



UNIVERSIDAD PERUANA
CAYETANO HEREDIA

“EFECTOS DE UN PROGRAMA
CIENTÍFICO EXTRACURRICULAR
SOBRE LOS NIVELES DE
AUTOCONCEPTO, AUTOESTIMA Y
AUTOEFICACIA GENERAL EN UN
GRUPO DE NIÑAS DE 8 A 11 AÑOS DE
LIMA METROPOLITANA EN EL AÑO
2019”

TESIS PARA OPTAR EL GRADO DE
MAESTRO EN PSICOLOGÍA CLÍNICA CON
MENCION EN TERAPIA INFANTIL Y DEL
ADOLESCENTE

SUSANA ELIZABETH MAMANI GUERRA

LIMA – PERÚ

2020

ASESOR

Dra. Ana Jesús Aguilar Angeletti

JURADO DE TESIS

DR. GIANCARLO OJEDA MERCADO

PRESIDENTE

MG. ELENA ESTHER YAYA CASTAÑEDA

VOCAL

MG. GERALDINE ZIDAE SALAZAR VARGAS

SECRETARIO (A)

DEDICATORIA.

A Luis Guerra Heredia por difundir el pensamiento crítico.

AGRADECIMIENTOS.

A mi familia, por la motivación continua.

FUENTES DE FINANCIAMIENTO.

Tesis Autofinanciada

TABLA DE CONTENIDOS

RESUMEN ABSTRACT

I.	INTRODUCCIÓN	1
II.	HIPÓTESIS O PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN.....	49
III.	OBJETIVOS	50
IV.	METODOLOGÍA.....	51
V.	RESULTADOS	69
VI.	DISCUSIÓN	73
VII.	CONCLUSIONES	80
VIII.	RECOMENDACIONES	82
IX.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	83
X.	ANEXOS	94

RESUMEN

OBJETIVO: Evaluar el efecto de un programa científico extracurricular sobre los niveles de autoconcepto, autoestima y autoeficacia general en un grupo de niñas de 8 a 11 años. **MATERIAL y MÉTODO:** Se utilizó el Cuestionario de Autoconcepto de Garley (CAG), el Test de Autoestima escolar de Ruiz Alva y el Cuestionario de Autoeficacia General de Grimaldo. Nivel y tipo de diseño: El nivel de la investigación fue aplicado de tipo experimental con un diseño pre experimental. **RESULTADOS:** El programa científico extracurricular influencia de manera significativa en los niveles de autoconcepto, autoestima y autoeficacia general. En cuanto a los objetivos específicos; evaluar la influencia del programa científico extracurricular en cada variable de manera independiente. Se encuentra que el nivel de autoconcepto no se ve influenciado. No sucede lo mismo para las variables autoestima y autoeficacia general.

PALABRAS CLAVES

AUTOCONCEPTO, AUTOESTIMA Y AUTOEFICACIA GENERAL, NIÑAS, PROGRAMA CIENTÍFICO EXTRA CURRICULAR.

ABSTRACT

OBJECTIVE: To assess the effect of an extracurricular scientific program on the levels of self-concept, self-esteem and general self-efficacy in a group of girls aged 8 to 11 years. **MATERIAL AND METHOD:** The Garley Self-Concept Questionnaire (CAG), the Ruiz Alva School Self-Esteem Test and the Grimaldo General Self-Effectiveness Questionnaire were used. Level and type of design: The level of the research was applied experimentally with a pre-experimental design. **RESULTS:** The extracurricular scientific program has a significant influence on the levels of self-concept, self-esteem and general self-efficacy. As for the specific objectives; Evaluate the influence of the program on each variable independently. It is found that the level of self-concept is not influenced. The same does not happen for the variables self-esteem and general self-efficacy.

KEY WORDS

SELF – CONCEPT, SELF-ESTEEM AND GENERAL SELF-EFFICACY, GIRLS AND EXTRACURRICULAR SCIENTIFIC PROGRAM.

I. INTRODUCCIÓN

ANTECEDENTES INVESTIGACIONALES

Iguñiz, Chan y Mamani (2017) “Estudio exploratorio de las actividades científicas extracurriculares en el interés de las niñas y adolescentes por las carreras en ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas, en el marco de la política de fomento de carreras de Cyt” tuvieron como objetivo conocer el efecto de dos programas extracurriculares de ciencia sobre los niveles de autoeficacia académica y actitudes hacia la ciencia, para esto se tuvo en cuenta un diseño de métodos mixtos (cuantitativo, cualitativo). Se tuvieron en cuenta tres grupos: 2 grupos pertenecientes a un programa extracurricular científico sea o no parte del estado y un tercer grupo que no participaron en este tipo de programas. La muestra estuvo compuesta por niñas y adolescentes entre los 8 a 20 años de edad. En cuanto a los resultados, se sabe que existen diferencias significativas entre los 3 grupos para la variable autoeficacia académica. Esto quiere decir que, la participación en un programa científico tiene una asociación positiva con la autoeficacia académica cuando está ajustado por edad, tipo de colegio, y calificaciones auto-reportadas. Mientras que para los niveles de actitud hacia la ciencia no se encontró diferencia alguna en los tres grupos.

Medina (2017) en su investigación “Aprendizaje cooperativo y habilidades sociales en tercer grado de primaria de la I.E San José - Huacho”, tuvo como objetivo determinar la relación entre ambas variables. Esta investigación es de naturaleza no experimental y correlacional. La muestra estuvo constituida por 100 estudiantes del tercer grado de primaria. Para poder valorar las relaciones propuestas se utilizaron dos instrumentos: Cuestionario de aprendizaje cooperativo

y el cuestionario de habilidades sociales. Se obtuvieron puntuaciones sobre los niveles de aprendizaje cooperativo, convivencia escolar. Asimismo, se realizó los niveles comparativos entre el aprendizaje cooperativo y las habilidades sociales (interdependencia positiva, responsabilidad individual, interacción estimuladora, gestión interna del equipo y evaluación interna del equipo). En cuanto a los resultados, se determina que existe relación alta y positiva entre el aprendizaje cooperativo y las habilidades sociales. Sucede lo mismo para las relaciones entre aprendizaje cooperativo y las dimensiones de habilidades sociales: interdependencia positiva, responsabilidad individual, interacción estimuladora, gestión interna del equipo y evaluación interna del equipo.

Cornejo (2016) realiza una investigación titulada “El aprendizaje cooperativo, las habilidades sociales en el rendimiento académico en el área de PFRH, 2016”. Dicho autor tuvo como objetivo determinar la influencia del aprendizaje cooperativo en las habilidades sociales y el rendimiento académico. En cuanto a la metodología, sus características son: enfoque cuantitativo, tipo de investigación básica, descriptivo correlacional, no experimental de corte transversal. Muestreo probabilístico. La población estuvo conformada por 220 estudiantes; sin embargo, la muestra fue de 140 alumnos. Los instrumentos utilizados fueron sometidos a validez y confiabilidad antes de aplicar el estudio propiamente dicho, se realizó una prueba piloto conformada por 30 estudiantes. En cuanto a los resultados, se sabe que tanto el aprendizaje cooperativo como las habilidades sociales influyen significativamente en el rendimiento académico.

En España; Álamo (2016) en su investigación titulada “Aprendizaje cooperativo, aceptación social y autoestima en educación física. Intervención con

un alumno con discapacidad leve intelectual”. Dicho estudio se caracterizó por ser de diseño pre experimental. Se llevó a cabo una intervención de doce sesiones de educación física a través de la metodología de aprendizaje cooperativo. Las variables de estudio fueron: aceptación en el grupo a través del cuestionario socio métrico y la autoestima a través del Cuestionario de evaluación de la autoestima en educación primaria (A-EP). Para la metodología del estudio, la investigación es de carácter pre experimental. La muestra de estudio fue de manera no probabilística formada por un grupo de 25 alumnos de 6to de primaria donde 19 eran varones en edades oscilantes entre 11 y 13 años de edad. En cuanto a los instrumentos, para evaluar los aspectos actitudinales y sociales se utilizó una observación directa y sistemática durante las sesiones donde se usó registro anecdótico. Para evaluar los progresos de carácter motor, se utilizó las pruebas de ejecución donde se les pedía poner en práctica lo aprendido. En cuanto a los resultados, se considera que no existe una diferencia estadísticamente significativa como para valorar el efecto positivo del programa. Sin embargo, se considera que la intervención ayudó a que el alumno con discapacidad tenga mayores interacciones con sus compañeros. Además, el nivel de autoestima del niño con discapacidad se mantuvo en los niveles promedios tanto antes como después de la intervención.

Para Castañeda (2016) en “Influencia de la aplicación del proyecto formativo de Sergio Tobón en el aprendizaje colaborativo de los estudiantes de la I.E. N°821236, Encañada-Cajamarca”. Tuvo como objetivo determinar la influencia de dicho programa en estudiantes. Este es un estudio de corte experimental. Para la muestra se tuvo en cuenta 15 estudiantes del sexto de primaria. Los resultados encontrados fueron, la aplicación de proyectos formativos

influye de manera directa y positiva en el aprendizaje colaborativo además se observa un incremento de la motivación, autoestima y relaciones interpersonales.

Bujaico (2015) en su investigación titulada “Estrategias de enseñanza cooperativa, rompecabezas e investigación grupal, en el desarrollo de habilidades sociales en quinto grado de educación primaria en una I.E.P. de Canto Grande”, tuvo como objetivo medir las habilidades sociales luego de la aplicación de la metodología de enseñanza cooperativa en alumnos. La muestra estuvo conformada por niños de 5to grado de educación primaria básica regular con edades oscilantes entre 9 y 10 años. Las variables a medir fueron: estrategias de enseñanza cooperativa; la cual fue evaluada con una guía de observación de la sesión de clase y habilidades sociales; la cual fue evaluada por una lista de cotejo. Cabe señalar que los profesores fueron quienes aplicaron la lista de chequeo y ellos fueron quienes evaluaron a los alumnos con la rubricas que generó la investigadora. Para los resultados, se observa que, para las estrategias de enseñanza cooperativa, los docentes señalan que los alumnos fomentan: la reunión y asignación de alumnos, lectura de tópicos externos, ubicación de información, discusión, síntesis de ideas, planificación y presentación de información y retroalimentación entre alumnos. Para la variable de habilidades sociales: se observa que las áreas de comunicación (comunicación verbal, escucha activa y conducta asertiva), trabajo en equipo (interdependencia positiva, responsabilidad individual y asignación de roles) y toma de decisiones incrementan notablemente. Asimismo, se observa que las habilidades sociales más desarrolladas son: expresión de ideas, interés por los demás, aportación de ideas, actitud positiva, participación constante, flexibilidad en roles. Por otro lado, las habilidades sociales menos desarrolladas fueron:

integración de información y habilidades en cuanto a las alternativas como elegir las o evaluarlas.

En España, González (2015) en su investigación titulada “Aprendizaje cooperativo, autoestima, cohesión de grupo y motivación”. Tuvo como objetivo general motivar a los estudiantes del curso de matemáticas de 2º - ESO (educación secundaria obligatoria) para aprender dicho curso.

Cabe mencionar que los instrumentos utilizados fueron generados por la misma autora quien utilizó:

- Cuestionarios de evaluación dirigida a los alumnos donde se le pregunta sobre el agrado o desagrado de la metodología de aprendizaje cooperativo.
- Cuestionario de efectividad de grupo; dirigido a los alumnos donde se le presenta una escala de Likert del 1 al 5. Los alumnos tendrán que puntuar sobre las conductas de comunicación, colaboración, ideas, sugerencias, planificación, etc.
- Cuestionario de evaluación a los profesores. Donde se les pregunta acerca de la aplicación de la metodología del aprendizaje cooperativo. So están o no de acuerdo, la valoración, planificación, etc.

En cuanto a los resultados, la autora señala que a través de la una metodología de aprendizaje cooperativo se logra una interdependencia positiva, aprendizaje autónomo, responsabilidad individual y grupal, reducción del fracaso escolar, desarrollo de habilidades sociales, variables psicológicas como lograr incrementar la autonomía, autoestima, fortalezas individuales e interacción y participación con los compañeros.

En Guatemala; Miched (2015) en su investigación titulada “Diferencia entre el nivel de autoeficacia de adolescentes que realizan actividades extracurriculares y los que se dedican únicamente a estudiar” tuvo como objetivo determinar si las actividades extracurriculares generan un efecto positivo en los niveles de autoeficacia en los alumnos. La muestra estuvo compuesta por 47 hombres y 62 mujeres con un rango de edad oscilante entre 13 y 16 años de edad con un grado de escolaridad entre 1 a 3er grado de secundaria. El instrumento utilizado fue la escala de autoeficacia general. En cuanto a los resultados, se encuentra que realizar una actividad extracurricular no existe relación con la variable de autoeficacia; esto significa que una actividad extra no beneficia ni perjudica los niveles de autoeficacia. Sin embargo, se observa que, a mayor grado de escolaridad, mayor nivel de autoeficacia mientras y menor presencia de actividades extracurriculares.

MARCO TEÓRICO

AUTONCONCEPTO

Según Sabeh (2002) existen muchas definiciones de autoconcepto como: la conciencia de sí mismo, autoimagen, autopercepción, representación de sí, autoconcepto, autoestima. Sin embargo, hablar de tantas acepciones genera que exista una confusión terminológica. De aquí que se destaca el carácter pluridimensional del concepto.

Para Rosenberg (1975) el autoconcepto es la suma de pensamientos y sentimientos que la persona genera sobre sí mismo como un objeto. Para Burns (1990) significa la suma de actitudes que tiene la persona sobre sí mismo donde hay tres componentes: a) componente cognitivo; la autoimagen, b) componente afectivo y evaluativo; la autoestima y c) componente conductual; la motivación.

Epstein (1974) realiza una investigación conceptual de dicho término donde concluye que el autoconcepto es:

- Conjunto de conceptos de origen interno que respeta un orden y jerarquización
- Es una realidad diversa y dinámica. Diversa; debido a estar compuesta por otro tipo de autoconcepto como el físico, social, emocional y académico. Dinámica; debido al carácter de modificación constante de la experiencia.
- El autoconcepto no es innato ni estable. Su desarrollo es a través de experiencias sociales.
- Esta se caracteriza por ser esencial para el funcionamiento del individuo lo cual le proporciona seguridad e integridad.

Cabe señalar que el autoconcepto se forma desde los primeros años de la vida; es decir, las experiencias de cada individuo son determinantes en su valoración además los productos de las interacciones sociales permiten el desenvolvimiento y la fortificación del autoconcepto.

Existen muchos factores que influyen en el desarrollo del autoconcepto; estos pueden marcar de manera positiva o negativa. Así encontramos: el ambiente familiar, pautas educativas, evaluación de los padres, normas conductuales, tipos de comunicación, técnicas de socialización, clima familiar, tipo de información que recibe por parte de los padres, relaciones fuera de la familia, vida escolar, etc. La suma de estos factores genera la modificación del contenido del autoconcepto.

Para Salum-Fares, Marín y Anaya (2011) el autoconcepto es “el concepto que el individuo tiene de sí mismo como persona. Consiste en un conjunto de juicios tanto descriptivos como evaluativos acerca de uno mismo, es decir, en él se expresa el modo en que la persona se representa, conoce y valora a ella misma”.

García y Musitu (2014) concuerdan que el autoconcepto es una de las funciones psicológicas más importantes que se le atribuye a la interacción con la familia. Cabe señalar que para dichos autores el autoconcepto viene a ser sinónimo de identidad de sus miembros. De esta manera se deja en claro que el autoconcepto no es un constructo simple ni estático.

Por lo tanto se puede concluir que el autoconcepto es un constructo que se caracteriza por ser: organizado (las experiencias se ordenan de acuerdo al grado de significación que la persona realiza), multifacético (incluye diferentes áreas de la vida como el colegio, habilidades sociales, familia, atractivo físico, etc.), jerárquico (cada dimensión tiene significados), relativamente estable (la variabilidad depende

de la persona), experimental (se construye a lo largo de la vida), evaluativo (donde de la experiencias previas del individuo), distinto de otros constructos (el hecho que se relacione con otras variables como autoestima, autocontrol no significa que sean lo mismo)

Fitts (1965) considera que el autoconcepto es un constructo multidimensional donde existen tres componentes internos: identidad, autosatisfacción y conducta; y cinco componentes externos: físico, moral, personal, social y familiar.

Shavelson, Hubner y Stanton (1976) consideran que el autoconcepto puede dividirse en académico y no académico (componentes emocionales, sociales y físicos).

García y Musitu (2014) et al. mencionan que existe 5 dimensiones del autoconcepto:

- Autoconcepto académico /laboral; se refiere a la noción del individuo sobre la calidad de su propio desempeño sea como estudiante (Autoconcepto académico) o como trabajador (Autoconcepto laboral). La diferencia de ambos, radica en la etapa de la vida que se encuentre la persona; es decir, si tenemos un niño que va a una escuela, se hablará de autoconcepto académico mientras que, si tenemos a una persona con actividad laboral, se hablará de autoconcepto laboral. Además, se tienen en cuenta dos ejes: Uno, sentimiento del estudiante o trabajador sobre su desempeño a través de la comunicación que tiene con sus profesores o superiores. Dos, cualidades valoradas en el contexto. Asimismo, esta dimensión se correlaciona positivamente con el ajuste psicosocial, rendimiento académico/laboral,

aceptación, estima y calidad de ejecución. Y se correlaciona negativamente con el absentismo académico/laboral y conflicto.

- Autoconcepto social; se refiere a la noción que tiene el individuo en sus relaciones sociales. Se tiene en cuenta dos ejes. Uno, red social del individuo, qué tan difícil es mantener y ampliarla. Dos, cualidades en las relaciones interpersonales como ser agradable y alegre. Asimismo, esta dimensión se correlaciona positivamente con el ajuste psicosocial, bienestar psicosocial, rendimiento académico/laboral, aceptación, estima de los compañeros, conducta prosocial. Y se correlaciona negativamente con el comportamiento disruptivo, agresividad, sintomatología depresiva.
- Autoconcepto emocional; se refiere a la noción de la persona sobre su estado emocional y sus repuestas a ciertas situaciones específicas que involucran compromisos. Se tiene en cuenta dos ejes. Uno, percepción general de su estado emocional. Dos, situaciones específicas donde la otra persona tiene un rango superior.

Si una persona tiene un autoconcepto emocional alto significa que la persona sabe controlar sus emociones; es decir responde de manera adecuada a situaciones adversas. Diferente panorama con una persona con autoconcepto emocional bajo.

Asimismo, esta dimensión se correlaciona positivamente con las habilidades sociales, autocontrol, sentimiento de bienestar, aceptación de iguales. Y se correlaciona negativamente con ansiedad, consumo de sustancias, pobre integración social, sintomatología depresiva.

