

UNIVERSIDAD PERUANA UNIÓN

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD

Escuela Profesional de Psicología



Una Institución Adventista

Autoconcepto e indefensión aprendida en estudiantes de 2° a 5°
año del nivel secundario de una institución educativa pública de

Chaclacayo-Lima

Por:

Ana Paula Berengil Llantoy

Tessy Anyela Povis Matencio

Asesor:

Psic. Cristian Edwin Adriano Rengifo

Lima, Febrero 2019

ANEXO 07 DECLARACIÓN JURADA DE AUTORIA DEL INFORME DE TESIS

Yo. Psic. Cristian Edwin Adriano Rengifo, Asesor de la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad Peruana Unión.

DECLARO:

Que el presente informe de investigación titulado: **“Autoconcepto e Indefensión aprendida en estudiantes de 2° a 5° año del nivel secundario de una institución educativa publica de Chaclacayo – Lima”** constituye la memoria que las **Bachilleres Ana Paula Berengil Llantoy y Tessy Anyela Povis Matencio** para aspirar al título de Profesional académico de Psicólogo ha sido realizada en la Universidad Peruana Unión bajo mi dirección.

Las opiniones y declaraciones en este informe son de entera responsabilidad del autor, sin comprometer a la institución.

Y estando de acuerdo, firmo la presente constancia en *Lima*, a los 12 días del mes de Marzo del año 2019.



Psic. Cristian Edwin Adriano Rengifo

“Autoconcepto e indefensión aprendida en estudiantes de 2° a 5° año del nivel secundario de una institución educativa pública de Chaclacayo - Lima”

TESIS

Presentada para optar el título profesional de Psicólogo(a)

JURADO CALIFICADOR



Psic. Claudia Raquel Fiestas García
Presidenta



Psic. Lindsey Wildman Vilca Quiro
Secretario



Psic. Elí Yanac Cierto
Vocal



Psic. Cristian Edwin Adriano Rengifo
Asesor

Ñaña, 26 de febrero de 2019

DEDICATORIA

A mis padres: Juan Berengil Ochoa y Dina Llantoy Sulca por su inmenso apoyo en el proceso de mi educación y la confianza entera que tuvieron desde que decidí por emprender esta carrera, así también agradecer a mis hermanos porque me impulsaron a no detenerme en las metas propuestas, ayudando siempre a que cada proyecto sea realizado.

Ana Paula Berengil Llantoy

A mis padres, Antonio Pavis Rojas y Angela Matencio Quispe, por su inagotable e incansable apoyo y amor en cada momento de mi vida. Su esfuerzo ha sido sin duda, el motor para seguir adelante en cada etapa de mi vida. Mi cariño, mi respeto y mi total agradecimiento son para ellos.

Tessy Anyela Pavis Matencio

Agradecimientos

En primer lugar a Dios por su sabiduría y guía durante este proceso, por proporcionarnos las fuerzas necesarias para concluirlo, también por permitirnos estudiar en una institución educativa con valores y principios cristianos, asimismo, por la fuerza que nos brindó en el transcurso de la carrera.

Agradecimiento al Psicólogo Cristian Edwin Adriano Rengifo por su asesoría y la motivación de más búsqueda de información con esta investigación. Así también, a la Dr. Bertha Hualpa quien nos ayudó a perfeccionar el presente trabajo brindándonos sus conocimientos para poder culminar esta investigación. Por otro lado, agradecer a las autoridades del plantel educativo, por brindarnos su confianza y permiso para realizar el estudio. Finalmente agradecer a los participantes del estudio, por su colaboración al contestar los instrumentos, sin ellos no hubiera sido posible nuestra investigación.

Índice General

Resumen	xi
Abstract.....	xii
Capítulo I.....	1
El problema.....	1
1. Planteamiento del problema	1
2. Pregunta de Investigación.....	5
2.1. Pregunta general.....	5
2.2. Preguntas específicas.....	5
3. Justificación	6
4. Objetivos de la Investigación.....	7
4.1. Objetivo general.....	7
4.2. Objetivos específicos.....	7
Capítulo II.....	8
Marco teórico.....	8
1. Presuposición filosófica.....	8
2. Antecedentes de la investigación.....	9
2.1. Antecedentes internacionales	9
2.2. Antecedentes nacionales	11
3. Marco conceptual	15
3.1 Autoconcepto.....	15
3.2. Indefensión aprendida	19
3.3. Marco teórico referente a la población de estudio	25
4. Definición de términos.....	29
5. Hipótesis de la investigación	30
5.1. Hipótesis general.....	30
5.2. Hipótesis específicas	31
Capítulo III.....	32
Materiales y métodos.....	32
1. Diseño y tipo de investigación.....	32
2. Variables de la investigación	32

2.1. Definición conceptual de las variables.....	32
2.2. Operacionalización de las variables	33
3. Delimitación geográfica y temporal	34
4. Participantes.....	34
4.1. Características de muestra.....	34
4.2. Criterios de inclusión y exclusión	35
5. Instrumentos	36
5.1. Escala Multidimensional de Autoconcepto Forma – 5 (AF-5).....	36
5.2. Escala de Indefensión Aprendida de Beck (BHS).....	37
6. Proceso de recolección de datos.....	39
7. Procesamiento y análisis de datos	39
Capítulo IV	41
Resultados y discusión	41
1. Resultados	41
1.1. Análisis descriptivo de la variable y sus dimensiones	41
1.2. Prueba de normalidad.....	47
1.3. Análisis de correlación	47
2. Discusión	48
Capítulo V	54
Conclusiones y recomendaciones	54
1. Conclusiones.....	54
2. Recomendaciones	56
Referencias.....	58

Índice de tablas

Tabla 1 Operacionalización de la variable autoconcepto	33
Tabla 2 Operacionalización de la variable indefensión aprendida.....	33
Tabla 3 Datos sociodemográficos de los participantes	34
Tabla 4 Niveles de autoconcepto en estudiantes del 2 ^{do} a 5 ^{to} año del nivel secundario de una institución educativa pública de Chaclacayo-Lima.....	41
Tabla 5 Niveles de autoconcepto según sexo	42
Tabla 6 Niveles de autoconcepto según edad.....	43
Tabla 7 Niveles de indefensión aprendida en estudiantes del 2 ^{do} a 5 ^{to} año del nivel secundario de una institución educativa pública de Chaclacayo-Lima	44
Tabla 8 Niveles de indefensión aprendida según sexo	45
Tabla 9 Niveles de indefensión aprendida según edad.....	46
Tabla 10 Prueba de bondad de ajuste a la curva normal para las variables de estudio.....	47
Tabla 11 Coeficiente de correlación entre autoconcepto e indefensión aprendida	48

Anexos

Anexo 1 Fiabilidad y validez de la escala multidimensional de autoconcepto forma - 5 (AF-5).....	66
Anexo 2 Fiabilidad y validez de la escala de Indefensión Aprendida de Beck	67
Anexo 3 Consentimiento informado e instrumentos de recolección de datos	7069
Anexo 4 Consenimiento informado de los padres	72

Símbolos usados

P	: Significancia
R	: R de Pearson
Rho	: Rho de Spearman

Resumen

El estudio tuvo como objetivo estudiar la relación entre el autoconcepto e indefensión aprendida en estudiantes de 2^{do} a 5^{to} año del nivel secundario de una institución educativa pública de Chaclacayo-Lima. La escala utilizada para la medición del autoconcepto fue la Escala Multidimensional de Autoconcepto forma 5 (AF-5) de García y Musitu (2014). Para medir la indefensión aprendida se utilizó la escala Indefensión Aprendida de Beck et al. (1974). La muestra estuvo conformada por 480 estudiantes. Se encontró que el autoconcepto y la indefensión aprendida están relacionados significativamente con una fuerza moderada ($\rho = -.440^{**}$, $p < .001$). Es decir, que cuanto más bajo sea el nivel de autoconcepto, mayor será el nivel de indefensión aprendida.

Palabras claves: Autoconcepto, Indefensión aprendida.

Abstract

The objective of this research was to study the relationship between self-concept and helplessness learned in 2nd-5th grade students at the secondary level of a public educational institution in Chaclacayo-Lima. The scale used for measuring self-concept was the Multidimensional Scale of Self-concept form 5 (AF-5) by García y Musitu (2014). To measure learned helplessness, the Learned Helplessness scale was used by Beck et al. (1974). The sample consisted of 480 students. It was found that self-concept and learned helplessness are significantly related to moderate strength ($\rho = -.440^{**}$, $p < .001$). That is, the lower the level of self-concept, the higher the level of learned helplessness.

Key words: Self-concept, Learned helplessness.

Capítulo I

El problema

1. Planteamiento del problema

Diversos problemas psicológicos en la actualidad, como la depresión, indefensión aprendida, baja autoestima y el estado emocional, se relacionan con un autoconcepto bajo o defectuoso (Vera y Zebadúa, 2002). Siendo este un tema relevante debido a la influencia que tiene en el lapso de la vida del ser humano.

Núñez et al. (1998) y González, et al. (2002) mencionan que investigaciones actuales, afirman que tener un autoconcepto académico positivo incide de manera relevante sobre la adquisición de una concreta orientación a la meta que tiene la persona. Tomando esta premisa, Asmus (2017) refiere que el autoconcepto es multidimensional, además lo define como un grupo de percepciones y referencias que posee el adolescente o joven sobre su entorno y sobre sí mismo, donde están inmersos sus aspectos personales, virtudes, defectos y relación social. Todo esto se forma conforme a la experiencia que posee la persona con su entorno. Tales experiencias son las consecuencias de la apreciación de sí mismo.

Entonces, se puede decir que, el autoconcepto, además de enfocarse en lo que un ser humano piensa que es, también puede enfocarse en lo que cree que puede llegar a ser (Burns, 1982). Pero ¿qué pasa si las personas o en este caso los estudiantes se enfrentan a situaciones donde los resultados le son poco o nada controlables?, aprenden que sus respuestas y los resultados son

independientes, Castrillo (citado por Carrillo, 2001) señala que la falta de control puede ser causada por los malos resultados en base a sus respuestas, esto puede formar la mala expectativa de una falta de control de sus respuestas sobre los resultados, esta expectativa es la que determina la generalidad, duración y características de los efectos conductuales de la indefensión.

Respecto a este último mencionan que la indefensión aprendida hace referencia al estado psicológico que puede provocarse cuando una persona no puede controlar ni predecir acontecimientos que ordenan su vida; y como resultado se origina una sarta de disturbios emocionales, cognitivas y motivacionales, que perturban su conducta (Aguado, 2004).

Haciendo un análisis más complejo de esta última variable Macassi (1988) afirma que la situación material de la falta de control, la percepción de no tener control sobre el medio, la atribución sobre la causa que originó la consistencia actor-modificación, la expectativa de no tener control sobre el futuro y los comportamientos producidos son los cinco momentos que generan la indefensión aprendida.

PISA (2016), en el 2015 en PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos), en los resultados de rendimiento de los estudiantes en ciencias se observa que cerca del 20% de los estudiantes de los países de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) rinde por debajo del nivel 2, considerado el umbral básico de competencias científicas, estos estudiantes pueden recurrir a contenidos y procedimientos científicos básicos que conocen para identificar una explicación apropiada, interpretar datos y reconocer la cuestión que trata un experimento simple. En esta área el Perú se encuentra en el nivel 1, lo que indica, que son pocos los estudiantes peruanos que logran

alcanzar los niveles más sofisticados de la competencia científica. En cuanto a los resultados en rendimiento de los estudiantes en matemáticas y lectura, cerca del 20% de los estudiantes de los países de la OCDE no obtiene, de media, las competencias lectoras básicas. Esta proporción se ha mantenido estable desde 2009. De media, en los países de la OCDE, la diferencia en lectura de las niñas disminuyó 12 puntos en la prueba PISA entre 2009 y 2015. De acuerdo a estos resultados mencionados, PISA menciona que el interés y la motivación de los estudiantes pueden ser considerados como el parte fundamental de su aprendizaje. De esta forma, los sistemas educativos deben asegurar que los alumnos no solo tengan los conocimientos necesarios, sino que también dispongan del compromiso y dedicación para alcanzar las competencias requeridas. PISA distingue dos tipos de motivación de los alumnos en su aprendizaje de las matemáticas: la que se asocia al disfrute e interés en la materia en sí misma (motivación intrínseca, en adelante “interés”), y otra forma vinculada a un componente más práctico de la asignatura (motivación extrínseca o instrumental, “motivación” en este informe). Ambos tipos influyen tanto en el grado o continuidad del compromiso con el aprendizaje, como en la profundidad de la competencia alcanzada. Los alumnos se muestran a veces desinteresados por las matemáticas y ciencias debido a las dificultades intrínsecas de estas asignaturas, pero dicho interés puede ser incrementado a través de las prácticas docentes o de otras sinergias positivas que se generan en el aula o en el seno de las familias. En la interpretación de PISA podemos resaltar la importancia de la motivación en el desempeño de los alumnos, además esta misma es parte fundamental para que se desarrolle la indefensión aprendida.

En México, un estudio realizado por Barraza y Silerio (2012), tuvieron como evidencia la existencia moderada de la variable indefensión aprendida en los alumnos encuestados. Afectando esta variable al promedio de calificación y con la cantidad de materias reprobadas.

Una investigación realizada en Lima Metropolitana por Carrillo (2001) obtuvo como resultado que la desesperanza aprendida tiene una correlación significativa e inversa con: el autoconcepto de inteligencia, competencia laboral, sociabilidad, apariencia física y relaciones cercanas. Estos resultados se ven reflejados en el ámbito escolar.

Observando los estudios mencionados se puede apreciar que ambas variables fueron investigadas en poblaciones adolescentes. Además, se encontró similar característica en la población estudiada, es por ello que optamos como muestra de estudiantes de 2^{do} a 5^{to} año del nivel secundario de una institución educativa pública de Chaclacayo-Lima con la intención de captar resultados significativos.

Con fines de captar información relevante en una breve entrevista realizada a la subdirectora del nivel secundario de la institución educativa. Declaró que, en ocasiones, percibe en los alumnos falta de autoconfianza, falta de motivación, desgano y la atribución de no sentirse con la capacidad de ejercer sus distintas actividades como: realizar tareas, exposiciones individuales y grupales, participación en eventos escolares, etc. debido a que anteriormente el resultado de su esfuerzo no fue como ellos lo esperaban. Así mismo, la institución carece del apoyo de un psicólogo de manera permanente, cayendo esta responsabilidad sobre los tutores, no contando así con la intervención necesaria que deberían tener los estudiantes. Finalmente, los docentes respaldan lo expuesto por la

subdirectora con comentarios relacionados al tema. A. Villena (comunicación personal, 1 de Diciembre, 2018).

