-concept by relating the evaluations of one graduate program to another. The research was developed in the quantitative paradigm, with a descriptive-transversal, non-experimental design. The Form 5 Self-Concept Questionnaire (AF-5) was applied to measure the multidimensional self-concept to 105 teachers at a teacher training university in northwestern Mexico. As a result, it was found that the academic dimension was the most valued by teachers, while the emotional dimension was the least scored in the conformation of self-concept. It was concluded that all the postgraduate programs placed the academic dimension above the non-academic ones, with significant correlations in all the dimensions of the scale, except for the emotional one.

Keywords: Self-concept, teacher training, postgraduate.

INTRODUCCIÓN

El sí mismo, no es un constructo reciente, desde hace siglos ha interesado a pensadores en el campo de la Filosofía y Psicología (Oñate, 1995). Históricamente ha sido un tema que se ha figurado desde los inicios de la psicología como disciplina científica hasta nuestros días. Sin embargo, en los últimos años el autoconcepto ha sufrido *“un notable cambio en la forma de entenderlo, al ser reemplazada una visión unidimensional por una concepción jerárquica y multidimensional del mismo”* (Esnaola-Etxaniz, et al., 2008, p.70). Así pues, *“el autoconcepto como constructo de la personalidad, se ha venido constituyendo y se le ha prestado atención creciente con los años”*. (González & Tourón, 1992, p.19)

En el ámbito educativo, el autoconcepto ha tenido una enorme importancia, debido a que la percepción y valoración que las personas tienen sobre sí mismas contribuye al reconocimiento de la propia imagen y personalidad, así como en relación con los demás. Para tal caso, se puede visualizar *“el autoconcepto como un conjunto de juicios descriptivos y evaluativos acerca de uno mismo, donde se expresa el modo en que la persona se representa, conoce y valora a ella misma”* (Cardenal & Fierro, 2003, p.101). Por lo tanto, *“se trata de un conocimiento que no está presente en el momento del nacimiento, sino que es el resultado de un proceso activo de construcción por parte del sujeto a lo largo de todo su desarrollo evolutivo”*. (Fernández-Zabala & Goñi-Palacios, 2008, p.14)

El autoconcepto en su concepción más simple, se reduce a sintetizar el conocimiento que una persona tiene sobre sí misma (Shavelson, et al., 1976; García & Musitu, 2001). Dichas percepciones se encuentran integradas por un *“conjunto de referencias que el sujeto tiene sobre sí mismo; conjunto de características, atributos, cualidades y deficiencias, capacidades, límites, valores y relaciones que el sujeto reconoce como descriptivos de sí y que percibe como datos de su identidad”* (García-Caneiro, 2003, p.361). En este sentido, *“la imagen que uno tiene de sí mismo se encuentra determinada por la acumulación integradora de la información tanto externa como interna, juzgada y valorada mediante la interacción de los sistemas de estilos y valores”* (González-Pienda, et al., 1997, p.272). En este sentido, el autoconcepto se debe considerar como *“un sistema complejo y dinámico de creencias que un individuo considera verdaderas respecto a sí mismo teniendo cada creencia un valor correspondiente”* (Purkey, 1970, citado por González-Pienda et al., 1997, p.273) agregando la idea de que se adapta al entorno (Ibarra-Aguirre, et al., 2014).

Dentro de las razones existentes en el interés por el estudio del comportamiento humano, la que más destaca es la necesidad de los individuos de saber acerca de sí mismo (Oñate, 1995). Por ello, se plantea la necesidad de centrar la atención en el autoconcepto del profesorado, considerándolo como un factor de reconocimiento para un actor de relevancia en el ambiente educativo, en los espacios de convivencia que se generan en la escuela y en la influencia que ejerce sobre ella. En este sentido, se visualiza el autoconcepto del profesorado, como aquel que domina el reconocimiento del actor educativo: profesional, capaz y competente. Así, *“el docente está en condiciones de responder a la pregunta ¿Quién soy?... producto del proceso de vida, de sus trayectorias en el plano laboral, profesional y familiar, todas en estrecha relación con los contextos en que ha podido desenvolverse”*. (Galindo, 2003, p. 8)

