

**“AÑO DE LA ESPERANZA Y EL FORTALECIMIENTO DE LA
DEMOCRACIA”**

Ministerio de Educación

Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública

“Piura”



Autoconcepto en el Nivel Primario

Trabajo de Investigación Presentado por:

Marco Antonio Chinguel Quiroz

ID ORCID: 009-0006-660-6810

para la Obtención de Grado Académico de Bachiller en Educación.

ASESORA:

MG. Silupu Pedrera, Cecilia Alejandrina

ID ORCID: 0009-003-2121-5313

Línea de Investigación: Enseñanza para el Aprendizaje de los Estudiantes

PIURA – PERÚ

2026

**“AÑO DE LA ESPERANZA Y EL FORTALECIMIENTO DE LA
DEMOCRACIA”**

Ministerio de Educación

Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública

“Piura”



Autoconcepto en el Nivel Primario

Trabajo Académico Aprobado En Forma y Estilo por:

Miembro Presidente: Mg. Walter Erickson Lizano Troncos.....

Miembro Vocal: Mg. Jorge Luis Quiroz Vargas

Miembro Secretario: Dr. Jose Eduardo Ayala Tandazo

PIURA – PERÚ

2026

**“AÑO DE LA ESPERANZA Y EL FORTALECIMIENTO DE LA
DEMOCRACIA”**

**Ministerio de Educación
Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública
“Piura”**



Autoconcepto en el Nivel Primario

**El Suscrito Declara que el Trabajo Académico es Original en su
Contenido y Forma**

Chinguel Quiroz Marco Antonio  

PIURA – PERÚ

2026



"Año de la Esperanza y el Fortalecimiento de la Democracia"

CERTIFICADO DE ÍNDICE DE SIMILITUD DE APLICACIÓN DEL TURNITIN

La Jefatura de Unidad de Investigación de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública "Piura" en atención al Art. 60 del Reglamento de Investigación e Innovación,

CERTIFICA:

Que, el trabajo de Investigación con fines de Obtención del Grado Académico de Bachiller en Educación presentado por el autor: **CHINGUEL QUIROZ Marco Antonio** del Programa de Formación Inicial Docente, Programa de Estudios de Educación Primaria denominado:

Autoconcepto en el Nivel Primaria.

Línea de investigación: Enseñanza para el Aprendizaje de los Estudiantes.

Cumple con el índice de similitud verificable requerido según el reporte de originalidad del Software Turnitin, el cual está alineado a las normas establecidas en el Reglamento de Investigación e Innovación y en la normativa para la presentación de trabajos académicos; pondera como Índice de Similitud

12%

Distrito veintiséis de octubre, **14 AGO 2026**



[Firma]
Dr. Hildegardo Octides Tamáriz Nunjar
Orcid: 0000-0002-4512-6120
Jefatura de Unidad de Investigación

Dr. HOTN/JUI
bam



"Año de la Esperanza y el Fortalecimiento de la Democracia"

AUTORIZACIÓN DE PUBLICACIÓN EN EL REPOSITORIO ACADÉMICO DIGITAL

Yo, **CHINGUEL QUIROZ Marco Antonio** identificado con DNI N° 74767123 del Programa de Estudios de Educación Primaria, de la EESPP "Piura" autorizo, la publicación y comunicación de mi trabajo de Investigación Trabajo titulado:

Autoconcepto en el Nivel Primario, en el Repositorio Institucional de la EESPP "Piura" <http://repositorio.eespppiura.edu.pe/>, según lo estipula el Decreto Legislativo 822, Ley sobre Derecho de Autor, Art. 23 y Art. 33.

1. TIPO DE ACCESO

(x) Acceso abierto*

() Acceso restringido**

Si el autor eligió el tipo de acceso abierto o público, otorga a la Escuela de Educación Pedagógica Pública de Piura una licencia no exclusiva, para que se pueda hacer arreglos de forma en la obra y difundir en el Repositorio Institucional Digital. Uso lícito que confiere un titular de derechos de propiedad intelectual a cualquier persona para que pueda acceder de manera inmediata y gratuita a una obra, datos procesados o estadística de monitoreo, sin necesidad de registro, suscripción, ni pago, estando autorizado para leerla, descargarla, reproducirla, imprimirla, buscarla y enlazar textos completos, lo cual es concordante con lo declarado en el reglamento de Investigación e innovación.

En el caso de que autor elija la segunda opción, es necesario y obligatorio que indique el sustento correspondiente:

2. ORIGINALIDAD DEL ARCHIVO DIGITAL DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN.

Por el presente dejo constancia de que el archivo Word y Archivo PDF que entregó a la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública de Piura, como parte del proceso conducente a obtener el grado académico y es la versión final del trabajo académico sustentado y aprobado por el Jurado correspondiente.

Veintiséis de octubre, **14 AGO 2026**

Apellidos y Nombres del autor: CHINGUEL QUIROZ Marco Antonio

DNI N° 74767123

ORCID: 0009-0006-6600-6810

Firma:

Marco A



Dr. HOTN/JUI
bam



"Año de la Esperanza y el Fortalecimiento de la Democracia"

**DECLARACIÓN JURADA DE ORIGINALIDAD Y AUTENTICIDAD DE TRABAJO DE
INVESTIGACIÓN PARA PUBLICACIÓN EN EL REPOSITORIO ACADÉMICO DIGITAL**

Yo, **CHINGUEL QUIROZ Marco Antonio**, egresado del Programa Formativo de Formación Docente
- Programa de Estudios de Educación Primaria, declaro bajo juramento que todos los datos e
Información que acompañan al Trabajo de investigación titulado;

Autoconcepto en el Nivel Primario.

Línea de investigación: Enseñanza para el Aprendizaje de los Estudiantes, es de mi autoría, por lo
tanto, declaro: No ha sido plagiado ni total, ni parcialmente. Se cita y referencia todas las fuentes
empleadas según las Normas APA de redacción acorde al programa. No ha sido presentado
anteriormente para la obtención de otro grado académico o título profesional. La información
presentada en los resultados no ha sido falseada, duplicada, ni copiada.

En tal sentido asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento
u omisión tanto de los documentos como de información aportada, por lo cual me someto a lo
dispuesto en el Reglamento Institucional e Investigación de la EESSPP "Piura".