De acuerdo a todo lo expuesto anteriormente, esta investigación pretende determinar la relación entre el autoconcepto y la indefensión aprendida en estudiantes de 2^{do} a 5^{to} año del nivel secundario de una institución educativa pública de Chaclacayo-Lima.

2. Pregunta de Investigación

2.1. Pregunta general

¿Existe relación significativa entre el autoconcepto e indefensión aprendida en estudiantes de 2^{do} a 5^{to} año del nivel secundario de una institución educativa pública de Chaclacayo-Lima?

2.2. Preguntas específicas

¿Existe relación significativa entre el autoconcepto académico e indefensión aprendida en estudiantes de 2^{do} a 5^{to} año del nivel secundario de una institución educativa pública de Chaclacayo-Lima?

¿Existe relación significativa entre el autoconcepto social e indefensión aprendida en estudiantes de 2^{do} a 5^{to} año del nivel secundario de una institución educativa pública de Chaclacayo-Lima?

¿Existe relación significativa entre el autoconcepto emocional e indefensión aprendida en estudiantes de 2^{do} a 5^{to} año del nivel secundario de una institución educativa pública de Chaclacayo-Lima?

¿Existe relación significativa entre el autoconcepto familiar e indefensión aprendida en estudiantes de 2^{do} a 5^{to} año del nivel secundario de una institución educativa pública de Chaclacayo-Lima?

¿Existe relación significativa entre el autoconcepto físico e indefensión aprendida en estudiantes de 2^{do} a 5^{to} año del nivel secundario de una institución educativa pública de Chaclacayo-Lima?

3. Justificación

Esta investigación tiene la finalidad de contribuir al estudio científico impartiendo información relevante, clara y concisa sobre el impacto que genera el autoconcepto e indefensión aprendida y su relación en estudiantes de 2^{do} a 5^{to} de nivel secundario de una institución educativa pública de Chaclacayo-Lima. El aporte que se busca brindar, se verá reflejado por los resultados y conclusiones. La institución educativa participante será beneficiada ya que se dará a conocer el nivel de autoconcepto e indefensión aprendida y su relación, esto será de manera necesaria para las autoridades del centro ya que podrán trabajar junto con los profesionales de la salud para la implementación de nuevas estrategias de intervención para dicha población. Además, los resultados de esta investigación sirven como referencia para otras investigaciones e instituciones con similar problemática.

Finalmente en cuanto a su utilidad metodológica este estudio contribuye en información fundamental sobre el autoconcepto e indefensión aprendida y su relación, además busca impulsar a realizar más estudios sobre las variables mencionadas, debido a que existe una insuficiencia en cuanto a investigaciones relacionadas al tema, nuestra intención es brindar información estadística y teórica para el aporte a posibles nuevos estudios.

4. Objetivos de la Investigación

4.1. Objetivo general

Determinar si existe relación entre el autoconcepto e indefensión aprendida en estudiantes de 2^{do} a 5^{to} año del nivel secundario de una institución educativa pública de Chaclacayo-Lima.

4.2. Objetivos específicos

Determinar si existe relación significativa entre el autoconcepto académico e indefensión aprendida en estudiantes de 2^{do} a 5^{to} año del nivel secundario de una institución educativa pública de Chaclacayo-Lima.

Determinar si existe relación significativa entre el autoconcepto social e indefensión aprendida en estudiantes de 2^{do} a 5^{to} año del nivel secundario de una institución educativa pública de Chaclacayo-Lima.

Determinar si existe relación significativa entre el autoconcepto emocional e indefensión aprendida en estudiantes de 2^{do} a 5^{to} año del nivel secundario de una institución educativa pública de Chaclacayo-Lima.

Determinar si existe relación significativa entre el autoconcepto familiar e indefensión aprendida en estudiantes de 2^{do} a 5^{to} año del nivel secundario de una institución educativa pública de Chaclacayo-Lima.

Determinar si existe relación significativa entre el autoconcepto físico e indefensión aprendida en estudiantes de 2^{do} a 5^{to} año del nivel secundario de una institución educativa pública de Chaclacayo-Lima.

Capítulo II

Marco teórico

1. Presuposición filosófica

La edad adolescente involucra muchos cambios, estas pueden provocar crisis en su mundo interno. Sin embargo, es la oportunidad perfecta para que la familia que es su círculo próximo sea un nexo para generar el diálogo y autoconcepto. Según la cosmovisión cristiana uno de los métodos que generan un buen ambiente es el culto familiar. Haciendo que el adolescente forme parte de la actividad, generará interés y aprendizaje. Además, la interactividad hará que se apodere de conocimientos y valores apropiados como: lectura de la biblia, meditación y cánticos que puedan ser altamente productivos (Suárez, 2018). Así mismo, Heidinger (2018) agrega que la fe es un medio que mantiene saludable a un cristiano. Los cultos familiares sirven para fortalecer la fe de sus miembros, ya que generan momentos de gratitud, como la oración. Es importante que los hijos vean cómo Dios responde las oraciones, esto mantendrá sólida su fe y los mantendrá firmes en medio de las tentaciones que el mundo posee.

Así mismo, en cuanto a los niños poco promisorios, White (citado por Del Águila y Sánchez 2017) refiere que necesitan paciente disciplina y bondadosa educación, además ellos poseen facultades sin desarrollarse que, una vez despiertas, los habilitan para ocupar lugares mucho más destacados que los de aquellos de quienes se esperaba más. En relación a ello, en Romanos 12:3

menciona: “no se debe de tener en alto el concepto que tenemos de nosotros mismos, más se debe de pensar con coherencia con calma, acorde a la fe que Dios único brindó a cada uno”.

Olson (2010) refiere que la desesperanza es un sentimiento que puede llegar a dar temor. La Biblia dice: “La esperanza que se tarda es tormento del corazón” (Proverbios 13:12). Gran cantidad de personas pasan por situaciones en la que creen que algo malo está pasando, algo fuerte, grave, pero muchas veces no saben lo que en realidad les está pasando. Su explicación simplemente es que sienten que nada saldrá bien. Las circunstancias que están fuera de nuestro control consiguen retrasar la realización de la esperanza y dejarnos en una niebla de incertidumbre y desesperación. A medida que la esperanza parece derrumbarse a nuestro alrededor, existe el potencial de desanimarnos y caer en un estado de desesperanza aprendida.

2. Antecedentes de la investigación

2.1. Antecedentes internacionales

Aguirre y García (2016) realizaron un estudio transversal metodológico predominante cualitativo, teniendo como título de la investigación *“la evolución del autoconcepto académico en adolescentes”* que describe cómo es la evolución del autoconcepto académico al transcurrir la adolescencia. Contaron con 150 jóvenes de distintas instituciones escolares de ambos sexo, entre las edades de (12,15 y 18) en México. Los instrumentos que utilizaron fueron Escala multidimensional de Autoconcepto Forma 5, el Perfil de autopercepciones y la entrevista clínico-crítica piagetiana. Como resultado se muestra que los cambios que ellos viven y lo toman como experiencia dado por el autoconcepto académico es de naturaleza

flexible en esta etapa, esto menoscaba a los 15 años de edad, no se encontraron diferencias según el género y esto se relaciona al igual con otros estudios, finalmente menciona que los resultados expuestos pueden servir de herramienta como un estrategia para aportar a la formación del autoconcepto en los adolescentes así mismo mejorar el desempeño académico y contribuir en su desarrollo personal.

Barraza y Silerio (2012) realizaron un estudio de tipo correlacional, transversal y no experimental, teniendo como título *“Indefensión escolar aprendida en alumnos de educación media superior y su relación con dos indicadores del desempeño académico”* con el objetivo de determinar si existe relación entre indefensión escolar aprendida y los indicadores de desempeño académico. Tuvieron como población de estudio a 462 alumnos de un Colegio de Bachilleres La Forestal en la ciudad Durango-México. Se utilizó el Inventario de Indefensión Escolar Aprendida. Como resultado se pudo afirmar que existe una percepción moderada de la indefensión escolar aprendida y que esta variable se relaciona con el promedio académico y con el número de cursos reprobados.

Urquijo (2002) realizó un estudio de tipo correlacional, transversal y no experimental, teniendo como título de la investigación *“Auto-concepto y desempeño académico en adolescentes. Relaciones con sexo, edad e institución”*, con el objetivo de verificar la relación empíricas entre las formas de autoconcepto (social, académico emocional y familiar) y el desempeño académico en lengua y matemáticas de 580 adolescentes pertenecientes al 7° y 9° año de escuelas públicas y privadas de Mar de Plata, Argentina. Las pruebas usadas fueron el Cuestionario de Autoconcepto Forma A (AFA) y Evaluación de la Calidad de la Educación. Como resultado se percibe una correlación

estadísticamente significativa entre las distintas maneras de autoconcepto y el desempeño académico en ambas áreas. A pesar de ello, los análisis de la relación en cuanto al sexo, el año y el tipo de escuela del cual pone en evidencia que el autoconcepto se asoció al desempeño académico únicamente en los alumnos de las escuelas públicas. Sumado a esto, para los varones el autoconcepto se relaciona al rendimiento en las áreas de lenguaje y matemática en 7° y 9° años, en cuanto a las mujeres se encuentran relación significativa tan solamente con lenguaje en 7° año.

Mestre, Samper y Pérez (2001), efectuaron un estudio de un corte longitudinal, correlacional, teniendo como título *“Clima familiar y desarrollo del autoconcepto. Un estudio longitudinal en población adolescente”*, con el objetivo de evaluar la relación entre el clima familiar y el desarrollo del autoconcepto y observar su estabilidad o inestabilidad al cabo de un año. Su muestra estuvo formada por 333 participantes mujeres y varones escolarizados en centros públicos y privados, en España. Los instrumentos utilizadas fueron la” Escala de Autoconcepto de Tennessee Self Coneept Seale y la escala de Clima Social en la Familia de Moos. Los resultados demuestran que en un clima familiar en donde predomina el apoyo entre sus miembros, un alto grado de confianza para exteriorizar emociones y una clara organización en la planificación de actividades y responsabilidades, junto con un nivel bajo de conflictividad entre sus miembros será el idóneo para un buen desarrollo del autoconcepto.

2.2. Antecedentes nacionales

Huangal y Briceño (2018) realizaron un tipo de estudio no experimental con un diseño correlacional simple, teniendo como título *“Violencia conyugal e indefensión aprendida en madres de familia de una institución educativa*

Cajamarca 2017” teniendo como objetivo comprobar la relación entre la violencia conyugal y la indefensión aprendida en madres de familia en una institución educativa. Los participantes fueron 119 madres de familia de un centro educativo de Porcón Alto en Cajamarca. Se utilizó el Cuestionario de violencia conyugal y el Cuestionario de indefensión aprendida (EIA). Los resultados evidenciaron la existencia de relación significativa entre violencia física e indefensión aprendida y entre la violencia psicológica y la indefensión aprendida.

Aguirre (2010) realizó un estudio de tipo descriptivo-correlacional de corte transversal. El título de la investigación es *“Estilo de crianza y su relación con indefensión aprendida en estudiantes del grado de primaria de la I.E. José Rosa Ara Tacna 2010”*, el objetivo principal fue determinar el Estilo de Crianza que está relacionado con el desarrollo de la Indefensión Aprendida de los estudiantes con el propósito de conocer los indicadores de los casos que manifiesten la Indefensión Aprendida. Su población fue de 114 estudiantes de 10 a 12 años cursantes del nivel primario 5° y 6° de la Institución Educativa José Rosa Ara-Tacna 2010. Los instrumentos utilizados fueron la Escala de Socialización Parental en la Adolescencia (ESPA29) y la Escala de Estilos Atribuciones para Adolescentes (EEAA). Se concluyó que el Estilo de Crianza más predominante en estos alumnos fue el Indulgente; así mismo esta población reveló ser optimista al momento de las aplicaciones de los instrumentos y en su desarrollo de Indefensión Aprendida se relacionó con la influencia de padres Negligente.

Un estudio realizado en Callao-Perú por Arrigo (2016) es de diseño descriptivo comparativo. Su título *“Indefensión aprendida en estudiantes de sexto grado de primaria con alto y bajo rendimiento escolar del cercado Callao”* con la finalidad de investigar y evidenciar lo planteado teóricamente; así mismo, comparar también

las dimensiones de la indefensión aprendida. La muestra estuvo constituida por 237 estudiantes que cursaban el sexto grado de educación primaria con bajo y alto rendimiento escolar de cuatro instituciones educativas públicas. Es así que se utilizó el cuestionario de indefensión aprendida (CIAME), elaborado por la investigadora y además plantea tres dimensiones (deficiencias emotivas, deficiencias cognitivas y deficiencias motivacionales) propuestas por Seligman. De la muestra 114 presentaban bajo y alto nivel escolar. Por lo que sirvieron en fines de la investigación. Aunque cabe mencionar que 13 estudiantes que evidenciaban alto rendimiento escolar, se les determinó con la presencia de la indefensión aprendida. Los resultados responden a que estadísticamente existen evidencias significativas en cuanto a las “deficiencias emotivas” en relación a los estudiantes que presentaron alto rendimiento escolar en comparación con las “deficiencias motivacionales” que se evidencio en los estudiantes con bajo rendimiento. Se concluyó en que existen diferencias significativas en las dimensiones de los estudiantes evaluados.

Carillo (2001) generó un estudio correlacional con el título *“Autoconcepto y desesperanza aprendida en un grupo de maestros de Lima Metropolitana”* con el objetivo de poder determinar la existencia de relación entre la desesperanza aprendida y el autoconcepto. Teniendo como muestra a 86 maestros de Lima capacitados por el PLANCAD (Plan de Capacitación al Docente). Para esta investigación se usó el Perfil de Autopercepción para Adultos y la escala de Desesperanza aprendida. Los resultados demuestran que la desesperanza aprendida tiene correlación significativa e inversa con el autoconcepto de inteligencia, competencia laboral, sociabilidad, apariencia física y relaciones cercanas.

Otra investigación realizada por León y Peralta (2017), de diseño no experimental alcance descriptivo y correlacional, titulada “*Autoconcepto y autocontrol en estudiantes del nivel secundario de instituciones privada de Lima Sur*”, tuvo como objetivo principal examinar la relación entre autocontrol y autoconcepto en 320 estudiantes de ambos sexos en el nivel secundario de instituciones privadas de Lima Sur. Para los fines de esta investigación se utilizó la Escala Multidimensional de Autoconcepto forma 5 (AF-5) de García y Musitu y el Cuestionario de Autocontrol Infantil y Adolescente (CACIA), de acuerdo al modelo propuesto por Capafóns y Silva. Los resultados reflejan que existe relación moderada entre ambas variables, concluyendo en que cuando más adecuado sea el desarrollo del autoconcepto en la persona, mayor será el control de sí mismo. En lo referente a las dimensiones; el autoconcepto académico y físico, evidencian relación moderada y significativa con la variable autocontrol.