Dimensionar cómo se ve uno a sí mismo, corresponde a las diversas áreas en las que el sujeto interacciona y se desempeña. En la literatura, se hace alusión a cinco dominios independientes-académico, social, familiar, físico y emocional- (García & Musitu, 2001) donde cada uno de ellos opera, se configura y colabora. Aunque se les visualiza de manera independiente, cada dimensión busca la mejora de sus propias condiciones y colabora favoreciendo a todas. Es decir, lo que cada dimensión consiga para sí, enriquece y dota de fortaleza y complejidad de manera integral al autoconcepto (Ibarra-Aguirre, et al., 2014). Lo complejo, radica en la percepción y valoración de las personas sobre sí mismas, en cuanto a que condiciona el equilibrio psicológico, la relación con las demás personas y el propio rendimiento profesional en tanto que alude a los dominios que una persona tiene en los diversos ámbitos de su vida.

Lo anterior, da soporte a la postura de dejar de lado una visión unidimensional del autoconcepto para pasar a una concepción jerárquica y multidimensional, donde cada dimensión que le conformase desarrolle y comporte como un sistema adaptativo. Para comprender la naturaleza multidimensional y jerárquica del autoconcepto, es necesario remitirse al modelo de Shavelson, et al. (1976), en el cual se destacan aspectos fundamentales en cuanto a su organización:

- 1) Es una estructura organizada.
- 2) Es multidimensional: presenta dimensiones claramente diferenciadas.
- 3) Es jerárquico: las percepciones de la conducta personal en situaciones específicas se encuentran en la base de dicha jerarquía, las inferencias sobre uno mismo en dominios más amplios (por ejemplo el dominio social, físico o académico) ocupan la parte media, y finalmente, un autoconcepto general y global ocupa la parte superior

de dicha jerarquía. 4) Es estable, pero conforme se desciende en dicha jerarquía, el autoconcepto se vuelve más específico y dependiente de las situaciones, y por lo tanto menos estable. 5) Aumenta su multidimensionalidad con la edad: los bebés no diferencian entre ellos mismos y su entorno; los niños presentan un autoconcepto global, no diferenciado, y específico de cada situación; al aumentar la edad del niño desarrolla de forma progresiva un autoconcepto más diferenciado. 6) Presenta tanto aspectos descriptivos como aspectos evaluativos. 7) Representa un constructo con identidad propia: puede ser claramente diferenciado de otros constructos con los cuales está teóricamente relacionado (Esnaola-Etxaniz, 2006, p.68).

Por lo anterior, en la formación del autoconcepto deben considerarse múltiples factores (García-Caneiro, 2003), los cuales dependerán del sujeto, la edad, el sexo, la cultura de que dispone, el medio social en que se desarrolla, las exigencias profesionales, entre otros. Así, por ejemplo, “a medida que aumenta la edad de los sujetos se van identificando más dimensiones, e incluso, cambiándolas por otras distintas” (Gonzalez Pienda, et al., 1997, p.275). Así pues, se asume la multidimensionalidad del autoconcepto, tratando de medir, en consecuencia, las distintas dimensiones que lo conforman –académica, social, emocional, familiar y física– (García & Musitu, 2001). Con respecto a lo anterior, Amezcua-Membrilla & Pichardo-Martínez (2000), expresan que *“desde este modelo (multidimensional) se propone que el autoconcepto puede ser evaluado utilizando instrumentos que midan cada una de las áreas por separado (apariciencia física, competencia escolar)”. Los seguidores de este modelo han establecido la noción de autoconcepto global que se refiere a cómo nos percibimos o nos consideramos en general. Éste podría ser incluido dentro del modelo multidimensional y de los instrumentos de evaluación del autoconcepto.”* (p. 208).