- Autoconcepto familiar; se refiere a la noción que tiene la persona sobre su rol, participación e integración en su familia. Se tiene en cuenta dos ejes. Uno, dominio de los padres en cuanto a confianza y afecto. Dos, familia y hogar. Asimismo, esta dimensión se correlaciona positivamente con rendimiento escolar, ajuste psicosocial, bienestar, integración, conducta prosocial, percepción de salud física y mental. Y se correlaciona negativamente con ansiedad, consumo de sustancias y sintomatología depresiva.
- Autoconcepto físico; se refiere a la noción que tiene la persona sobre su aspecto físico y condición física. Se tiene en cuenta dos ejes. Uno, práctica de deportes junto a sus pares sociales. Dos, aspecto físico. Si una persona tiene un autoconcepto físico alto significa que la persona se percibe como una persona agradable físicamente, se cuida y considera que puede practicar un deporte con éxito. Diferente panorama con una persona con autoconcepto físico bajo. Asimismo, esta dimensión se correlaciona positivamente con percepción de salud, autocontrol, bienestar, rendimiento deportivo, motivación de logro, integración social y escolar. Y se correlaciona negativamente con ansiedad, desajuste escolar, presencia de problemas con iguales.

Para González (1997) es necesario comprender el autoconcepto desde tres perspectivas:

- Conceptual: Se refiere a la definición conceptual. Una correcta definición del constructo autoconcepto involucra aspectos descriptivos y valorativos. En cuanto al aspecto descriptivo, el constructo debe responder a la pregunta:

¿quién soy? Lo cual tiene una retroalimentación, opinión y experiencia de la persona. En cuanto al aspecto valorativo, el constructo debe responder a la pregunta: ¿cómo me valoro a mí mismo? Aquí involucra autoconcepto ideal y percibido.

- Estructural: Se refiere a las definiciones operacionales del constructo autoconcepto. Actualmente se toma en consideración que el autoconcepto es de naturaleza multidimensional. Por ejemplo, según González (1997) citado en García (2005) "la multidimensional se refiere a que el individuo se mueve en diferentes contextos: familia, escuela, trabajo, sociedad, amigos, conducta, etc. y puede tener un Autoconcepto para cada dimensión, positivo o negativo. Los contextos dependen de la edad, el sexo, la cultura, el medio social, las exigencias profesionales, etc."
- Funcional: Se refiere a la capacidad que tiene el constructo para organizar las experiencias del individuo que son utilizadas más tarde para interpretar y reconocer acontecimientos de la vida. Por lo tanto, la construcción del autoconcepto es creativo (apela a la capacidad de recrear las situaciones) y selectivo (individuo selecciona una información en particular para interpretar y asimilarla).

Según Milton (2000) el autoconcepto cumple una serie de funciones interpersonales como son: dar un sentido de continuidad, integrar, organizar las experiencias de cada persona, regular los estados afectivos y motivar a las personas. De aquí que se destaca la importancia del constructo; al brindarla seguridad e integridad al sujeto.

Asimismo, se considera que el autoconcepto es el filtro a través del cual el individuo selecciona y procesa la información relevante dentro de su medio de interacción lo cual determina su conducta. Entonces, este se encarga de unir, esquematizar, organizar y jerarquizar las experiencias previas de la persona regulando sus estados afectivos. Esto implica un factor motivador y guía de conducta.

Esnaola, Goñi y Madariaga (2008) consideran que el autoconcepto permite que la relación entre individuo y ambiente; este constructo significa un sistema integrado y significativo que permite la interpretación de experiencias. Es por ello que sirve como guía para dar una significación a los sentimientos, emociones y conductas. Además, satisface las necesidades básicas como la definición de autoestima, condiciona la conducta, favorece la competencia social, autoeficacia y habilidades sociales. Por último, genera mejores relaciones con los demás, ayuda al autocontrol emocional, sirve para un cambio relevante en cuanto a las actitudes de las personas.

Para Haussler y Milicic (1994) consideran que existen tres etapas en la formación del autoconcepto:

- Primera etapa. Etapa existencial o del sí mismo primitivo. Se considera desde el nacimiento hasta los dos años. El niño se desarrolla hasta que pueda percibirse como una realidad diferente de los demás
- Segunda etapa. Etapa del sí mismo exterior. Considera a los individuos hasta los doce años; es decir la etapa pre escolar y escolar. Etapa donde el individuo permite la entrada de información por lo que es crucial para el

impacto del éxito o fracaso. Además, aquí los adultos juegan un papel muy importante sean los padres o profesores.

- Tercera etapa. Etapa del sí mismo interior. Búsqueda del adolescente por confirmar su identidad donde encuentra la diferenciación con sus pares. Aquí se considera que el autoconcepto ya está construido. Etapa crucial para definirse en términos de autovaloración social donde intervienen las interacciones sociales.

Según Goñi y Fernández (2008) durante el siglo XX los psicólogos se han dedicado a comprobar de manera empírica qué es el autoconcepto. Por ejemplo;

Tabla 1. Definiciones de autoconcepto según los diferentes enfoques teóricos.

Definiciones de Autoconcepto	
Enfoque Teórico	Principio teórico
Psicoanálisis	Interpretación del ello, yo y súper yo
Conductismo	Parámetros observables y medibles
Humanismo	Auto realización
Aprendizaje social	Auto refuerzo
Fenomenología	Subjetividad
Psicología social	Experiencias
Psicología Cognitiva	Motivación
Interaccionismo simbólico	Imagen de la persona en relación con los demás

Fuente: Elaboración Propia.

Asimismo, también existen definiciones de acuerdo a la escala cronológica de las personas. Según Páez, Zubieta, Mayordomo, Jiménez y Ruiz (2005) el niño tiende a describirse con atributos físicos, el adolescente se describe de manera conductual y de acuerdo al grado de maduración, la persona comienza a mencionar rasgos psicológicos en sus descripciones.

Para Elexpuru y Garma, 1999; Amescua y Pichardo (2004) existen características discriminantes del autoconcepto en los niños y adolescentes:

- En niños de 0 a 6 años: el autoconcepto se describe de manera general basado en características de atributos externos, depende principalmente de los significados que los padres devuelven a los menores. Se tiene en cuenta que, en los dos primeros años, los adultos le transmiten información pertinente al niño sobre la toma de conciencia del cuerpo y el desarrollo de la imagen corporal. Se considera que los niños pueden describirse con rasgos psicológicos de forma externa, sin ambivalencia y globales. La identidad está basada en el nombre, cuerpo, pertenencias sociales y preferencias. Es por ello que durante los primeros años de escolarización los niños se definirán de acuerdo a las comparaciones que hagan con respecto a las normas sociales que le son impuestas. Cerca de los dos años, es importante el desarrollo del juego simbólico, desarrollo del lenguaje e imitación de conductas que reafirman la diferenciación con sus pares. Alrededor de los tres años, el niño adquiere la identidad sexual lo cual le permite una construcción más pertinente acerca de su autoeficacia.
- En niños de 6 a 12 años el autoconcepto tiene que ver con la descripción de características psicológicas y sociales. Además, tiene que ver con el desarrollo cognitivo de la persona. Asimismo, se resalta la iniciación en la vida escolar ya que este factor influye en la construcción del autoconcepto. Se tiene como ejemplo la conciencia de logros y fracasos, aumento de interacciones sociales, noción de constancia del sexo (5-6 años), identidad sexual (7-8 años), Asimismo, se señala que entre los 8 y 10 años ocurre un

cambio importante en las autodescripciones de los adolescentes donde se coloca un mayor énfasis en las virtudes sociales y consideraciones por ser una persona cooperativa. La aceptación social donde se prioriza la escala de valores, se describen gracias a sus competencias relacionales o interpersonales. Ahí se destaca la permanencia del yo, la singularidad se obtiene de una combinación única y propia de rasgos (9-12 años).

- En la adolescencia, los individuos se describen con una visión más global de la personalidad. La identidad no excluye el cambio, el sentido de permanencia tiene que ver con el pasado, presente y futuro del adolescente. Se debe tener en cuenta que el desarrollo cognitivo se encuentra en un pensamiento formal lo que permite al individuo utilizar conceptos generales, ordenados y diferencias. Aquí se desprenden dos características fundamentales: maduración física (influencia de la imagen externa en relación con los otros, búsqueda de autonomía e independencia respecto a sus padres) y constantes cambios del desarrollo del autoconcepto (esto no permite establecer una definición firme, pero permite que el individuo lo reformule constantemente).

Se tiene en cuenta que el desarrollo del autoconcepto se produce de manera paralela junto con otras facetas sociales de la persona. De acuerdo al desarrollo de la persona, la apreciación del mundo interno genera cambios. Se entiende que el autoconcepto en los niños está basado en la definición de características concretas, nombres, apariencia física, conductas, etc. A lo largo del tiempo los niños son capaces de organizar estados internos y conductas conscientes.

Se concluye que el autoconcepto tiene que ver con la valoración recibida por pares, experiencias de éxito y fracaso, comparaciones sociales y construcción del interpretativo propio. La valoración recibida de otros es determinante para el desarrollo de un buen autoconcepto. Esto no quiere decir que el autoconcepto se reduce al reflejo social, sino que depende principalmente de esta visión además también se debe sumar los criterios subjetivos de cada persona para interpretar éxitos y fracasos.

Según Machargo (1991) citado en Zabala y Goñi (2008) “El autoconcepto se construye y define a lo largo del desarrollo por influencia de las personas significativas del medio familiar, escolar y social, y como consecuencia de las propias experiencias de éxito y fracaso”

AUTOESTIMA

Según Ruiz (2003) la autoestima es el valor que el individuo genera sobre su propia imagen. Esta actitud puede ser positiva o negativa hacia un hecho particular de la misma persona.

De aquí se desprenden dos estados: Por un lado, Autoestima positiva, cuando la persona se respeta y estima. La persona no se considera ni mejor ni peor que otros. Por lo tanto, la persona realiza juicios reconociendo sus capacidades y limitaciones. Por otro lado, autoestima baja, cuando la persona se siente insatisfecha y descontenta consigo misma, puede llegar a sentir un rechazo hacia su propia persona.

Ruiz (2003) señala que la autoestima se refiere al grado de aceptación de uno mismo, la estima hacia su concepto, aceptación de diferentes retos, motivación

por logros constantes y superación constante de sí mismo. Además, involucra la capacidad de aceptar tanto habilidades como errores.

Barden (1995) señala que “La autoestima, plenamente consumada, es la experiencia fundamental de que podemos llevar una vida significativa y cumplir sus exigencias”. Se entiende por autoestima al grado de confianza de nosotros en la capacidad de pensar, tomar decisiones y la búsqueda de la felicidad.

La autoestima nos permite: confiar en nuestras capacidades para enfrentarnos a los desafíos básicos de la vida y significa el derecho a triunfar, ser dignos de respeto así como alcanzar nuestros principios morales.

Para Rojas (1995) la autoestima “se vive como un juicio positivo sobre uno mismo, al haber conseguido un entramado personal coherente basado en los cuatro elementos básicos del ser humano: físicos, psicológicos, sociales y culturales. En estas condiciones va creciendo la propia satisfacción, así como la seguridad ante uno mismo y ante los demás.”

Por lo tanto, se entiende a la autoestima como la valoración de lo que uno hace. Es el grado de confianza y respeto que nos tenemos. La autoestima significa la predisposición a sentirse aptos para la vida, necesidades y sentimientos de competencias para afrontar los desafíos que van apareciendo.

Según Orduña (2003) la autoestima tiene que ver con la autoeficacia y auto dignidad. Por lo tanto, la falta o deterioro de alguna de ellas, genera un impacto negativo en la autoestima.

Autoeficacia. Sentido de eficacia personal. Se caracteriza por ser la confianza en nuestra capacidad de pensar. Seguridad propia en nuestra capacidad

de comprender los hechos de la realidad que entran en nuestro campo de interés y necesidad.

Autodignidad. Sentido de mérito personal. Seguridad de valor propio, es la actitud positiva hacia nuestro derecho de vivir y ser feliz. De esta manera nos sentimos cómodos con nuestra forma de expresarnos. Esto nos permite sentirnos dignos de éxito y felicidad.

Para Muñoz (2011) existen constructos psicológicos ligados a la autoestima; por ejemplo:

- Juicio personal. Para el análisis de este es necesario comprender los aspectos positivos y negativos, así como lo ya alcanzado y lo que falta por alcanzar. Todo análisis del juicio personal debe involucrar afirmaciones positivas que generan ganancias sobre las pérdidas.
- Aceptación de uno mismo. La persona es capaz de aceptar pese a sus limitaciones, errores y/o frustraciones. Se debe tener en cuenta que una persona puede asumir tanto sus aptitudes como sus limitaciones.
- Aspecto físico. Tiene que ver con la morfología corporal y sus características fisiológicas. Es necesario integrar los aspectos físicos de la persona con la aceptación de la personalidad. Se citan como ejemplos a la belleza física, estatura, enfermedades físicas, psicológicas, congénitas, etc.
- Patrimonio psicológico. Tiene que ver con la formación de un estilo personal que involucra pensamientos, inteligencia, conciencia, lenguaje verbal y no verbal. Gracias a esto la personalidad debe ser percibida como positiva en su totalidad.

- Entorno socio cultural. Aquí se desarrolla los recursos de comunicación interpersonal. Es necesario tener relaciones saludables para la generación de una buena autoestima.
- Trabajo. El individuo se identifica con el trabajo esto genera conductas de compromiso, amor y dedicación. El análisis de la conducta de trabajo tiene que ver con la satisfacción personal.
- Envidia y comparaciones. No es conveniente compararse con los pares debido a las apreciaciones críticas usualmente negativas hacia uno mismo. Es por ello que es necesario realizar un proyecto de vida propio y realizable.
- Empatía. Es necesario desarrollar la capacidad de ponerse en el lugar del otro tanto hacia uno mismo como hacia los demás. Es por ello que se considera que un signo de madurez implica saber perdonar a los demás.
- Acciones positivas. Generar actos de entrega hacia los demás donde se entrega la voluntad de cada uno de nosotros, esto es necesario para vivir con armonía. Asimismo, se recurre a la satisfacción personal.

La autoestima es un constructo que se va formando gracias a las experiencias previas de la persona, es algo que se aprende. Entonces es susceptible de cambio a lo largo de toda la vida. Cabe señalar que este concepto se forma gracias a la interacción con la familia en un primer momento, luego pasa a ser la escuela, trabajo, entorno social y laboral.

Se debe tener en cuenta que la autoestima es vital y básica para el desarrollo del hombre. Debido a su capacidad de contribuir de manera eficaz en el proceso de vida de la persona desempeñando un papel clave. Asimismo, es indispensable para un desarrollo sano con valores de supervivencia.

Toda formación de la autoestima representa un logro individual. La importancia de la autoestima radica en la valoración que uno mismo genera acerca de su participación en sus relaciones inter e intra personales.

Para Orduña (2003) et al. la autoestima se forma gracias al:

- Autoconocimiento. Conceptos que la persona tiene sobre sí mismo. Conjunto de nociones respecto a su ser, no existen juicios de valor.
- Ideales. Todas aquellas metas que el individuo desea llegar a cumplir. Cabe resaltar que la cultura juega un rol muy importante

Para Muñoz (2011) et al. se han desarrollado diferentes concepciones acerca de qué es la autoestima. Aunque todas estas se refieren a una autoestima global.

Tenemos así:

- Autoestima explícita. Producto de la expresión consciente y verbal. Se refiere a todas aquellas afirmaciones que la persona realiza sobre sí misma. Se entiende que es la contraposición a la autoestima implícita.
- Autoestima implícita. Resultado de procesos no conscientes de autoevaluación donde se reflejan asociaciones inconscientes. Esta se evalúa a través de test proyectivos.
- Autoestima contingente. Se define a la autoestima como un estado, sentimientos de autovalía, son sentimientos contextuales y no globales.
- Autoestima óptima. Se refiere a sentimientos y pensamientos positivos acerca de uno mismo. Son estables ya que se trata de un concepto de autenticidad.

Navarro (2008) señala que existen tres componentes de la autoestima.

- Cognitivo. Se refiere a las opiniones, creencias, percepciones e ideas de información. Se entiende como el concepto de la propia personalidad y conducta.
- Afectivo. Componente valorativo, reconocimiento de aspectos positivos y negativos lo cual implica un sentimiento favorable o desfavorable de lo que siente la persona.
- Conductual. Modo de actuar, intención y actuación de la persona. Es el cómo la persona enfrenta las situaciones de la vida.

Sánchez y Solís (2010) señalan que el autoconcepto de autoestima tanto en niños como en jóvenes implica cinco áreas:

- Área Social. Sentimientos y pensamientos del niño respecto a sus relaciones.
- Área Académica. Sentimientos y pensamientos del niño respecto a su rol como estudiantes.
- Área Familiar. Sentimientos y pensamientos del niño respecto a su rol como parte de una familia.
- Imagen física. Sentimientos y pensamientos del niño respecto a su aspecto físico y/o capacidades físicas.
- Autoestima global. Valoración general del niño.

Para Coopersmith (1976) citado en Yapura (2015) existen factores determinantes en el desarrollo de la autoestima:

- Educación familiar. Primer factor que interviene. Demuestra como la familiar es responsable de generar una autoestima positiva o negativa en el

niño. Aquí se observan los niveles de afecto y comunicación, así como las reglas.

- Relaciones. Sea con los profesores, punto principal de referencia de los niños luego de los padres. Relaciones con sus iguales, relaciones con los compañeros. Y relaciones con personas significativas para la persona.

Para Ciriaco Moreno (2008) citado en Yapura (2015) toma en cuenta los siguientes factores:

- Grado de aspiración que tiene que ver con las metas que el niño se proponga y como logra la consecución de estas.
- Aprobación del mundo adulto donde es importante resaltar la retroalimentación que hacen los padres, profesores o personas de autoridad hacia el niño
- Grado de responsabilidad, oportunidad para desarrollar confianza en sí mismos.
- Efectos de los medios de comunicación. Estos aportan conductas e imágenes positivas y negativas sobre una acción en particular
- Estilo de vida, que estimula el desarrollo satisfactorio o no de la persona
- Escala de valores, permite valorar lo que el niño percibe en su entorno.
- En menor medida se observa la inteligencia, creatividad, expresividad, bienestar y adaptación personal.

Según Ramos (2012) la autoestima cumple una serie de funciones en el desarrollo evolutivo de la persona.

- Autoestima como parte del self.

La autoestima sirve para definir el self quien tiene funciones organizacionales que apoyan a la autorregulación y permite definir y establecer relaciones óptimas con sus pares. De aquí se dependen cuatro beneficios: Uno, sentido favorable de los atributos. Dos, hedonismo. Tres, imagen coherente del mundo. Cuatro, relaciones interpersonales.