Del Águila y Sánchez (2017) realizaron una investigación no experimental, de corte transversal, con el objetivo de determinar la relación que existe entre el funcionamiento familiar y autoconcepto, titulada “*Funcionamiento familiar y autoconcepto en los estudiantes del nivel secundario del colegio particular Simón Bolívar Tarapoto*”, se tomó como muestra a 347 estudiantes, para este estudio se utilizaron las escalas (FACES III) y Escala Multidimensional de Autoconcepto Forma 5 (AF.5). Los resultados revelan que existe relación altamente significativa entre función familiar y autoconcepto, lo que evidencia que, a mayor función familiar, mayor nivel de autoconcepto.

3. Marco conceptual

3.1 Autoconcepto

3.1.1. Definiciones.

Linch (citado por López, 2015) lo define como un grupo de pautas o reglas conductuales, en el que existen elementos de progreso en el desarrollo de la evolución, cuando estas reglas que conciernen a la persona no son correctas, la ansiedad, apatía, pueden estar relacionados al autoconcepto de una manera muy cercana. Así mismo, Esnaola, Rodríguez y Goñi (2011) refieren que el autoconcepto es multidimensional y de orden jerárquico, ya que parte de una dimensión general y concreta por encima de otras más específicas que se pueden percibir en dos niveles: inferiores o medios, esto se refiere al autoconcepto emocional, académico, familiar, social y físico. Finalmente, Gabber (2006) menciona que el autoconcepto, muestra al yo como una representación de quien es uno como persona, sumido en las áreas más importantes como el manejo de las relaciones interpersonales, la actitud ante circunstancias y sentimientos.

3.1.2. Características.

Desde el modelo de Shavelson (citado por García y Musitu 2014) se considera, siete los tipos primordiales en el esclareciendo del constructo. El autoconcepto se puede considerar de este modo:

3.1.2.1. Organizado. La diversidad de vivencias de una persona establecerá una organización y por ende un significado, donde el individuo categoriza sus experiencias.

3.1.2.2. Multifacético. Las experiencias que el individuo o grupo adquirieron, son las distintas áreas que forman las dimensiones del autoconcepto dentro de estos encontrándose sub dimensiones estructuradas de la persona.

3.1.2.3. *Jerárquico*. Las distintas áreas del autoconcepto en la mayoría pueden estar establecidos como niveles desde una vista según las experiencias adquiridas de acontecimientos personales, cada quien colocado en la jerarquía más básica hasta el tope de la jerarquía en alto nivel. Cada experiencia pertenece a una dimensión que claramente tiene diferente concepto y valor, es decir, que estas tomaran sentido según su función y la edad del individuo.

3.1.2.4. *Estable*. El autoconcepto habitual es siempre continuo, sin embargo, cada vez que el nivel de la jerarquía va de manera descendente este tiende a depender aún más de situaciones que son únicas y es por ello que el autoconcepto habitual de ser estable se encontraría en el nivel superior de su estructura.

3.1.2.5. *Experimental*. Al incrementar la edad y los niveles de conocimientos tanto como verbales o de situación del individuo, el autoconcepto tiende a diferenciarse con más frecuencias, generando un desarrollo y categorizando sus partes.

3.1.2.6. *Valorativo*. Desarrolla la persona una representación del mismo en un contexto específico o variedad de situaciones. Estas pasan a ser medidas por el mismo individuo según su significancia, debido a las experiencias dependerá que valor genere.

3.1.2.7. *Diferenciable*. El autoconcepto se encuentra descrito y definido por ende no se puede confundir con otras variables.

3.1.3. Modelos Teóricos.

3.1.3.1. *Modelo teórico de factores jerárquicos y multifacético de Shavelson*. El modelo en mención, durante el transcurso ha tenido una importante aceptación. Antes de desarrollar lo que a esta organización respecta, debemos plantear lo que

el autor de este modelo proyecta como definición de autoconcepto, afirmando que es: "La percepción que una persona tiene de sí misma, que se forma a partir de las experiencias y relaciones con el medio, en donde juegan un importante papel tanto los refuerzos ambientales como los otros significativos" (Shavelson et al., 1976, p. 411). El autoconcepto es una variable organizada de modo jerárquico; las distintas dimensiones y ámbitos que engloba no se sitúan en un mismo nivel de importancia sino que se ordenan de forma piramidal en relación o función de su relevancia (González y Goñi, 2005).

Es así que Shavelson, Hubner y Stanton (1976) plantea un modelo jerárquico en que coloca en primer lugar el concepto o significación de autoconcepto general; descendiendo en relación a facetas más específicas, dividiéndose en autoconcepto académico y autoconcepto no académico, subdividiéndose así en dimensiones, más concretos y específicas a causa quizá de la influencia de terceras personas en función de su naturaleza, por ejemplo. Este modelo nos facilita o permite medir percepciones de niveles inferiores, y posteriormente nos da la posibilidad de generalizar, extrapolar o marcar su incidencia en ámbitos más globales (Merino, 2015). Se ha mostrado una estructura estandarizada de la organización jerárquica, no obstante, debe quedar en claro que la organización jerárquica está sujeta a modificaciones o adaptaciones que dependerán básicamente a las apreciaciones subjetivas que tenga el individuo y de las prioridades que prime. Las personas pueden priorizar sus estructuras de autoestima dándole diferentes niveles de importancia a los dominios de la autopercepción Watkins y Park, 1972; Weiss, 1976; Rosenberg, 1982; Harter, 1985; Sonstroem y Morgan, 1989; Tap, 1991 (citado por González, 2005).

Marsh (1996) menciona que factores del autoconcepto se hallan interconectados entre sí, tomando en cuenta a Shavelson quien menciona la estructura de diversos dominios: académico, social, emocional, familiar y físico.

Así también refiere Woolfolk (2010) que el menor está en constantes indagaciones sobre sí mismo en diversas situaciones, estas pueden ser de su propio hogar o la escuela ya que en esos momentos para la persona son sus áreas más importantes en la evolución de su autoconcepto; por ello, se dice que es cambiante y dinámico ya que va tomando forma con las nuevas experiencias en su medio social sin excluir a las personas que influyen en su formación. Con respecto a lo anterior, Harter (citado por Broc, 2000) refiere que el autoconcepto general está determinado por la medida de valor que se le da a cada uno de los componentes específicos. Por ello, si los juicios de valía del sujeto son de manera positiva, por efecto el autoconcepto general será positivo. Por el reverso, si se generan sentimientos negativos, se desarrollará un autoconcepto general negativo.

3.1.3.1.1. Dimensiones del autoconcepto

a. Autoconcepto académico. Esto se refiere a la apreciación que la persona tiene sobre la eficacia del desempeño de su rol como alumno. La dimensión se divide en dos ejes: el principal hace información al efecto que el alumno tiene del desempeño del profesor y el segundo se fundamenta en cualidades que reconoce de sí mismo (Buelga, Musitu y Murgui, 2009).

b. Autoconcepto social. Se refiere al pensamiento que tiene el individuo de su desempeño en las relaciones sociales. Esta extensión se divide en dos ejes: el inicial hace información al desenvolvimiento del individuo en situaciones sociales siendo único, la capacidad de conservar, extender o reducir sus relaciones

interpersonales; el secundario hace relato a las cualidades importantes que rescata el individuo de sus relaciones interpersonales (Buelga et al., 2009).

c. Autoconcepto emocional. Es la representación que tiene el individuo de su aspecto emocional, el valor de compromiso y las respuestas que muestra ante vivencias específicas. El autoconcepto emocional alto, por efecto, logra que el sujeto controle sus emociones y situaciones diarias. Por otro lado, cuando el sujeto evidencia autoconcepto emocional bajo, presenta problemas para controlar e identificar sus emociones y conductas (García y Musitu, 2014).

d. Autoconcepto familiar. Esta dimensión se enfoca al entorno familiar, a la manera como se integran y ejercen su participación dentro de este ámbito. El primer eje está relacionado al afecto que los padres dan al individuo y la confianza que perciben, por segundo eje es la ayuda o soporte que recibe de los demás integrantes de aquella familia (Cava y Ochoa, citado por García y Musitu, 2014).

e. Autoconcepto físico. Esta dimensión hace referencia sobre la percepción que posee el individuo en su condición física y aspecto físico, respecto a estos dos últimos aspectos mencionados, el primero se refiere a que tanta capacidad posee el individuo para ser partícipe de actividades deportivas y cuan reflejado se ve en ella, y el segundo, se trata en el concepto adecuado que tenga la persona hacia su aspecto personal y físico (Cava y Ochoa, citado por García y Musitu, 2014).

3.2. Indefensión aprendida

3.2.1. Definiciones.

Según Flórez y Gonzalez (2013) la indefensión aprendida es un estado psicológico en donde una persona cree estar indefensa, que no tiene ningún control sobre la situación en la que se encuentra y que cualquier cosa que haga es inútil. Como resultado, la persona permanece pasiva frente a una situación

dolorosa o dañina, incluso cuando dispone de la posibilidad real de cambiar estas circunstancias.

Tayfur (2012) explica la indefensión aprendida como la etapa pasivo o apático del ser humano que considera que poco se puede realizar. Ante esta impresión de falta de control sobre las situaciones, se ha aprendido tras haber pasado por reiterados fracasos o eventos traumáticos. De esta manera, cuando una persona se siente indefensa pierde la motivación para instruirse cosas nuevas todo ello dificulta la mejora personal, social y organizacional por lo cual los individuos terminan renunciando a sus sueños.

Según Bottero y Zanola (2007), la indefensión aprendida posee varias características: se inicia o intentan menos conductas de aprendizaje, ya que posee un esquema mental que no va a conseguir una respuesta favorable para la situación, lo que disminuye o anula su probabilidad de tener éxito.

3.2.2. Modelos teóricos.

3.2.2.1. *Modelo Atribucional.* Posterior al modelo de indefensión aprendida aplicado a la conducta humana se reformula con el nombre de teoría atribucional. Según Abramson, Seligman y Teasdale (citado por Martínez, 2011) una atribución es la explicación o interpretación que un individuo da a la conducta o conductas entre los futuros actos de la persona y el resultado. Peterson y Seligman (citado por Jiménez, 2015) señalan que el modelo atribucional representa un factor de riesgo en la adquisición de la indefensión aprendida y la depresión. Además, refieren que estas personas con tendencia a la indefensión aprendida y la depresión tienden a interpretar los malos sucesos debido a orígenes internos, invariables y completos y los buenos sucesos correspondidos a motivos externos, variables y específicos.

Heider (citado por Proaño, 2014) menciona que la atribución se entabla dentro del individuo y las relaciones específicas que tenga con los demás en la cual está basada en procesos cognitivos y conductuales que tiene o posee un individuo, donde se llega a evaluar la percepción que tiene cada persona sobre determinado acontecimiento y su manera de atribuir las causas a uno mismo o a terceras personas. Está referida a la forma en cómo las personas generan explicaciones de causa, de acuerdo a sus acciones interpersonales. Al igual que Wimer, este autor coincide que todos los comportamientos serán determinados por factores internos o externos.

Por otro lado Acedo, Pollán y Garrido (2005), menciona el proceso de la percepción y la menciona como algo integral, lo cual permite al sistema cognitivo interactuar con el exterior y mantener en contacto con la realidad, distribuyendo y recibiendo información que será fundamental y básico en el desarrollo adaptativo. De esta manera, la base perceptiva consta de dos pasos, una cuando el cerebro recibe, organiza, integra e interpreta la información que se decepcionó, y el segundo el cerebro reacciona dándole una respuesta; esta teoría menciona que la percepción que tiene cada ser humano se fundamenta en el reconociendo de situaciones.

Wimer y Kelley (citado por Tournat, 2014) delimitó tres dimensiones atribucionales: la primera de globalidad (específicas-globales), que implica la generalidad de la indefensión a través de las situaciones; la segunda dimensión es de estabilidad (estable-inestable), la cual indica la persistencia en el tiempo de los déficits; por último, el locus de control (incontrolabilidad-control) en el cual interviene la autoestima y los efectos emocionales. Además, para Weiner (citado por López, 2006) el hombre es un organismo racional que formula y descarta

hipótesis acerca del mundo con el fin de hallar las causas de los hechos y comprender su entorno.

Así mismo Wimer (citado por Mosquera y Vallejo, 2016), menciona cómo los individuos pueden, o frecuentan atribuirse responsabilidades por situaciones en las que ellos participan, encierra mucha relación con la conducta del logro. De esta forma, relacionándolo de una estructura de ideas o pensamientos con el área o disposición de sentimientos y acción. De este modo, plantea que el éxito y el fracaso son observados como un razonamiento cognitivo y atribucional o ambas, en el que las dimensiones de causa llegarían a quedar externamente o interiormente de los individuos. Por otro lado, esta teoría se refuerza como planteamiento de problema en tesis, en la cual coinciden como causas responsables del éxito y del fracaso consecutivamente vendría a ser el esfuerzo, la habilidad, las dificultades de las actividades y por último la suerte. De manera también los pone en conjunto dos dimensiones, el locus de control: la causa se ubica dentro o fuera del individuo y la estabilidad; la causa cambia con el tiempo.

Posteriormente, Weiner (citado por Puerta, 2012) hace mención de la atribución causal, que viene a ser las inferencias sobre las causas de la conducta de uno mismo o de otros. En cuanto a las atribuciones causales, estas pueden ser cognitivas, es decir las expectativas de algo o alguien, o afectivas, las cuales involucran emociones dependientes de la atribución.

Hankin, Abramson, Miller, y Haefel (citado por Londoño, 2011) “refieren que, un individuo frente a la ocurrencia de uno o varios acontecimientos negativos e importantes, asignará características negativas personales como causante del evento, haciendo de este un estilo atribucional depresivo, en el cual la generalidad juega un papel importante en el individuo”.