Por tanto, *“el autoconcepto es sensible al entorno”* (Ibarra-Aguirre, et al., 2014) y *“a medida que pasan los años se va formando un autoconcepto cada vez más estable y con mayor capacidad para dirigir nuestra conducta”* (Cazalla-Luna & Molero, 2013, p.45). En este sentido, *“una persona con un autoconcepto adecuado se desenvuelve competentemente en la vida porque sabe lo que ya es. No está tratando siempre de llegar a ser”* (Galindo, 2003 p. 27). También, *“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”* (González-Pienda, et al., 1997, p. 277). De tal forma, que *“las percepciones que tenemos de nosotros cambian de una situación a otra y de una a otra fase de nuestra vida”* (Woolfok, 1999, p.73).

Por tanto, el autoconcepto es experiencial puesto que se va construyendo y diferenciando a lo largo de toda la vida del ser humano (Shavelson, et al., 1976, citado por Galindo, 2003).

Goñi (2009), con base en Rosenberg (1979) destaca tres grandes áreas de análisis: *“a) Cómo el individuo se ve a sí mismo: Comprende las características físicas, las identidades sociales y los atributos personales. b) Cómo le gustaría verse: Comprende el Yo mismo ideal (Todo lo que aspira a alcanzar estará determinado por lo que el individuo mismo cree que es capaz de tener). c) Cómo se presenta a sí mismo: Implica el cumplimiento de metas y objetivos que impliquen a otra gente. Su último fin es la aprobación social, determinando su comportamiento a lo socialmente aceptable.”* (p.21)

Es en este punto donde Burn (1979), citado por Oñate (1995), hace una distinción del nivel global del concepto del yo, que abarca al yo conocedor como al yo conocido, distinguiendo la dimensión actitudinal (autoevaluación, autoestima, autoaceptación) y estructural (autoimagen, autorretrato), aunado a la dimensión cognitivo-afectiva que influye en la conducta.

En lo que respecta al contexto internacional y específicamente del contexto mexicano, los avances con relación al conocimiento sobre sí mismo, se han realizado en mayor medida con muestras de jóvenes y adolescentes. Por lo que respecta a la indagatoria del autoconcepto en el profesorado en servicio o en formación, son escasos los estudios que se han realizado con este tipo de muestra en la última década (Portillo-Peñuelas & Flores-Hernández, 2020; Rivera-Morales & Hernández-Durán, 2017; Ibarra-Aguirre, et al., 2014). En este sentido, comprender el autoconcepto como un fenómeno de personalidad resulta fundamental para reconocer que éste se asocia directamente con el desempeño profesional y puede lograr efectos trascendentales en la educación. Es decir, el profesional de la educación debe poseer un autoconcepto que le permita valorar la magnitud de sus acciones y las estrategias y habilidades que debe poner en práctica para dar solución a distintos problemas. Por ello, se realiza un acercamiento al posgrado como indagación empírica.

Ahondar en el autoconcepto de profesorado permitirá visualizar cómo se ven a sí mismos los profesionales de la educación como actores educativos. Ello, será la pauta para conocer las dimensiones a las que atribuyen mayor relevancia a la hora de realizar sus funciones educativas y permitirá identificar aquellas en las que de manera conjunta se visualizan como las menos valoradas, y en consecuencia, es muy probable sean las áreas menos desarrolladas. En el contexto de esta investigación se responden

las siguientes interrogantes ¿Qué dimensiones del auto-concepto se desarrollan más en el profesorado? ¿Existen relaciones significativas en la valoración que da el profesorado a las dimensiones de un programa de posgrado a otro?

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación se desarrolló con 105 profesores y profesoras pertenecientes a una Universidad Formadora de Docentes en el Noroeste de México. La distribución es de 21 participantes por programa educativo –comunidad de posgrado en educación-, subdivididos en cinco grandes grupos (un grupo doctoral y cuatro grupos de maestría), distribuidos según el nivel de posgrado y la línea de profesionalizante de la maestría (Maestría en Educación Especial, Maestría en Docencia de la Educación Media Superior, Maestría en Educación con Campo en Formación Docente y Maestría en Innovación para la Calidad de la Educación Física).