Autor: CHINGUEL QUIROZ Marco Antonio

Orcid: 0009-0006-6600-6810

DNI.N°: 74767123

Firma:




Distrito Veintiséis de octubre, **14 AGO 2026**

Dr. HOTN/JUI
bam



"Año de la recuperación y consolidación de la economía peruana"

CONSTANCIA DE APROBACIÓN DE ASESORA

Señor Director General de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública "Piura"

Yo, Mg. CECILIA ALEJANDRINA SILUPÚ PEDRERA, identificada con DNI N° 02646547 como asesora del trabajo de investigación titulado:

AUTOCONCEPTO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Línea de investigación: Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes

Desarrollada por el investigador (a) CHINGUEL QUIROZ Marco Antonio, identificado (a) con DNI N° 74767123, egresado (a) del Programa Formativo de Formación Inicial Docente – Programa de Estudios de Educación Primaria; considero que dicho trabajo cumple las condiciones tanto técnicas como científicas, las cuales están alineadas a las normas establecidas en el Reglamento de Investigación de la EESPP "PIURA" para la presentación de trabajo con fines de Obtención del Grado Académico. Por tanto, autorizo la presentación de este trabajo de investigación para que sea sometido a evaluación por los miembros de los jurados designados por la mencionada casa de estudios

Distrito Veintiséis de octubre, 19 de setiembre de 2025


Mg. CECILIA ALEJANDRINA SILUPÚ PEDRERA
DNI N° 02646547


Mg. AMBS/JUI
bam

Dedicatoria

A mis padres y hermanos, quienes han sido mi principal motivación para poder forjarme en esta hermosa carrera. Gracias a todos mis docentes y a los que en el camino me han acompañado.

Marco Antonio

Agradecimiento

A Dios por ser mi fortaleza, brindarme sabiduría y por ser mi soporte espiritual, a mi familia por su apoyo incondicional. Agradezco a mi casa de estudios por acogerme estos años de aprendizajes y a los colegios donde pude llevar mis practicas preprofesionales.

Marco Antonio

Índice de Contenidos

Constancia de Índice de Similitud de Aplicación del Turnitin	iv
Formato de Autorización para Publicación en el Repositorio Académico Digital	v
Constancia de Originalidad y Autenticidad del Trabajo de Investigación para Publicación en el Repositorio Académico Digital	vi
Constancia de Aprobación del Asesor	vii
Dedicatoria.....	viii
Agradecimiento.....	ix
Índice de Tablas	viii
Índice de Figuras	ix
Resumen.....	xiv
Abstract.....	xv
Introducción	16
Capítulo I: Objetivos de la Investigación Documental	18
1.1 Objetivo General:	18
1.2. Objetivo Específicos:	18
1.3 Justificación de la Investigación.	19
Capitulo II: Marco Teórico Conceptual	21
2.1. Fundamentos Teóricos sobre el Autoconcepto en la Educación Primaria.....	21
2.1.1 Evolución del Autoconcepto en la Educación Primaria.....	21
2.1.2. Conceptualización del Autoconcepto en Educación Primaria.	24
2.1.3 Características del Autoconcepto en Educación Primaria.....	25
2.1.4 Diferencias entre Autoconcepto, Autoestima y Autoimagen.....	27
2.1.5 Teorías sobre el Autoconcepto	28
2.1.6 Desarrollo del Autoconcepto durante la Infancia.....	39
2.2 Factores que Influyen en el Desarrollo del Autoconcepto durante la Educación Primaria.	42
2.2.1 Factores Personales	42
2.2.2 Factores Familiares	44

2.2.3 Factores Escolares.....	46
2.2.4 Factores Sociales y Culturales.	49
2.3 Principales Estrategias para al Fortalecimiento del Autoconcepto en Educación Primaria.	53
2.3.1 La Retroalimentación Formativa.....	53
2.3.2 Aprendizaje Cooperativo.....	54
2.3.3 Reconocimiento de Logros.....	55
Capítulo III: Metodología de Análisis de la Información	58
3.1. Descripción de la Metodología	58
Capítulo IV: Conclusiones y Recomendaciones	61
4.1. Conclusiones	61
4.2. Recomendaciones.....	62
Referencias.....	63
Anexo 1: Matriz de Consistencia	66

Índice de Tablas

Tabla 1: Matriz de Consistencia..... 66

Índice de Figuras

Figura 1: Fundamentos teóricos sobre el autoconcepto en la educación primaria.....	41
Figura 2: Factores que influyen en el desarrollo del autoconcepto.....	52
Figura 3: Principales estrategias para el fortalecimiento del autoconcepto	57
Figura 4: Base de Datos	60

RESUMEN

El propósito central de este trabajo de investigación consistió en examinar detenidamente las bases teóricas del autoconcepto dentro de la educación primaria, tomando como apoyo una revisión profunda de la literatura especializada. Para lograrlo, se aplicó una metodología basada en el diseño documental, realizando un análisis crítico de diversas fuentes y textos académicos. Mediante este proceso, logramos sistematizar los fundamentos del autoconcepto e identificar cuáles son los factores esenciales que intervienen en su evolución a lo largo de la etapa escolar. Al concluir el estudio, se determina que el autoconcepto requiere un enfoque multidimensional, pues en él impactan directamente las vivencias académicas, afectivas, familiares y físicas del estudiante. Por ello, se entiende como un proceso totalmente dinámico que se puede potenciar con experiencias educativas enriquecedoras. Finalmente, elementos clave como la motivación, el clima dentro de la escuela y las pautas de crianza en el hogar moldean significativamente la percepción del menor, demostrando que todo depende de la calidad de su entorno.

Palabras clave: Autoconcepto, educación primaria, investigación documental, enfoque multidimensional, experiencias educativas.

Introducción

Durante las últimas décadas, la educación ha experimentado profundas transformaciones orientadas a responder a las demandas de una sociedad caracterizada por cambios sociales, culturales y tecnológicos cada vez más acelerados. En este

escenario, la formación integral del estudiante ha adquirido una importancia creciente, al reconocerse que el aprendizaje no depende exclusivamente del desarrollo de capacidades cognitivas, sino también de competencias sociales y emocionales que favorecen el bienestar personal, la convivencia y el desempeño académico. En concordancia con esta perspectiva, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2024) sostiene que los sistemas educativos deben integrar el aprendizaje social y emocional como un componente transversal del currículo, debido a su contribución al rendimiento escolar, la salud mental y la construcción de sociedades más inclusivas y sostenibles. Asimismo, UNESCO (2024), en relación con los resultados del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE), realizado en el año 2019, destacan que las habilidades socioemocionales constituyen un factor determinante para el aprendizaje y recomiendan fortalecer su enseñanza desde los primeros años de escolaridad en América Latina y el Caribe.