Rotter (citado por Oros 2006) afirma que una de las dimensiones mencionadas por Weiner, que viene hacer el "locus de control". Menciona como a lo largo del tiempo ha ido cobrando más importancia en los enfoques teóricos y prácticos de la motivación. Si esto lo llevamos al ámbito escolar o relacionado con el rendimiento y consideramos estas situaciones, puede influir el proceso de la atribución causal. Por otro lado, menciona que el individuo puede atribuirse a sí mismo como responsables de su propio rendimiento (C.I), o atribuir como responsables de su rendimiento o circunstancias a otras personas (C.E).

a. Dimensiones

Existen tres dimensiones dentro de la indefensión aprendida Beck (citado por Celestino, 2017).

a.a. Sentimientos sobre el futuro: Es un factor afectivo, como la esperanza, el entusiasmo, la alegría, la fe y buenos tiempos, respecto a lo que puede sentir el sujeto sobre su futuro (Beck et al., 1974). La incontrolabilidad produce sensación de fracaso, temor, poca satisfacción. Lo que en muchas veces se convierte en enfermedades pertenecientes con la salud mental, estrés, angustia, desánimo, asimismo como en enfermedades relacionadas con la salud física, tales como anorexia, úlceras, dolor de cabeza, problemas para conciliar el sueño, problemas en el aparato circulatorio, etc. Ninguno en la actualidad puede negar y decir que muchas enfermedades tienen un factor psicológico (Aguirre, 2010).

a.b. Pérdida de motivación: Es un factor motivacional, Contiene aspectos negativos referentes a renunciar (desistir, evitar conseguir algo que quiere, no existen esfuerzos por lograr algo que se desea (Beck et al., 1974).

Los individuos han aprendido que su acción no sirve, y por ende, no se esfuerzan en solucionar sus problemas. Estas personas se amoldan a estas

circunstancias, se habitúan quedando completamente desmotivadas. Las personas pueden desistir a intentar porque carecen de un sentido de capacidad para conseguir la guía y el comportamiento requerido, inclusive renuncian a intentarlo a pesar de que posean capacidades (Aguirre, 2010).

a.c. Expectativas sobre el futuro: Es un factor cognitivo, se basa en adelantarse con respecto a cómo será la vida, percibiendo un futuro malo, pensando no conseguir cosas buenas o que nada funcionará, pensando que el futuro es vago e incierto (Beck et al., 1974). Por lo tanto, las personas que presenten indefensión se les hace dificultoso asimilar que sus respuestas han sido eficaces, pese a que así efectivamente lo hayan sido, y deforman la apreciación de control; creen que en total, lo que emprendan se arruinara, fracasarán ya que han adquirido la perspectiva de autonomía entre su comportamiento y sus consecuencias.

3.2.2.2. *Modelo de desesperanza “hopelessness”.* Según González y Hernández (2012) la desesperanza aprendida es un cambio en el cual el individuo deja de emitir respuestas para evitar la estimulación aversiva, ya sea porque no encuentra reforzador alguno para el comportamiento de escape o porque se ve imposibilitado de hacerlo; además, mencionan que el exceso de estimulación aversiva puede llegar a generar una disminución de la actividad motora del organismo, llegando incluso a llevar a los sujetos al suicidio. Estos sujetos presentan algunas características, es decir, la persona con desesperanza cree que nunca podrá salir adelante por sí misma, que nunca tendrá éxito así lo intente o que jamás podrá solucionar ni un problema que afronte en la vida.

Para Abramson, Metalsky y Alloy (citado por Sánchez y Méndez, 2009) la desesperanza aprendida es un modelo de indefensión-estrés, debido a un factor

de debilidad o inseguridad cognitiva. Además de definirla como un subtipo de depresión caracterizado por unos síntomas concretos.

3.3. Marco teórico referente a la población de estudio

3.3.1. Adolescencia.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) (2017) refiere que la adolescencia es punto de formación y crecimiento humano que brinda capacidad para la edad adulta, en el cual se generan una suma de indagación y experiencias de gran relevancia que permitirá su desarrollo. Así también Buelga et al. (2009) refiere que esta etapa comprende cambios cognitivos, de conducta, social y afectivos. Es aquí donde el área psicosocial del adolescente es el resultado a las relaciones sociales que mantiene, es así que en este periodo surge la identidad.

3.3.2. Características de la adolescencia.

La adolescencia se caracteriza por un cambio apresurado del crecimiento y del desarrollo que experimentan diversos procesos biológicos, estos son universales en cuanto a la duración, el cambio y las características en particular que es único en esta etapa, sin embargo esto puede variar según el contexto cultural (OMS, 2017).

Por su parte Thompson et al. (citado por Vizquerra, 2014), menciona que en el transcurso de esta etapa surgen áreas de desarrollo básico.

3.3.2.1. Desarrollo emocional. Ceres (1985) refiere que los adolescentes pasan por acontecimientos que ayudarán a tener más claro lo que puedan decidir para su vida, las experiencias más habituales son: alojamiento de la infancia, búsqueda del yo, independencia, hechos religiosos y situaciones de conflicto familiar. Así también León y Peralta (2017) mencionan que al transcurrir estas experiencias y acontecimientos ya los adolescentes pueden ser conscientes de diferenciar entre

lo bueno y lo malo, esta sea según su criterio, mantienen las capacidades de la iniciativa de tomar decisiones para analizar las consecuencias y diferenciar las reglas; sin embargo, pueden considerar la desobediencia cuando son indebidas para ellos.

3.3.2.2. *Desarrollo físico.* Iglesias (2013) hace mención a los cambios de esta etapa como el engrosamiento de la voz, los músculos se desarrollan con más frecuencia aparición de los pelos púbicos. En cuanto a las mujeres se da el incremento del tejido graso como también la primera menarquia desde la edad de 10 años.

3.3.2.3. *Desarrollo cognitivo.* El avance de los procesos y de formación de conceptos que estarán inmersos dentro de esta etapa, en primer lugar se ven desarrollados en la infancia, pero que esta formación que tienen como conceptos irá cambiando ya que al transcurrir el tiempo madurará aún más en la etapa de la adolescencia. También menciona que ya son capaces de tener sus propias formas de argumentar sus ideologías Vigotsky (citado por Cano, 2007).

3.3.2.4. *Desarrollo social.* Iglesias (2013) menciona que son cuatro los aspectos más relevantes en esta área: la importancia de la imagen corporal, su esfuerzo por la dependencia - independencia, la relación con su entorno y su búsqueda de identidad propia, es así que surge su preferencia por apartarse de sus tutores o progenitores, en ocasiones sus discusiones por autonomía son más frecuentes y por su toma de decisiones también, es por ello que su entorno externo es aún más creciente y esa relación se vuelve más significativa para ellos.

3.3.3. Etapas.

Guibert, Gutiérrez y Martínez (2005) menciona tres etapas.

3.3.3.1. *La adolescencia temprana.* El adolescente temprano (edades entre los 10 a 13 años) habitualmente tiende a focalizar en las modificaciones físicas en todo el cuerpo y puede adquirir inquietudes acerca de su fase de madurez. Se emprende a los cambios conformes de la adolescencia, se debe acoplar a las “presiones” sexuales que son conformes de la elevación de sus hormonas sexuales.

3.3.3.2. *La adolescencia media.* El adolescente en esta etapa cursa entre los 14 a 16 años, es el espacio de un acelerado desarrollo cognoscitivo ya que nacen pensamientos operacionales formales. Los adolescentes emprenden a discernir definiciones abstractas y ya consiguen debatir los juicios de los adultos. La persona entonces se conecta del entorno individualista del adolescente temprano, al espacio sociocéntrico del adolescente intermedio, lento e inicia modificar su conducta impulsiva.

3.3.3.3. *La adolescencia tardía.* En esta etapa de la adolescencia (edades entre los 17 a 18 años) es en donde se constituye la identidad de la persona con relaciones más personales y un desempeño en la sociedad. La adolescencia tardía ve la existencia en una representación más sociocéntrica, rasgo de adultez. El adolescente tardío puede ser generoso, los problemas con la familia y su entorno pueden centralizarse en percepciones morales más que en razones egocéntricas.

3.3.4. Teorías.

3.3.4.1. *Teoría de Erick Erikson.* Erikson propone ocho etapas de desarrollo para la persona y ubica a la adolescencia en la quinta, la que es denominada como “Identidad versus confusión de identidad”, en donde el primordial trabajo de la etapa adolescente es solucionar dicho conflicto. También hace referencia de estadios psicosociales en donde se aprecia el deseo de la persona, de relacionarse con otros individuos, definir quién es, qué hace y cuáles son sus metas. Por lo tanto, debe asumir muchos roles de modo salubre para seguir en las siguientes etapas de su existencia y desenvolver una identidad positiva (Papalia, 2009).

3.3.4.2. *Teoría de Vygotsky.* La teoría de Vygotsky es una postulación sociocultural que resalta el valor del estudio evolutivo y la actuación que desempeñan el lenguaje y las relaciones sociales. La teoría de Vygotsky se fundamenta en tres opiniones principales (Tappan, 1998): (1) las capacidades cognitivas de los niños y adolescentes se razonan con mayor claridad cuando se examinan y explican evolutivamente; (2) las experiencias cognitivas están mediadas por las palabras, la expresión y las maneras del discurso, que intervienen como materiales psicológicas para proporcionar y cambiar la función mental; ya que ayudan al menor a resolver dificultades y (3) las habilidades cognitivas tienen su comienzo en las interacciones sociales y están introducidas en un trasfondo sociocultural.

3.3.4.3. *Teoría de Piaget.* Estos periodos o estadios mencionados están sujetos a edades y con la manera de pensar muy distinta a la otra cuando una persona se encuentra en uno de estas etapas será más visible por la manera en cómo percibe todo lo exterior Papalia, Wendkos y Duskin (citado por León y Peralta,

2017). Ahora la etapa de la adolescencia se mantiene en el estadio de las operaciones formales; se caracteriza porque el individuo piensa de un modo más abstracto y lógico que va más allá de una experiencia concreta. Es justamente cómo los adolescentes pueden construir imágenes mentales de situaciones hipotéticas, ello les permite recapacitar acerca de cómo sería un padre ideal y contrastar a los suyos con esta información. La resolución de conflictos es más sistemática debido a la extensión para constituir hipótesis y empiezan a considerar muchas opciones de lo que podrían ser en el futuro (Santrock, 2003).

4. Definición de términos.

4.1. Atribución

En psicología social, es la tendencia a inferir las motivaciones, rasgos, intenciones y capacidades de otras personas basándonos en la observación de su conducta. Una tendencia más o menos automática de buscar explicaciones para las acciones ajenas.

4.2. Constructo

Es cualquier entidad hipotética de difícil definición dentro de una teoría científica. Un constructo es algo de lo que se sabe que existe, pero cuya definición es difícil o controvertida. Son constructos la inteligencia, la personalidad y la creatividad.

4.3. Indefensión

Es el mantenimiento de una serie de expectativas negativas o pesimistas con respecto al presente y al futuro.

4.4. Indefensión aprendida

Cuando en forma repetitiva se presenta estímulos aversivos, que el individuo no puede predecir ni controlar, se producen cambios sustanciales en el comportamiento. Cuando estas situaciones se presentan repetidamente, por lo general se asocian con la presencia de tensión emocional. Este modelo, propuesto por Seligman, se basa en la vinculación de los efectos desorganizadores de aprendizajes adquiridos a partir de atribuciones peculiares, el organismo actúa en función de experiencias previas y puede ocurrir que alguna lo desorganice lo bastante como para que su conducta se inhiba. Así, las personas que creen poder ejercer control sobre el entorno, cuando fracasan utilizando sus hipótesis, generalizan su desconfianza a otras situaciones, renunciando a un control del que realmente son capaces.

4.5. Percepción

La percepción es el conocimiento directo, no conceptual, de los objetos físicos. Las investigaciones psicológicas sobre este tema se refieren fundamentalmente a la descripción de lo que es la percepción, de la influencia de los estímulos, de los órganos perceptuales y de la experiencia anterior que el sujeto tiene.

5. Hipótesis de la investigación

5.1. Hipótesis general

Existe relación significativa entre el autoconcepto e indefensión aprendida en estudiantes de 2^{do} a 5^{to} año del nivel secundario de una institución educativa pública de Chaclacayo-Lima.

5.2. Hipótesis específicas

Existe relación significativa entre el autoconcepto académico e indefensión aprendida en estudiantes de 2^{do} a 5^{to} año del nivel secundario de una institución educativa pública de Chaclacayo-Lima.

Existe relación significativa entre el autoconcepto social e indefensión aprendida en estudiantes de 2^{do} a 5^{to} año del nivel secundario de una institución educativa pública de Chaclacayo-Lima.

Existe relación significativa entre el autoconcepto emocional e indefensión aprendida en estudiantes de 2^{do} a 5^{to} año del nivel secundario de una institución educativa pública de Chaclacayo-Lima.

Existe relación significativa entre el autoconcepto familiar e indefensión aprendida en estudiantes de 2^{do} a 5^{to} año del nivel secundario de una institución educativa pública de Chaclacayo-Lima.

Existe relación significativa entre el autoconcepto físico e indefensión aprendida en estudiantes de 2^{do} a 5^{to} año del nivel secundario de una institución educativa pública de Chaclacayo-Lima.

Capítulo III

Materiales y métodos

1. Diseño y tipo de investigación

Este estudio es de diseño no experimental, ya que no existe intervención por parte de los investigadores y considerando que los datos serán tomados tal como se los encuentre en esos momentos. Así mismo, es de alcance correlacional ya que se analiza la relación entre las dos variables en estudio. Por último, este estudio es de corte transversal porque se recolecta los datos en un único momento (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

2. Variables de la investigación

2.1. Definición conceptual de las variables

2.1.1. Autoconcepto.

Según García y Musitu (2014), el autoconcepto es “el concepto que el individuo tiene de sí mismo como un ser físico, social y espiritual”, refiriendo que hay una íntima relación entre autoconcepto y autoestima. Así mismo, Shavelson, Hubner y Staton (citado por García y Musitu, 2014) refieren que el autoconcepto es la percepción que se tiene de uno mismo, la cual está basada de manera directa en su interacción, como también las experiencias que se obtiene con los demás y en la atribución o interpretación propia acerca de su conducta.

2.1.2. Indefensión aprendida.

Son términos de un sistema de expectativas negativas sobre sí mismos y su vida futura. Con respecto a la visión negativa de los sujetos, consiguen también llegar a subestimarse como persona haciendo críticas sobre sus defectos, viéndose desdichados, torpe, pensando así que no lograrán conseguir su felicidad. Además, en cuanto a la interpretación que hace de sus experiencias, la persona interpreta que los obstáculos son insuperables y que no podrán alcanzar sus objetivos (Beck, et al., 1974).