- Autoestima y salud mental

Estas relaciones se evidencian en tres perspectivas: como variable predictor (diferencia de conductas en personas con baja y alta autoestima), como resultado o consecuencia (se estudia las experiencias previas de cada individuo), como variable mediadora (influencia de la autoestima en procesos psicológicos).

- Autoestima como proceso

La visión de la autoestima es un medio y no un fin. La autoestima es la capacidad de haber evaluado problemas, realizar tareas con éxito, vencer frustraciones, superar miedos. Etc.

Según Sánchez y Solís (2010) la autoestima infantil es el grado de aceptación que tiene el niño consigo mismo. Cuando un niño nace, se establece una relación cercana con los padres; sobre todo con la madre. Esta relación hace que exista un fuerte vínculo lo cual favorece al inicio de la autoestima generando que este nuevo ser se perciba como alguien importante y valioso.

Se debe tener en cuenta que la imagen que tenemos de nosotros mismos es algo aprendido por normas sociales, esto se aprende de nuestra cultura que nos rodea. Es por ello que se toma en cuenta que los padres son los espejos y quienes ayudan a que el niño construya su propia identidad.

Si bien es cierto, el individuo va adquiriendo mayor autonomía, en la etapa infantil, los padres son los actores principales en la construcción de la autoestima. Con el tiempo se promueve un mayor conocimiento del mundo exterior lo cual amplía su visión y relación con los demás.

En la etapa escolar, la autoestima se centra en el rendimiento académico, relaciones sociales y extracurriculares. Aquí se realizan muchos cuestionamientos hacia uno mismo. El tema del éxito o fracaso adquiere un papel primordial. Se establecen comparaciones con los demás esto hace que el niño sea capaz de tolerarlas o no. Por lo tanto, es necesario acompañar al niño en momentos difíciles como en las comparaciones que realizan sobre sí mismos. Aquí ayuda la comunicación constante, la familia, normas conductuales y experiencias previas.

AUTOEFICACIA

Bandura (1997) define a la autoeficacia como “las creencias del individuo en relación con sus capacidades personales para organizar y emprender las acciones requeridas para producir resultados esperados”. Entonces, la autoeficacia es la convicción que uno tiene sobre la capacidad que tiene para ejecutar una tarea con éxito y producir resultados.

Baessler y Schwarzer, 1996; citados por Sanjuán, Pérez y Bermúdez, 2000 señalan que la autoeficacia son las creencias estables que tiene la persona sobre su capacidad de manejar de manera óptima los estresores de la vida. Se entiende que la autoeficacia es la percepción de cada individuo lo cual se ve relacionado con el logro de las actividades, tareas y retos.

El concepto de autoeficacia se puede entender como control personal, enfrentamiento o auto manejo. Este constructo puede ser descrito como reglas estructurales que subyacen conductas defensivas y de miedo.

Para Myers (2000) la autoeficacia es la concepción donde la persona se siente competente y efectivo lo cual conduce a la consecución de metas para así superar dificultades. De aquí se desprende que las autoeficacias son persistentes y menos ansiosas y depresivas gracias a la adopción de un estilo de vida saludable.

Bandura (1997) et al. existen cuatro fuentes de autoeficacia:

- Experiencias directas

Se debe tener en cuenta que las creencias de autoeficacia se originan en torno a los éxitos y fracasos de la persona frente a una tarea. Se entiende que el éxito fortalece las creencias de autoeficacia, diferente panorama con las situaciones de fracaso.

- Experiencias vicarias

La persona se compara con otros al observar el logro de sus pares. Es ahí donde se genera las creencias de autoeficacia. Esto puede ayudar a incrementarlas o disminuirlas.

- Persuasión verbal

Se caracteriza por la generación de juicios valorativos o evaluativos de personas cercanas. Esto ayuda a fortalecer el sentido de autoeficacia lo cual ayuda a alcanzar metas a través de estrategias. De aquí se desprende el uso de retroalimentación y el elogio e incentivo sistemático y sincero.

- Activación fisiológica

Los estados emocionales influyen en el sentido de autoeficacia. Tenemos ejemplos como el estrés, ansiedad, estados de ánimo, miedo, etc.

La autoeficacia se caracteriza por ser: (Myers, 2000 et al.) pensamientos autorreferentes, procesos inferenciales donde se establece la integración de factores situacionales y personales. Esta se caracteriza por influir en la conducta, pero no es el único determinante. Además, se puede producir una disminución de esta conducta debido a factores situacionales y experiencias repetidas de fracaso.

Las dimensiones de la autoeficacia son: magnitud, generalidad y fuerza las cuales están presentes en la ejecución de la tarea.

Magnitud. Las tareas se ordenan de acuerdo a los niveles de dificultad. Esto puede jugar en contra de la eficacia ya que puede llegar a limitar la acción del individuo. Tiene que ver con el nivel de dificultad de una tarea. Esto permite a la persona evaluarse como eficiente.

- Generalidad. Se debe tener en cuenta que algunas experiencias crean expectativas de dominio mientras que otras generan sentimientos de autoeficacia. Número de experiencias gratas y no gratas.
- Fuerza. Los individuos que poseen un fuerte dominio de tareas se perciben como más autoeficaces esto se refuerza por las experiencias gratas. Tiene que ver con la habilidad de la persona para manejar, solucionar y actuar frente a una dificultad.

Bandura (1997) et al. “La autoeficacia, al ser considerado un elemento cognitivo social, deja implícito que su desarrollo se da dentro de este marco. Es a partir del ambiente, relaciones sociales, y nuestra respuesta a ellos, que la

autoeficacia surge y evoluciona. Diferentes periodos de la vida, presenta ciertas demandas de competencia prototípica para un funcionamiento exitoso”.

De aquí se desprende la idea que la autoeficacia varía constantemente en los niños, esta depende del movimiento que tiene el menor en la comunidad. Las relaciones de pares y experiencias previas gatillan el desarrollo de la autoeficacia en los menores.

Se debe tener en cuenta que Bandura señalaba un aprendizaje social; por lo que él resalta el aprendizaje social entre los pares.

Más tarde; en la adolescencia la autoeficacia juega un papel determinante en la vida de la persona. Se considera que esta juega un papel importante en las decisiones que toman los adolescentes prediciendo el éxito o fracaso en la toma de decisiones.

En la adultez esta implica el desarrollo de la carrera y éxito en la elección vocacional.

AUTOCONCEPTO, AUTOESTIMA Y AUTOEFICACIA

En el contexto peruano, se encuentra que dichas variables psicológicas demuestran relaciones con otras como el rendimiento escolar, hábitos de estudio, autorregulación del aprendizaje, etc. A continuación, se citan algunas investigaciones de notable importancia.

Según Cartagena (2008) existe una relación entre la autoeficacia en rendimiento escolar y hábitos de estudio. Dicho autor encontró que existe relación de ambas variables solo en estudiantes de 5to de secundaria. Además, subraya que hay relación entre autoeficacia, técnica, organización, tiempo y distractibilidad. Cabe señalar que en su estudio titulado “Relación entre la autoeficacia y el

rendimiento escolar y los hábitos de estudio en alumnos de secundaria” utilizó una población de 2010 alumnos de los grados de 1º, 2º y 3º grado de secundaria de un colegio parroquial.

Los instrumentos utilizados fueron la escala de autoeficacia en el rendimiento escolar y el inventario de hábitos de estudio CASM 85.

Terry (2008) señala que existe relación entre los hábitos de estudio y la autoeficacia percibida según la condición académica. La presente autora señala que la autoeficacia percibida y algunas escalas de hábito de estudio no se relacionan con la condición académica según el análisis descriptivo de frecuencias y la comparación de medias. Sin embargo, existe una relación significativa entre autoeficacia y hábitos de estudio según el análisis de correlación. Encontrando que hay una asociación mayor en la asimilación de contenidos y condiciones ambientales de estudio. Además, señala la diferencia según el sexo.

Cabe señalar que la población estuvo compuesta por 135 universitarios quienes estuvieron distribuidos en 68 alumnos con rendimiento académico bajo y 67 alumnos con rendimiento académico de riesgo normal. Los instrumentos utilizados fueron el inventario de hábitos de estudio y la escala de autoeficacia general de Schawzer.

Para Alegre (2014) en su investigación: “Autoeficacia académica, autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios iniciales” tuvo como objetivo determinar la relación entre la autoeficacia académica y la autorregulación del aprendizaje con el rendimiento académico.

La muestra estuvo compuesta por 138 hombres y 146 mujeres, todos ellos pertenecientes a una universidad privada de lima metropolitana. Los instrumentos utilizados fueron el cuestionario de autoeficacia académica general y el cuestionario sobre autorregulación para el aprendizaje académico.

En cuanto a los resultados se encuentra que la correlación entre autoeficacia académica, autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico fueron positivos y significativo. Además, la correlación resulto ser positiva y moderada.

En un plano internacional, se encuentra evidencia que esas variables se encuentran relacionadas con otras habilidades y/o conductas que van más allá de solamente el rendimiento académico. Así se encuentra:

En el año 2014 en la investigación titulada “Autoestima y habilidades emprendedoras en estudiantes de ciencias económico-administrativas de la universidad de Guadalajara México”. Ramírez, Salgado y Madrigal tuvieron como objetivo evaluar la asociación entre la autoestima y habilidades emprendedoras en estudiantes de ciencias económico administrativas. Para esto los autores utilizaron una metodología cuantitativa, descriptiva y correlacional.

En cuanto a los instrumentos de medición: se utilizó el cuestionario de Coopersmith para evaluar la autoestima y para las habilidades emprendedoras se utilizó la escala de medición de habilidades emprendedoras de Tinoco. La muestra estuvo compuesta por 167 estudiantes de la Universidad de Guadalajara quienes estuvieron distribuidos de la siguiente manera: 7 estudiantes de economía, 25 estudiantes de administración, 14 de recursos humanos, 31 de mercadotecnia, 30 de negocios internacionales, 3 de gestión y economía ambiental, 11 de turismo, 36 de administración gubernamental y políticas públicas, 2 de contaduría pública, 2 de

administración financiera y 5 de tecnología de la información. En cuanto a la variable género: 87 son mujeres y 80 son hombres. En cuanto a la variable grado de ciclo: 35 pertenecen al primer ciclo, 12 al segundo, 7 al tercero, 15 al cuarto, 28 al quinto, 31 al sexto, 20 al séptimo, 14 al octavo, 1 al noveno, 3 son egresados.

Con respecto a los resultados. De manera específica se tiene en cuenta que para los niveles de autoestima 4 alumnos presentan una baja autoestima, 14 presenta autoestima media baja, 2 presentan autoestima media, 106 presentan autoestima media alta y 41 presentan autoestima alta. Para los niveles de habilidades emprendedoras se obtuvo que todas las dimensiones presentan una calificación alta. Las dimensiones son: conocimiento de sí mismo, visión de futuro, motivación de logro, planificación y persuasión.

De manera general, se tiene en cuenta que la autoestima se asocia de manera positiva con las habilidades emprendedoras. Conocimiento de sí mismo ($r=.225$; $p=0.01$), visión de futuro ($r=.279$; $p=0.01$), motivación de logro ($r=.288$; $p=0.01$), planificación ($r=.261$; $p=0.01$) y persuasión ($r=.215$; $p=0.01$). Además, la autoestima genera una influencia positiva sobre las habilidades emprendedoras. Asimismo, no existen diferencias notables entre las carreras al momento de relacionar las habilidades emprendedoras y los niveles de autoestima.

Para León, Rodríguez, Ferrel y Ceballos (2009) en su investigación titulada “Asertividad y autoestima en estudiantes de primer semestre de la facultad de ciencias de la salud de una universidad pública de Santa Marta (Colombia)” tuvieron como objetivo relacionar la asertividad y autoestima.

Los instrumentos utilizados fueron la Escala Multidimensional de Asertividad (EMA) y la Escala de Autoestima de Rosenberg. La muestra estuvo

constituida por 153 estudiantes ingresantes al primer semestre de una universidad pública de las facultades de ciencias de la salud de programas académicos de medicina, psicología, enfermería y odontología. Quienes estuvieron distribuidos: la edad oscilaba entre los 15 y 42 años de edad, 56 hombres y 97 mujeres.

En cuanto a los resultados se encontró que el 9% presenta asertividad indirecto alta, 26% no asertividad alto y el 26% asertividad alto. Para los niveles de autoestima se encuentra que el 91.5% presenta promedio alto, el 5.8% presenta puntuaciones promedio y el 2.61% presenta una baja autoestima. Asimismo, al momento de correlacionar la asertividad indirecta y autoestima se encontró una correlación negativa e indirecta. Sucede el mismo panorama entre la dimensión de no asertividad y autoestima. Sin embargo, se encuentra una correlación positiva y de carácter lineal entre la dimensión de asertividad y autoestima.

Para Quintero, Pérez y Correa (2009) realizan una investigación titulada “La relación entre la autoeficacia y la ansiedad ante las ciencias en estudiantes del nivel medio superior” quienes tuvieron como objetivo relacionar la autoeficacia y la ansiedad ante las ciencias en estudiantes de física, química, biología y ciencias de la tierra y del ambiente.

Los instrumentos utilizados fueron: la escala de autoeficacia general y la escala de ansiedad ante las ciencias. La muestra estuvo compuesta por 215 alumnos del bachillerato con edades oscilantes entre 15 a 21 años. En cuanto a los resultados se muestra que ambas variables se correlacionan de manera negativa. Si bien es cierto la muestra presenta niveles positivos de autoeficacia general, se observa bajos niveles de ansiedad.

En el 2011 en la investigación “Rol de género, concepto de ciencia y autoconcepto en adolescentes en Chile” de Ríos, Nuño y Pérez tuvieron como objetivo describir el rol de género, percepción de ciencia y autoconcepto en los adolescentes y relacionar los resultados encontrados con el género y percepciones de ciencia y autoconcepto.

La muestra estuvo compuesta por 199 adolescentes; 131 mujeres y 68 hombres con edades oscilantes entre 16 y 17 años. En cuanto a los resultados se encontró que el 38% de adolescentes tienen tipologías de rol de género estereotipadas, 25% son indiferentes y 23% son androgénicas. Con respecto al autoconcepto, existen diferencias significativas entre los adolescentes quienes puntuaron andrógeno e indiferenciados a favor de las primeras. Asimismo, no existen diferencias significativas en la percepción de ciencia en función del género.

Se debe tener en cuenta que para la presente investigación es necesario realizar la delimitación conceptual. Por un lado, se tiene a los autores Shavelson, Hubner y Stanton (1976) citado en García y Musitu (2014) et al. quienes optan por la postura de la no diferenciación. Ellos señalan que los conceptos que describen y evalúan a la persona se relacionan empíricamente. Por otro lado, Watkins y Dhawan (1989) citado en García y Musitu (2014) et al. optan por una postura diferenciadora.

La falta de claridad en cuanto a una definición conceptual genera dificultades al momento de realizar investigaciones. Sin embargo, es la misma falta de investigaciones quienes no permiten establecer una delimitación clara. Esta dificultad se evidencia debido a la relación entre ambos términos. Muchas veces se toma en cuenta que se habla de dos dimensiones: cognitiva y afectiva dentro de una misma variable.

De esta manera se obtiene que; la autoestima es la noción que tiene la persona sobre sí misma. Además, estas son sensibles a la valoración constante y grados de subjetividad. La persona se valora según sus propias experiencias que puede considerar tanto positivas como negativas. La autoestima se puede tener en cuenta como la conclusión de un proceso de autoevaluación donde integra valores de la persona.

Por lo tanto, la autoestima es la satisfacción personal y única del individuo hacia sí mismo donde contempla su eficacia y actitud.

El autoconcepto es la conclusión de una actividad reflexiva. Es la noción que el individuo tiene de sí como un objeto físico, social y espiritual. Se entiende como la suma de pensamientos y sentimientos sobre uno. Esta depende de la comparación social en rendimientos y atributos.

La autoeficacia, se asocia al bienestar y adaptación social.

APRENDIZAJE POR PARES

No existe una traducción exacta acerca del Diversity Peer Learning, la traducción más semejante sería Aprendizaje cooperativo, Aprendizaje colaborativo o Aprendizaje por pares.

Díaz (1999) menciona que, a diferencia de una metodología tradicional, a través del Aprendizaje cooperativo, los estudiantes aprenden más, los alumnos desarrollan sentimientos de agrado hacia la escuela, establecen mejores relaciones con los demás, aumenta la autoestima y aprenden habilidades sociales más efectivas.

Según Johnson, Johnson y Holubec (1990) leído en Diaz (1999) “la institución educativa enfatiza un aprendizaje individualista y competitivo, que se

ve plasmado no solo en el currículo, el trabajo en clase y la evaluación, sino en el pensamiento y la acción del docente y sus alumnos. La evidencia revela que las sesiones de clase están estructuradas de manera cooperativa solo de un 7 a 20% mientras que casi un 80 % implica aprendizaje individualista y/o competitivo”.

Para dicha metodología se debe establecer las diferencias entre sesiones individuales y competitivas con aprendizajes cooperativos. Para Enesco y Del Olmo (1992) leído en Diaz (1999) las sesiones individualistas se caracterizan por crecer de objetivos relacionados a las metas. De esta manera el alumno percibe que el lograr un objetivo depende solo de su propia capacidad y esfuerzo propio. A diferencia de las sesiones competitivas donde los objetivos son dependientes de los pares. Por lo tanto, los alumnos son comparados entre si y ordenados. Es así como el número de recompensas depende del número de recompensas distribuidas entre el resto de sus compañeros. Aquí, el alumno obtiene una mejor calificación cuando los pares rinden poco que cuando los pares muestran un buen rendimiento.

Un aprendizaje cooperativo se caracteriza por ser una metodología donde se procura alcanzar objetivos comunes. En este tipo de filosofía los alumnos buscan que obtener resultados beneficiosos para ellos mismo y para todos; de esta manera, los alumnos maximizan su propio aprendizaje y el de los demás.

Según Echeita (1995) todo tipo de aprendizaje se caracteriza por tener dos tipos de estructuras:

- Estructura de la autoridad; grado de autonomía de los alumnos. Ellos deciden y organizan las actividades escolares. En el caso del aprendizaje colaborativo se busca que los alumnos tengan un nivel alto de autonomía.

- Estructura del reconocimiento; referida al tipo de recompensa, frecuencia, magnitud que tiene que ver con la relación de interdependencia que se establece entre los miembros del grupo. En el caso del aprendizaje cooperativo se busca que las recompensas, beneficios sea tanto para un alumno como para el resto.

Según Díaz (1999) et al. un aprendizaje cooperativo se caracteriza por tener dos características principales:

- Elevado grado de igualdad; el rol que cumple cada alumno es asimétrico a su compañero. No existe diferencia alguna.
- Grado de mutualidad variable; grado de conexión, profundidad y bidireccionalidad. Se promueve que estos niveles sean altos cuando hay planificación y discusión conjunta, se favorece el intercambio de roles y el intercambio de trabajos.