Lo anteriormente expuesto, según el Ministerio de Educación (MINEDU, 2024), se encuentra en correspondencia con el Currículo Nacional de la Educación Básica, el cual concibe la educación como un proceso orientado al desarrollo integral de la persona, promoviendo de manera articulada dimensiones cognitivas, físicas, sociales y socioemocionales. En la misma línea, el MINEDU (2024), mediante el informe nacional El Perú en SSES 2023, elaborado por la Unidad de Medición de la Calidad, reconoce que habilidades como la perseverancia, la autorregulación, el asertividad y el autocontrol constituyen elementos esenciales para el desarrollo personal, la adaptación escolar y el logro de aprendizajes significativos. Dicho informe resalta, además, que el fortalecimiento de estas habilidades representa uno de los principales desafíos de la política educativa peruana, debido a su influencia en el bienestar y en las trayectorias educativas de los estudiantes.

En la presente investigación, se está organizando en cuatro capítulos, los que se detallan a continuación:

El capítulo I, objetivo general, examinar las bases teóricas sobre el autoconcepto en educación primaria, siendo sus objetivos específicos: Explicar los fundamentos teóricos sobre autoconcepto en el nivel primario, identificar los factores personales, familiares y escolares que influyen en la construcción del autoconcepto durante la educación primaria; y describir las principales estrategias educativas orientadas al fortalecimiento del autoconcepto en el contexto escolar. En el capítulo II titulado: Marco teórico conceptual, se define el autoconcepto con bases teóricas que sustenten esta investigación, además de los factores personales, familiares y escolares que están presentes en el nivel primario, además se describirá las estrategias que promueven el fortalecimiento del autoconcepto en la educación primaria.

El capítulo III, denominado: Metodología de la investigación, se describe el proceso de la indagación para la realización de este trabajo investigativo, así como también, la recolección de bibliografía, a través de diversas bibliotecas virtuales como: Scielo, Redalyc y Dialnet; buscadores como Google académico, Google books, Alicia, y Google Chrome, incluyendo libros físicos, los cuales se consultaron en la biblioteca de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Piura.

El capítulo IV, conclusiones y recomendaciones, se redactaron de acuerdo a los objetivos presentados en el inicio.

Capítulo I

Objetivos de la Investigación Documental

1.1 Objetivo General:

Analizar las bases teóricas sobre el autoconcepto en educación primaria, a partir de la revisión de literatura especializada.

1.2. Objetivo Específicos:

- Sistematizar los fundamentos teóricos sobre autoconcepto en el nivel primario.
- Presentar los factores que influyen en el desarrollo del autoconcepto durante la educación primaria.
- Describir las principales estrategias para el fortalecimiento del autoconcepto en educación primaria.

1.3 Justificación de la Investigación.

Esta investigación se justifica teóricamente debido a que el estudio del autoconcepto en la educación primaria posee una importante relevancia teórica debido a que este constructo constituye uno de los principales fundamentos del desarrollo personal, socioemocional y académico de los estudiantes, puesto que, durante la niñez, la percepción que los niños construyen sobre sí mismos influye en su motivación, en la forma en que afrontan los desafíos escolares, en sus relaciones interpersonales y en su bienestar emocional. Por ello, comprender las bases conceptuales y los factores que intervienen en el desarrollo del autoconcepto resulta indispensable para fortalecer las prácticas educativas orientadas a la formación integral del estudiante.

En este sentido, el modelo propuesto por Shavelson et al. (1976) representó un cambio significativo al plantear una estructura jerárquica y multidimensional del autoconcepto, posteriormente García y Musitu (2014) la operacionalizan mediante el cuestionario AF-5, uno de los instrumentos más utilizados en la investigación educativa, Pulido et al. (2023) destacan su utilidad para comprender el desarrollo del autoconcepto durante la educación primaria.

Desde el punto de vista metodológico, la investigación se justifica porque adopta un enfoque de investigación bibliográfica, la cual permite según Arias (2021) recopilar, analizar, comparar e interpretar críticamente la evidencia académica sobre el autoconcepto en educación primaria, favoreciendo a la construcción de un conocimiento sistemático a partir de fuentes académicas confiables, posibilitando la identificación de los principales enfoques teóricos, tendencias investigativas y aportes científicos relacionados con el objeto de estudio.

La revisión de las fuentes documentales se sustenta en la consulta de literatura especializada proveniente de bases de datos académicas reconocidas, tales como Scopus, SciELO, Dialnet, Redalyc y Alicia, priorizando artículos publicados en los últimos cinco años, además de libros clásicos para el entendimiento de la evolución del concepto, por ende, la selección de las fuentes responde a criterios de actualidad, pertinencia temática y calidad científica.

De este modo, el presente estudio contribuirá a integrar y sistematizar los principales aportes científicos publicados sobre el autoconcepto en educación primaria, identificando coincidencias, diferencias y tendencias actuales de la literatura especializada, de manera que ofrecerá un referente teórico actualizado que podrá servir de base para futuras investigaciones y para el diseño de estrategias educativas orientadas al fortalecimiento del desarrollo socioemocional de los estudiantes.

Capítulo II

Marco Teórico Conceptual

2.1. Fundamentos Teóricos sobre el Autoconcepto en la Educación Primaria.

2.1.1 *Evolución del Autoconcepto en la Educación Primaria.*

El autoconcepto constituye un constructo relevante dentro de la educación, debido a que permite comprender la manera en que una persona organiza las percepciones, creencias y juicios que mantiene acerca de sí misma; su estudio no se limita a describir una imagen general del individuo, sino que comprende percepciones vinculadas con diferentes ámbitos de su experiencia, como el académico, social, emocional, familiar y físico. En este sentido, Pulido et al. (2023) sostienen que mantiene un amplio acuerdo respecto del carácter multidimensional del autoconcepto y de su manifestación en los distintos contextos donde interactúa la persona, por lo cual, corresponde entenderlo como una construcción compleja que se organiza y modifica de acuerdo con las experiencias personales y sociales.

Desde una perspectiva histórica, los antecedentes del estudio del autoconcepto pueden encontrarse en las reflexiones formuladas por William James a finales del siglo XIX. James (1890) distinguió entre el “Yo”, entendido como el sujeto que conoce, piensa y experimenta, y el “Mí”, referido a todo aquello que la persona reconoce como propio y puede convertir en objeto de reflexión, incluyendo componentes materiales, sociales y espirituales, con lo cual planteó que la experiencia de sí mismo no se reduce a una dimensión exclusivamente interna. Aunque el autor no utilizó el término autoconcepto con el significado que actualmente posee, su diferenciación entre el yo que conoce y el yo conocido constituyó un antecedente decisivo para el estudio psicológico de la percepción personal.

Los aportes del autor mencionado permitieron reconocer que la persona puede observarse, describirse y construir una representación de sí misma a partir de aquello que experimenta y considera propio, sin embargo, estas primeras formulaciones

todavía no presentaban un modelo específico sobre la estructura del autoconcepto. Con el desarrollo posterior de la psicología, el interés comenzó a centrarse en explicar cómo se forma esa percepción personal y de qué manera se relaciona con la conducta. Así, el estudio del yo avanzó desde una reflexión general sobre la conciencia personal hacia la formulación de modelos susceptibles de ser investigados y evaluados empíricamente; dicha transición resultó especialmente importante para la psicología educativa, porque hizo posible analizar las percepciones que los estudiantes construyen acerca de sus capacidades y experiencias escolares.