2.2. Operacionalización de las variables

2.2.1. Autoconcepto.

Tabla 1

Operacionalización de la variable autoconcepto

Variable	Dimensión	Instrumento	Ítems	Tipo de respuesta
Autoconcepto	Autoconcepto académico/laboral		1, 6, 11, 16, 21, 26.	Tipo Likert
	Autoconcepto Social	La Escala Multidimensional de Autoconcepto	3, 8, 13, 18, 22, 23, 28.	Nunca (N)
	Autoconcepto Emocional	Forma - 5 (AF-5) fue elaborado por García y Musitu en 1999.	4, 9, 14, 19, 29.	Casi nunca(CN) Algunas veces (AV)
	Autoconcepto Familiar		2, 7, 12, 17, 27.	Casi siempre (CS)
	Autoconcepto Físico		5, 10, 15, 20, 25, 30.	Siempre (S)

2.2.2. Indefensión aprendida.

Tabla 2

Operacionalización de la variable indefensión aprendida

Variable	Dimensiones	Instrumento	Ítems	Tipo de respuesta
Indefensión	Sentimientos	Escala de	1, 6, 13,	

Aprendida sobre el futuro	Indefensión aprendida de Beck adaptada por Aliaga, Rodríguez, Ponce, Frisancho y Enríquez en el año 2006.	15, 19. 2, 3, 5, 9, 11, 12, 16, 17, 20. 4, 7, 8, 10, 14, 18.	Tipo Dicotómico Verdadero o Falso
Pérdida de motivación			
Expectativas sobre el futuro			

3. Delimitación geográfica y temporal

El presente estudio comenzó en marzo del 2018 y se extendió hasta el mes de febrero de 2019. La muestra de investigación fueron estudiantes de 2^{do} a 5^{to} año del nivel secundario de una institución educativa pública de Chaclacayo-Lima.

4. Participantes

4.1. Características de muestra

Los participantes de la investigación fueron 480 adolescentes, varones y mujeres, el rango de edad del alumnado oscilaba entre los 12 y 18 años, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico intencional. Todos ellos estudiantes de 2^{do} a 5^{to} año del nivel secundario de una institución educativa pública de Chaclacayo-Lima.

Tabla 3

Datos sociodemográficos de los participantes

	n	%
Edad		
10-13	72	15.0%
14-16	368	76.7%
17-18	40	8.3%
Sexo		
Masculino	244	50.8%

Femenino	236	49.2%
Lugar de Procedencia		
Costa	352	73.3%
Sierra	89	18.5%
Selva	39	8.1%
Grado		
Segundo	123	25.6%
Tercero	137	28.5%
Cuarto	111	23.1%
Quinto	109	22.7%

En la Tabla 3 se aprecia las características sociodemográficas de los participantes de la investigación, en donde vemos que el 76.7% están entre los de 14 a 16 años. Concerniente al género, el 50.8% son de sexo masculino y el 49.2% del sexo femenino. En cuanto al lugar de procedencia podemos ver que el 73.3% son de la región costa, el 18.5% de la región sierra y por último el 8.1% son de la región selva. Finalmente, el 25.6% son del segundo grado, el 28.5% del tercer grado, el 23.1% del cuarto y por último el 22.7% del quinto año.

4.2. Criterios de inclusión y exclusión

4.2.1. Criterios de inclusión.

- Adolescentes con edades comprendidas entre 12 años hasta los 18 años de ambos sexos.
- Adolescentes que no evidencian signos de alteración mental en el momento de la aplicación.
- Adolescentes estudiantes que cursen del 2^{do} a 5^{to} año del nivel secundario de la institución educativa pública de Chaclacayo-Lima.
- Padres de familia que autoricen la participación de los menores para la investigación.

- Adolescentes que den su consentimiento para participar en la presente investigación.

4.2.2. Criterios de exclusión.

- Más del 10% de preguntas omitidas en alguna de las pruebas.
- Adolescentes que respondan al azar las escalas.
- Adolescentes que no hayan completado los datos sociodemográficos

5. Instrumentos

5.1. Escala Multidimensional de Autoconcepto Forma – 5 (AF-5)

La escala multidimensional de Autoconcepto Forma - 5 fue elaborada por García y Musitu (2001), la última edición fue realizada en el año 2014, por los mismos autores. En el Perú fue adaptado por Tejada en el año 2003. Consta de 30 ítems tipo Likert dividido en 5 factores, representando a las dimensiones: académico, social, emocional, familiar, y físico. Es aplicado de forma individual y colectiva, en niños y adultos, desde los 10 años. La duración aproximada de la prueba es de 15 minutos, conteniendo la aplicación y la corrección de la misma. Tiene una escala de respuestas donde “1” es “nunca”, “2” es “casi nunca”, “3” es “algunas veces”, “4” es “casi siempre” y “5” es siempre. De los cuales la suma total de las dimensiones permite obtener la puntuación total del autoconcepto.

5.1.1. Fiabilidad y validez de la Escala Multidimensional de Autoconcepto Forma – 5 (AF-5).

Respecto a la **fiabilidad**, las medianas de los coeficientes de consistencia interna oscilaron entre 0.71 a 0.88. Cuando se llevó a cabo el análisis de todos los elementos a la vez, el coeficiente de consistencia interna fue de 0.84. En cuanto a su fiabilidad total de 0.75, y en las dimensiones obtiene los siguientes porcentajes:

Académico=0.86; social=0.72; emocional=0.80; familiar=0.87 y físico=0.70 (García y Musitu, 2014). De acuerdo a su **validez** todos los ítems saturan en la dimensión asignada con puntuaciones superiores a 0,5, lo que indica que las garantías de replicación de la misma estructura factorial con otras muestras son muy altas (García y Musitu, 2014).

La adaptación en Lima, Portilla (2011) realizó un análisis psicométrico teniendo como objetivo, hallar la validez y confiabilidad de la escala AF5 en Lima Perú. En cuanto a su validez de contenido de acuerdo a criterio de jueces, se obtuvo como resultados que los ítems de la escala AF-5 marcaron el valor mínimo de 0.80, afirmando que esta escala conserva una adecuada validez de contenido. De acuerdo a la confiabilidad, se obtuvo como resultado de consistencia interna un coeficiente alfa de Cronbach de 0.872, indicando que las puntuaciones de la escala son confiables. Así mismo demuestra que las correlaciones ítem – test oscilan entre 0.204 y 0.634, pasando el criterio de 0.20, Lo que permite afirmar que los ítems de la escala son confiables.

De acuerdo a las propiedades psicométricas de la escala multidimensional de Autoconcepto Forma – 5 (30 ítems), el presente estudio confirmó a través del coeficiente Alpha de Cronbach una elevada fiabilidad (ver anexo 1).

5.2. Escala de Indefensión Aprendida de Beck (BHS)

El autor de esta prueba es Beck et al. (1974), originalmente llamada Beck Hopelessness.

La escala de indefensión aprendida de Beck tiene 20 ítems, está dirigido a una población clínica de 13 a 80 años de edad, en la cual la persona deberá marcar verdadero o falso según su situación actual, el tiempo de administración es de 5 a

10 minutos. Evalúa las expectativas negativas que tiene una persona sobre su futuro y el pesimismo hacia su presente, así como sus destrezas para enfrentar las dificultades y conseguir el éxito en su vida. Además, esta evaluación puede ser aplicada antes, durante y después del tratamiento de depresión e intento de suicidio. La escala consta de 3 dimensiones: sentimientos sobre el futuro, pérdida de motivación y expectativas sobre el futuro.

5.2.1. Fiabilidad y validez de la Escala de Indefensión Aprendida de Beck (BHS).

En cuanto a la **fiabilidad** presenta una consistencia interna aceptable, que puede ser evidenciada con coeficientes alfa de Cronbach de 0,82 a 0,84. El análisis de su estructura factorial refleja como más adecuada una solución unifactorial. Además es un instrumento estable, probablemente gracias a sus características de rasgo, con una buena sensibilidad (85,7%) y una adecuada especificidad (76,2%). En lo referente a **validez** de constructo, existen correlaciones significativas entre la desesperanza y la ideación suicida ($r = 0,37-0,70$), así como entre la desesperanza y los síntomas depresivos ($r = 0,35-0,54$).

La adaptación en Lima, Aliaga et al. (2006) realizó un estudio psicométrico y adaptación teniendo como objetivo hallar la confiabilidad y validez de la escala de Indefensión Aprendida de Beck (BHS) en la población de Lima Metropolitana. Al establecer la validez y confiabilidad vemos que en la consistencia interna, en el coeficiente alfa de Crombach es de 0.80 ($n=782$) y el coeficiente de correlación de Pearson de los puntajes del test-retest con un intervalo de dos semanas es 0.60 ($n=100$). La correlación de la BHS con los ítems que evalúan la desesperanza de la escala de depresión de Beck (BID) es de 0.46; y la correlación con la BID sin los ítems de desesperanza es de 0.40.

De acuerdo a las propiedades psicométricas de la Escala de indefensión aprendida de Beck (20 ítems) el presente estudio confirmó a través del coeficiente Alpha de Cronbach una elevada fiabilidad (ver anexo 2).

6. Proceso de recolección de datos

En este proceso primero se coordinó con la directora de la institución educativa pública de Chaclacayo departamento de Lima, la fecha, el horario y el lugar de la aplicación de los instrumentos, además se presentó una carta a nombre de la escuela de psicología. Luego, se llevó a cabo la aplicación de las escalas en las instalaciones, lugar y horario acordado con la directora. La recolección de datos se dio en 4 días (3, 4, 5,) del mes de diciembre del año 2018 con el apoyo de colaboradores debidamente capacitados. En cuanto a la aplicación fue de forma colectiva en los estudiantes del 2^{do} a 5^{to} año del nivel secundario. Antes de aplicar se otorgó un consentimiento informado a los padres o tutores de los participantes (ver anexo 3), ya con las autorización aceptada se pasó a la aplicación de las escalas. En la aplicación se dio lectura del consentimiento informado (ver anexo 4), seguidamente se explicó con claridad los instrumentos, antes de que los participantes empiecen a llenar las escalas. Los instrumentos son de fácil aplicación por lo que los participantes se tomaron de 15 a 20 minutos para resolverlos.

7. Procesamiento y análisis de datos

En el análisis estadístico para los resultados se utilizó el software estadístico SPSS para Windows versión 22. Una vez recolectada la información se procedió a crear la plantilla del software estadístico para el llenado de los instrumentos. Después de tener la matriz del software el procesamiento, se dio de la siguiente

manera: se realizaron los análisis de fiabilidad y validez de ambas pruebas, así también se obtuvieron las tablas de frecuencia y contingencia, por último se dio a conocer la distribución de la muestra mediante la prueba de bondad de ajuste de Kolmogorov-Smirnov (K-S) y se utilizó la prueba estadística Spearman para determinar la relación entre las variables.

Capítulo IV

Resultados y discusión

1. Resultados

1.1. Análisis descriptivo de la variable y sus dimensiones

1.1.1. Niveles de autoconcepto.

Se puede observar en la tabla 4 el 54.0% de los estudiantes presentan un autoconcepto bajo, sin embargo, se aprecia un grupo que muestra autoconcepto alto el 17.7%; quienes poseen una apreciación de sí mismo de manera positiva. El 41.5% de los estudiantes presentaron nivel bajo en la dimensión académico, así mismo el 53.3% en la dimensión social, el 39.6% en emocional, el 47.5% en familiar y un 55.4% en físico, resultaron ubicarse en la misma categoría; es decir que no presenta adecuada percepción de su condición y aspecto personal, muestra baja apreciación de su capacidad y bajo afecto parental.

Tabla 4

Niveles de autoconcepto en estudiantes del 2^{do} a 5^{to} año del nivel secundario de una institución educativa pública de Chaclacayo-Lima

	Bajo		Medio		Alto	
	n	%	n	%	n	%
Autoconcepto	259	54.0%	136	28.3%	85	17.7%
Académico	199	41.5%	167	34.8%	114	23.8%
Social	256	53.3%	159	33.1%	65	13.5%
Emocional	190	39.6%	158	32.9%	132	27.5%
Familiar	228	47.5%	138	28.8%	114	23.8%
Físico	266	55.4%	141	29.4%	73	15.2%

1.1.2. Descripción de la variable autoconcepto según datos

sociodemográficos.

a. Nivel de Autoconcepto según sexo

En la tabla 5 se muestra que el 51.2% de varones y el 56.85% de mujeres presentan un nivel bajo de autoconcepto general, esto quiere decir, que los alumnos se perciben a sí mismos de una forma negativa, con respecto al género masculino se halló que el 18.4% de los alumnos se encuentran en nivel alto de autoconcepto en comparación con el 16.9% de las mujeres. También se puede apreciar que en la dimensión de autoconcepto físico ambos géneros se encuentran en niveles bajos, en varones el 53.7% y en las mujeres un 57.2%, lo cual quiere decir que poseen baja satisfacción en sí mismos así también inadecuada percepción de las cualidades y habilidades.

Tabla 5

Niveles de autoconcepto según sexo

		Sexo					
		Masculino			Femenino		
		Bajo	Medio	Alto	Bajo	Medio	Alto
Autoconcepto	N	125	74	45	134	62	40
	%	51.20%	30.30%	18.40%	56.85%	26.30%	16.90%
Académico	N	112	80	53	87	87	62
	%	45.90%	32.80%	21.30%	36.90%	36.90%	26.30%
Social	N	129	82	33	127	77	32
	%	52.90%	33.60%	13.50%	53.80%	32.60%	13.50%
Emocional	N	78	84	82	112	74	50
	%	32.00%	34.40%	33.60%	47.50%	31.40%	21.20%
Familiar	N	116	75	53	112	63	61
	%	47.50%	30.70%	21.70%	47.50%	26.70%	25.80%
Físico	N	131	68	45	135	73	28
	%	53.70%	27.90%	18.40%	57.20%	30.90%	11.90%

b. Nivel de Autoconcepto según edad

En la tabla 6 se encuentra que en los estudiantes de 14-16 años el 41.3% y los de 17-18 años el 57.5% presenta niveles bajos de autoconcepto académico, es decir, que en este grupo no poseen una adecuada percepción sobre su calidad de desempeño, sin embargo los estudiantes de 10-13 años el 41.7% se ubican en la categoría medio. Así también el 55.6%, 52.7% y 55.0% de alumnos presentan niveles bajos de autoconcepto social, lo que indica que presenta una percepción inadecuada de las cualidades en relación con el ambiente. En las edades de 10-13 años el 50.0% está ubicado en la categoría bajo de autoconcepto emocional, al igual que los alumnos entre las edades de 14-16 años con 38.3% evidenciando dificultades para reconocer sus emociones y expresarlas, sin embargo con respecto a las edades de 17-18 años el 37.5% de los alumnos se encuentra en el nivel alto. Por otro lado el 52.8%, 46.5% y 47.5% de estudiantes denotan niveles bajos de autoconcepto familiar lo que pone en evidencia poca integración y relación con los padres o los demás familiares. Por último en el autoconcepto físico se encuentran en niveles bajos, para todas las edades, explicando que este grupo de alumnos tienen el concepto de su reflejo y aspecto de forma inadecuada.