Tipos de grupo del aprendizaje cooperativo

Según Jonson, Johnson y Holubec (1999) identifican los siguientes grupos.

- Grupos formales; se caracterizan por ser delimitados por un horario. Los estudiantes trabajan juntos para conseguir un objetivo común en torno a la tarea relacionada con el currículo escolar
- Grupos informales; se caracterizan por tener como límite de duración una clase. El profesor usa actividades de enseñanza directa como demostración, discusiones con el objetivo de crear expectativas.
- Grupos de base cooperativos a largo plazo; grupos heterogéneos con miembros permanentes que entablan relaciones. Su objetivo es posibilitar que los integrantes se brinden apoyo para tener un buen rendimiento.

Consecuencias del aprendizaje cooperativo

Según Coll y Colomina (1990) el trabajo en equipos tiene efectos positivos en:

- Rendimiento académico; esta variable es mayor en situaciones de aprendizaje cooperativo a diferencia de un aprendizaje competitivo e individualista en tareas que demandan adquisición, retención y transferencia de conocimientos. Sin embargo; en casos como tareas simples, mecánicas o de ejercitación, sucede lo contrario.
- Relaciones socioafectivas; mejoras notables en relaciones interpersonales. Se incrementa el respeto mutuo, solidaridad, sentimientos recíprocos, incremento de la autoestima teniendo en cuenta que en algunos casos los alumnos presentan niveles bajo de rendimiento escolar.
- Tamaño de grupo y productos de aprendizaje; en cuanto al tamaño de grupo se propone una relación indirecta. Es decir, a mayor tamaño de grupo, el rendimiento es menor. Se propone un trabajo de no más de seis alumnos. En los alumnos menores de edad, la eficacia de las experiencias es mayor en grupos menos numerosos, los logros de aprendizaje son mayores cuando deben preparar un trabajo final.

Así mismo, Echeita (1995) et al. el aprendizaje cooperativo se relaciona con tres procesos:

- Procesos cognitivos; colaboración entre iguales, regulación a través del lenguaje, manejo de controversias, solución de problemas.
- Procesos motivacionales; atribuciones de éxito académico, metas académicas intrínsecas

- Procesos afectivos relacionales; pertenencia al grupo, autoestima positiva, sentido de la actividad.

Para Johnson, Johnson y Holubec (1990) mencionan que los componentes básicos del aprendizaje cooperativo son:

- Interdependencia positiva; vínculo entre los compañeros de tal manera que cada alumno sienta que los objetivos se van a lograr de manera conjunta y no individual. Por lo que existe la necesidad de compartir recursos, apoyo mutuo y celebración conjunta.
- Interacción cara a cara; variable importante para que las actividades cognitivas y dinámicas se den de manera interpersonal. Lo que permite asistir a los demás. De esta manera se vela por la retroalimentación y se ejerce presión sobre los alumnos poco desmotivados.
- Responsabilidad personal y valoración social; todos los individuos se fortalecen académicamente. Para esto se evalúa al esfuerzo, se proporciona retroalimentación para lograr que cada miembro se haga responsable del resultado final.
- Habilidades interpersonales; enseñanza de habilidades sociales requeridas para la colaboración entre pares. Se enseña a conocerse, confiar, comunicarse, aceptarse, apoyarse y resolver conflictos conjuntamente.
- Procesamiento de grupo; los miembros reflexionan y discuten entre sí. Se identifica cuáles son las acciones de los miembros, si son útiles o no, así como la toma de decisiones.

Según Calzadilla (2002) la importancia del aprendizaje colaborativo radica en la superación de actitudes negativas, así como incrementar la motivación y

autoconcepto. Este tipo de experiencias generan la creación de ambientes inspiradores e interactivos en la que los individuos se sienten acompañados.

IMPACTO DE ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES

Según Pumares (2017) las actividades extraescolares permiten el desarrollo y la estimulación de las fortalezas en cuanto al desarrollo de las habilidades sociales y la dimensión emocional. Es así como se encuentra diversos beneficios luego de participar en una actividad extraescolar, así se tiene el aumento del bienestar psicológico, incremento de habilidades sociales, identidad personal, identidad social y empatía. Por lo tanto, la autora señala que existe una relación positiva entre la participación de las actividades extraescolares con la autoestima y el autoconcepto.

En España, Molinuevo (2008) señala que las actividades extraescolares presentan una relación directa y positiva con la salud mental y el nivel académico en niños de primaria. Para evaluar la salud mental de los menores, el autor utilizó instrumentos como el cuestionario de fortalezas y debilidades (SQD) que es una prueba que evalúa signos de trastornos mentales y del comportamiento además de la escala de competencia social que evalúa las interacciones sociales entre los pares y adultos. El autor llega a la conclusión que la participación constante de una actividad extraescolare predice conductas prosociales.

Actividades extraescolares y salud mental un estudio de su relación en población escolar de primaria

- Se considera que las actividades extraescolares mantienen tres finalidades:
- Conciliación familiar donde el menor está bajo la supervisión de otros adultos, no solo de los tutores.

- Tiempo educativo fuera del horario escolar
- El trabajo de habilidades sociales, valores o actitudes.

Para Martínez de Morentin (2017) el ocio educativo significa un recurso de impacto no solo en el desarrollo cognitivo de los niños y adolescentes sino también implica un desarrollo social.

Para González (2016) existe una serie de competencias que mejoran con la realización de actividades extraescolares:

- Rendimiento escolar: se evidencia que existe una mejora en los resultados académicos del alumnado que participa en actividades extraescolares. Asimismo, se observa que el absentismo escolar disminuye.
- Lectura y matemáticas: aquí se evidencia la mejora tanto en actividades de lectura y matemáticas como en otras áreas curriculares (ciencia y lengua)
- Actitudes hacia el aprendizaje: las actividades extraescolares favorecen las actitudes positivas hacia la escuela. Así se observa conductas como motivación académica, vinculación con la institución y reducción del absentismo escolar.
- Incremento de las expectativas formativas: los alumnos optan la necesidad de seguir formándose incluso fuera del colegio.
- Competencias psicoemocionales: existen ganancias en cuanto a la autopercepción, seguridad, autoestima, reducción de comportamientos negativos y conductas de riesgo. Aquí se hace la diferencia entre el sexo femenino y masculino. Los programas artísticos generan mayor beneficio a las mujeres que a los hombres en cuanto a las consecuencias socioemocionales.

- Competencias sociales: Se evidencia incremento de habilidades de comunicación, creatividad. Se observa que los programas artísticos son quienes generan este tipo de consecuencias.

En España, Carmona y Sánchez (2011) realizaron un estudio acerca de la influencia de las actividades extraescolares en el rendimiento académico y el autoconcepto de alumnos de educación primaria. Los autores utilizaron el instrumento de autoconcepto general y académico. En cuanto a los resultados, se sabe que hay diferencias según la variable sexo, las mujeres presentan un nivel de autoconcepto académico y general más alto que los varones. Los autores llegan a la conclusión que el rendimiento académico sea bueno o malo tiene una relación estrecha con el desarrollo del autoconcepto en función del género.

PROGRAMA CIENTÍFICO EXTRACURRICULAR

A continuación, se describen las características de la Organización No Gubernamental (ONG) MaCTec – Perú, debido a que es el programa científico extracurricular del cual se obtuvo las participantes para el presente estudio.

La Mini academia de Ciencia y Tecnología, es una organización peruanoamericana sin fines de lucro. Se trata de un programa dirigido a niñas de entre 8 y 11 años de edad. Para pertenecer a dicha organización, las niñas postulan vía internet y a través de un sorteo azaroso se seleccionan a 40 niñas, el programa es gratuito. En cuanto a los criterios de inclusión; se tiene en cuenta la edad, sexo y que las niñas sepan contar de 0 a 10. Asimismo, los tutores y/o apoderados de las menores se comprometen a estar de manera permanente con las niñas durante el desarrollo de las clases. Según la página de dicha organización, su misión consiste

en descubrir y cultivar los talentos creativos de las niñas a través de exploraciones científicas.

"La ciencia no es memorizar ni aprender fórmulas, es un encuentro contigo mismo para conocer el mundo". Johnson (2018).

Dicha organización, busca crear la primera generación de científicas peruanas que cambiará el mundo. Según Jhonson (2018) "Todos tenemos una curiosidad innata que debe ser despertada en los primeros años de vida, que nos permite conocer el mundo en el que vivimos, los misterios, la naturaleza". El programa científico extracurricular en mención vela por la creatividad y curiosidad de las niñas, genera que las niñas se cuestionen y maravillen del mundo.

Este programa científico extracurricular se realiza de manera semanal comenzando en el mes de abril y culminando en el mes de noviembre. Las sesiones son de 4 horas semanales aproximadamente, las clases consisten en que las alumnas preguntan a los profesores y ellos intentan dar respuesta y/o explicar de una manera dinámica para que ellas entiendan.

Este es un programa científico extracurricular que sigue una metodología denominada Diversity Peer Learning (DPL). Es decir, es una metodología muy diferente a la escuela tradicional donde los profesores invitan a que las niñas se cuestionen constantemente y través de experimentos solucionen aquella pregunta que ellas han realizado a los expertos.

Esta organización tiene sus inicios en el año 2012 donde reunían niñas entre 8 a 16 años; sin embargo, luego deciden reducir la edad a 11 años debido a que consideran que en esta edad las características de curiosidad y creatividad se encuentran en un punto álgido.

Se considera que el DPL es una metodología muy diferente a la escuela tradicional debido a que en este enfoque se deja de lado la memorización y pruebas objetivas sobre algún conocimiento aprendido en clase. Aquí se busca desarrollar las características de curiosidad, creatividad y perseverancia. Asimismo, la organización cuenta con 3 pilares: niñas, fellows y científicos.

Las niñas son las alumnas quienes postularon y que gracias al sorteo fueron escogidas para formar parte de dicho programa. Las fellows son jóvenes voluntarias quienes apoyan y generan en las niñas el sentido de responsabilidad, el trabajo de ellas recae en conectar con los tutores de las niñas y promover la asistencia a los talleres, así como la comunicación constante. Los científicos, son los expertos, aquellos profesionales quienes son retados por las niñas e intentar dar respuesta a las preguntas que hacen las niñas. Dichos expertos son científicos reconocidos tanto de manera nacional como internacional.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Según el Instituto Nacional de Salud Mental “Honorio Delgado – Hideyo Noguchi”- INSM (2012) la salud mental positiva guarda relación con conceptos como satisfacción con la vida, funcionamientos, bienestar, resiliencia, recursos personales, calidad de vida o sentimientos de felicidad o de alegría. Para Rutter (1990) leído en INSM (2012) et al. menciona que existen diferentes mecanismos que significan factores de protección ante el comportamiento de la enfermedad mental frente a un factor de riesgo. Uno de esos factores es el mantenimiento de autoestima y autoeficacia debido a su relación con los vínculos afectivos.

En el estudio epidemiológico del INSM realizado en el 2012; se observó que existe una diferencia entre hombres y mujeres según los promedios

obtenidos en las escalas relacionadas a la salud mental positiva. Así se obtiene que, para la medición de autoestima, el promedio de varones es de 30.41 a diferencia de las mujeres con 30.09 donde el valor máximo es de 40 puntos. Para la escala de satisfacción con la vida; el promedio de varones es de 18.19 y el de las mujeres es de 17.97 donde el valor máximo es de 25 puntos. En la escala de autoeficacia; el promedio de los varones es de 33.33 y el promedio de las mujeres es de 33.23 donde el valor máximo es de 40 puntos. Por último para la escala de resiliencia; el promedio de los varones es de 45.98 y el promedio de mujeres es de 45.65 donde el valor máximo es de 56 puntos.

Por ejemplo, Cayetano (2012) evaluó la autoestima en estudiantes de primaria de instituciones educativas estatales y particulares en el Callao, encontró que el nivel de autoestima más representativo es el de nivel bajo. Dicho autor encontró que dentro de una institución educativa estatal el 64% de los alumnos presenta un nivel bajo de autoestima, el 20% un nivel medio y un 3% nivel alto. Por otro lado, en una institución educativa particular, encuentra que el 55% presenta un nivel bajo de autoestima, el 30% nivel medio y el 7% nivel alto.

Mendoza (2015) estudió los niveles de autoconcepto en niños de nivel primario. La autora señala que el nivel de autoconcepto difiere en hombres y mujeres. En cuanto al perfil masculino encuentra que el 6.9% se encuentra en un nivel bajo, el 72.5% un nivel moderado y el 20.6% en un nivel alto. Para el perfil femenino encuentra que el 7.9% se encuentra en un nivel bajo, el 60.5% un nivel moderado y el 31.6% en un nivel alto.

Actualmente, el Ministerio de Educación del Perú no muestra dentro de sus planes la valoración de las variables psicológicas en el proceso de enseñanza-

aprendizaje. Por ejemplo, MINEDU (2017) detalla que existen rúbricas de observación de aula. A través de este documento se hace mención a que los docentes deben lograr una serie de hitos con sus alumnos. Es así como se encuentra rúbricas de: involucramiento activo de estudiantes en el proceso de aprendizaje, maximización del tiempo dedicado al aprendizaje, promoción del razonamiento, creatividad y pensamiento crítico, progreso de aprendizajes, generar un ambiente de respeto y proximidad y la regulación positiva del comportamiento de los estudiantes.

Asimismo, MINEDU (2016) formula una serie de documentos con los nombres de “Buenas prácticas docentes” donde se brindan estrategias hacia los profesores de cómo pueden acceder a una educación inclusiva donde primen los valores. Sin embargo, se deja de lado las variables psicológicas como la autoestima, autoeficacia y autoconcepto. Lo mismo sucede con las guías de tutoría publicadas por la MINEDU en el año 2007.

Se trata de un programa científico extracurricular dirigido a niñas entre los 8 y 11 años que tienen como objetivo descubrir y cultivar los talentos creativos de las niñas a través de exploraciones científicas. Según Jhonson (2018) "La ciencia no es memorizar ni aprender fórmulas, es un encuentro contigo mismo para conocer el mundo".

Existen reportes descriptivos sobre la enseñanza de la ciencia y cómo esta afecta a los alumnos. Sin embargo, no existe una valoración acerca de las variables psicológicas como el autoconcepto, autoeficacia y autoestima.

Se debe tener en cuenta que todo proceso de enseñanza se potencializa si el alumno se siente en la capacidad de aprender. Es por ello que pese a que se les

otorgue muchas estrategias a los alumnos respecto a la enseñanza de la ciencia este no tendría un efecto óptimo sino se tiene en cuenta las variables psicológicas.

Por todo lo dicho anteriormente, la pregunta de investigación es la siguiente:
¿Cuál es el efecto de un programa científico extracurricular sobre los niveles de autoeficacia general, autoestima y autoconcepto en un grupo de niñas de 8 a 11 años de Lima Metropolitana en el año 2019?

JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

El programa científico extracurricular en mención es una organización peruana americana sin fines de lucro. Su misión es descubrir y cultivar los talentos creativos de las niñas a través de las exploraciones científicas. Para Jhonson (2018) pretende desarrollar el pensamiento científico de las niñas quienes ingresan al programa. La metodología que caracteriza a este programa es el Diversity Peer Learning (DPL). Este modelo educativo dista de la malla curricular en los colegios debido a que a través del DPL se busca que potenciar habilidades blandas donde cada alumno es tratado de manera única. Aquí se pone énfasis en las habilidades socio-afectivas que los niños logran después de una experiencia educativa donde se incorpora el DPL.

Actualmente, no se conoce datos cuantitativos sobre la eficacia de este programa en las habilidades blandas de las participantes.

En el año 2017 la UNESCO premió al programa científico extracurricular en mención con la distinción de educación de las niñas y mujeres debido a la importante labor que hace la institución al momento de la enseñanza de las ciencias en niñas.

Uno de sus objetivos es lograr que las niñas generen habilidades de imaginación, creatividad, así como herramientas necesarias para generar su propia autonomía.

Según Johnson y Johnson (1989) el aprendizaje cooperativo y colaborativo genera mayor salud mental; es decir “esto incluye un ajuste psicológico general, fortalecimiento del yo, desarrollo social, integración, autoestima, sentido de la propia identidad y capacidad de enfrentar la adversidad y las tensiones”

Según Díaz (1999) menciona que aprendizaje cooperativo o DPL se caracteriza por ser una metodología que apunta al incremento de relaciones socio afectivas. Considera que una consecuencia remarcable es el incremento de autoestima en los estudiantes, así como los procesos motivacionales tales como atribuciones de éxito académico, metas académicas intrínsecas y autoestima positiva.

Existen investigaciones las cuales se han centrado en relacionar las variables psicológicas como autoestima, autoeficacia y autoconcepto con niveles socioeconómicos, funcionalidad familiar, rendimiento académico, etc. Sin embargo, estas investigaciones tienen lugar en escenarios escolares donde no existe la metodología DPL.

Se debe tener en cuenta que, en el Perú los programas científicos extracurriculares son escasos a esto se le suma el hecho de la innovación con la metodología DPL sobre las variables psicológicas tales como autoestima, autoeficacia y autoconcepto. La evaluación de este programa científico permitirá valorar las consecuencias sobre las variables de autoestima, autoeficacia y autoconcepto en las niñas pertenecientes a este programa.

Debido a tratarse de un diseño de investigación pre experimental, se desea conocer si el programa es un medio necesario y/o suficiente como para generar consecuencias en las variables antes mencionadas.

Por último, esta investigación es de relevancia social ya que de encontrarse las hipótesis propuestas se podrá incentivar a los diferentes profesionales quienes trabajan con niños y adolescentes a innovar en el uso de metodologías como la de DPL.

II. HIPÓTESIS O PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

Hipótesis General

- H1: Existen diferencias respecto a los niveles de autoconcepto, autoestima y autoeficacia general en las participantes de un programa científico extracurricular comparado con el antes y después.

Hipótesis Específicas

- H2: Existen diferencias respecto al nivel de autoconcepto en las participantes de programa científico extracurricular comparado con el antes y después.
- H3: Existen diferencias respecto al nivel de autoestima en las participantes de programa científico extracurricular comparado con el antes y después.
- H4: Existen diferencias respecto al nivel de autoeficacia general en las participantes de programa científico extracurricular comparado con el antes y después.

III. OBJETIVOS

Objetivo General

- Evaluar el efecto de programa científico extracurricular en los niveles de autoconcepto, autoestima y autoeficacia general en las participantes.

Objetivos Específicos

- Identificar el efecto de programa científico extracurricular en el nivel de autoconcepto en las participantes.
- Identificar el efecto de programa científico extracurricular en el nivel de autoestima en las participantes.
- Identificar el efecto de programa científico extracurricular en el nivel de autoeficacia en las participantes.