Shavelson et al. (1976), señalaron que este podía comprenderse como la percepción que una persona forma acerca de sí misma mediante sus experiencias con el entorno y la interpretación que realiza de ellas. Además, plantearon que dichas percepciones reciben la influencia de las evaluaciones de personas significativas, los refuerzos recibidos y las atribuciones que el individuo formula sobre su propia conducta, de este modo, el autoconcepto comenzó a explicarse como una construcción vinculada tanto con la experiencia personal como con la interacción social.

La principal contribución de Shavelson et al. (1976) consistió en proponer que el autoconcepto posee una estructura organizada, multidimensional y jerárquica. En la parte superior de esa organización situaron un autoconcepto general, del cual se desprenden dos grandes componentes: el académico y el no académico. Este último comprende, a su vez, percepciones vinculadas con los ámbitos social, emocional y físico, en sí, la propuesta permitió explicar que una misma persona puede valorarse de manera diferente según el dominio considerado. Por consiguiente, no sería adecuado deducir la percepción integral del estudiante a partir de una sola área de desempeño (Marsh y Shavelson, 1985).

Asimismo, Marsh y Shavelson (1985), mostraron que las dimensiones del autoconcepto se vuelven más diferenciadas con la edad y que el componente académico presenta una estructura más compleja de la prevista inicialmente. En particular, propusieron distinguir percepciones vinculadas con las áreas verbal y matemática, debido a que ambas no siempre se integran en una única dimensión académica general, aporte que enriqueció la idea de que el discente no valora

uniformemente su rendimiento escolar, sino de lo que capta en las áreas y experiencias de aprendizaje que afronta.

Pulido et al. (2023) señala que se tiende a valorar el autoconcepto a través de distintas dimensiones, en vez de sintetizarlo en una calificación global, de igual modo, se identificó la utilización reiterada del Self-Description Questionnaire y del cuestionario Autoconcepto Forma 5, ambos comprendidos en una comprensión pluridimensional de lo estructurado. Lo hallado guarda relación con lo planteado por Shavelson et al. (1976) y Marsh y Shavelson (1985), dado que señalan que lo detallado de las diversas facetas del autoconcepto necesitan una evaluación no diferenciada (Pulido et al., 2023).

Por lo cual, se puede afirmar que el autoconcepto es un sistema ordenado de percepciones, a través del cual el individuo se describe en los distintos ambientes de su vida, esto se va construyendo a partir de las vivencias e interacción con distintas personas que son significativas y de lo que interpreta sobre sus logros, dificultades y características propias. Lo multidimensional de su esencia, da explicación a que se pueda manifestar de forma diferente en los ámbitos académicos, sociales, emocionales, familiares y físicos; de forma complementaria su carácter dinámico brinda la posibilidad que se reconozca que las percepciones se modifican a través de su evolución.

En educación del nivel primaria, los estudiantes empiezan una etapa donde tiende ampliar sus vivencias sociales, reciben evaluaciones más seguidas y comparan su rendimiento con sus demás compañeros. Por lo tanto, la interrelación que se dan con maestros, familiares y sus compañeros pueden ayudar a que se construyan apreciaciones distintas sobre sus habilidades. Lo que da lugar a comprender que este ordenamiento posibilita eludir las interpretaciones generales, como considerar que un alumno “no es capaz”, favoreciendo a una implementación pedagógica que se centre en entornos concretos y que puedan desarrollarse mediante una retroalimentación formativa y el reconocimiento del progreso.

2.1.2. Conceptualización del Autoconcepto en Educación Primaria.

Diversas investigaciones, han dado una definición del autoconcepto pues se ha reconocido como fundamental para que, las personas identifiquen e interpreten sus capacidades, características y relaciones con el entorno. Su importancia radica en que influye sobre la conducta, la motivación, el bienestar emocional y el aprendizaje, razón por la cual se ha convertido en objeto de estudio de numerosas investigaciones desarrolladas tanto en psicología como en educación (Pulido et al., 2023). En la actualidad, existe consenso en que el autoconcepto constituye una representación cognitiva que cada individuo construye acerca de sí mismo a partir de las experiencias personales y de la interacción con los diferentes contextos de desarrollo.

Aunque la literatura presenta diversas definiciones, estas muestran importantes coincidencias. Shavelson et al. (1976) definieron el autoconcepto como la percepción que una persona desarrolla acerca de sí misma a partir de las experiencias vividas y de las interpretaciones que realiza de dichas experiencias. Esta definición marcó un punto de inflexión en la investigación educativa porque propuso que el autoconcepto posee una organización jerárquica y multidimensional, alejándose de las concepciones que lo entendían como una percepción global e indiferenciada. Marsh y Shavelson (1985) aportaron evidencia empírica que confirmó esta estructura y demostraron que las diferentes dimensiones del autoconcepto presentan suficiente autonomía como para explicar comportamientos específicos en distintos ámbitos de la vida escolar y social.

García y Musitu (2009) amplían este concepto al señalar que el autoconcepto constituye la percepción organizada que la persona construye sobre sí misma en cinco ámbitos fundamentales: académico-laboral, social, emocional, familiar y físico. Esta propuesta dio origen al cuestionario AF5 (Autoconcepto Forma 5), uno de los instrumentos más utilizados en investigaciones desarrolladas en España y Latinoamérica para evaluar el autoconcepto desde una perspectiva multidimensional. La robustez del modelo ha sido confirmada en diferentes contextos culturales y grupos etarios, lo que ha permitido consolidarlo como uno de los referentes más importantes para la evaluación de este constructo.

La vigencia del modelo multidimensional también ha sido respaldada por investigaciones recientes. Pulido et al. (2023), al revisar los principales instrumentos utilizados para evaluar el autoconcepto, concluyen que la mayor parte de las investigaciones contemporáneas continúan sustentándose en la estructura propuesta por Shavelson y posteriormente desarrollada por Marsh. Asimismo, destacan que los instrumentos con mejores propiedades psicométricas consideran que el autoconcepto está conformado por diferentes dimensiones que interactúan entre sí, pero que mantienen suficiente independencia para explicar el comportamiento del individuo en ámbitos específicos, evidenciando que estos hallazgos muestran que el consenso científico actual continúa reconociendo la naturaleza multidimensional del constructo y la necesidad de evaluarlo considerando sus diferentes componentes.