Tabla 6

Niveles de autoconcepto según edad

		Edad								
		10-13			14-16			17-18		
		Bajo	Medio	Alto	Bajo	Medio	Alto	Bajo	Medio	Alto
Autoconcepto	n	39	22	11	200	101	67	20	13	7
	%	54.2%	30.6%	15.3%	54.3%	27.4%	18.2%	50.0%	32.5%	17.5%
Académico	n	24	30	18	152	129	87	23	8	9
	%	33.3%	41.7%	25.0%	41.3%	35.1%	23.6%	57.5%	20.0%	22.5%
Social	n	40	20	12	194	128	46	22	11	7
	%	55.6%	27.8%	16.7%	52.7%	34.8%	12.5%	55.0%	27.5%	17.5%

Emocional	n	36	22	14	141	124	103	13	12	15
	%	50.0%	30.6%	19.4%	38.3%	33.7%	28.0%	32.5%	30.0%	37.5%
Familiar	n	38	14	20	171	112	85	19	12	9
	%	52.8%	19.4%	27.8%	46.5%	30.4%	23.1%	47.5%	30.0%	22.5%
Físico	n	41	21	10	203	105	60	22	15	3
	%	56.9%	29.2%	13.9%	55.2%	28.5%	16.3%	55.0%	37.5%	7.5%

1.1.3. Niveles de indefensión aprendida.

En la tabla 7 se evidencia que el 30.8% de los alumnos se ubican en la categoría severo lo que indica que existen expectativas negativas sobre sí mismo y su vida futura. Así también se aprecia que el 36.3% perteneciente a la dimensión pérdida de motivación, se encuentra en la categoría de severo, lo que indica la renuncia a conseguir algo o perseguir algún objetivo. Por otro lado se muestra que el 85.5% en la dimensión sentimiento sobre el futuro y el 26.0% de la dimensión expectativa sobre el futuro se encuentra en la misma categoría de asintomático, lo cual indica la ausencia de síntomas de indefensión aprendida.

Tabla 7

Niveles de indefensión aprendida en estudiantes del 2^{do} a 5^{to} año del nivel secundario de una institución educativa pública de Chaclacayo-Lima

	Asintomático		Leve		Moderado		Severo	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Indefensión Aprendida	105	21.9%	117	24.4%	110	22.9%	148	30.8%
Sentimientos sobre el futuro	401	83.5%	48	10.0%	22	4.6%	9	1.9%
Pérdida de Motivación	82	17.1%	122	25.4%	102	21.3%	174	36.3%
Expectativas sobre el futuro	125	26.0%	154	32.1%	103	21.5%	98	20.4%

1.1.4. Descripción de la variable indefensión aprendida según datos sociodemográficos.

a. Nivel de indefensión aprendida según sexo

En la tabla 8 se evidencia que el 37.70% de varones se encuentran en el nivel severo de indefensión aprendida global, lo que refiere que se encuentran con escaso control ante diversas situaciones y el 28.0% de mujeres se encuentra en un nivel leve de indefensión aprendida. Así también el 80.7% y el 86.4% de varones y mujeres se encuentra en el nivel asintomático de la dimensión sentimiento sobre el futuro lo cual no evidencia ninguna alteración, por otro lado se muestra que el 45.9% de varones y 26.3% de mujeres se encuentran en niveles severos de la dimensión perdida de motivación, lo cual indica que pueden presentar dificultades al intentar confiar en su capacidad para conseguir algún objetivo. Por último el 31.1% y el 33.1% de varones y mujeres se encuentran en el nivel leve de expectativas sobre el futuro lo cual infiere que este grupo presenta indicadores de percibir su futuro de una manera incierta.

Tabla 8
Niveles de indefensión aprendida según sexo

		Sexo							
		Masculino				Femenino			
		Normal	Leve	Moderado	Severo	Normal	Leve	Moderado	Severo
Indefensión Aprendida	N	47	51	54	92	58	66	56	56
	%	19.3%	20.9%	22.1%	37.7%	24.6%	28.0%	23.7%	23.7%
Sentimientos sobre el futuro	n	197	24	16	7	204	24	6	2
	%	80.7%	9.8%	6.6%	2.9%	86.4%	10.2%	2.5%	0.8%
Perdida de Motivación	n	27	61	44	112	55	61	58	62
	%	11.1%	25.0%	18.0%	45.9%	23.3%	25.8%	24.6%	26.3%
Expectativas sobre el futuro	n	63	76	49	56	62	78	54	42
	%	25.8%	31.1%	20.1%	23.0%	26.3%	33.1%	22.9%	17.8%

b. Nivel de indefensión aprendida según edad

En la tabla 9 se puede apreciar que el 86.1%, 82.9% y 85.0% de los estudiantes se encuentran ubicados en el nivel asintomático de la dimensión sentimientos sobre el futuro, lo cual hace referencia a la no presencia de síntomas en este aspecto. Por otro lado, en los alumnos de 10-13 años el 43.1% y en los de 14-16 años el 36.1%, se encuentran en los niveles severos de la dimensión perdida de motivación, lo que indica la disminución de interés por intentar dar solución a situaciones y poner a prueba su capacidad. Sin embargo, existe un grupo de alumnos de 17-18 años que son el 30.0%, se encuentran en el nivel leve. Por último, el 34.7%, 31.5% y 32.5% de alumnos se encuentran ubicados en los niveles leves para la dimensión expectativa del futuro, lo cual evidencian que mantienen un grado mínimo de poca expectativa sobre su futuro y el control sobre ello.

Tabla 9

Niveles de indefensión aprendida según edad

		Indefensión Aprendida		Sentimientos sobre el futuro		Perdida de Motivación		Expectativas sobre el futuro	
		n	%	n	%	n	%	n	%
10-13 años	Normal	17	23.6%	62	86.1%	10	13.9%	19	26.4%
	Leve	15	20.8%	5	6.9%	25	34.7%	25	34.7%
	Moderado	13	18.1%	4	5.6%	6	8.3%	12	16.7%
	Severo	27	37.5%	1	1.4%	31	43.1%	16	22.2%
14-16 años	Normal	77	20.9%	305	82.9%	62	16.8%	95	25.8%
	Leve	89	24.2%	39	10.6%	85	23.1%	116	31.5%
	Moderado	89	24.2%	16	4.3%	88	23.9%	84	22.8%
17-18 años	Severo	113	30.7%	8	2.2%	133	36.1%	73	19.8%
	Normal	11	27.5%	34	85.0%	10	25.0%	11	27.5%
	Leve	13	32.5%	4	10.0%	12	30.0%	13	32.5%
	Moderado	8	20.0%	2	5.0%	8	20.0%	7	17.5%
	Severo	8	20.0%	0	0.0%	10	25.0%	9	22.5%

1.2. Prueba de normalidad

Para el análisis de correlación y contraste de las hipótesis sugeridas, se tomó en primer lugar el proceso de la prueba de bondad de ajuste para verificar si las variables presentan una distribución normal. De esta manera la tabla 10 presenta los resultados de la prueba de bondad de ajuste de Kolmogorov-Smirnov (K-S) donde se aprecia que los datos correspondientes a las variables los cuales indican que no presentan una distribución normal dado que el coeficiente obtenido (K-S) es significativo ($p < 0.05$). De tal forma, para los análisis estadísticos correspondientes se empleará estadísticos no paramétrico.

Tabla 10

Prueba de bondad de ajuste a la curva normal para las variables de estudio

Instrumento	Variables	Media	D.E.	K-S	P
Autoconcepto	Autoconcepto global	109.41	14.823	0.992	0.278
	Académico	21.46	4.356	1.343	0.054
	Social	21.89	4.081	2.151	0.000
	Emocional	19.70	4.577	1.362	0.049
	Familiar	24.48	4.791	3.280	0.000
	Físico	21.89	4.490	1.580	0.014
Indefensión Aprendida	Indefensión Aprendida global	4.40	3.399	3.024	0.000

1.3. Análisis de correlación

Como se aprecia en la tabla 11, el coeficiente de correlación de Spearman indica que existe relación negativa y altamente significativa con una fuerza moderada entre nivel de autoconcepto total e indefensión aprendida ($\rho = -.440^{**}$, $p < 0.01$), es decir que cuanto más bajo sea el nivel de autoconcepto, mayor será el nivel de indefensión aprendida. Así mismo, se observa que la dimensión académica ($\rho = -.354^{**}$, $p < 0.01$) y familiar ($\rho = -.374^{**}$, $p < 0.01$) del autoconcepto, presentan una relación negativa, moderada y altamente

significativa con la variable indefensión aprendida, siendo las dimensiones emocional ($\rho = -0.239^{**}$, $p < 0.01$), físico ($\rho = -0.224^{**}$, $p < 0.01$) y social ($\rho = -0.194^{**}$, $p < 0.01$) del autoconcepto altamente significativo, negativa y leve con relación a la indefensión aprendida.

Tabla 11

Coefficiente de correlación entre autoconcepto e indefensión aprendida

Autoconcepto	Indefensión Aprendida	
	Rho	p
Autoconcepto global	-0.440^{**}	,000
Académico	-0.354^{**}	,000
Social	-0.194^{**}	,000
Emocional	-0.239^{**}	,000
Familiar	-0.374^{**}	,000
Físico	-0.224^{**}	,000

** La correlación es significativa al nivel 0.01

2. Discusión

En la etapa de la adolescencia se desencadena un desequilibrio emocional con mayor intensidad, ya que en esta etapa surgen constantes cambios y se desarrolla el autoconcepto, ejerciendo una labor fundamental en el desarrollo de su autoconocimiento del adolescente y de acuerdo a cómo se desarrolle se verá reflejado su accionar ante las conductas futuras. En este sentido los resultados de la investigación se desarrollarán de acuerdo a las hipótesis planteadas.

En cuanto a la hipótesis general, que es el análisis de la relación entre el autoconcepto y la indefensión aprendida, el resultado de la investigación evidencia que existe relación negativa y altamente significativa con una fuerza moderada. Según el coeficiente rho de Spearman ($\rho = -0.440^{**}$ y $p < 0.01$), es decir a menores indicadores de autoconcepto, los adolescentes presentan mayores características de indefensión aprendida. De tal manera que tras diversos resultados negativos que experimente el individuo ante las distintas

circunstancias, presentara expectativas negativas respecto a su futuro, determinando así la generalidad, duración y características de los efectos conductuales de la indefensión aprendida. Es así que el autoconcepto bajo podría aportar para que las características mencionadas anteriormente se cumplan, ya que también esta persona al pasar por la etapa de la adolescencia, se encuentra con un autoconocimiento inestable y es más vulnerable a dejarse llevar por las respuestas de sus experiencias (Carrillo, 2001). Así también un autoconcepto bajo por distintos factores en el individuo (la crianza, el ambiente social estudiantil, familiar y el mal uso de los medios de comunicación), será más proclive a presentar indicadores de indefensión aprendida. De la misma manera Fergusson et al. (2003); Rosselló y Berríos, (2004); Rosselló et al. (2008); Wilburn y Smith, (2005) mencionan que la disminución del autoconcepto es un elemento que se relaciona y concierne con niveles altos de bajo estado de ánimo e indefensión en la población adolescente.

Respecto al análisis de la dimensión académico del autoconcepto y su relación con la indefensión aprendida se comprobó la existencia de una relación negativa, altamente significativa con una fuerza moderada según el coeficiente rho de Spearman ($\rho = -.354^{**}$ y $p < 0.01$), es decir a menores indicadores de autoconcepto académico, los adolescentes presentan mayores características de indefensión aprendida. Según Hernández, Coronado y Cerezo (2008) las personas que presentan indicadores de indefensión aprendida y un autoconcepto académico bajo pueden denotar conflicto para enfrentar situaciones desconocidas, manifestándose inseguros para responder eficazmente, también se muestran sensibles a la influencia de quienes consideran más dominantes que ellos; además tienden a sentir tensión, a desanimarse fácilmente ante las

dificultades. Montero (citado por Gaviria y Carmenza, 2013) coincide con el estudio, mencionando que los alumnos al percibir falta de capacidad, sienten frustración, deseos de abandonar el estudio y falta de autoconfianza, desesperanza influyendo en los resultados escolares. En esta misma perspectiva, Portillo (2007) argumenta que la indefensión aprendida está asociado al estado de desmotivación en el que puede caer el estudiante, que implica incapacidad de realizar actividades escolares. Además se debe tener en cuenta que la indefensión se presenta en estudiantes con nivel bajo y alto rendimiento académico, en razón del temor a enfrentar las diferentes situaciones (Willcox, 2011). Las expectativas que los docentes, padres, y los mismos compañeros de clase tengan sobre los logros, pueden influir de manera positiva; de lo contrario puede surgir, prejuicios, actitudes y conductas que llegarían a resultar desventajosas para el desarrollo del adolescente en su entorno académico (Lamas, 2015).

Así mismo en el análisis de la dimensión social del autoconcepto y su relación con la indefensión aprendida se comprobó la existencia de una relación negativa, altamente significativa con una fuerza leve según el coeficiente rho de Spearman ($\rho = -.194^{**}$ y $p < 0.01$), es decir a menores indicadores de autoconcepto social, los adolescentes presentaran mayores características de indefensión aprendida. Muñoz y De la Morena (citado por González y Goñi, 2005) refieren que el autoconcepto se entiende como la forma en que la persona percibe la reacción de los demás hacia sí misma, su interacción con otras personas y su contribución para una mejoría de la humanidad, su percepción de ser aceptado o rechazado. Además, su capacidad para desenvolverse en situaciones sociales con un ambiente bueno, utilizando su capacidad de resolución de problemas para ser

asertivo y no tener un desequilibrio emocional. De esta manera en la adolescencia el autoconcepto se va desarrollando a través de experiencias sociales y su interacción con el medio y sus pares (Gergen, citado por Fuentes, 2014). Con respecto a los resultados hallados en esta investigación podemos percibir que el autoconcepto social es importante en el desarrollo del autoconcepto de una persona, existen diferentes factores en el ambiente social que influyen a que este desarrollo del área social del autoconcepto no se ejerza de manera correcta, es ahí donde el sujeto de acuerdo a sus experiencias desfavorables, su vulnerabilidad y su falta de autoconocimiento llega a presentar indefensión aprendida en sus distintos niveles.

Además, en el análisis de la dimensión emocional del autoconcepto y su relación con la indefensión aprendida se comprobó la existencia de una relación negativa, altamente significativa con una fuerza leve según el coeficiente rho de Spearman ($\rho = -.239^{**}$ y $p < 0.01$), es decir a menores indicadores de autoconcepto emocional, los adolescentes presentarán mayores características de indefensión aprendida. En el autoconcepto emocional se ve reflejado el valor de compromiso y las respuestas que muestra ante vivencias específicas. Además, el autoconcepto emocional alto o adecuado hace que la persona logre controlar sus emociones y las percepciones de las situaciones diarias. Pero si el autoconcepto emocional es bajo, la persona presentará problemas para controlar e identificar sus emociones y conductas (García y Musitu, 2014). Al no tener control de las emociones que puede percibir y sobre las conductas que puede realizar este sujeto se vuelve a merced de su desequilibrio y por ende llega a tener conflictos en su toma de decisiones. Esto está ligado a la indefensión aprendida debido a la falta de control de sus emociones y situaciones.