IV. METODOLOGÍA

POBLACIÓN, MUESTRA U OBJETO DE ESTUDIO

Todas las niñas pertenecientes a dicho programa científico extracurricular.

La muestra estuvo conformada por 35 alumnas pertenecientes a un programa científico extracurricular de Lima Metropolitana. Las edades de las alumnas oscilan entre los 8 y 11 años de edad. Además, todas son del sexo femenino.

Se debe señalar que el programa inició en abril con 40 niñas, cuando se invitó a los padres de familia y niñas a ser parte de la investigación 2 sujetos decidieron no participar. En noviembre, el programa culmina con 37 alumnas.

Tabla 2. Distribución de la muestra del grupo de estudio según variables sociodemográficas.

Variable	F	%	Variable	F	%	
Edad	8	10	Composición Familiar	29	29	
	9	10		29	29	
	10	12	Instrucción	34	34	
	11	3		9	9	
Colegio	Particular	27	77	2° primaria	2	6
				3° primaria	7	20
	Nacional	7	20	4° primaria	12	34
				5° primaria	11	31
Policial	1	3	6° primaria	3	9	

n:35

MATERIALES Y REACTIVOS

FICHA DE DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

- Nombre: Ficha de Datos Sociodemográficos
- Aplicación: Individual o colectiva.

- **Ámbito de Aplicación:** niños y adolescentes.
- **Duración:** 3 minutos, aproximadamente.
- **Objetivo de la prueba:** recoger información general de los participantes como: edad, lugar de nacimiento, grado de instrucción y composición familiar.

FICHA TÉCNICA 1.-

- **Nombre Original:** Cuestionario de Autoconcepto Garley (CAG).
- **Autora:** Belén García Torres (2001).
- **Adaptación Limeña:** Juan Miguel Bañales Cabrera (2015).
- **Lugar y Año:** Universidad César Vallejo, Trujillo - Perú - 2015.
- **Procedencia:** Cuestionario de Autoconcepto Garley (CAG) de García Torres (2001).
- **Aplicación:** Individual o colectiva.
- **Ámbito de Aplicación:** niños y adolescentes que pueden leer de manera fluida, desde los 7 u ocho años hasta finalizar la etapa escolar, hasta los 17 o 18 años.
- **Duración:** entre 15 y 20 minutos, aproximadamente.
- **Objetivo de la prueba:** medir los niveles de autoconcepto en niños y adolescentes.

La prueba CAG está constituida por 48 afirmaciones las cuales se encuentran distribuidas en seis dimensiones: a) Autoconcepto Físico (evalúa la aceptación y satisfacción que tiene el sujeto sobre su apariencia física), b) Aceptación Social (evalúa la percepción del sujeto sobre su habilidad para ser aceptado ante sus pares), c) Autoconcepto Familiar (evalúa la relación que tiene el

sujeto con su familia y como se siente con esta), d)Autoconcepto Intelectual (evaluación del sujeto sobre sus habilidades intelectuales), e)Autoevaluación Persona (valoración global de la persona) y f)Sensación de Control (percepción del sujeto sobre el grado de control que posee). Cada una de estas dimensiones cuenta con 8 ítems.

En cuanto a la calificación e interpretación, los 48 ítems son evaluados a través de la escala Likert de cinco puntos. Las opciones de respuesta son: Nunca (1), Pocas Veces (2), No sabría decir (3), Muchas veces (4) y Siempre (5). Existen ítems directos (1,2,4,5,6,7,9,10,12,13,14,15,18,19,21,22,23,24,25,26,27,28,29,30,31,32,33,34,35,36,37,38,40,42,43,44,46y47) e inversos(3,8,11,16,17,20,39,41,45y48). Para los ítems directos se respeta la puntuación antes señalada. En el caso de los ítems inversos, la puntuación se altera; es decir; Nunca (5), Pocas Veces (4), No sabría decir (3), Muchas veces (2) y Siempre (1). La suma de cada uno de los ítems genera la puntuación para cada escala y de manera general. La interpretación de los puntajes es directa; esto quiere decir que, a mayor puntaje obtenido de la prueba, el alumno presenta un mejor autoconcepto.

La prueba CAG, fue adaptada con una muestra constituida por 310 alumnos de sexo masculino y femenino pertenecientes a los grados de 3ero a 6to grado de primaria de tres instituciones educativas estatales del distrito de Casa Grande. Quienes estuvieron distribuidos: 153 hombres y 157 mujeres; 62 alumnos del 3er grado de primaria, 75 alumnos del 4to grado de primaria, 79 alumnos del 5to grado de primaria y 94 alumnos del 6to grado de primaria. Asimismo, se sabe que el muestreo fue de tipo estratificado.

La presente prueba cuenta con propiedades psicométricas adecuadas como: la validez de constructo donde se usó el coeficiente de correlación de Spearman para la correlación de ítem-escala y grado de correlación directa. En cuanto a la confiabilidad se usó el a través del método de consistencia interna Alfa de Cronbach. No obstante, los puntajes de CAG no se ajustan a la normalidad; es por ello que, al momento de elaborar los baremos se utilizaron percentiles.

Aspectos Psicométricos:

Validez de constructo. De manera general, los 48 ítems de CAG muestran correlaciones con niveles de discriminación buenos y muy buenos ($p \leq .01$) entre los ítems de la escala del Cuestionario de Autoconcepto. Los coeficientes de correlación directa se encuentran entre los .180 como mínimo y como máximo .515 como máximo.

En cuanto a la escala de Autoconcepto Físico de CAG, los resultados muestran índices de correlación con un nivel de discriminación muy bueno y altamente significativo ($p \leq .01$) entre los ítems de la escala de Autoconcepto Físico.

Los coeficientes de correlación directa se encuentran entre los .297 como mínimo y como máximo .690 como máximo.

En cuanto a la escala de Aceptación Social de CAG, los resultados muestran índices de correlación con un nivel de discriminación muy bueno y altamente significativo ($p \leq .01$) entre los ítems de la escala de Aceptación Social. Los coeficientes de correlación directa se encuentran entre los .320 como mínimo y como máximo .658 como máximo.

En cuanto a la escala de Autoconcepto Familiar de CAG, los resultados muestran índices de correlación con un nivel de discriminación muy bueno y

altamente significativo ($p \leq .01$) entre los ítems de la escala de Autoconcepto Familiar. Los coeficientes de correlación directa se encuentran entre los .318 como mínimo y como máximo .658 como máximo.

En cuanto a la escala de Autoconcepto Intelectual de CAG, los resultados muestran índices de correlación con un nivel de discriminación muy bueno y altamente significativo ($p \leq .01$) entre los ítems de la escala de Autoconcepto Intelectual. Los coeficientes de correlación directa se encuentran entre los .423 como mínimo y como máximo .700 como máximo.

En cuanto a la escala de Autoevaluación Personal de CAG, los resultados muestran índices de correlación con un nivel de discriminación muy bueno y altamente significativo ($p \leq .01$) entre los ítems de la escala de Autoevaluación Personal. Los coeficientes de correlación directa se encuentran entre los .332 como mínimo y como máximo .622 como máximo.

En cuanto a la escala de Sensación de Control de CAG, los resultados muestran índices de correlación con un nivel de discriminación muy bueno y altamente significativo ($p \leq .01$) entre los ítems de la escala de Sensación de Control. Los coeficientes de correlación directa se encuentran entre los .211 como mínimo y como máximo .589 como máximo.

Análisis de confiabilidad; se evidenció la consistencia interna del instrumento gracias al eficiente de Alfa de Cronbach. De manera general; es decir los 48 ítems se obtuvo un coeficiente de .845 lo cual quiere decir que alcanza un nivel bueno de confiabilidad. Para la dimensión Autoconcepto físico, se obtiene un coeficiente de .635 donde se evaluaron los 8 ítems que le pertenece a dicha dimensión. Para la dimensión Aceptación Social, se obtiene un coeficiente de .672

donde se evaluaron los 8 ítems que le pertenece a dicha dimensión. Para la dimensión Autoconcepto familiar, se obtiene un coeficiente de .559 donde se evaluaron los 8 ítems que le pertenece a dicha dimensión. Para la dimensión Autoconcepto intelectual, se obtiene un coeficiente de .695 donde se evaluaron los 8 ítems que le pertenece a dicha dimensión. Para la dimensión Autoevaluación personal, se obtiene un coeficiente de .517 donde se evaluaron los 8 ítems que le pertenece a dicha dimensión. Y para la dimensión Sensación de control, se obtiene un coeficiente de .455 donde se evaluaron los 8 ítems que le pertenece a dicha dimensión. Por lo dicho anteriormente, se concluye que la prueba CAG alcanza niveles de fiabilidad moderado y mínimamente aceptable.

En cuanto a los baremos. El autor hace uso de PC para los varones y mujeres.

En el caso de los varones, se encuentra que los PC 96-99 pertenecen al nivel “Muy Alto”, los PC 61-95 pertenecen al nivel “Alto”, los PC 31-60 pertenecen al nivel “Medio”, los PC 11-30 pertenecen al nivel “Bajo” y los PC 01-10 pertenecen al nivel “Muy Bajo”. Según los datos obtenidos del estudio; se considera que para la dimensión Autoconcepto Físico las puntuaciones directas (PD) oscilan entre 19 y 40, para la dimensión Autoconcepto Social las puntuaciones directas (PD) oscilan entre 13 y 40, para la dimensión Autoconcepto Familiar las puntuaciones directas (PD) oscilan entre 23 y 40, para la dimensión Autoconcepto Intelectual las puntuaciones directas (PD) oscilan entre 17 y 40, para la dimensión Autoconcepto personal las puntuaciones directas (PD) oscilan entre 21 y 40, y para la dimensión Sensación de control las puntuaciones directas (PD) oscilan entre 14 y 40. Con respecto a la totalidad de la prueba, las puntuaciones directas (PD) oscilan entre 141 y 231.

En el caso de las mujeres, se encuentra que los PC 94-99 pertenecen al nivel “Muy Alto”, los PC 71-93 pertenecen al nivel “Alto”, los PC 26-70 pertenecen al nivel “Medio”, los PC 11-25 pertenecen al nivel “Bajo” y los PC 01-10 pertenecen al nivel “Muy Bajo”. Según los datos obtenidos del estudio; se considera que para la dimensión Autoconcepto Físico las puntuaciones directas (PD) oscilan entre 18 y 40, para la dimensión Autoconcepto Social las puntuaciones directas (PD) oscilan entre 14 y 40, para la dimensión Autoconcepto Familiar las puntuaciones directas (PD) oscilan entre 19 y 40, para la dimensión Autoconcepto Intelectual las puntuaciones directas (PD) oscilan entre 16 y 40, para la dimensión Autoconcepto personal las puntuaciones directas (PD) oscilan entre 19 y 40, y para la dimensión Sensación de control las puntuaciones directas (PD) oscilan entre 14 y 40. Con respecto a la totalidad de la prueba, las puntuaciones directas (PD) oscilan entre 116 y 238.

Cabe señalar que la distribución de las categorías se hizo respetando los puntos de corte según la media y desviación típica del Cuestionario de Autoconcepto de Garley.

FICHA TÉCNICA 2.-

- Nombre Original: Test de Autoestima para escolares.
- Autores: Cesar Ruiz Alva (2003).
- Adaptación: Cesar Ruiz Alva (2003).
- Lugar y Año: Universidad César Vallejo, Trujillo - Perú - 2003.
- Procedencia: Test de Autoestima para escolares de Cesar Ruiz Alva (2003) – Perú.
- Aplicación: Individual o colectiva.

- **Ámbito de Aplicación:** escolares de 3ero de primaria hasta 2do de secundaria.
- **Duración:** varía entre 15 minutos, aproximadamente.
- **Objetivo de la prueba:** evalúa el nivel general de autoestima del alumno.

El Test de Autoestima para escolares valora la imagen que tiene el sujeto sobre sí mismo sea una actitud positiva o negativa; presenta 25 ítems. Si bien es cierto el presente test no cuenta con dimensiones, el autor señala ciertos ítems para realizar un análisis cualitativo complementario. Para valorar “familia” se debe prestar atención a los ítems 6, 9, 10, 16,20 y22. Para valorar “identidad personal” se debe prestar atención a los ítems 1, 3, 13,15 y 18. Para valorar “autonomía” se debe prestar atención a los ítems 4,7 y 19. Para valorar “emociones” se debe prestar atención a los ítems 5, 12, 21,24 y 25. Para valorar “motivación” se debe prestar atención a los ítems 14,17 y 23. Y para valorar “socialización” se debe prestar atención a los ítems 2,8 y 11.

En cuanto a la calificación e interpretación, la presente escala presenta 25 afirmaciones; cada uno de ellos es evaluado a través de dos opciones de respuesta: SI o NO. La calificación se hace de acuerdo a la plantilla realizada por el autor. En dicha plantilla se encuentra las respuestas que apuntan a un nivel alto de autoestima; es por ello que al calificar una prueba se hace uso de la plantilla y si las respuestas coinciden se le otorga 1 punto al menor; mientras que si las respuestas difieren se le otorga 0 puntos al menor.

Las respuestas son NO para los ítems: 1,2,3,6,7,9,11,12,13,15,16,17,18,21,22,23,24 y 25 mientras que las respuestas son SI para los ítems: 4,5,8,10,19 y 20.

El presente test, fue adaptado con una muestra de alumnos menores de edad quienes estuvieron distribuidos por: 775 varones y 695 mujeres pertenecientes a los grados de instrucción de 3ero, 4to, 5to y 6to de primaria; y 1ero y 2do de secundaria de la provincia de Trujillo – Perú.

El presente inventario cuenta con propiedades psicométricas adecuadas como: la confiabilidad gracias al método de consistencia interna y el método de test-retest. Además, cuenta con validez por consistencia interna.

Aspectos Psicométricos:

Método de consistencia Interna. Para dicha prueba se tomó en cuenta un total de 480 sujetos donde existían 80 casos por grupo. Los grupos son: 3ero, 4to, 5to y 6to de primaria; y 1ero y 2do de secundaria. Los coeficientes obtenidos: para el grupo de 3ero de primaria es de .90, para el grupo de 4to de primaria es de .89, para el grupo de 5to de primaria es de .92, para el grupo de 6to de primaria es de .91, para el grupo de 1ero de secundaria es de .94 y para el grupo de 2do de secundaria es de .92. Esto quiere decir que los coeficientes varían de .89 a .94, por lo que se considera un buen nivel de consistencia interna.

Método de Test - Retest. Para dicha prueba se tomó en cuenta un total de 480 sujetos donde existían 80 casos por grupo. Los grupos son los antes señalados. Cabe mencionar que los lapsos de tiempo entre la prueba y re prueba fueron de dos meses. Los coeficientes obtenidos: para el grupo de 3ero de primaria es de .92, para el grupo de 4to de primaria es de .90, para el grupo de 5to de primaria es de .92, para el grupo de 6to de primaria es de .92, para el grupo de 1ero de secundaria es de .93 y para el grupo de 2do de secundaria es de .90. Esto quiere decir que los

coeficientes varían de .90 a .93, por lo que se considera un buen nivel de confiabilidad.

En cuanto a la validez de contenido. Para dicha prueba se tomó en cuenta un total de 480 sujetos donde existían 80 casos por grupo. Los grupos son los antes señalados. Cabe mencionar que para probar la validez de la presente prueba se hizo uso de otro test psicológico: Test de Autoestima de Coopersmith, donde se usó el método de coeficiente de correlación producto momento de Pearson. Los coeficientes obtenidos: para el grupo de 3ero de primaria es de .75, para el grupo de 4to de primaria es de .74, para el grupo de 5to de primaria es de .77, para el grupo de 6to de primaria es de .74, para el grupo de 1ero de secundaria es de .73 y para el grupo de 2do de secundaria es de .74. Esto quiere decir que los coeficientes varían de .73 a .77, por lo que se considera un buen nivel de validez de contenido.

En cuanto a los baremos. Luego de haber obtenido el puntaje directo (PD) que es la suma de las puntuaciones donde se le otorga 1 o 0 puntos de acuerdo a la plantilla realizada por el autor. Se procede al análisis cualitativo de la prueba donde se obtiene el nivel de autoestima del entrevistado. Así se obtiene que para los PD 22-25 se obtiene un nivel “Alta autoestima”, para los PD 17-21 se obtiene un nivel “Tendencia a alta autoestima”, para el PD 16 se obtiene un nivel “Autoestima en riesgo”, para los PD 12- 15 se obtiene un nivel “Tendencia a baja autoestima” y para los PD 11 a menos se obtiene un nivel “Baja autoestima”. Cabe señalar que según el estudio.

FICHA TÉCNICA 3.-

- Nombre Original: Escala de Autoeficacia General.
- Autora: Baessler & Schwarzer (1996)

- Adaptación Limeña: Mirian Pilar Grimaldo Muchotrigo (2005)
- Lugar y Año: Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas Lima- Perú - 2005.
- Procedencia: Escala de Autoeficacia General de Baessler & Schwarzer.
- Aplicación: Individual o colectiva.
- Ámbito de Aplicación: adolescentes.
- Duración: 5 minutos, aproximadamente.
- Objetivo de la prueba: medir los niveles de autoeficacia general.

La prueba EAG está constituida por 10 afirmaciones. Presenta una dimensión.

En cuanto a la calificación e interpretación, los 10 ítems son evaluados a través de la escala Likert de cuatro puntos. Las opciones de respuesta son: Incorrecto (1), Apenas cierto (2), Mas bien cierto (3) y Cierto (4). Todos los ítems son directos; por lo tanto, las puntuaciones para cada afirmación siempre es la misma. Asimismo, la interpretación de los puntajes es directa; esto quiere decir que, a mayor puntaje obtenido de la prueba, el alumno presenta una mejor autoeficacia.

La prueba EAG, fue adaptada con una muestra constituida por 589 estudiantes. Quienes estuvieron distribuidos en: 270 hombres y 319 mujeres; 294 alumnos de un colegio particular y 295 alumnos de un colegio estatal; 63 alumnos tenían 14 años, 226 alumnos tenían 15 años y 43 alumnos tenían 16 años; 332 alumnos pertenecían a 4to de secundaria y 257 alumnos al 5to de secundaria.

La presente prueba cuenta con propiedades psicométricas adecuadas como: la validez de constructo a través del método de ejes principales, validez divergente

donde se utilizó el coeficiente de Pearson y confiabilidad a través del método de consistencia interna de Alfa de Cronbach.