El estudio mantiene un enfoque cuantitativo con un alcance descriptivo-transversal, no experimental. Se utilizó el cuestionario Autoconcepto Forma 5 (AF5) compuesto por 30 afirmaciones en escala Likert que permiten visualizar cinco dimensiones del constructo: Autoconcepto Académico (AA), Autoconcepto Emocional (AE), Autoconcepto Familiar (AF), Autoconcepto Físico (AFI) y Autoconcepto Social (AS). Riquelme-Mella & Riquelme-Bravo (2011), presentan cada dimensión con su respectiva descripción y número de ítems que la componen:

Autoconcepto académico-laboral. Se refiere a la percepción que el sujeto tiene de la calidad del desempeño de su rol como estudiante o como persona que trabaja (Ítems, 1, 6, 11, 16, 21, 26). **Autoconcepto social.** Asociado a la percepción de su desempeño en las relaciones sociales (Ítems, 2, 7, 12, 17, 22, 27). **Autoconcepto emocional.** Se refiere a la percepción del sujeto de su estado emocional y de sus respuestas a situaciones específicas (Ítems, 3, 8, 13, 18, 23, 28). **Autoconcepto familiar.** Asociado a la percepción que tiene el sujeto de su implicación, participación e integración en el medio familiar (Ítems, 4, 9, 14, 19, 24, 29). **Autoconcepto físico.** Asociado a la percepción que tiene el sujeto de su aspecto y de su condición física (Ítems, 5, 10, 15, 20, 25, 30) (p.93).

Las afirmaciones se evalúan con puntajes 1 a 99, según el grado de acuerdo o desacuerdo con el contenido de cada frase. Quien coloca puntajes más altos muestra su grado de acuerdo, mientras quienes se aproximan a los puntajes más bajos mantienen una postura en desacuerdo al planteamiento del ítem. Presenta un coeficiente de validez interna académico $\alpha = 0.88$, social $\alpha = 0.69$, $\alpha =$

emocional 0.73, $\alpha =$ familiar 0.76, $\alpha =$ físico 0.74 y total $\alpha = 0.81$.

En el contexto de esta investigación se confirman adecuadas estimaciones de consistencia interna al obtener un valor *Alpha de Cronbach* de $\alpha = 0.73$ para la escala en su dimensión global, mientras que por dimensiones presenta las siguientes valoraciones: Académica $\alpha = 0.81$, Social $\alpha = 0.63$, Emocional $\alpha = 0.81$, Familiar $\alpha = 0.51$ y Física $\alpha = 0.64$. Se utilizó el programa estadístico SPSS versión 24 para validar las dimensiones que componen la prueba.

Posterior a la validación interna del instrumento, se realizaron análisis estadísticos descriptivos para el establecimiento de medias por programa de posgrado. Por último, en lo que respecta a los resultados de las relaciones entre dimensiones del autoconcepto por programas educativos, se obtuvieron a través de un análisis bivariado, a través del coeficiente de correlación de Pearson al $p < 0.01$ y $p < 0.05$, además de la obtención de diferencias en función de la edad y el nivel de posgrado a través del análisis de varianza ANOVA.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En el contexto de esta investigación se confirma una mejor consistencia en la dimensión académica y emocional, así como la presencia de consistencias menores a 0.73 en la dimensión social, física y familiar. La dimensión física presenta consistencias aceptables 0.672 al igual que la dimensión social, la cual presenta valores cercanos a la versión original con una consistencia de 0.636. Resultados similares se presentan en estudios realizados por Riquelme-Mella & Riquelme-Bravo (2011); Ibarra-Aguirre, et al., (2014); y Portillo-Peñuelas & Flores-Hernández (2020), quienes trabajaron con muestras de docentes y estudiantes universitarios.