2.1.3 Características del Autoconcepto en Educación Primaria.

Aunque diferentes autores han aportado matices conceptuales, existe consenso en que el autoconcepto constituye un constructo organizado, jerárquico, multidimensional, dinámico y susceptible de modificarse mediante la experiencia (Marsh y Shavelson, 1985). Estas características permiten comprender que la percepción que una persona construye acerca de sí misma no permanece estática, sino que evoluciona conforme interactúa con su entorno y enfrenta nuevas experiencias personales, familiares, escolares y sociales.

Una de las principales características del autoconcepto es su organización estructurada. Shavelson et al. (1976) sostienen que las percepciones que una persona tiene de sí misma no aparecen de manera aislada, sino que conforman un sistema organizado de conocimientos personales. Mediante el cual, la persona interpreta de manera coherente y brinda un significado a los hechos que está viviendo. Esnaola et al. (2008) señalan que forma parte del conjunto de datos que la persona tiene de sí mismo, lo que permite edificar una representación estable de su identificación. Por tal motivo, las nuevas vivencias no son reemplazantes de lo que previamente se percibe, sino que se adhieren a una estructuración del conocimiento que se reorganizan constantemente.

Shavelson et al. (1976), presenta otra característica, la naturaleza jerárquica del autoconcepto, ya que es una organización que parte de una percepción conjunta del individuo y que se subdivide en dimensiones cada vez más específicas. Asimismo, Marsh y Shavelson (1985) señalaron que los estudiantes pueden percibirse de forma diferenciada sobre sus destrezas sociales, físicas y académicas, sin implicar la modificación completa de su autoconcepto; permitiendo entender que el logro o la dificultad en un área específica no condicional, necesariamente, la evaluación integral que se hace sobre sí mismo.

La característica de la multidimensionalidad comprende ser una de las más representativas, puesto que, como dice Pulido et al. (2023), el autoconcepto se compone por todas las dimensiones relacionadas con el desempeño académico, relaciones sociales, la unión familiar, el ámbito emocional y lo que percibe físicamente.

El autoconcepto depende de su contexto, siendo esta una característica primordial, debido a que se estructura a través de su interacción permanente entre las particularidades y diferentes escenarios donde hay socialización. El entorno a que hace referencia, involucra a la familia en primer lugar, siguiendo con la escuela, el grupo de pares y con la comunidad, en donde el discente adquiere saberes sobre sí mismo, analiza sus logros, obstáculos y fortalece lo que espera sobre su posibilidad de éxito. Lo que permite inferir que las vivencia donde hay un reconocimiento, apoyo, aceptación o rechazo, influyen de manera directa la forma en cómo la persona organiza la percepción de sus destrezas. Esta afirmación coincide con los planteamientos de García y Musitu (2014), quienes sostienen que el autoconcepto refleja la interacción constante entre la persona y los contextos donde participa.

Estas características en conjunto, permiten afirmar que el autoconcepto, hace una representación de una estructura flexible y susceptible, que se puede fortalecer a través de vivencias pedagógicas positivas, por lo tanto, las estrategias didácticas, la retroalimentación formativa, el reconocer los logros, el establecer objetivos alcanzables y la fomentación de relaciones interpersonales, de forma respetuosa, que adquieren importancia durante el nivel de primaria. Un papel decisivo, es el que

desempeña, el docente, ya que es el encargado de generar entornos de aprendizaje en pro al fortalecimiento de las percepciones positivas acerca de las propias habilidades, de manera que contribuye al desarrollo integral de los estudiantes.

2.1.4 Diferencias entre Autoconcepto, Autoestima y Autoimagen

El autoconcepto hace referencia al conjunto organizado de percepciones, creencias y conocimientos que una persona construye acerca de sí misma en diferentes ámbitos de su vida. Desde el modelo propuesto por Shavelson, Hubner y Stanton (1976) y ampliado posteriormente por Marsh y Shavelson (1985), este constructo se caracteriza por presentar una estructura jerárquica y multidimensional, integrada por dominios específicos que permiten explicar cómo el individuo se percibe en los contextos académico, social, físico, emocional y familiar. En consecuencia, el autoconcepto responde principalmente a la pregunta "¿cómo me percibo?", describiendo las características que el sujeto reconoce en sí mismo más que la valoración afectiva que realiza de ellas.

Por su parte, la autoestima hace referencia a la valoración afectiva que la persona realiza sobre las percepciones que conforman su autoconcepto. Mientras el autoconcepto responde a la pregunta ¿cómo me percibo?, la autoestima responde a ¿cómo me siento con respecto a esa percepción? En este sentido, la autoestima implica el grado de aceptación, satisfacción o aprecio que el individuo experimenta hacia sí mismo, constituyendo un componente esencial del bienestar psicológico. Gutiérrez y Martín (2021) sostienen que la autoestima representa el conjunto de juicios valorativos que la persona formula sobre sí misma y que dichos juicios incluyen una dimensión afectiva derivada de la autoimagen y del autoconcepto. Asimismo, estos autores destacan que, aunque ambas construcciones se encuentran estrechamente relacionados, el autoconcepto constituye un marco de referencia cognitivo, mientras que la autoestima incorpora una valoración emocional de dichas percepciones, razón por la cual no deben utilizarse como sinónimos.

En cuanto a la autoimagen, esta corresponde a la representación mental que la persona construye acerca de sus características físicas y personales, así como de la

manera en que cree que es percibida por los demás, en otras palabras, constituye uno de los componentes del autoconcepto; sin embargo, no lo representa en su totalidad, ya que este último integra además dimensiones académicas, sociales, familiares y emocionales. Pulido et al. (2023) señalan que el consenso científico actual entiende el autoconcepto como un constructo multidimensional, por lo que la percepción de la imagen corporal debe analizarse únicamente como una de sus dimensiones y no como un equivalente conceptual del autoconcepto. De igual forma, Gutiérrez y Martín (2021) explican que la autoimagen aporta información descriptiva sobre cómo la persona se percibe, mientras que la autoestima expresa la valoración emocional que realiza de esa percepción. Esta diferenciación permite comprender que una persona puede poseer una percepción objetiva de determinadas características físicas y, al mismo tiempo, experimentar distintos niveles de satisfacción respecto de ellas.

2.1.5 Teorías sobre el Autoconcepto

2.1.5.1 Teoría del Yo de William James. En su obra *Los Principios de la Psicología*, James (1890) diferenció el “Yo” (I), entendido como el sujeto que conoce, piensa y experimenta, del “Mí” (Me), constituido por los aspectos que la persona reconoce como propios y sobre los cuales puede reflexionar. Dentro del “Mí”, el autor distinguió componentes materiales, sociales y espirituales. Esta formulación permitió comprender que la experiencia de sí mismo no se limita a la dimensión interior, sino que también incorpora las relaciones sociales, la pertenencia y las características que el individuo atribuye a su propia persona.