Aspectos Psicométricos:

Validez de constructo. Se hizo del análisis factorial a través del método de ejes principales. Se tomó en cuenta un solo factor debido a que ya se conocía la estructura del instrumento; es decir, se tomó en cuenta una estructura unidimensional. Se encuentra que los ítems son explicados por la relación de un solo factor donde las cargas factoriales superan el límite. Para el ítem 1 se obtuvo un factor de .343, para el ítem 2 se obtuvo un factor de .382, para el ítem 3 se obtuvo un factor de .321, para el ítem 4 se obtuvo un factor de .555, para el ítem 5 se obtuvo un factor de .617, para el ítem 6 se obtuvo un factor de .624 para el ítem 7 se obtuvo un factor de .657, para el ítem 8 se obtuvo un factor de .499, para el ítem 9 se obtuvo un factor de .458, y para el ítem 10 se obtuvo un factor de .392. Asimismo, se obtiene un autovalor de 3.1 y una varianza explicada de 31.9%.

Validez divergente. Se hizo uso del coeficiente r de Pearson. Se estableció comparaciones con la Escala de calidad de vida de Olson & Barnes y la Prueba de Autoeficacia general de Baessler & Schwarzer. Se observa una baja correlación entre ambas pruebas lo que indica que los constructos mantienen su independencia. El coeficiente obtenido es de .311.

En cuanto a la confiabilidad. Esto se logró a través del método de consistencia interna del coeficiente alfa de Cronbach. El coeficiente obtenido es de .75. Por lo que se llega a la conclusión que si existe confiabilidad.

En cuanto a los baremos. Luego de haber obtenido el puntaje directo (PD) que es la suma de las puntuaciones donde se le otorga 1, 2, 3 o 4 puntos dependiendo

de la respuesta del entrevistado se procede a establecer el puntaje T estandarizado.

Para la muestra total se obtuvo un puntaje T que fluctúa entre los 76 y 22 puntos. Para los varones se obtuvo un puntaje T que fluctúa entre los 74 y 21 puntos.

Para las mujeres se obtuvo un puntaje T que fluctúa entre los 72 y 23 puntos. Para el nivel socio económico medio se obtuvo un puntaje T que fluctúa entre los 76 y 23 puntos. Y para el nivel socio económico medio se obtuvo un puntaje T que fluctúa entre los 77 y 24 puntos.

Programa científico Extracurricular

- Fundador: Javier Navarro
- Año de inicio: 2012
- Misión: creación de un capital científico en el Perú, otorgando educación en ciencias a niñas donde se cultiva la curiosidad y creatividad para descubrir el mundo donde se les empodera para aprender a cómo aprender.
- Visión: cultivación de la diversidad de talentos de niñas peruanas para un país próspero
- Metodología: Diversity Peer Learning.
- Dirigido: 40 niñas entre 8 y 11 años de edad.
- Forma de administración: Colectiva
- Duración: 20 sesiones

Es un programa caracterizado por ser una cultura científica en el Perú sobre la base en la que se entrena a niñas en las habilidades de juicio crítico, basado en su propia experiencia y la evidencia anterior. Al final de la formación las niñas escogen un problema científico propio o de los medios de comunicación donde tendrán que realizar experimentos bajo la dirección de los compañeros/científicos.

DEFINICIONES CONCEPTUALES Y OPERACIONALES

Autoconcepto

- Definición conceptual: opinión subjetiva que la persona genera sobre sí misma. Se entiende como la valoración que la persona realiza sobre su persona desde su interior (García, 2001).
- Definición operacional: es la evaluación obtenida en el Cuestionario de Autoconcepto Garley (CAG) de Bañales, a través de las mediciones en las escalas de autoconcepto físico, social, familiar, intelectual, personal y sensación de control.

Autoestima

- Definición conceptual: valor que la persona genera sobre su propia imagen, se caracteriza por ser la actitud positiva o negativa hacia algo en particular (Ruiz, 2003).
- Definición operacional: es el puntaje obtenido por el Test de Autoestima para escolares de Ruiz. Esto se logra a través de las mediciones de los indicadores de familia, identidad personal, autonomía, emociones, motivación y socialización.

Autoeficacia General

- Definición conceptual: es el sentimiento de confianza en la propia capacidad para manejar los acontecimientos estresores de la vida de manera activa y autónoma. (Baessler & Schawarzer).

- Definición operacional: es la puntuación obtenida en el Cuestionario de Autoeficacia General de Baessler & Schawarzer. Esto se logra a través de los indicadores de procesos cognitivos, motivacionales, afectivos, de selección, atribuciones causales, expectativas de resultado y representación de metas.

Programa científico extracurricular

- Definición conceptual: conjunto de actividades, estrategias y recursos de características sociales y educativas inspiradas en niñas que tienen como objetivo promover la curiosidad y enseñar a sus participantes a cómo aprender. Su metodología se caracteriza por ser un aprendizaje diverso por pares.
- Definición operacional: conjunto de técnicas sociales y cognitivas que serán evaluadas mediante una evaluación pre – test y post – test. Para determinar los niveles de autoconcepto, autoestima y autoeficacia.

PROCEDIMIENTOS Y TÉCNICAS

- Primero, se conversó con las autoridades del programa científico extracurricular con la finalidad de dar a conocer el objetivo del estudio y el modo en cómo las alumnas serían evaluadas.
- Segundo, se realizó los trámites administrativos necesarios a través de una carta avalada por el asesor, dirigida hacia la presidenta del programa científico extracurricular, donde se solicitó el contacto con los sujetos de estudio. Además, se adjuntaron los anexos, tales como: las escalas psicométricas a evaluar: Cuestionario de Autoconcepto Garley (CAG), Test de Autoestima Escolar, Escala de Autoeficacia General y la ficha de datos sociodemográficos, el consentimiento informado a los padres y el

asentimiento informado a las menores de edad. En dicha carta se explicó el estudio de manera breve y concisa, así como el pedido de evaluar a las niñas del programa científico extracurricular.

- Tercero, revisión de los documentos por comité de ética de la Universidad.
- Cuarto, se explicó el estudio a los padres de familia y/o tutores de los sujetos de estudio. Aquí se contempló una explicación breve sobre el objetivo de estudio y cómo serían evaluadas las menores.
- Quinto, se entregó los documentos necesarios para formar parte del estudio: las escalas psicométricas a evaluar: Consentimiento informado a los padres, asentimiento informado a las menores de edad, Cuestionario de Autoconcepto Garley (CAG), Test de Autoestima Escolar, Escala de Autoeficacia General, ficha de datos sociodemográficos.
- Sexto, se procedió a realizar una base de datos. Se elaboró una hoja de cálculo en un programa de dominio público, donde se registró la información obtenida incluyendo las variables sociodemográficas (edad, composición familiar, procedencia, lugar de nacimiento, grado de instrucción del padre y la madre) y las variables dependientes (autoconcepto, autoestima y autoeficacia).
- Séptimo, se realizó el análisis de datos a través de un paquete estadístico de dominio público donde se tendrá como objetivo realizar las mediciones de las variables dependientes (autoconcepto, autoestima y autoeficacia) tanto antes como después de la experiencia del programa científico extracurricular.

CONSIDERACIONES ÉTICAS

El presente estudio ha tenido el debido cuidado de mantener lineamientos éticos presentes en todo momento.

En cuanto al principio de beneficencia. Luego de haber evaluado a las participantes del programa, las alumnas evaluadas tenían la opción de recibir el informe tanto del pre test como del post test. En este caso, se realizaron comunicaciones directas con cada padre/madre y/o tutor de familia.

Para el principio de No mal eficiencia. Se tuvo en cuenta la revisión de los instrumentos antes de aplicarlo a la población en estudio. El comité de ética de la universidad, sugirió algunas recomendaciones, las cuales fueron levantadas por la investigadora.

Para Justicia, todas las alumnas que forman parte del programa tuvieron las mismas posibilidades de formar parte del estudio.

El principio de Autonomía se vio evidenciado en la posibilidad de decidir si formar parte o no de la investigación tanto de los padres de familia como de las mismas alumnas. Esto se pudo evidenciar gracias a los documentos de consentimiento informado y asentimiento informado, respectivamente.

PLAN DE ANÁLISIS DE DATOS

Los datos fueron almacenados en una hoja de cálculo y procesados posteriormente en un programa de dominio público. En esta sección se hizo uso del análisis estadístico para analizar los datos obtenidos de la muestra de 35 alumnas (n=35).

En primer lugar, se corrigió las pruebas aplicadas: Cuestionario de Autoconcepto Garley (CAG), Test de Autoestima Escolar y Escala de Autoeficacia General donde se cuidó que no existan datos perdidos y que todas las pruebas cuenten con los ítems completos.

En segundo lugar, se procedió a realizar un análisis descriptivo de las características de cada variable en la población evaluada por lo que se analizaron las medidas de tendencia central como la media, desviación estándar, análisis de normalidad (curtosis, asimetría) y rangos de cada una de las variables.

En tercer lugar, se realizó el análisis de T cuadrado de Hotelling para dar respuesta al objetivo general.

En cuarto lugar, se realizó un análisis de la distribución de las variables para valorar el comportamiento de estas; para esto se utilizó la prueba de normalidad de Kolgomorov-Smirnov donde se obtuvo resultados sobre la normalidad.

En quinto lugar, se realizó la prueba de Wilcoxon para dar respuesta a los objetivos específicos.

V. RESULTADOS

Para poder responder al objetivo general; evaluar el efecto del programa científico extracurricular sobre los niveles de autoconcepto, autoestima y autoeficacia general, se procedió a realizar un Análisis Multivariante de la varianza (MANOVA). Esta prueba permitió conocer el efecto de un programa científico extracurricular sobre las tres variables tratándolas como un conjunto; debido a comparar dos grupos se ha optado por el estadístico T^2 (T-cuadrado) de Hotelling.

Tabla 3. “Análisis Multivariante de la varianza de las variables: Autoconcepto, Autoestima, Autoeficacia”

		Prueba Multivariante		
Efecto		Valor	F	p_valor
Intersección	Traza de Pillai	0.994	785.529	0.00
	Lambda de Wilks	0.006	785.529	0.00
	Traza de Hotelling	162.523	785.529	0.00
	Raíz Mayor de Roy	162.523	785.529	0.00

n:35

La tabla 3 permite aceptar la H1. Esto quiere decir que sí existen diferencias respecto a los niveles de autoconcepto, autoestima y autoeficacia general en las participantes del programa científico extracurricular comparado con el antes y después. Cabe señalar que el estadístico usado permitió evaluar a las 3 variables Autoconcepto, Autoestima, Autoeficacia como un conjunto.

Para poder responder a los objetivos específicos, primero se debe realizar las pruebas de normalidad para conocer que estadístico se va a usar.

En cuanto a los objetivos específicos, evaluar el efecto de un programa científico extracurricular en cada una de las variables “Autoconcepto”, “Autoestima” y “Autoeficacia” de manera independiente; se procedió a utilizar la prueba de rangos con el signo de Wilcoxon.

Tabla 4. “Prueba de rangos con el signo de Wilcoxon de la variable: Autoconcepto”

Prueba de rangos		
	Z	p_valor
Autoconcepto	-0.534	0.593

n:35

El primer objetivo específico. Determinar la efectividad del programa científico extracurricular en el nivel de autoconcepto. No se acepta la hipótesis; esto quiere decir que no existen diferencias respecto al nivel de autoconcepto en las participantes del programa comparado con el antes y después.

Se debe señalar que dicha prueba evalúa seis dimensiones lo cual permite concluir que los niveles de autoconcepto físico, familiar, intelectual, aceptación social, sensación de control y autoevaluación no demuestran un cambio antes y después de la aplicación del programa. Esto quiere decir que las valoraciones acerca de la competencia física, aspecto físico, persona en relación a los pares y otras personas significativas, familia, aspectos cognitivos, emociones y grado de autocontrol no se han visto influenciadas.

A continuación, se propone una tabla la cual evalúa cada dimensión de la variable “Autoconcepto”. Esto para poder conocer el comportamiento de cada variable.

Tabla 5. “Prueba de rangos con el signo de Wilcoxon de las dimensiones de la variable: Autoconcepto”

Prueba de rangos		
	Z	p_valor
A. Físico	-1,658	0.097
A. Social	-,225	0.822
A. Familiar	-1,499	0.134
A. Intelectual	-,536	0.592
Autoevaluación personal	-1,841	0.066
Sensación de control	-,806	0.42

n:35

Tabla 6. “Prueba de rangos con el signo de Wilcoxon de la variable: Autoestima”

Prueba de rangos		
	Z	p_valor
Autoestima	-2.539	0.011

n:35

El segundo objetivo específico. Determinar la efectividad del programa científico extracurricular en el nivel de autoestima. Sí se acepta la hipótesis; esto quiere decir que sí existen diferencias respecto al nivel de autoestima en las participantes del programa comparado con el antes y después. Se debe señalar que dicha prueba evalúa de manera cualitativa distintos tópicos del desarrollo de la autoestima en niños como lo son: familia, identidad personal, autonomía, emociones, motivación y socialización. Esto quiere decir que el valor que la participante genera sobre su propia imagen; en este caso referido a la actitud positiva hacia algo en particular, sí se ha visto influenciado de manera positiva.

Tabla 7. “Prueba de rangos con el signo de Wilcoxon de la variable: Autoeficacia”

Prueba de rangos	
	Z p_valor
Autoeficacia	-3.341 0.001

n:35

El tercer objetivo específico. Determinar la efectividad del programa científico extracurricular en el nivel de autoeficacia general. Sí se acepta la hipótesis; esto quiere decir que sí existen diferencias respecto al nivel de autoeficacia general en las participantes del programa comparado con el antes y después. Esto quiere decir que se ha generado un cambio en los procesos cognitivos, motivacionales, afectivos, representación de metas, atribuciones causales y expectativas de resultado. Es decir, el sentimiento de confianza de la menor para manejar los acontecimientos estresores de la vida de manera activa.

De acuerdo al presente estudio existe evidencia suficiente para sostener que el programa científico extracurricular ha podido influenciar de manera positiva en los procesos: cognitivos, motivacionales y afectivos, así como en la identidad personal, autonomía, y socialización. No sucede el mismo panorama para la opinión subjetiva que tiene la niña sobre sí misma; es decir, como la valoración que realiza sobre su persona.

VI. DISCUSIÓN

Como antes se ha mencionado, el programa científico extracurricular tiene una metodología denominada “Diversity peer learning”. Debido a lo explicado en el capítulo de marco teórico, para la presente investigación se va a considerar como sinónimos a dicha metodología los términos de: Aprendizaje colaborativo, Aprendizaje por pares, Aprendizaje cooperativo.

Cabe señalar que los resultados obtenidos en la presente investigación responden a la metodología del estudio. Se debe tener en cuenta las limitaciones de la metodología utilizada. Esto quiere decir que, los resultados puedan verse afectados por otras variables como los factores externos, factores históricos, desarrollo evolutivo, factores de maduración y/o la dinámica familiar. Asimismo, la metodología utilizada no permite asegurar que los cambios en los niveles de autoconcepto, autoestima y autoeficacia se den gracias al impacto del programa científico extracurricular, debido a que no se tiene evidencia al respecto y no hay seguimiento de los resultados. El estudio no es experimental.

El objetivo general planteó evaluar la efectividad del programa científico extracurricular sobre los constructos psicológicos: autoconcepto, autoestima y autoeficacia de manera conjunta. De acuerdo al presente estudio, existe evidencia estadística para demostrar que estos niveles presentan diferencias entre el antes y después de la aplicación del programa.

A continuación, se citan una serie de autores quienes sostienen que la aplicación de la metodología “Aprendizaje por pares”, “Aprendizaje colaborativo” o “Aprendizaje cooperativo” implican una influencia en los niveles de dichos constructos.

Por ejemplo; Díaz et al. (1999) sostiene que el aprendizaje por pares genera que los alumnos aumenten los niveles de autoestima y aprenden habilidades sociales más efectivas. Estas habilidades tienen que ver con la valoración de la persona en relación con sus pares y otras personas significativas (autoconcepto social).

Lo mismo sostiene Echeita et al. (1995) en referencia al aprendizaje por pares quien menciona que todo aprendizaje tiene dos estructuras: estructura de la autoridad (genera niveles altos de autonomía) y estructura del reconocimiento (habilidades sociales).

Para Johnson, Johnson y Holubec et al. (1990) el aprendizaje cooperativo implica un aumento en la interdependencia positiva, interacción cara a cara, responsabilidad personal y valoración social y habilidades interpersonales.

Según González (2016) las competencias psico emocionales (autopercepción, seguridad, autoestima, reducción de comportamientos negativos y conductas de riesgo) mejoran con la realización de actividades extraescolares.

Los objetivos específicos se caracterizan por evaluar la efectividad del programa científico extracurricular en cada constructo psicológico de manera independiente como lo son: el autoconcepto, autoestima y autoeficacia. Se debe tener en cuenta que las actividades extra escolares significan un impacto tanto en el área cognitiva como en el área social. (Martínez de Morentin, et al. 2017)

Para la variable de Autoconcepto, existe evidencia estadística que demuestra que luego de la aplicación del programa científico extracurricular; los niveles de autoconcepto no difieren después de su aplicación.

Se debe tener en cuenta que el programa científico extracurricular en mención tiene como objetivo difundir una cultura de ciencia, el programa científico extracurricular no busca que fomente y/o incremente opiniones acerca de la imagen descriptiva de cada alumna; ni mucho menos, promover el conocimiento de sus habilidades en los ámbitos sociales, familiares, intelectuales, etc. Cabe resaltar que, la variable autoconcepto fue medida a través del instrumento Cuestionario de Autoconcepto Garley (CAG) de Bañales. Dicha prueba tiene dimensiones como el autoconcepto: físico social, familiar e intelectual, autovalía personal y sensación de control.

Este resultado difiere a lo encontrado por Medina et al. (2017) quien sostiene que existe relación entre el aprendizaje cooperativo y las habilidades sociales. Es decir, el aprendizaje cooperativo influye en los niveles de interdependencia positiva, responsabilidad individual, interacción estimuladora, gestión interna del equipo y evaluación interna del equipo; estas variables se asemejan a lo evaluado por el Cuestionario de Autoconcepto Garley (CAG) de Bañales específicamente en la dimensión autoconcepto social. Otra diferencia es en cuanto al tamaño de la muestra: 100 estudiantes del tercer grado de primaria.

Lo mismo sucede para Cornejo et al. (2016) quienes sostienen que el aprendizaje colaborativo influye significativamente en las habilidades sociales, variable semejante a la dimensión autoconcepto social. En este caso la muestra estuvo compuesta por 140 alumnos que formaron parte del curso PFRH.

Asimismo, para Bujaico (2015) se sabe que las estrategias de enseñanza cooperativa influyen de manera positiva en las habilidades sociales como las áreas de comunicación (comunicación verbal, escucha activa y conducta asertiva), trabajo en equipo (interdependencia positiva, responsabilidad individual y asignación de roles) y toma de decisiones. Existe diferencias en cuanto a la muestra, niños de 5to grado de educación primaria básica regular con edades oscilantes entre 9 y 10 años.