La distribución por sexo corresponde a un 26.7 % de hombres y 73.3% de mujeres, los cuales oscilan entre los 23 y 63 años de edad ($M = 30.98$; $DT = 8.629$). En cuanto a la distribución por función, el 100 % de los participantes cumplen con la condición de tener estudios previos en el campo de la educación y formar parte del grupo de profesorado. Para el caso de la distribución por programa educativo, se han considerado 21 participantes por programa.

En el caso específico del autoconcepto multidimensional (AF-5) en su valoración total presenta un valor medio $M = 71.02$ y desviación $DS = 13.46$ de valores que oscilan en puntuaciones 1 a 99. En lo que respecta a las dimensiones que componen la escala, son las dimensiones académica y familiar ($M = 83.83$ y $M = 83.71$) las que obtuvieron

mayores puntuaciones, mientras que la dimensión emocional ($M=47.90$) es la que obtiene las puntuaciones más bajas (Tabla 1).

Tabla 1. Valores obtenidos por dimensiones del autoconcepto.

Autoconcepto general AF-5 ($M=71.02$; $DS=13.46$)		
Dimensiones/AF5	Media	Desviación Estándar
Académica/profesional	83.83	11.908
Social	74.52	15.542
Emocional	47.90	24.277
Familiar	83.71	14.615
Física	65.12	17.282

A nivel general, según las puntuaciones obtenidas por el profesorado, existen dos criterios sobre los cuales se valora la imagen de sí mismo, correspondientes a lo académico/profesional y familiar. Siendo las dimensiones social y física las que mantienen posiciones intermedias y la emocional la menos puntuada (Figura 1). Dicho comportamiento que posiciona la dimensión académica por encima de las no académicas es reportado por Portillo-Peñuelas & Flores-Hernández (2020), mientras que las bajas puntuaciones obtenidas en la dimensión emocional se encuentra documentado en estudios de Ibarra-Aguirre, et al., (2014).

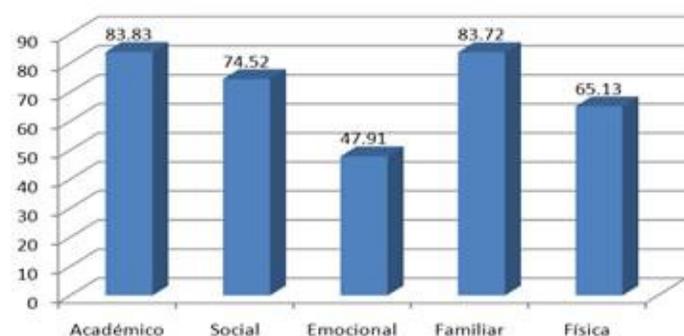


Figura 1. Relación de medias del autoconcepto según dimensiones del AF-5.

Considerando la propuesta de García-Caneiro (2003), sobre considerar múltiples factores en el análisis del autoconcepto, se presentan las puntuaciones obtenidas del AF-5 en cada dimensión por sexo. En la tabla 2, se evidencia que las mujeres mantienen mayores puntuaciones tanto en autoconcepto general como en la mayoría de las dimensiones del autoconcepto, a excepción de la

dimensión física. En este sentido, los hallazgos en cuanto al autoconcepto general son contrarios a los reportados por Esnaola-Etxaniz (2006), quien afirma que son los hombres quienes mantienen un mejor autoconcepto general. No obstante, se coincide con Esnaola-Etxaniz (2006); y García & Musitu (2001), en que son las mujeres quienes obtienen mejores valoraciones en la dimensión académica, así como con Amezcua & Pichardo (2000), quien reporta niveles más elevados de autoconcepto familiar. Para el caso del autoconcepto físico, se coincide con el estudio de Esnaola-Etxaniz (2006), en el cual se presentan mejores puntuaciones de los hombres en este dominio.

Tabla 2. Medias obtenidas por dimensiones del autoconcepto y sexo.