Respecto al análisis de la dimensión familiar del autoconcepto y su relación con la indefensión aprendida se comprobó la existencia de una relación negativa, altamente significativa con una fuerza moderada según el coeficiente rho de Spearman ($\rho = -0.374^{**}$ y $p < 0.01$), es decir a menores indicadores de autoconcepto familiar, los adolescentes presentaran mayores características de indefensión aprendida. Lo cual hace mención a la percepción del individuo hacia su entorno familiar, la integración, participación que mantiene con la misma, estas dividiéndose en dos ejes el primero, basándose en la confianza y afecto que reciben los individuos por parte de sus padres y el segundo referente al sentimiento de apoyo y felicidad que se recibe de los demás integrantes de la familia (Cava y Ochoa, citado por García y Musitu, 2014). Es por ello que de no cumplirse con las condiciones para el buen desarrollo del autoconcepto familiar, se evidenciara dificultad para relacionarse, mostrando escasa lealtad a sus familiares, ocasionando dificultad para adecuarse al entorno de convivencia familiar y siendo constante la presencia también de la falta de confianza.

Finalmente, en el análisis de la dimensión físico del autoconcepto y su relación con la indefensión aprendida se comprobó la existencia de una relación negativa, altamente significativa con una fuerza leve según el coeficiente rho de Spearman ($\rho = -0.224^{**}$ y $p < 0.01$), es decir a menores indicadores de autoconcepto físico, los adolescentes presentaran mayores características de indefensión aprendida. Gracia et al. (citado por Rodríguez, 2005) afirman que este enunciado sosteniendo que los adolescentes presentan un menor autoconcepto físico con niveles más bajos de percepción de sí mismos, de su atractivo y desempeño físico. Esto podría generar la permanencia de desaliento y desmotivación en el adolescente. Ya que el autoconcepto físico negativo origina bajos niveles de

percepción de sí mismo y de estos niveles generan depresión y desesperanza (Goñi, Esnaola, Ruz de Azua, Rodríguez, Zualaika, 2003).

Capítulo V

Conclusiones y recomendaciones

1. Conclusiones

- De acuerdo al objetivo general se halla que el autoconcepto se relaciona con la indefensión aprendida, presentando una correlación negativa, altamente significativa con una fuerza moderada ($\rho = -.440^{**}$ y $p < 0.01$) en estudiantes de 2^{do} a 5^{to} año del nivel secundario de una institución educativa pública de Chaclacayo-Lima. De esta manera los estudiantes con un autoconcepto bajo tienden a presentar indefensión aprendida, mientras los que tienen un autoconcepto alto tienen menor indefensión aprendida.

- Respecto al primer objetivo específico, se encontró que la dimensión académica del autoconcepto tiene relación negativa, con una fuerza moderada y altamente significativa con la indefensión aprendida ($\rho = -.354^{**}$ y $p < 0.01$) en estudiantes de 2^{do} a 5^{to} año del nivel secundario de una institución educativa pública de Chaclacayo-Lima. De modo que cuando, más bajo sea el autoconcepto académico, los estudiantes presentarán indicadores de indefensión aprendida, y por consecuencia se perjudicaría su participación en el área escolar y su desempeño académico. Por lo contrario, cuando los estudiantes tienen el autoconcepto alto será menos proclive a sufrir indefensión aprendida.

- En cuanto al segundo objetivo específico se mostró una correlación de fuerza débil, negativa y altamente significativa entre la dimensión social e indefensión

aprendida ($\rho = -.194^{**}$ y $p < 0.01$) en estudiantes de 2^{do} a 5^{to} año del nivel secundario de una institución educativa pública de Chaclacayo-Lima. Por lo cual los adolescentes que muestran un bajo nivel de autoconcepto social, el nivel de indefensión aprendida será mayor, lo cual significa que existen diferentes factores en el ambiente social que hacen que el autoconcepto no se desarrolle de manera eficaz, provocando vulnerabilidad y falta de autoconocimiento llegando a presentar indefensión aprendida.

- En relación al tercer objetivo específico, se encontró una correlación negativa, con una fuerza débil y altamente significativa entre la dimensión emocional y la indefensión aprendida ($\rho = -.239^{**}$ y $p < 0.01$) en estudiantes de 2^{do} a 5^{to} año del nivel secundario de una institución educativa pública de Chaclacayo-Lima. De modo que cuando más bajo sea el autoconcepto mayor será la indefensión. Por tanto se requiere niveles de autoconcepto emocional alto o adecuado para que la persona logre controlar sus emociones y las percepciones de las situaciones diarias. De lo contrario la persona presentará problemas para controlar e identificar sus emociones y conducta.

- En lo que respecta al cuarto objetivo, la relación entre la dimensión familiar y la indefensión aprendida lo cual posee una relación negativa, altamente significativa y con una fuerza moderada ($\rho = -.374^{**}$ y $p < 0.01$) en estudiantes de 2^{do} a 5^{to} año del nivel secundario de una institución educativa pública de Chaclacayo-Lima. Por tanto es importante la percepción del individuo hacia su entorno familiar. Esta se divide dos ejes el primero, basándose en la confianza y afecto y segundo referente al sentimiento de apoyo y felicidad que se recibe de los demás integrantes de la familia. De no cumplirse con las condiciones para el buen desarrollo del autoconcepto familiar, se evidenciara dificultad para

relacionarse, ocasionando dificultad para adecuarse al entorno de convivencia familiar y siendo constante la presencia también de la falta de confianza.

- Por último se encontró que hay relación negativa, de fuerza débil y altamente significativa entre la dimensión físico del autoconcepto y la indefensión aprendida ($\rho = -.224^{**}$ y $p < 0.01$) en estudiantes de 2^{do} a 5^{to} año del nivel secundario de una institución educativa pública de Chaclacayo-Lima. Es decir a menores indicadores de autoconcepto físico, los adolescentes presentaran mayores características de indefensión aprendida. Esto podría generar la permanencia de desaliento y desmotivación en el adolescente. Así mismo depresión y desesperanza.

2. Recomendaciones

Recomendaciones para el estudio:

- Ampliar el tamaño de la muestra, trabajando con los rangos de edad presentadas en esta población, para que se logre realizar generalizaciones en cuanto a resultados.
- Considerar para posteriores estudios la posible relación de la indefensión aprendida con variables como: autoestima, autoeficacia, inteligencia emocional entre otras.

Recomendaciones para los participantes:

- Promover escuela de padres en la institución educativa, enfocados en la comunicación familiar, para el fortalecimiento de la relación entre padres e hijos.
- Capacitar a los maestros, en el manejo de estrategias para el desarrollo personal de los alumnos. Que les permita mejorar sus habilidades sociales.

- Considerar la incorporación de constante presencia del profesional de la salud mental. Para coayudar al desarrollo personalidad en los estudiantes y la institución educativa.

Referencias

- Acedo, S., Pollán, M., Garrido, E. (2005). *Psicología: Mente y conducta*. Bilbao: Desclée de Brouwe.
- Aguado, M. (2004). *La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Programa de intervención y estudio experimental. Volumen dos de la serie: Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia*. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Aguirre, L. (2010). Estilo de crianza y su relación con indefensión aprendida en estudiantes del grado de primaria de la IE José Rosa Ara Tacna 2010.
- Aliaga, J., Rodríguez, L., Ponce, C., Frisancho, A. y Enríquez, J. (2006). Escala de Desesperanza de Beck (BHS): Adaptación y Características Psicométricas. *IIPSI*, 9, 12.
- Arrigo, A. (2016). Indefensión aprendida en estudiantes de sexto grado de primaria con alto y bajo rendimiento escolar del cercado Callao.
- Asmus, J. (2017). Nivel de autoconcepto en jóvenes estudiantes del centro preuniversitario alas peruanas Lima, semestre 2–2017.
- Barraza, A., y Silerio, J. (2012). Indefensión escolar aprendida en alumnos de educación media superior y su relación con dos indicadores del desempeño académico. *Psicogente*. México. 15(28).
- Beck, A., Weissman, A., Lester, D., y Trexler, L. (1974). The measurement of pessimism: the hopelessness scale. *Journal of consulting and clinical psychology*, 42(6), 861.
- Bottero, M. y Zanola, M. (2007). *La indefensión aprendida*. Montevideo: Psicolibros.

- Buelga, S., Musitu, G. & Murgui, S. (2009). Relaciones entre la reputación social y la agresión. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 9(1), 127–141.
- Broc, A. (2000) Autoconcepto, autoestima y rendimiento académico en alumnos de 4º de E.S.O: Implicaciones psicopedagógicas en la orientación y tutoría [Versión electrónica], *Revista de investigación educativa RIE*, 18 (1), 119- 146.
- Burns, R. (1982). *Self-concept development and education*. Londres: Holt, Rinehart and Winston.
- Cano, A. (2007) Cognición en el adolescente según Piaget y Vygotski. ¿Dos caras de la misma moneda? *Boletín Academia Paulista de Psicología*. 27 (2), 148-16.
- Carrillo, S. (2001). Autoconcepto y desesperanza aprendida en un grupo de maestros de Lima Metropolitana. *Revista de Psicología*, 19(1), 117-149.
- Ceres, G. (1985) *Situación emocional de los adolescentes*. (Tesis inédita de grado). Universidad Veracruzana, México.
- Celestino, M. (2017). Desesperanza y agresividad en estudiantes de secundaria de instituciones educativas nacionales de Comas, 2017.
- Cifuentes, C., Greiff, E., y Prieto, B. (2011). Comorbilidad entre ansiedad y depresión: evaluación empírica del modelo indefensión desesperanza. *Psychologia*, 5(1), pp 59-72.
- Del Aguila y Sánchez (2017). *Función Familiar y autoconcepto en los estudiantes del nivel secundario del colegio particular Simón Bolívar Tarapoto*. (tesis de pregrado). Universidad Peruana Unión, Perú.
- Esnaola, I., Rodríguez, A. & Goñi, E. (2011). Propiedades psicométricas de la escala de autoconcepto AF5. *Anales de Psicología*, 27(1), 109–117.

- Fergusson, D. M., Beautrais, A. L., & Horwood, L. J. (2003). Vulnerability and resiliency to suicidal behaviours in young people. *Psychological Medicine*, 33(1), 61-73.
- Fuentes, P. (2014). *Estado de salud percibida, autoconcepto físico y metas personales en mujeres físicamente activas*. (Tesis doctoral). Universidad de Extremadura. España.
- Flórez, V., y González, R. (2013). Desesperanza aprendida: categoría emergente de los docentes frente a la inclusión educativa.
- García F. y Musitu G. (2001). *Manual. AF5 Autoconcepto*. Madrid: TEA Ediciones
- García, F., y Musitu, G. (2014). *Manual Autoconcepto Forma 5*. Madrid: Tea ediciones.
- Gabber, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México D.F: Mc Graw - Hill.
- Gaviria, Y., y Carmenza, M. (2013). Bajo rendimiento académico: desesperanza aprendida una mirada desde la complejidad del sujeto. *Plumilla Educativa*, (12), 403-423.
- González, O., Goñi, E. (2005). Dimensiones del Autoconcepto. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, (2), 249-261.
- González, L., Contreras, H., Mori, E., Hinostroza, W., Pérez, P., Black, C., Lam, N. (2013). Escala de desesperanza de Beck: evaluación de la consistencia interna y la estructura factorial para una población de puérperas adolescentes del Instituto Nacional Materno Perinatal. Enero a mayo 2010. *Revista Peruana de Epidemiología*, 17 (2), 1-8.
- González, J., Núñez, J., Álvarez, L., Gonzáles, S., Roces, C., González, P., Muñiz, R., y Bernardo, A. (2002). Inducción parental a la autorregulación, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 14(4), 853-860.

- Goñi, A., Esnaola, I., Ruz de Azua, S., Rodríguez, A., Zualaika, L. (2003). Autoconcepto Físico y desarrollo personal: perspectiva de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 15, pp. 7-62
- Guibert, W., Gutiérrez, I., y Martínez, C. (2005). Comportamiento ante el alcohol de los estudiantes en las etapas de la adolescencia. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 21(1-2), 1-10.
- Heidinger, E. (2018). *El culto familiar como agente de conservación y disciplinado*. La revista de la Familia Adventista. pp 37. Recuperado de https://issuu.com/webdsa/docs/revista_esperanza_web
- Hernández, M., Coronado, O, Cerezo, S. (2008). Desempeño académico de universitarios en relación con ansiedad escolar y auto-evaluación. *Acta Colombiana de Psicología*, 11, 001, 13-23.
- Hernandez, S., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/38757804/Metodologia-de-La-InvestigacionHernandez-Fernandez-Batista-4ta-Edicion>
- Huangal, D., y Briceño, D. (2018). Violencia Conyugal e Indefensión Aprendida en madres de familia de una Institución Educativa Cajamarca 2017.
- Iglesias, J. (2013). Desarrollo del adolescente: aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatría Integral*. 1 (1), 88-93.
- Jiménez, J. (2015). Depresión y desesperanza en personas enfermas de Encefalomiелitis Miálgica/Síndrome de Fatiga Crónica: Factores de riesgo y de protección..
- Lamas, H. (2015). Sobre el rendimiento escolar. *Propósitos y Representaciones*, 3(1), 313-386. doi: [http:// dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n1.74](http://dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n1.74)

- León, Y., Peralta, R. (2017). *Autoconcepto y autocontrol en estudiantes del nivel secundario de instituciones privadas de Lima sur* (tesis para licenciatura). Universidad Peruana Unión, Perú.
- Londoño, N. (2011). Predictores cognitivos, de personalidad y estrés para síntomas de depresión y ansiedad en estudiantes de primeros semestres de educación superior e impacto del programa de prevención basado en el desarrollo del pensamiento crítico y el diálogo socrático. Colombia.
- López, J. (2006). Aportaciones de la teoría de las atribuciones causales a la comprensión de la motivación para el rendimiento escolar. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (21), 217-232.
- López, O. (2015). Autoconcepto y fracaso escolar en adolescentes. Universidad Rafael Landívar.
- Macssi, S. (1988). Tipos de socialización y desesperanza aprendida. *Revista de Psicología*. Volumen: VI. (pp. 117 - 129).
- Marsh, H. (1996). Positive and negative global self-esteem: A substantively meaningful distinction or artifactors. *Journal of personality and social psychology*, 70(4), 810.
- Martínez, C. (2011). Psico-Oncología e indefensión aprendida: un estudio clínico (Doctoral dissertation, Universidad de Granada).
- Mestre, V., Samper, P., y Pérez, E. (2001). Clima familiar y desarrollo del autoconcepto. Un estudio longitudinal en población adolescente. *Revista Latinoamericana de Psicología de España*. 33(3).
- Núñez, J., González, J., García, M., González, S., Roces, C., Álvarez, L., y González, M. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 10 (1), 97-109.