La diferenciación entre el “Yo” y el “Mí” constituyó un aporte significativo porque introdujo la posibilidad de que la persona fuera, simultáneamente, sujeto de la experiencia y objeto de su propio conocimiento. Aunque James no utilizó el término autoconcepto con el significado actual, su propuesta permitió sentar las bases para comprender que las personas organizan representaciones sobre sí mismas a partir de aquello que experimentan, observan e interpretan. Shavelson et al. (1976) trasladaron esta preocupación al ámbito educativo al explicar que las percepciones personales se forman mediante la experiencia con el entorno, las evaluaciones recibidas y las interpretaciones que el sujeto realiza de su conducta.

La evolución desde los planteamientos de James hasta los modelos contemporáneos evidencia un cambio desde una explicación general del yo hacia una comprensión diferenciada de las percepciones personales. Marsh y Shavelson (1985) demostraron que el autoconcepto presenta dominios específicos que pueden mostrar relaciones distintas entre sí; esta perspectiva sigue vigente, en Pulido et al. (2023), quienes, al revisar 44 investigaciones psicométricas, comprobaron que los instrumentos contemporáneos tienden a evaluar varias dimensiones del autoconcepto y que la estructura de cinco factores continúa recibiendo respaldo en diferentes contextos e idiomas.

Bonilla et al. (2022) analizaron el autoconcepto académico, familiar, social, físico y emocional en 80 estudiantes de nueve años mediante el AF5. El estudio evidencia que la percepción personal de los niños debe examinarse considerando distintos ámbitos de funcionamiento, ya que los resultados pueden variar según la dimensión analizada. De esta manera, las investigaciones actuales concretan empíricamente una idea presente desde los primeros estudios sobre el yo, que corresponde a la persona que construye su conocimiento personal a partir de múltiples experiencias y relaciones, y no mediante una única valoración global (Pulido et al., 2023).

En el ámbito educativo, los aportes de James permiten reconocer que el estudiante participa activamente en la construcción de la percepción que mantiene sobre sí mismo, puesto que, el niño valora su entorno, valorando e integrando sus experiencias anteriores; cuya construcción puede verse favorecida o debilitada por las interacciones familiares y escolares. De igual manera, Rodríguez (2024), identificó que las expectativas familiares, los estilos de crianza, el apoyo recibido, el clima escolar y las relaciones con docentes y compañeros intervenían en la manera en que los niños se percibían académicamente y experimentaban su vida emocional.

Por lo visto anteriormente, el conocimiento de sí mismo se construye dentro de relaciones concretas, en otras palabras, cuando los estudiantes reciben acompañamiento, reconocimiento de sus progresos y expectativas ajustadas, disponen de condiciones más favorables para interpretar sus capacidades de manera equilibrada.

Por el contrario, las comparaciones constantes, los castigos y los mensajes que identifican al niño con sus errores pueden contribuir a que una dificultad específica sea asumida como una característica permanente. Rodríguez (2024) encontró precisamente que los regaños, las comparaciones, la exclusión y la falta de apoyo podían afectar la autoestima, la motivación y el bienestar socioemocional de los escolares.

2.1.5.2 Perspectiva Humanista del Autoconcepto de Carl Rogers. La perspectiva humanista representó un cambio importante en la comprensión del autoconcepto, debido a que desplazó la atención desde el análisis exclusivo de la conducta observable hacia la experiencia subjetiva de la persona. Dentro de esta corriente, Rogers (1951) sostuvo que cada individuo interpreta la realidad desde un marco personal de referencia y construye progresivamente una representación de sí mismo mediante sus experiencias y relaciones interpersonales, permitiendo, de esta manera comprender el autoconcepto como una configuración organizada de percepciones sobre las propias características, capacidades y relaciones, y no como un rasgo fijo o determinado exclusivamente por factores externos.

Para el teórico, el autoconcepto o self se forma a partir de las percepciones que la persona desarrolla acerca de quién es, cómo se relaciona con los demás y qué valor atribuye a sus experiencias; estructura que incluye tanto la imagen actual que posee de sí misma como las cualidades que aspira alcanzar. Por ello, el autoconcepto no puede separarse de las relaciones que el individuo establece con las personas significativas de su entorno, por ende, los mensajes de aceptación, reconocimiento, rechazo o desaprobación que recibe pueden incorporarse a la representación que construye de sí mismo, especialmente durante la infancia, cuando las figuras familiares y educativas poseen una influencia considerable.

Uno de los conceptos centrales de este enfoque es la distinción entre el yo real y el yo ideal. El yo real comprende la percepción que la persona mantiene sobre sus características y experiencias presentes, mientras que el yo ideal representa aquello que desea llegar a ser. Cuando ambas percepciones presentan un grado razonable de correspondencia, se produce una situación de congruencia, asociada con mayor

aceptación personal y apertura hacia la experiencia. Por el contrario, una distancia excesiva entre ambas puede generar incongruencia, debido a que la persona experimenta una contradicción entre aquello que percibe que es y lo que considera que debería ser (Rogers, 1961).

En relación con lo anterior, un estudiante puede considerar que tiene dificultades en un área y, aun así, esforzarse para poder lograr un buen desempeño, para cumplir con lo que esperan de él, su familia y el docente, por tanto, el problema radica en la manera en que el niño percibe la diferencia entre lo que actualmente y aquello que espera alcanzar. Desde esta mirada, el autoconcepto se va estructurando a partir de las experiencias en el aula y de las relaciones que el estudiante mantiene en la familia y en la escuela (Rodríguez, 2024).

Rogers (1951) planteó que los individuos necesitan sentirse valoradas y aceptadas por quienes están en su entorno, sin embargo, en el caso de los estudiantes, esto puede verse afectado cuando perciben que el reconocimiento de los demás depende del cumplimiento de ciertas expectativas, como tener buenas notas, no cometer errores, o sobresalir frente a sus compañeros. Ante estos hechos, el niño puede llegar a relacionar su valor personal con aquello que consigue o con la aprobación que recibe.

De igual manera, estas situaciones pueden hacerse visibles cuando el estudiante siente que es valorado solamente por los resultados que obtiene. Comentarios que relacionan directamente con una nota o con un error, lo que lo lleva a pensar que una dificultad puntual define sus capacidades de manera permanente. Rodríguez (2024), señala que las expectativas de la familia, las formas de crianza, las comparaciones, los castigos, el ambiente escolar y las relaciones con los docentes y compañeros, guardan relación con la manera en que los niños perciben su desempeño académico y viven expectativas socioemocionales.

En el aula, ello supone corregir una respuesta, una conducta o una tarea sin descalificar al estudiante, así, el docente puede señalar que una actividad requiere mejoras sin transmitir que el niño carece de capacidad para aprender.