Dimensiones/AF5	Medias	
	Hombres	Mujeres
Autoconcepto General	69.20	71.67
Académica/profesional	81.61	84.63
Social	72.00	75.43
Emocional	44.91	48.99
Familiar	79.72	85.16
Física	67.80	64.14

Respecto a las relaciones entre dimensiones del autoconcepto se obtuvieron a través de un análisis bivariado, a través del coeficiente de correlación de Pearson. Éste indicó homogeneidad en los ítems y apoyó la validez de constructo de la escala (Tabla 3). De las 10 combinaciones de relación posibles, 70% de ellas fueron estadísticamente significativas, 60% al $p < 0.01$ y 10% al $p < 0.05$.

Tabla 3. Correlaciones entre dimensiones del autoconcepto.

	Académica	Social	Emocional	Familiar	Física
Académica					
Social	.355**				
Emocional	.066	-.317**			
Familiar	.385**	.329**	-.149		
Física	.400**	.276**	.198*	.019	

**Nivel de significancia 0.01 (2-tailed).

*Nivel de significancia 0.05 (2-tailed).

Todas las dimensiones correlacionan con la dimensión académica, siendo la más representativa la relación que

guarda con la dimensión física $r=.400$ mientras que la relación más baja la mantiene con la dimensión emocional $r=.066$. En el caso de la dimensión social su relación más representativa es con la dimensión académica $r=.355$ y la más baja es con la dimensión física $r=.276$, no obstante, presenta correlaciones negativas (inversas) con la dimensión emocional. Siendo esta a su vez la que correlaciona en mayor medida, aunque de manera inversa con la dimensión social y con relaciones muy bajas en la dimensión familiar con relaciones negativas de igual forma $r=-.149$. Por último, la dimensión física correlaciona de mejor manera con la dimensión académica y se relaciona de manera muy baja con la dimensión familiar $r=.019$. Riquelme-Mella & Riquelme-Bravo (2011), reportaron resultados similares para el factor emocional que presenta bajas relaciones con la dimensión familiar.

En lo que respecta al análisis del autoconcepto en sus diversas dimensiones por programa educativo la dimensión con mayor puntuación corresponde a la dimensión familiar $M=88.57$ a la cual le atribuyen mayor importancia los estudiantes de la Maestría en Educación con Campo en Formación Docente, mientras que la menos puntuada es la dimensión emocional $M=42.77$ en el programa de Maestría en Docencia de la Educación Media Superior. En este sentido, se integra en un gráfico radial el comportamiento de las valoraciones que da el profesorado por programa educativo a cada dimensión (Figura 2). Si bien, queda claro que la distribución que siguen las dimensiones en la valoración de todos los posgrados analizados sitúan a nivel general mayores valoraciones a la dimensión académica $M=83.83$, seguida de la familiar $M=83.71$ y social $M=74.52$, siendo las dimensiones menos puntuadas la física $M=65.12$ y emocional $M=47.90$.

En el caso particular de la dimensión académica sólo el profesorado de los programas de Maestría en Docencia de la Educación Media Superior y Doctorado en Educación, la colocan como la de mayor relevancia con respecto al resto de las dimensiones no académicas. Siendo esta misma dimensión colocada en segundo término, en los programas de Maestría en Educación Campo Formación Docente, Maestría en Educación Especial y Maestría en Innovación para la Calidad de la Educación Física, por debajo de la dimensión familiar, la cual es la de mayor relevancia en los programas enunciados anteriormente. Ello, coincide con otros estudios donde se enuncia como normal autovalorarse con base en la percepción académica (García-Caneiro, 2003).