Según Calzadilla et al. (2002) el aprendizaje colaborativo incrementa la motivación y autoconcepto. Sin embargo, esto no se observa en la presente investigación. Para la variable motivación, no se tiene evidencia como para afirmar y/o negar el incremento de esta. Mientras que para la variable autoconcepto, el presente estudio demuestra que no hubo evidencia estadística para confirmar el incremento de esta variable después de la aplicación del programa.

Para la variable de Autoestima, existe evidencia estadística que demuestra que luego de la aplicación del programa científico extracurricular; los niveles de autoestima han incrementado. Este resultado es acorde a lo encontrado por Castañeda et al. (2016) en “Influencia de la aplicación del proyecto formativo de Sergio Tobón en el aprendizaje colaborativo de los estudiantes de la I.E. N°821236, Encañada-Cajamarca”. Dicho autor sostiene que luego de la aplicación de proyectos formativos influye de manera positiva en los niveles de motivación, autoestima y relaciones interpersonales. Un proyecto formativo se caracteriza por involucrar actividades concatenadas, aprendizaje colaborativo y la evaluación de productos. Cabe señalar que, el aprendizaje colaborativo es la

metodología usada por el programa científico extracurricular en mencion. Se debe tener en cuenta la diferencia en cuanto a la muestra. La investigación realizada en la ciudad de Cajamarca contó con 15 estudiantes del sexto de primaria. Mientras que el programa científico extracurricular contó con 40 niñas con edades oscilantes entre 8 y 11 años.

Lo mismo sucede en España, para González et al. (2015) la metodología de aprendizaje cooperativo logra: interdependencia positiva, aprendizaje autónomo, responsabilidad individual y grupal, reducción del fracaso escolar, desarrollo de habilidades sociales, autonomía, autoestima, fortalezas individuales e interacción y participación con los compañeros. La muestra estuvo compuesta por alumnos del 2º- ESO quienes asisten a un curso de matemáticas. Cabe señalar, que la autora en mención generó sus propios instrumentos.

Sin embargo, para Álamo et al. (2016) en su investigación titulada “Aprendizaje cooperativo, aceptación social y autoestima en educación física. Intervención con un alumno con discapacidad leve intelectual” considera que la aplicación de un programa que sigue los lineamientos de un aprendizaje cooperativo no evidencia un efecto positivo en los niveles de autoestima. Sin embargo, sí se observa que la intervención ayuda a que el alumno con discapacidad aumente sus interacciones con sus compañeros. Una diferencia es en cuanto a la muestra, los sujetos de estudio fueron 19 varones y 6 mujeres entre los 11 y 13 años de edad pertenecientes al 6to grado de primaria. La segunda diferencia, radica en cuanto a la duración del programa, la intervención al

alumno con discapacidad consistió en doce sesiones específicamente en temáticas ligadas a la educación física.

Para la variable de Autoeficacia, se conoce que existe evidencia estadística que demuestra que luego de la aplicación del programa científico extracurricular; los niveles de autoeficacia han incrementado. Este resultado es acorde a lo encontrado por Iguñiz, Chan y Mamani et al. (2017) en el “Estudio exploratorio de las actividades científicas extracurriculares en el interés de las niñas y adolescentes por las carreras en ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas, en el marco de la política de fomento de carreras de Cyt” en Perú. Esa investigación estudió dos programas científicos donde determinaron que para ambos grupos los niveles de autoeficacia habían incrementado. Dichas investigadoras sostienen que la participación en un programa científico tiene una asociación positiva con la autoeficacia académica cuando se compara la autoeficacia con las variables edad, tipo de colegio, y calificaciones auto-reportadas. Se debe tener en cuenta que ese estudio estuvo compuesto por alumnas de 8 a 20 años quienes ya habían pasado por la experiencia del programa científico. Una diferencia radica en el tipo de estudio, mientras que para Iguñiz, Chan y Mamani et al. (2017) fue una investigación de corte transversal. Para la presente investigación el corte fue longitudinal.

Por ejemplo; para Enesco y Del Olmo (1992) leído en Diaz et al. (1999) el aprendizaje cooperativo genera que el alumno perciba que el lograr un objetivo dependa solo de su propia capacidad y esfuerzo propio.

Los resultados de la presente investigación se diferencian en lo encontrado por Miched et al. (2015) quien sostiene que no existe diferencias en

el nivel de autoeficacia en adolescentes que sí realizan actividades extracurriculares con los adolescentes que no asisten a estas actividades; es decir, las actividades denominadas como ocio educativo no beneficia ni perjudica los niveles de autoeficacia. Las diferencias en los resultados podrían ser por el contraste en cuanto a los sujetos de estudio. Para la investigación “Diferencia entre el nivel de autoeficacia de adolescentes que realizan actividades extracurriculares y los que se dedican únicamente a estudiar” se evaluaron 47 adolescentes masculinos y 62 adolescentes femeninos con edades oscilantes entre 13 y 16 años de edad con un grado de escolaridad entre 1 a 3er grado de secundaria.

Además, Bandura (1997) et al. señala que la autoeficacia varía constantemente en los niños ya que depende de la incorporación del menor en la comunidad. Las relaciones de pares y experiencias previas gatillan el desarrollo de la autoeficacia en los menores.

Lamentablemente; la brecha de género en los sectores de ciencia persiste en nuestro país. Se debe tener en cuenta que, los programas sobre empoderamiento de la ciencia dirigido específicamente a mujeres son escasos en nuestros medios y/o de difícil acceso. Esto no sucede con el programa científico extracurricular en mención, quienes brindan un apoyo especializado a las niñas en temas de ciencia logrando romper dichos estereotipos. La participación al programa genera un conocimiento pleno, equitativo y de fácil acceso para las futuras científicas.

VII. CONCLUSIONES

- Se acepta la hipótesis general; es decir, según la evidencia del presente estudio se puede afirmar que luego de la aplicación del programa científico extracurricular, las puntuaciones de los niveles de autoconcepto, autoestima y autoeficacia, se incrementaron en sus participantes. Cabe resaltar que, para la lectura de este resultado, se han considerado a los tres constructos como un solo conglomerado. Sin embargo, se desconocen otras posibles causas que puedan estar involucradas.
- Se rechaza la hipótesis alterna 1; es decir, según la evidencia del presente estudio se puede afirmar que luego de la aplicación del programa científico extracurricular, las puntuaciones del nivel de la variable autoconcepto, no incrementó en sus participantes. Este resultado evalúa a la variable autoconcepto de manera independiente. Sin embargo, se desconocen otras posibles causas que puedan estar involucradas.
- Se acepta la hipótesis alterna 2; es decir, según la evidencia del presente estudio se puede afirmar que luego de la aplicación del programa científico extracurricular, las puntuaciones del nivel de la variable autoestima, se incrementaron en sus participantes. Este resultado evalúa a la variable autoestima de manera independiente. Sin embargo, se desconocen otras posibles causas que puedan estar involucradas.
- Se acepta la hipótesis alterna 3; es decir, según la evidencia del presente estudio se puede afirmar que luego de la aplicación del programa

científico extracurricular, las puntuaciones del nivel de la variable autoeficacia general, se incrementaron en sus participantes. Este resultado evalúa a la variable autoeficacia de manera independiente. Sin embargo, se desconocen otras posibles causas que puedan estar involucradas.

VIII. RECOMENDACIONES

- Realizar las evaluaciones de seguimiento del programa científico extracurricular con un tiempo mayor después de haber culminado la intervención. Debido a que se pueda tratar de un efecto efímero. Por lo tanto, sería bueno conocer si el efecto es sostenido durante el tiempo; es decir, considerar evaluaciones a largo plazo. Así como tener un grupo control con el cual se pueda comparar los niveles de autoconcepto, autoestima y autoeficacia general.
- Adaptar la metodología Diversity Peer Learning (DPL) a otros grupos objetivos de manera que se extienda a otras poblaciones.
- Tener control de otras variables extrañas que podrían estar influenciando en los resultados de la intervención como motivación, rendimiento académico, desarrollo evolutivo, rasgos de personalidad.
- Promover más estudios acerca del impacto del Diversity Peer Learning - DPL- en diversas poblaciones

IX. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álamo, J. (2016). Aprendizaje cooperativo, aceptación social y autoestima en educación física. Intervención con un alumno con discapacidad leve intelectual (Tesis). Universidad de Alcalá, Alcalá-España. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Javier_Alamo_Taravillo/publication/315804423_APRENDIZAJE_COOPERATIVO_ACEPTACION_SOCIAL_Y_AUTOESTIMA_EN_EDUCACION_FISICA_INTERVENCION_CON_UN_ALUMNO_CON_DISCAPACIDAD_INTELECTUAL_LEVE/links/58e69f50aca27222a03f8748/APRENDIZAJE-COOPERATIVO-ACEPTACION-SOCIAL-Y-AUTOESTIMA-EN-EDUCACION-FISICA-INTERVENCION-CON-UN-ALUMNO-CON-DISCAPACIDAD-INTELECTUAL-LEVE.pdf
- Bañales, J. (2015). Propiedades Psicométricas del Cuestionario de Autoconcepto Garley en alumnos de primaria del distrito de Casa Grande. Universidad César Vallejo, Trujillo-Perú. Recuperado a partir de http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/183/ba%C3%B1ales_cj.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Branden, N. (1995). Desarrollo de la Autoestima (Vol. 1). Barcelona, España.
- Bujaico, G. (2016). Estrategias de enseñanza cooperativa, rompecabezas e investigación grupal, en el desarrollo de habilidades sociales en quinto grado de educación primaria en una I.E.P. de Canto Grande (Tesis). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.

Recuperado de

<http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/7068>

- Calzadilla, M. (2008). Modelo teórico Metodológico para la incorporación de las tecnologías de información y comunicación en la formación docente de pregrado a distancia. *Investigación y Postgrado*, 23 (3), 217-249.
- Carmona, C. y Sánchez, P. (2011). Actividades extraescolares y rendimiento académico: diferencias en autoconcepto y género. *Revista de Investigación Educativa*, 29(2),447-465.[fecha de Consulta 29 de Septiembre de 2020]. ISSN: 0212-4068. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2833/283322847012>
- Caro, I. (1986). Revisión crítica de la teoría de la autoeficacia de A. Bandura (Revisión crítica No. 1) (p. 29). Valencia, España: Universidad de Valencia. Recuperado a partir de <https://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N16-4.pdf>
- Cayetano, N. (2012). Autoestima en estudiantes de sexto grado de primaria de instituciones educativas estatales y particulares de Carmen de la Legua - Callao. (Tesis). Callao, Perú. Recuperado de http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1131/1/2012_Cayetano_Autoestima%20en%20estudiantes%20de%20sexto%20grado%20de%20primaria%20de%20instituciones%20educativas%20estatales%20y%20particulares%20de%20Carmen%20de%20La%20Legua.pdf
- Cazalla-Luna, N., & Molero, D. (2013). Revisión teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia, (1), 43-64.
- Chacón, C. (2005). Las creencias de autoeficacia: un aporte para la formación del docente de inglés. (Tesis). Universidad de los Andes Táchira,

- Venezuela. Recuperado a partir de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2968869.pdf>
- CONCYTEC. (2014). Programas Nacionales Transversales de CTI (1 No. 1) (p. 1). Lima, Perú: CONCYTEC. Recuperado a partir de <https://portal.concytec.gob.pe/index.php/concytec/estrategias/programas-nacionales-de-cti/programas-nacionales-transversales-de-cti>
 - CONCYTEC. (2016). Popularización. De la ciencia, tecnología e innovación. Agosto 2016, 1(1000), 90.
 - Cornejo, J. (2016). El aprendizaje cooperativo, las habilidades sociales en el rendimiento académico en el área de PFRH, 2016 (Tesis). Universidad César Vallejo, Lima, Perú. Recuperado de <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/UCV/4150>
 - Denegri Coria, M., & Opazo Pino, C., & Martínez Toro, G. (2007). Aprendizaje cooperativo y desarrollo del autoconcepto en estudiantes chilenos. *Revista de Pedagogía*, 28 (81), 13-41.
 - Esnaola, I., Goñi, A. & Madariaga, J. (2008). EL AUTOCONCEPTO: PERSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1),69-96. [fecha de Consulta 8 de diciembre de 2019]. ISSN: 1136-1034. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=175/17513105>
 - Fernández, A., & Goñi, E. (2008). El autoconcepto infantil: una revisión necesaria. 2008, 2(1), 10
 - García, F., & Musitu, G. (2014). AF-5 Autoconcepto Forma 5 (manual No. 4ta edición) (p. 30). Madrid, España: TEA. Recuperado a partir de

http://www.web.teaediciones.com/Ejemplos/AF-5_Manual_2014_extracto.pdf

- García, L. (2005). Autoconcepto, autoestima y su relación con el rendimiento académico (Tesis). Universidad Autónoma de Nuevo León, Monterrey, México. Recuperado a partir de <http://eprints.uanl.mx/6882/1/1080127503.pdf>
- González, M. (2015). Aprendizaje cooperativo, autoestima, cohesión de grupo y motivación (Tesis). Universidad Zaragoza, España. Recuperado de <https://zaguan.unizar.es/record/47448>
- González, S. (2016, octubre 4). ¿Qué impacto tienen las actividades extraescolares sobre los aprendizajes de los niños y los jóvenes? *Institut Català d'avaluació de polítiques públiques*, 1(1), 21.
- Goñi, E. (2009). El autoconcepto personal: estructura interna, medida y variabilidad (Tesis). Universidad del País Vasco, España. Recuperado a partir de <https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/12241/go%C3%B1i%20palacios.pdf?sequence=1>
- Grimaldo, M. (2005). Propiedades Psicométricas de la escala de Autoeficacia General de Baessler & Schwarzer. 2005, 19(1), 17.
- Grimaldo, M. (2005). Propiedades Psicométricas de la escala de Autoeficacia General de Baessler & Schwarzer. 2005, 19(1), 17.
- INSM. (2012). Estudio epidemiológico de salud mental en Lima Metropolitana Callao-Replicación 2012. Informe General (Estudio Epidemiológico No. XXIX) (p. 397). Lima, Perú: Instituto Nacional de

Salud Mental «Honorio Delgado Hideyo Noguchi». Recuperado de

<http://www.insm.gob.pe/investigacion/archivos/estudios/2012%20ASM%20- EESM%20-LM.pdf>

- Johnson, D., Johnson, R., & Holubec, E. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula (D'Aversa, Vol. 1). Buenos Aires: Paidós SAICF. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/175/17517797004.pdf>
- Johnson, J. (2018). Ciencia: Visión del mundo real como obra de arte. | Johanna Johnson | TEDxBarriosAltos (Vols. 1–1). Lima, Perú. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=_XIL6G8hMxg
- León, A., Rodríguez, C., Ortega, F., & Ceballos, O. (2009). Asertividad y autoestima en estudiantes de primer semestre de la Facultad de Ciencias de la Salud de una universidad pública de la ciudad de Santa Marta (Colombia). *Universidad del Norte*, 24(1), 91-105.
- Linares, A. (2017). El aprendizaje cooperativo y su influencia en el rendimiento académico en el área de matemática de los alumnos de educación secundaria. (Tesis). Universidad San Martín de Porres, Lima, Perú. Recuperado de http://www.repositorioacademico.usmp.edu.pe/bitstream/usmp/2621/1/linares_cae.pdf
- Lobato Fraile, C. (1997). Hacia una comprensión del aprendizaje cooperativo. *Revista de Psicodidáctica* (4). 59-76.
- MaCTec. (2012). MaCTec. Historia [Video] (Vol. 1). Lima, Perú: MaCTec. Recuperado de <https://www.mactecperu.com/historia>

- Marco, J. (2017). Autoeficacia percibida y perfil de los alumnos de podología que realiza la actividad formativa voluntaria “Camino de Santiago” de la Universidad Miguel Hernández (Tesis). Universidad Miguel Hernández de Elche, España. Recuperado de <http://dspace.umh.es/bitstream/11000/4694/1/TD%20Marco%20Lled%C3%B3%20Javier.pdf>
- Milton, J. (2011). Autoconcepto y rendimiento académico en estudiantes de escuelas secundarias de CD. Victoria, Tamaulipas, México. (Tesis). Universidad Autónoma de Tamaulipas, Ciudad Victoria, México. Recuperado a partir de <http://bibliotecadigital.tamaulipas.gob.mx/archivos/descargas/f208167486f964ac132b30bc902f0126e490b10e.pdf>
- MINEDU. (2016). Currículo Nacional de la Educación Básica. 1, 1(1), 224.
- MINEDU. (2017a). Buenas prácticas docentes. CIUDADANÍA (Manual No. 1) (p. 60). Lima, Perú: MINEDU. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/buenaspracticasdcentes/pdf/cuidadania-2016.pdf>
- MINEDU. (2017b). Buenas prácticas docentes. COMUNICARTE. (Manual No. 1) (p.144). Lima, Perú: MINEDU. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/buenaspracticasdcentes/pdf/comunicarte-2016.pdf>
- MINEDU. (2017c). Manual de tutoría y orientación educativa (Manual de Aplicación No. 1) (p. 260). Lima, Perú: MINEDU. Recuperado de

<http://tutoria.minedu.gob.pe/assets/manual-de-tutoria-y-orientacion-educativa.pdf>

- MINEDU. (2017d). Rúbricas de observación de aula para la Evaluación del Desempeño Docente (Manual de Aplicación No. 1) (p. 52). Lima, Perú: MINEDU. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/MINEDU/5332/R%3%BAbricas%20de%20observaci%C3%B3n%20de%20aula%20para%20la%20evaluaci%C3%B3n%20del%20desempe%C3%B1o%20docente%20manual%20de%20aplicaci%C3%B3n.pdf?isAllowed=y&sequence=1>
- Molinuevo, B. (2008). Actividades extraescolares y salud mental: estudio de su relación en población escolar de primaria. (Tesis). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España. Recuperado de <https://www.tdx.cat/handle/10803/5578>
- Navarro, M. (2009). Autoconocimiento y Autoestima. 2009, 5(1), 9.
- Nuñez, M., Mercado, P., & Madrigal, B. (2014). AUTOESTIMA Y HABILIDADES EMPRENDEDORAS EN ESTUDIANTES DE CIENCIAS ECONÓMICO- ADMINISTRATIVAS DE LA UNIVRSIDAD DE GUADALAJARA – MEXICO. 2014, 5(2), 13-24.
- Obando CPS. Aprendizaje colaborativo en el rendimiento académico y habilidades sociales en el Programa de Especialización en Enfermería. Revista Herediana. 2009;2(1):32-37
- Obando, P. (2010). Aprendizaje colaborativo en el rendimiento académico y habilidades sociales en el programa de especialización en Enfermería