Junto con la aceptación, Rogers destacó la empatía y la congruencia o autenticidad como condiciones esenciales de una relación favorecedora del desarrollo; en donde, la empatía supone comprender el mundo desde la experiencia del otro; la congruencia implica que el educador se relacione de forma auténtica, coherente y transparente. En este sentido, los principios centrados en la persona y el aprendizaje socioemocional mantienen pertinencia educativa porque favorecen prácticas centradas en el estudiante, relaciones respetuosas y experiencias de aprendizaje que consideran tanto el desarrollo académico como el socioemocional (Barría, 2024).

Bonilla et al. (2022) plantean que, para comprender mejor al estudiante, es importante considerar los distintos aspectos que forman parte de su desarrollo, entre ellos el académico, social, emocional, familiar y físico; de igual forma, los autores afirman que un niño puede desenvolverse favorablemente en algunos ámbitos y presentar mayores dificultades en otros; idea que coincide con la perspectiva humanista, pues valorar al estudiante como una persona integral también supone reconocer esas diferencias. Por esta razón, en el ámbito educativo resulta importante evitar calificativos que definan al niño de manera general y, en su lugar, identificar sus fortalezas y las necesidades específicas en las que se requiere mayor acompañamiento.

El aporte de Rogers permite también derivar orientaciones relevantes para la práctica docente; en primer lugar, la retroalimentación debe centrarse en la tarea y en los procesos susceptibles de mejora, evitando que el error sea presentado como una prueba de incapacidad personal; en segundo lugar, resulta necesario establecer expectativas elevadas pero realistas, acompañadas de oportunidades efectivas para que el estudiante progrese y en tercer lugar, el aula debe constituir un espacio seguro en el que sea posible preguntar, equivocarse y expresar emociones sin temor a la ridiculización.

2.1.5.3 Modelo Multidimensional del Autoconcepto de Shavelson, Hubner y Stanton. El desarrollo científico del autoconcepto experimentó un avance significativo con la propuesta formulada por Shavelson et al. (1976). Hasta ese momento, la mayor parte de las investigaciones describían el autoconcepto como una percepción general que las personas construían acerca de sí mismas; sin embargo, no

existía un modelo suficientemente estructurado que explicara su organización interna. Con el propósito de superar esta limitación, los autores realizaron una revisión crítica de las definiciones y de los instrumentos disponibles, proponiendo un modelo teórico que transformó la comprensión de su estructura y que continúa siendo uno de los principales referentes en la psicología educativa contemporánea (Pulido et al., 2023).

Shavelson et al. (1976) definieron el autoconcepto como la percepción que una persona desarrolla sobre sí misma a partir de las experiencias vividas y de las interpretaciones que realiza de dichas experiencias. Según los autores, esta percepción se construye mediante la interacción con personas significativas, las experiencias de éxito y fracaso, los procesos de retroalimentación y las atribuciones que el individuo formula acerca de su propio comportamiento; desde esta perspectiva, el autoconcepto constituye una construcción cognitiva influenciada por factores personales y sociales, razón por la cual puede modificarse conforme la persona enfrenta nuevas experiencias.

La principal aportación de este modelo radica en afirmar que el autoconcepto presenta una estructura organizada, jerárquica y multidimensional, de igual manera, los investigadores sostienen que existe un autoconcepto general ubicado en el nivel superior de la estructura, del cual se desprenden dos grandes dominios: el autoconcepto académico y el autoconcepto no académico. El autoconcepto no académico comprende dimensiones relacionadas con los ámbitos social, emocional y físico, mientras que el componente académico puede diferenciarse progresivamente conforme aumentan las experiencias educativas del individuo (Shavelson et al., 1976).

Otra característica importante del modelo consiste en reconocer que el autoconcepto posee una organización jerárquica, lo que significa que las percepciones más específicas influyen progresivamente sobre valoraciones más generales. En consecuencia, una experiencia positiva en una asignatura determinada puede fortalecer el autoconcepto académico sin modificar necesariamente la percepción que el estudiante mantiene respecto a otras áreas de su vida, por consiguiente, esta organización permite comprender que el desarrollo del autoconcepto no depende de un único acontecimiento, sino de la integración continua de múltiples experiencias personales y sociales.

Este modelo también plantea que el autoconcepto es relativamente estable, aunque susceptible de modificarse mediante nuevas experiencias, característica que resulta especialmente relevante en el ámbito educativo, ya que implica que las percepciones que los estudiantes desarrollan acerca de sus capacidades pueden fortalecerse cuando participan en ambientes de aprendizaje que favorecen el reconocimiento de sus logros, la retroalimentación formativa y las relaciones positivas con docentes y compañeros; por el contrario, experiencias repetidas de fracaso, rechazo o descalificación pueden afectar progresivamente la percepción que construyen sobre sí mismos.

Pulido et al. (2023), concluyeron que la mayoría de los instrumentos utilizados para evaluar el autoconcepto continúan sustentándose en la estructura multidimensional propuesta por Shavelson. Asimismo, identificaron que escalas ampliamente empleadas en distintos países, como el Self-Description Questionnaire y el Autoconcepto Forma 5 (AF5), mantienen la organización jerárquica y multidimensional planteada originalmente por este modelo.

Bonilla et al. (2022) señalan que estudiar por separado los aspectos académicos, sociales, emocionales, familiares y físicos ayuda a conocer mejor las particularidades de cada estudiante, lo cual, permite comprender que la percepción personal se construye a partir de las diferentes experiencias y espacios en los que el estudiante se desenvuelve. Por ello, centrarse únicamente en sus resultados académicos ofrece una visión limitada, pues deja de lado otros aspectos que también influyen en la manera en que el niño se percibe y valora; ya que, el niño puede sentirse seguro y capaz en determinados ámbitos y experimentar dificultades en otros.

Según, Rodríguez (2024) las relaciones familiares, el clima escolar, el apoyo docente y las experiencias académicas se involucran en la formación del autoconcepto de los estudiantes de primaria, lo que demuestra que las diferentes dimensiones propuestas se desarrollan permanente entre el individuo y los diversos contextos de socialización. Por ello, comprender el autoconcepto desde una perspectiva multidimensional permite diseñar estrategias educativas más integrales y ajustadas a las necesidades de los estudiantes.

Asimismo, el modelo orienta el diseño de estrategias pedagógicas que promuevan experiencias positivas de aprendizaje, retroalimentación formativa, participación activa y reconocimiento del progreso individual. Cuando el estudiante percibe que sus logros son valorados y que sus dificultades pueden superarse mediante el esfuerzo y el acompañamiento docente, aumenta la probabilidad de fortalecer un autoconcepto positivo y una disposición favorable hacia el aprendizaje.