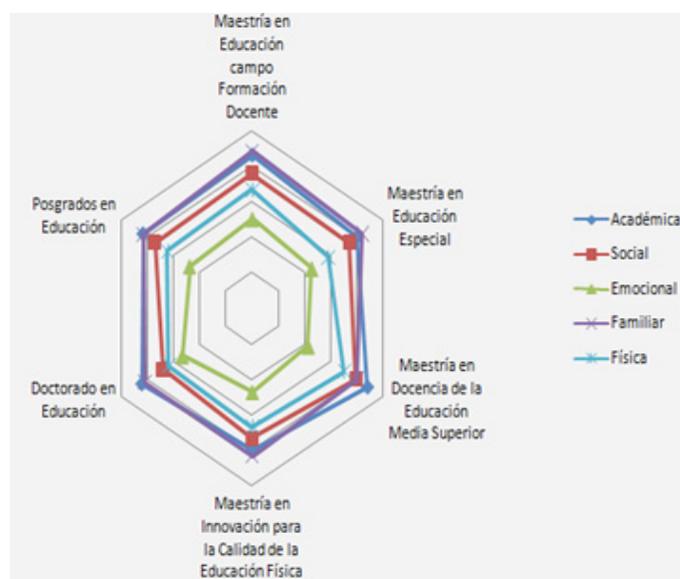


Figura 2. Comportamiento de las valoraciones que da el profesorado por programa educativo a cada dimensión del autoconcepto.

Para el caso de la dimensión social, en todos los programas se le valora en tercer término por debajo de la dimensión académica y familiar, y se le considera por encima de las dimensiones física y emocional para la conformación del autoconcepto. Este mismo comportamiento se denota en la valoración que hace el profesorado a las dimensiones física y emocional, situadas en cuarto y quinto criterio de relevancia, al ser las menos puntuadas en los programas de posgrado.

Por último, en lo que respecta al análisis del autoconcepto en función de la edad de los participantes, se han organizado cuatro grupos de edad (≤ 23 , 24–37, 38–51 y 52–65 años) mencionando como hallazgo diferencias estadísticamente significativas en la dimensión emocional al obtener un valor de $p=0.037$ (Tabla 4). Es visible que en dicha dimensión, los valores de la media disminuyen conforme se avanza en la edad, ello denota que el aspecto emocional pasa a un contexto de estabilidad (Gonzalez Pienda, et al., 1997) ya que como menciona Esnaola-Etxaniz (2006), al referirse al modelo multidimensional del autoconcepto, “conforme se desciende en la jerarquía en las dimensiones, el autoconcepto se vuelve más específico y dependiente de las situaciones” (p.68). Además, que dicha diferencia se debe a todo un proceso de vida (Galindo, 2003).

Tabla 4. Relación entre dimensiones del autoconcepto por grupos de edad.

Dimensiones del autoconcepto	Edad	Media	Desviación típica	F	Sig.
Académico	<= 23	84.08	12.42	0.250	0.861
	24 – 37	83.37	12.07		
	38 – 51	84.42	12.58		
	52 – 65	88.50	3.94		
Social	<= 23	76.58	12.68	0.801	0.496
	24 – 37	75.26	16.65		
	38 – 51	72.08	11.30		
	52 – 65	64.70	20.58		
Emocional	<= 23	43.52	23.69	2.931	0.037*
	24 – 37	47.40	24.30		
	38 – 51	59.34	22.48		
	52 – 65	23.41	9.07		
Familiar	<= 23	89.19	9.58	1.848	0.143
	24 – 37	83.04	15.41		
	38 – 51	79.56	14.55		
	52 – 65	93.87	5.21		
Físico	<= 23	64.61	14.41	0.640	0.591
	24 – 37	66.46	17.97		
	38 – 51	62.01	16.98		
	52 – 65	56.66	16.97		

*Nivel de significancia 0.05

CONCLUSIONES

La dimensión académica es la que contribuye en mayor medida a la conformación del autoconcepto total en el profesorado que cursa estudios de posgrado. Para el caso de las dimensiones no académicas (social, emocional, familiar y física) éstas presentan jerarquías similares entre programas educativos. Destacándose la posición que ocupa la dimensión emocional al ser la menos puntuada en todos los casos. En este sentido, representa un área a la que se debe prestar atención, ya que mantiene puntuaciones por debajo de la media teórica y parece normalizarse y equilibrarse en el autoconcepto sólo conforme avanza la edad a través de la experiencia de vida. En este sentido, se confirma el referente teórico que indica que a medida que pasan los años se va formando un autoconcepto cada vez más firme y estable (Cazalla & Molero, 2013). Ello se corroborará en el aumento que presentan las medias de las dimensiones conforme se avanza en la edad y su disminución al llegar a la edad adulta. Para efectos del presente estudio, la dimensión que ha

atendido a dicho referente ha sido la dimensión emocional. Con relación al género, se han confirmado mejores niveles de autoconcepto académico, social, emocional, familiar y global por parte de las profesoras en todos los programas de posgrado en Educación.