- (Tesis). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
Recuperado de <http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/cybertesis/1672>
- Orduña, A. (2003). Factor Individual: Autoestima (Vol. 1). Salamanca.
Recuperado a partir de
http://www.enfermeriasalamanca.com/TRABAJOS_SALUD_LABORAL/SEGURIDAD/AUTOESTIMA.PDF
 - Oropeza Tena, Roberto, Ávalos Latorre, María Luisa, & Ferreyra Murillo, Diego Agustín. (2017). Comparación entre rendimiento académico, autoeficacia y práctica deportiva en universitarios. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(1), 278- 299.
<https://dx.doi.org/10.15517/aie.v17i1.27271>
 - Páez, D., Zabieta, E., Mayordomo, S., Jiménez, A., & Ruiz, S. (2004). Identidad, Auto-concepto, Auto-estima, Auto-eficacia y locus de control (Vol. I). Recuperado a partir de
<https://www.ehu.es/documents/1463215/1504276/Capitulo+VI.pdf>
 - Pérez-Sánchez, A., & Poveda-Serra, P. (2008). Autoconcepto y Aprendizaje cooperativo. 7, 60(3), 14.
 - Pérez-Sánchez, A., & Poveda-Serra, P., & Gilar-Corbí, R. (2010). Efectos del aprendizaje colaborativo en el uso de estrategias de afrontamiento. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42 (3), 481-492.
 - Pumares, L. (2017). Determinación de la influencia de las actividades extraescolares en el rendimiento académico y en la motivación hacia las tareas escolares. (Tesis). Universidad de Vigo, Galicia, España. Recuperado de <http://www.investigacion.biblioteca.uvigo.es/xmlui/handle/11093/748>

- Puri, L. (2016). Mujeres y niñas son esenciales para la ciencia y tecnología (Nota periodística No. 1) (p. 1). ONU: ONU.
Recuperado a partir de <http://www.unwomen.org/es/news/stories/2016/2/women-and-girls-imperative-to-science-and-technology-agenda>
- Quintero, M., Pérez, E., & Correa, S. (2009). La relación entre la autoeficacia y la ansiedad ante las ciencias en estudiantes del nivel medio superior, 23.
- Ramírez, S. (2017). El aprendizaje colaborativo y su influencia en el logro del aprendizaje en el curso de contabilidad de instituciones financieras de una Universidad pública de la región Huánuco (Tesis). Universidad Peruana Cayetano Heredia, Lima, Perú. Recuperado de http://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/upch/1450/Aprendizaje_RamirezRengifo_Segundo.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ramos, J. (2012). Autoestima y Trastornos de Personalidad de lo Lineal a lo Complejo. *Clínica y Salud*, 23(2), 123-139. Recuperado en 08 de diciembre de 2019, de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1130-52742012000200002&lng=es&tlng=es
- Ríos, N., Nuño, T., & Pérez, L. (2011). Rol de género, concepto de ciencia y autoconcepto en adolescentes en Chile. 2011, 3(1), 1646-1670.
- Rojas, J. (2015). El aprendizaje colaborativo: Estrategias y habilidades (Tesis). Universidad de Granada, España. Recuperado de

http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/41737/Rojas_Robles%2C_Jos%C3%A9_Mar%C3%ADa.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- RT en español. (2018). En busca de crear la primera generación de científicas peruanas que cambiará el mundo [Video] (Vol. 1). Lima, Perú. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=b5BmF3itDgg>
- Ruiz, C. (2003). Test de Autoestima para escolares. 2003, 1(1), 10.
- Sabeh, N. (2002). El autoconcepto en niños con necesidades educativas especiales. 223, 1(1), 14.
- Salum-Fares, A., Marín, R., & Reyes, C. (2011). Relevancia de las dimensiones del autoconcepto en estudiantes de escuelas secundarias de ciudad Victoria, Tamaulipas, México. 2011, 14(2)(2). Recuperado a partir de www.journals.unam.mx/index.php/rep/article/view/26037
- Sánchez, B. (2010, marzo). Autoconcepto en niños. 2010, 1(1), 16.
- Tovar, J., Ponce, C., Gutierrez, V., Diaz, G., Reyes, Y., & Pinto, A. (2001, julio). Variables psicológicas relacionadas con el rendimiento académico en matemática y estadística en alumnos del primer y segundo año de la facultad de psicología de la UNMSM, 4(1), 18.
- Vallejos, V. (2016). Motivación hacia la investigación que poseen los profesionales de enfermería en dos hospitales públicos de Lima Este, 2015 (Tesis). Universidad Peruana Unión, Lima, Perú. Recuperado de http://repositorio.upeu.edu.pe/bitstream/handle/UPEU/563/V%C3%ADctor_Tesis_ba_chiller_2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Yapura, M. (2015). Estudio sobre la incidencia de la baja autoestima en el rendimiento académico en los primeros años de la escolaridad primaria.

(Tesis). Universidad Abierta Interamericana, Rosario, Argentina.

Recuperado a partir de

<http://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC118097.pdf>

X. ANEXOS

- Prueba de distribución normal
- Ficha de datos sociodemográficos
- Cuestionario de Autoconcepto de Garley (CAG)
- Test de autoestima para escolares
- Escala de Autoeficacia General (EAG)
- Documento de aceptación del programa científico extracurricular.
- Consentimiento informado para participar en el estudio de investigación – padres
- Asentimiento para participar en un estudio de investigación – menores de edad

ANEXO 1.

Tabla 8. “Análisis de normalidad de las variables: Autoconcepto, Autoestima, Autoeficacia”

Prueba de Normalidad		
	Estadístico	p_valor
Autoconcepto_pre test	0.071	0.200
Autoconcepto_post test	0.117	0.200
Autoestima_pre test	0.181	0.005
Autoestima_post test	0.195	0.002
Autoeficacia_pre test	0.167	0.014
Autoeficacia_post test	0.168	0.007

n:35

En la tabla 9, se hizo uso de la prueba de normalidad de Kolgomorov – Smirnov donde se obtuvo que la variable “Autoconcepto” sí presenta una distribución normal. Mientras que las variables de “Autoestima” y “Autoeficacia” no presentan una distribución normal.

Se debe señalar que para poder comparar el resultado de cada variable fue necesario utilizar el mismo estadístico. Es por ello que se optó por considerar a las tres variables con una distribución no paramétrica.

ANEXO 2.

Ficha de Datos Sociodemográficos

Hola, te agradezco haber accedido a participar en la presente investigación. Gracias por ayudarme. Te pido que llenes las hojas con tu información correcta.

1. En esta primera hoja, se te pide que rellenes con datos personales.
2. En la segunda hoja, se encuentra el Cuestionario de Autoconcepto Garley (CAG).
3. En la tercera hoja, se encuentra el Test de Autoestima para escolares.
4. En la cuarta hoja, se encuentra la escala de Autoconcepto General (EAG).

Recuerde que puedes realizar cualquier pregunta en torno a los formularios brindados. Yo resolveré con todo gusto las inquietudes que tengas.

Así mismo, quisiera recordarte que no existe respuesta buena ni mala.

Aprecio tu colaboración.

Código de la participante	
EDAD	
GRADO DE INSTRUCCIÓN	
COMPOSICIÓN FAMILIAR (CON QUIENES VIVES)	(SOLO PAPÁ) (SOLO MAMÁ) (MAMÁ Y PAPÁ)
COLEGIO	(PARTICULAR) (NACIONAL)

ANEXO 3: Cuestionario de Autoconcepto (CAG)

Instrucciones: A continuación, te presento una serie de afirmaciones para que des tu respuesta poniendo una X en la casilla que mejor representa lo que a ti te ocurre o lo que tú piensas de ti, teniendo en cuenta que en estos aspectos no existen respuestas correctas o incorrectas.

No pienses mucho las respuestas y responde con sinceridad.

Código de la participante:

Nº	Afirmación	Opciones				
		Nunca	Pocas Veces	No sabría que decir	Muchas veces	Siempre
1	Tengo una cara agradable.	Nunca	Pocas Veces	No sabría que decir	Muchas veces	Siempre
2	Tengo muchos amigos.	Nunca	Pocas Veces	No sabría que decir	Muchas veces	Siempre
3	Creo problemas a mi familia.	Nunca	Pocas Veces	No sabría que decir	Muchas veces	Siempre
4	Soy lista.	Nunca	Pocas Veces	No sabría que decir	Muchas veces	Siempre
5	Soy una persona feliz.	Nunca	Pocas Veces	No sabría que decir	Muchas veces	Siempre
6	Siento que, en general, controlo lo que me pasa.	Nunca	Pocas Veces	No sabría que decir	Muchas veces	Siempre
7	Tengo los ojos bonitos.	Nunca	Pocas Veces	No sabría que decir	Muchas veces	Siempre
8	Mis compañeros se burlan de mí.	Nunca	Pocas Veces	No sabría que decir	Muchas veces	Siempre
9	Soy un miembro importante de mi familia.	Nunca	Pocas Veces	No sabría que decir	Muchas veces	Siempre
10	Hago bien mi trabajo intelectual.	Nunca	Pocas Veces	No sabría que decir	Muchas veces	Siempre
11	Estoy triste muchas veces.	Nunca	Pocas Veces	No sabría que decir	Muchas veces	Siempre
12	Suelo tener mis cosas en orden.	Nunca	Pocas Veces	No sabría que decir	Muchas veces	Siempre
13	Tengo el pelo bonito.	Nunca	Pocas Veces	No sabría que decir	Muchas veces	Siempre
14	Me parece fácil encontrar amigos.	Nunca	Pocas Veces	No sabría que decir	Muchas veces	Siempre
15	Mis padres y yo nos divertimos juntos muchas veces.	Nunca	Pocas Veces	No sabría que decir	Muchas veces	Siempre
16	Soy lenta haciendo mi trabajo escolar.	Nunca	Pocas Veces	No sabría que decir	Muchas veces	Siempre
17	Soy tímida.	Nunca	Pocas Veces	No sabría que decir	Muchas veces	Siempre
18	Soy capaz de controlarme cuando me provocan.	Nunca	Pocas Veces	No sabría que decir	Muchas veces	Siempre
19	Soy guapa.	Nunca	Pocas Veces	No sabría que decir	Muchas veces	Siempre
20	Me resulta difícil encontrar amigos.	Nunca	Pocas Veces	No sabría que decir	Muchas veces	Siempre

Nº	Afirmación	Opciones				
		Nunca	Pocas Veces	No sabría que decir	Muchas veces	Siempre
21	En casa me hacen mucho caso.	Nunca	Pocas Veces	No sabría que decir	Muchas veces	Siempre
22	Soy una buena lectora.	Nunca	Pocas Veces	No sabría que decir	Muchas veces	Siempre
23	Me gusta ser como soy.	Nunca	Pocas Veces	No sabría que decir	Muchas veces	Siempre
24	Cuando todo sale mal, hago cosas para no sentirme tan triste.	Nunca	Pocas Veces	No sabría que decir	Muchas veces	Siempre
25	Tengo un buen tipo.	Nunca	Pocas Veces	No sabría que decir	Muchas veces	Siempre
26	Soy popular entre mis compañeros.	Nunca	Pocas Veces	No sabría que decir	Muchas veces	Siempre
27	Mis padres me comprenden bien.	Nunca	Pocas Veces	No sabría que decir	Muchas veces	Siempre
28	Puedo recordar fácilmente las cosas.	Nunca	Pocas Veces	No sabría que decir	Muchas veces	Siempre
29	Estoy satisfecha conmigo misma.	Nunca	Pocas Veces	No sabría que decir	Muchas veces	Siempre
30	Si no consigo algo a la primera, busco otros medios para conseguirlo.	Nunca	Pocas Veces	No sabría que decir	Muchas veces	Siempre
31	Me gusta mi cuerpo tal como es.	Nunca	Pocas Veces	No sabría que decir	Muchas veces	Siempre
32	Me gusta la gente.	Nunca	Pocas Veces	No sabría que decir	Muchas veces	Siempre
33	Muchas veces desearía marcharme de casa.	Nunca	Pocas Veces	No sabría que decir	Muchas veces	Siempre
34	Respondo bien en clase.	Nunca	Pocas Veces	No sabría que decir	Muchas veces	Siempre
35	Soy una buena persona.	Nunca	Pocas Veces	No sabría que decir	Muchas veces	Siempre
36	Puedo conseguir que otros hagan lo que yo quiero.	Nunca	Pocas Veces	No sabría que decir	Muchas veces	Siempre
37	Me siento bien con el aspecto que tengo.	Nunca	Pocas Veces	No sabría que decir	Muchas veces	Siempre
38	Tengo todos los amigos que quiero.	Nunca	Pocas Veces	No sabría que decir	Muchas veces	Siempre
39	En casa me enfado fácilmente.	Nunca	Pocas Veces	No sabría que decir	Muchas veces	Siempre
40	Termino rápidamente mi trabajo escolar.	Nunca	Pocas Veces	No sabría que decir	Muchas veces	Siempre
41	Creo que en conjunto soy un desastre.	Nunca	Pocas Veces	No sabría que decir	Muchas veces	Siempre
42	Suelo tener todo bajo control.	Nunca	Pocas Veces	No sabría que decir	Muchas veces	Siempre
43	Soy fuerte.	Nunca	Pocas Veces	No sabría que decir	Muchas veces	Siempre

44	Soy popular entre la gente de mi edad	Nunca	Pocas Veces	No sabría que decir	Muchas veces	Siempre
Nº	Afirmación	Opciones				
45	En casa abusan de mí.	Nunca	Pocas Veces	No sabría que decir	Muchas veces	Siempre
46	Creo que soy inteligente.	Nunca	Pocas Veces	No sabría que decir	Muchas veces	Siempre
47	Me entiendo bien a mí misma.	Nunca	Pocas Veces	No sabría que decir	Muchas veces	Siempre
48	Me siento como una pluma al viento manejada por otras personas.	Nunca	Pocas Veces	No sabría que decir	Muchas veces	Siempre

ANEXO 4: Test de autoestima escolar.

Instrucciones: lee despacio y marca con una X en la columna (Si/No) según tu manera de ser. Sé sincera.

Código de la participante:

Nº	AFIRMACIÓN	Opción	
1	Me gustaría nacer de nuevo y ser diferente de como ahora soy	Sí	No
2	Me resulta muy difícil habla frente a un grupo	Sí	No
3	Hay muchas cosas dentro de mí que cambiaría si pudiera hacerlo	Sí	No
4	Tomar decisiones es algo fácil para mi	Sí	No
5	Considero que soy una persona alegre y feliz	Sí	No
6	En mi casa me molesto a cada rato	Sí	No
7	Me resulta difícil acostumbrarme a algo nuevo	Sí	No
8	Soy una persona popular entre la gente de mi edad	Sí	No
9	Mi familia me exige mucho/espera demasiado de mi	Sí	No
10	En mi casa se respeta bastante mis sentimientos	Sí	No
11	Con muchas facilidad hago lo que mis amigos me mandan hacer	Sí	No
12	Muchas veces me tengo rabia/cólera a mí misma	Sí	No
13	Pienso que mi vida es muy triste	Sí	No
14	Los demás hacen saoy consideran mis ideas	Sí	No
15	Tengo una mala opinión de mi misma	Sí	No
16	Ha habido muchas ocasiones en las que he deseado irme de mi casa.	Sí	No
17	Con frecuencia me siento cansada de todo lo que hago	Sí	No
18	Pienso que soy una persona fea comparada con otros.	Sí	No
19	Si tengo algo que decir a otros, voy sin temor y se lo digo.	Sí	No
20	Pienso que en mi hogar me comprende,	Sí	No
21	Siento que le caigo muy mal a las demás personas.	Sí	No
22	En mi casa me fastidian demasiado.	Sí	No
23	Cuando intento hacer algo muy pronto me desanimo	Sí	No
24	Siento que tengo más problemas que otras personas.	Sí	No
25	Creo que tengo más defectos que cualidades	Sí	No

ANEXO 5: Escala de Autoeficacia General

Instrucciones: Las siguientes afirmaciones se refieren a tu capacidad para resolver problemas. Lee cada una de ellas y marca la alternativa que consideres conveniente. No hay respuestas buenas ni malas.

Código de la participante:

Nº	Afirmación	Opciones			
1	Puedo encontrar la manera de obtener lo que quiero aunque alguien se me oponga.	Nunca	Apenas cierto	Más bien cierto	Cierto
2	Puedo resolver problemas difíciles si me esfuerzo lo suficiente.	Nunca	Apenas cierto	Más bien cierto	Cierto
3	Me es fácil persistir en lo que me he propuesto hasta llegar a alcanzar mis metas	Nunca	Apenas cierto	Más bien cierto	Cierto
4	Tengo confianza en que podría manejar eficazmente acontecimientos inesperados	Nunca	Apenas cierto	Más bien cierto	Cierto
5	Gracias a mis cualidades y recursos, puedo superar situaciones imprevistas.	Nunca	Apenas cierto	Más bien cierto	Cierto
6	Cuando me encuentro en dificultades puedo permanecer tranquila porque cuento con las habilidades necesarias para manejar situaciones difíciles	Nunca	Apenas cierto	Más bien cierto	Cierto
7	Venga lo que venga, por lo general soy capaz de manejarlo	Nunca	Apenas cierto	Más bien cierto	Cierto
8	Puedo resolver la mayoría de los problemas si me esfuerzo lo necesario.	Nunca	Apenas cierto	Más bien cierto	Cierto
9	Si me encuentro en una situación difícil, generalmente se me ocurre que debo hacer.	Nunca	Apenas cierto	Más bien cierto	Cierto
10	Al tener que hacer frente a un problema, generalmente se me ocurren varias alternativas de cómo resolverlo.	Nunca	Apenas cierto	Más bien cierto	Cierto

Código SIDISI: 102203

Título Completo del Proyecto: Efectos del programa MaCTec-Perú sobre la percepción de autoeficacia general, autoestima y autoconcepto en niñas de 8 a 11 años de Lima Metropolitana en el año 2019. Página 5 de 15

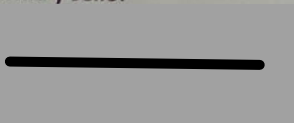
Nombre del Investigador Principal: Susana Elizabeth Mamani Guerra

**Declaración del Jefe del Área Operativa³
en la que se llevará a cabo el estudio**

Certifico que mi área operativa ha tomado conocimiento de este proyecto según nuestros procedimientos internos, y nos comprometemos a canalizarlo y apoyar las gestiones que fueran necesarias dentro de las normas vigentes, dentro de la ley y de las normas nacionales e internacionales para la realización de proyectos de investigación.

Certifico además, que el investigador principal y sus colaboradores tienen la competencia necesaria para su realización

(Podrá incluirse tantas áreas operativas como fuera necesario, un formulario por cada una)

Nombre del Jefe del Área Operativa:	Lic. Johanna Johnson
Nombre del Área Operativa:	Presidenta de MaCTec. Mini academia de ciencias.
Firma y sello: 	Fecha: 16-02-19

³ Jefe del Departamento Académico o Jefe del Laboratorio(s) o Jefe de Unidad