- Organización Mundial de la Salud. (2017). Organización Mundial de la Salud. Recuperado https://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/es/
- Oros, L. B. (2005): Locus de Control, evolución de su concepto y operacionalización. *Revista de Psicología, Universidad de Chile*, Vol. 14, Num. 001 pp. 89-97.
- Olson, J. (2010) ¿Debería preocuparme por esta nube de desesperanza que parece estar fija sobre mí?. *Ministerios nuestro pan diario*. Recuperado de <https://nuestropandiarior.org/2010/03/%C2%BFdeberia-preocuparme-por-esta-nube-de-desesperanza-que-parece-estar-fija-sobre-mi/>
- PISA, (2016) Resultados claves de PISA 2015. Programa para la evaluación internacional de alumnos. OECD. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>
- Portillo, C (2007) *La indefensión aprendida y el rendimiento escolar*. Revista Digital de Investigación educativa.
- Proaño, M. (2014). *Percepciones atribucionales y estrategias de afrontamiento de estudiantes universitarios ante conflictos de pareja asociados al uso de la red social Facebook (tesis de pregrado)*. Universidad de las Américas.
- Papalia, D. (2009). *Psicología del desarrollo: De la infancia a la adolescencia*. México: McGrawHill.
- Puerta, E. (2012). Reseña de Rafael Bisquerra Alzina: *Psicopedagogía de las emociones*. *Avances en Supervisión Educativa*, (16).
- Rosselló, J., & Berríos, M. (2004). Ideación suicida, depresión, actitudes disfuncionales, eventos de vida estresantes y autoestima en una muestra de

- adolescentes puertorriqueños/as. *Revista Interamericana de Psicología*, 38(2), 40-48.
- Rosselló, J., Duarté-Vélez, Y., Gema-Zuluaga, M., & Bernal, G. (2008). Características de adolescentes con depresión e ideación suicida en una muestra clínica. *Ciencias de la Conducta*, 23(1), 55-86.
- Sánchez, Ó., y Méndez, F. (2009). El optimismo como factor protector de la depresión infantil y adolescente. *Clinica y salud*, 20(3), 273-280.
- Santrock, J. (2003). *Psicología del desarrollo en la adolescencia*. Madrid: McGraw-Hill.
- Suarez, A. (2018). *El culto familiar y las nuevas generaciones*. La revista de la Familia Adventista. pp.18 Recuperado de https://issuu.com/webdsa/docs/revista_esperanza_web
- Shavelson, R., Hubner, J., y Stanton, G. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of educational research*, 46(3), 407-441.
- Shavelson, R., Hubner, J., y Stanton, G. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of educational research*, 46(3), 407-441.
- Vera, M. y Zebadúa, I. (2002). *Contrato pedagógico y autoestima*. Vol II (23). México. Colaboraciones libres.
- Tappan, M. (1998). Moral education in the zone of proximal development. *Journal of Moral Education*, 27(2), 141-160.
- Tayfur, O. (2012). The Antecedents and Consequences of Learned Helplessness in Work Life. *Information Management and Business Review*, 4 (7), 417-427.
- Tournat, T. (2014). Attribution theory: Measurement foundations for an emerging research area within applied linguistics. *JALT Journal: The Research Journal of the Japan Association for Language Teaching*, 36(2), 201-222.

- Urquijo, S. (2002). Autoconcepto y desempeño académico en adolescentes. Relaciones con sexo, edad e institución. *Psico-USF*, 7(2), 211-218.
- Vizquerra, A. (2014). Estado nutricional en mujeres adolescentes pertenecientes al equipo de vóley de un colegio privado del distrito limeño de Miraflores. Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.
- Wilburn, V. R., & Smith, D. E. (2005). Stress, self-esteem, and suicidal ideation in late adolescents. *Adolescence*, 40(157), 33-45.
- Willcox María del Rocío (2011). Factores de riesgo y protección para el rendimiento académico: un estudio descriptivo en estudiantes de psicología de una universidad privada. *Revista Iberoamericana de educación*, 1-15.
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología Educativa*. México: Pearson Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.pse.2015.08.005>
- Mosquer, K., Vallejo O. (2016) Factores motivacionales vinculados al alcance de metas de logro personales y académicos. (tesis para maestría). Universidad Manizales. Colombia.

Anexo 1

Escala Multidimensional de Autoconcepto Forma - 5 (AF-5)

1. Fiabilidad de la escala multidimensional de autoconcepto Forma - 5 (AF-5)

La fiabilidad global de la escala y de sus dimensiones se realizó a través del cálculo del índice de consistencia interna, mediante el coeficiente Alpha de Cornbach. La tabla 12, se puede apreciar que la consistencia interna global de (AF5) (30 ítems) en la muestra estudiada es de ,86 que puede ser valorado como indicador de una elevada fiabilidad ya que supera el punto de corte igual a ,60 ya que es adecuado para investigaciones de carácter básico (Miech,2002). Del mismo modo, se evidencia que los puntajes para la fiabilidad de las dimensiones en su mayoría son aceptables.

Tabla 12

Estimaciones de consistencia interna de la escala multidimensional de autoconcepto forma – 5 (AF-5)

Dimensiones	Nº de Ítems	Alpha
Autoconcepto	30	.862
Académico	6	.842
Social	6	.682
Emocional	6	.756
Familiar	6	.806
Físico	6	.698

2. Validez de la escala multidimensional de autoconcepto Forma 5 (AF-5)

En la tabla 13 se aprecia los coeficientes de correlación Producto-Momento de Pearson son significativos, lo cual afirma que la escala presenta validez de constructo. Así también, los coeficientes que resultan de la correlación entre cada uno de las dimensiones y el constructo en su globalidad son moderados y altamente significativos.

Tabla 13

*Correlaciones sub test - test de la escala multidimensional de autoconcepto
Forma 5 (AF-5)*

Dimensiones	Autoconcepto	
	R	P
Académico	.689**	.000
Social	.625**	.000
Emocional	.547**	.000
Familiar	.711**	.000
Físico	.747**	.000

Anexo 2

Escala de Indefensión Aprendida de Beck

1. Fiabilidad de la escala de indefensión aprendida de Beck

La fiabilidad global de la escala y de sus dimensiones se realizó a través del cálculo del índice de consistencia interna, mediante el coeficiente Alpha de Cronbach. Se puede observar en la tabla 14, se puede observar que la consistencia interna global de (IA) (20 ítems) en la muestra estudiada es de ,75 que puede ser valorado como indicador de una elevada fiabilidad ya que supera el punto de corte igual a ,60 ya que de acuerdo para investigaciones de carácter básico (Miech, 2002). Del mismo modo, se evidencia que los puntajes para la fiabilidad de las dimensiones en su mayoría son aceptables.

Tabla 14

Estimaciones de consistencia interna de la escala de indefensión aprendida de Beck

Dimensiones	Nº de Ítems	Alpha
Indefensión aprendida	20	.759
Sentimientos sobre el futuro	5	.470
Pérdida de motivación	9	.607
Expectativas sobre el futuro	6	.477

2. Validez de la escala de indefensión aprendida de Beck

En la tabla 15 se aprecia los coeficientes de correlación Producto-Momento de Pearson ® son significativos, los cual confirma que la escala presenta validez de constructo. Así mismo los coeficientes que resultan de la correlación entre cada uno de las dimensiones y el constructo en su globalidad son moderados en su mayoría, además de ser altamente significativos.

Tabla 15

Correlaciones sub test - test de la escala de indefensión aprendida de Beck

Dimensiones	indefensión aprendida	
	R	p
Sentimientos sobre el futuro	.689**	.000
Pérdida de motivación	.883**	.000
Expectativas sobre el futuro	.826**	.000

Anexo 3

Consentimiento Informado

Somos investigadores de la Universidad Peruana Unión. A continuación se te aplicarán dos escalas que buscan recolectar información sobre la indefensión aprendida y el autoconcepto, dicha información será confidencial y de mucha importancia para desarrollar los objetivos propuestos de la investigación. Su participación es voluntaria y no obligatoria, si desea participar, responda las siguientes escalas.

ESCALA DE INDEFENSIÓN APRENDIDA DE BECK

Edad: _____ Procedencia: Costa ____ Sierra ____ Selva ____

Sexo: Masculino ____ Femenino ____ Grado: ____ Sección: ____

Religión: Católico ____ Evangélico ____ Adventista ____ Otros ____

Instrucciones:

Lee atentamente cada afirmación y marca con una (X) la alternativa que mejor se ajusta a la forma como generalmente te sientes y piensas. No existen respuestas correctas ni incorrectas.

Asegúrate de no dejar alguna afirmación sin responder.

Para responder utiliza la siguiente clave:

		V	F
1.	Espero el futuro con esperanza y entusiasmo.		
2.	Puedo darme por vencido, renunciar, ya que no puedo hacer mejor las cosas por mí mismo.		
3.	Cuando las cosas van mal, me alivia saber que las cosas no pueden permanecer mucho tiempo así.		
4.	No puedo imaginar cómo será mi vida dentro de diez años.		
5.	Tengo bastante tiempo para llevar a cabo las cosas que quisiera poder hacer.		
6.	En el futuro, espero conseguir lo que me pueda interesar.		
7.	Mi futuro me parece oscuro.		
8.	Espero más cosas buenas de la vida que lo que la gente suele conseguir por término medio.		
9.	No logro hacer que las cosas cambien. Y no existen razones para creer que pueda en el futuro.		
10.	Mis pasadas experiencias me han preparado bien para mi futuro.		
11.	Todo lo que puedo ver por delante de mí es más desagradable que agradable.		
12.	No espero conseguir lo que realmente deseo.		
13.	Cuando miro hacia el futuro, espero ser más feliz de lo que soy ahora.		

14.	Las cosas no marchan como yo quisiera.		
15.	Tengo una gran confianza en el futuro.		
16.	Nunca consigo lo que deseo, por lo que es absurdo desear cualquier cosa.		
17.	Es muy improbable que pueda lograr una satisfacción real en el futuro.		
18.	En el futuro me parece vago e incierto.		
19.	Espero más bien épocas buenas que malas.		
20.	No merece la pena que intente conseguir algo que desee, porque probablemente no lo lograre.		
PUNTUACIÓN TOTAL			

ESCALA AF-5 DE AUTOCONCEPTO

El objetivo de esta escala es evaluar la manera cómo usted se percibe. Recuerda que no hay preguntas correctas o incorrectas.

Instrucciones: A continuación, te presentaremos 30 afirmaciones a las cuales indiques con qué frecuencia te suceden las siguientes situaciones, considerando:

Nunca	Casi Nunca	Algunas Veces	Casi Siempre	Siempre
N	CN	AV	CS	S

		N	CN	AV	CS	S
1.	Realizo bien los trabajos del colegio.	1	2	3	4	5
2.	Hago fácilmente amigos.	1	2	3	4	5
3.	Tengo miedo de algunas cosas.	1	2	3	4	5
4.	Soy muy criticado(a) en casa.	1	2	3	4	5
5.	Me cuido físicamente.	1	2	3	4	5
6.	Mis profesores me consideran un buen estudiante.	1	2	3	4	5
7.	Soy una persona amigable.	1	2	3	4	5
8.	Muchas cosas me ponen nervioso.	1	2	3	4	5
9.	Me siento feliz en casa.	1	2	3	4	5
10.	Me buscan para realizar actividades deportivas.	1	2	3	4	5
11.	Trabajo mucho en clase.	1	2	3	4	5
12.	Es difícil para mí hacer amigos(a).	1	2	3	4	5
13.	Me asusto con facilidad.	1	2	3	4	5
14.	Mi familia está decepcionada de mí.	1	2	3	4	5
15.	Me considero elegante.	1	2	3	4	5
16.	Mis profesores me estiman.	1	2	3	4	5
17.	Soy una persona alegre.	1	2	3	4	5
18.	Cuando los mayores me dicen algo me pongo nervioso(a).	1	2	3	4	5
19.	Mi familia me ayudaría en cualquier tipo de problema.	1	2	3	4	5
20.	Me gusta como soy físicamente.	1	2	3	4	5

21.	Soy un buen estudiante.	1	2	3	4	5
22.	Me gusta hablar con desconocidos(as).	1	2	3	4	5
23.	Me pongo nervioso(a) cuando el profesor hace preguntas.	1	2	3	4	5
24.	Mis padres me dan confianza.	1	2	3	4	5
25.	Soy bueno(a) haciendo deportes.	1	2	3	4	5
26.	Mis profesores me consideran inteligente y trabajador(a).	1	2	3	4	5
27.	Tengo muchos amigos(as).	1	2	3	4	5
28.	Me siento nervioso(a).	1	2	3	4	5
29.	Me siento querido(a) por mis padres.	1	2	3	4	5
30.	Soy una persona atractiva.	1	2	3	4	5

Anexo 4

Autoconcepto e Indefensión aprendida en estudiantes de 2° a 5° año del nivel secundario de una institución educativa pública de Chaclacayo-Lima
Consentimiento informado

INTRODUCCION:

Apreciados padres de familia, nuestros nombres son: Ana Paula Berengil Llantoy y Tessy Anyela Povis Matencio, estudiantes de la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad Peruana Unión. El motivo de la presente es para pedir su autorización para levantar información sobre los conocimientos, actitudes y prácticas de sus hijos en relación al autoconcepto y la indefensión aprendida. Dicha información será de mucha importancia para desarrollar programas de prevención y capacitación a fin de fortalecer sus habilidades.

Su participación es totalmente voluntaria y no será obligatoria. Si decide autorizar la participación de su menor hijo(a) para responder las escalas, sabiendo que su menor hijo(a) puede dejar de llenar las escalas en cualquier momento, si así lo decide.

Cualquier duda o consulta que usted tenga posteriormente puede escribirnos anapaulaberengil@upeu.edu.pe o tessypovis@upeu.edu.pe .

He leído los párrafos anteriores y autorizo, por lo que doy mi consentimiento para que mi menor hijo(a) pueda participar en este estudio.

A continuación, detallan las instrucciones o explicaciones para el llenado de la escala.

INSTRUCCIONES: Lee atentamente cada afirmación y marca con una (X) la alternativa que mejor se ajusta a la forma como generalmente te sientes y piensas. No existen respuestas correctas ni incorrectas. Asegúrate de no dejar alguna afirmación sin responder.

Observación:

Cada participante de esta investigación debe recibir una copia de este consentimiento.

Firma del padre o apoderado