En cuanto al establecimiento de relaciones, la dimensión académica correlaciona con todas las dimensiones del autoconcepto de manera significativa a excepción de la dimensión emocional. Situación que debiera considerarse positiva en el ámbito educativo, por tratarse de una muestra de docentes con respecto a la relevancia de lo académico en el quehacer educativo, pero que a la vez representa un gran riesgo al quedar de manifiesto las diferencias entre puntuaciones que presenta el profesorado por rangos de edad en términos emocionales. Ello, considerando que aunque se trata de profesores cursando un posgrado, son éstos quienes se encargan del servicio educativo en las aulas de Educación Básica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amezcu-Membrilla, J. A., & Pichardo-Martínez, M. C. (2000). Diferencias de género en autoconcepto en sujetos adolescentes. *Anales de psicología*, *16*(2), 207-214.
- Cardenal, V., & Fierro, A. (2003). Factores y correlatos del autoconcepto según la Escala Piers-Harris. *Estudios de Psicología*, *24*(1), 101-111.
- Cazalla-Luna N. & Molero, D. (2013). Revisión teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, *10*(1), 43-64.
- Esnaola-Etxaniz, I. (2006). Diferencias de sexo en el autoconcepto de los adolescentes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, *2*(1), 67-75.
- Esnaola-Etxaniz, I., Goñi, A., & Madariaga, J. M. (2008). El autoconcepto: perspectivas de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, *13*(1), 69-96.
- Fernández-Zabala, A., & Goñi-Palacios, E. (2008). [El autoconcepto infantil: una revisión necesaria](#). *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, *1*(2), 13-22.
- Galindo, M. (2003). *El autoconcepto de los docentes: la sensación de ser alguien*. (Tesis de Maestría). Universidad Pedagógica Nacional.
- García, F., & Musitu, G. (2001). AF5: Autoconcepto Forma 5. TEA Ediciones.

- García-Caneiro, R. (2003). Autoconcepto académico y percepción familiar. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía de Educación*, 7(8), 359-374.
- González, M., & Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar: sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Navegraf.
- González-Pienda, J. A., Núñez-Pérez, J. C., González-Pumariega, S., & García-García, M. S. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9(2), 271-289.
- Goñi, E. (2009) El autoconcepto personal: estructura interna, medida y variabilidad. UPV/EHU.
- Ibarra-Aguirre, E., Armenta-Beltrany, M. & Jacobo-García, H. M. (2014). Autoconcepto, estrategias de afrontamiento y desempeño docente profesional. Estudio comparativo en profesores que trabajan en contextos adversos. *Revista profesorado: Revista de currículum y formación de profesorado*, 18(1), 223-239.
- Oñate, P. (1995). Autoconcepto. En, J. Beltrán & J. A. Bueno (Eds.), *Psicología de la educación*. Marcombo.
- Portillo-Peñuelas, S. A., & Flores-Hernández, G. T. (2020). Relevancia del autoconcepto en el estudiantado normalista. *Educación y ciencia*, 9(53), 118-127.
- Riquelme-Mella, E., & Riquelme-Bravo, P. (2011). Análisis psicométrico confirmatorio de la medida multidimensional del test de autoconcepto forma 5 en español (AF-5), en estudiantes universitarios de Chile. *Psicología, Saúde e Doenças*, 12(1), 91-103.
- Rivera-Morales, A., & Hernández-Durán, G. (2017). El autoconcepto de docentes universitarios. *Revista Iberoamericana De Educación*, 73(2), 87-100.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 413.
- Woolfolk, A. (1999). *Psicología educativa*. Prentice Hall.