2.1.5.4 Modelo Jerárquico y Multidimensional de Herbert Marsh. La propuesta desarrollada por Herbert W. Marsh representa uno de los avances más importantes en la consolidación del modelo multidimensional del autoconcepto. Aunque Marsh reconoce el valor del planteamiento formulado por Shavelson et al. (1976), considera que la organización inicialmente propuesta requería mayor evidencia empírica para explicar la complejidad de las percepciones que las personas desarrollan acerca de sí mismas. Por esta razón, junto con Shavelson, publicó en 1985 un trabajo que redefinió la estructura del autoconcepto y dio origen a uno de los modelos con mayor respaldo científico dentro de la psicología educativa (Marsh y Shavelson, 1985).

Uno de los aportes más importantes de Marsh fue mostrar que los estudiantes no necesariamente se perciben de la misma manera en todas las áreas académicas. Un niño puede, por ejemplo, sentirse competente y seguro en actividades relacionadas con el lenguaje, pero tener una percepción diferente de sus capacidades cuando se enfrenta a tareas de matemática. Esto permitió entender que el autoconcepto académico presenta características propias según el área de aprendizaje y que, por tanto, no resulta suficiente analizarlo únicamente desde una perspectiva general. En ese sentido, las experiencias que el estudiante vive en cada asignatura contribuyen a formar percepciones particulares sobre sus propias capacidades (Marsh y Shavelson, 1985).

De igual manera, Pulido et al. (2023) encontraron que buena parte de los instrumentos psicométricos elaborados en los últimos años continúan considerando el autoconcepto desde diferentes dimensiones, siguiendo los aportes de Marsh y Shavelson. Esta forma de evaluación permite conocer con mayor detalle cómo se percibe el estudiante en distintos aspectos de su vida, en lugar de reducir esa

percepción a un único resultado. Desde el ámbito educativo, esta información resulta útil porque ayuda a reconocer las particularidades de cada estudiante y a plantear acciones de acompañamiento acordes con sus necesidades. En esa misma línea, Bonilla et al. (2022) evidenciaron que analizar por separado las dimensiones académica, social, emocional, familiar y física permite comprender mejor cómo se desarrolla el autoconcepto en los estudiantes de primaria.

Otro aporte importante de Marsh fue la creación del Self-Description Questionnaire (SDQ), instrumento que permitió estudiar el autoconcepto considerando las diferentes dimensiones que lo conforman. Su aplicación aportó evidencia para comprender que la percepción que una persona construye sobre sí misma no se desarrolla de manera uniforme, sino que presenta características particulares según cada ámbito. Además, este instrumento sirvió como referente para el desarrollo de otras propuestas de evaluación utilizadas posteriormente en diversos contextos. Al respecto, Pulido et al. (2023) señalan al SDQ entre los instrumentos que cuentan con respaldo dentro de las investigaciones sobre autoconcepto, mostrando así la vigencia de los aportes de Marsh en su estudio y evaluación.

El modelo de Marsh posee importantes implicancias para la práctica docente, puesto que busca que los estudiantes desarrollen percepciones diferenciadas sobre sus capacidades académicas permite evitar interpretaciones simplificadas del rendimiento escolar, en otras palabras, un estudiante puede manifestar confianza para resolver problemas matemáticos y, simultáneamente, experimentar inseguridad al expresarse oralmente. Estas diferencias no representan contradicciones, sino manifestaciones propias de la organización multidimensional del autoconcepto, en consecuencia, las estrategias pedagógicas deben orientarse a fortalecer aquellas dimensiones que requieren mayor desarrollo, evitando generalizaciones que puedan afectar la percepción global que el estudiante construye sobre sí mismo.

Según, Rodríguez (2024) señala que el autoconcepto académico de los estudiantes de primaria se encuentra influenciado por múltiples factores relacionados con el contexto familiar y escolar, entre los cuales, destacan las expectativas de los padres, la calidad de la relación con los docentes, las experiencias de éxito académico

y el clima de aula, coincidiendo con Marsh al demostrar que las percepciones académicas no dependen exclusivamente de las capacidades cognitivas, sino también de las experiencias educativas y sociales que acompañan el proceso de aprendizaje.

2.1.5.5 Modelo Multidimensional de García y Musitu (AF – 5). La evolución del estudio del autoconcepto permitió que los modelos teóricos inicialmente formulados fueran perfeccionados mediante instrumentos capaces de evaluar empíricamente sus diferentes dimensiones, en este sentido la propuesta desarrollada por García y Musitu (2014) representa uno de los aportes más relevantes dentro de la psicología educativa iberoamericana, debido a que operacionalizó el modelo multidimensional del autoconcepto mediante la Escala de Autoconcepto Forma 5 (AF-5). Este instrumento constituye una adaptación del modelo jerárquico planteado por Shavelson et al. (1976) y ampliado posteriormente por Marsh y Shavelson (1985), permitiendo evaluar de manera diferenciada cinco dimensiones del autoconcepto: académica-laboral, social, emocional, familiar y física.

El planteamiento de García y Musitu parte de la premisa de que el autoconcepto no puede comprenderse como una valoración única y global de la persona, por el contrario, sostienen que cada individuo construye percepciones específicas sobre sí mismo en función de los distintos contextos en los que participa, por consiguiente, una misma persona puede manifestar un autoconcepto académico elevado y, simultáneamente, presentar dificultades en el ámbito social o emocional. Esta perspectiva coincide con los planteamientos de Shavelson et al. (1976), quienes afirmaban que el autoconcepto posee una organización multidimensional y jerárquica; sin embargo, García y Musitu aportaron un instrumento que permitió medir dichas dimensiones de manera sistemática y con adecuados niveles de validez y confiabilidad.

Una de las principales fortalezas del modelo AF-5 radica en que reconoce la influencia de los diferentes contextos de socialización sobre la construcción del autoconcepto. La escuela, la familia, el grupo de pares y las experiencias personales participan de forma conjunta en la formación de las percepciones que el estudiante desarrolla acerca de sí mismo, a partir de esta mirada, las dimensiones propuestas no funcionan de manera aislada, sino que interactúan continuamente durante el desarrollo

infantil, por ello, el comprender únicamente el rendimiento académico resulta insuficiente para interpretar el desarrollo integral del estudiante.

La permanencia del AF-5 en la investigación científica contemporánea demuestra la solidez del modelo, en relación con ello, Pulido et al. (2023) identificó que esta escala continúa siendo uno de los instrumentos más utilizados para evaluar este constructo en población hispanohablante, debido a sus adecuadas propiedades psicométricas y a la consistencia de su estructura multidimensional, concluyendo que, pese al desarrollo de nuevas escalas, el AF-5 mantiene una posición de referencia dentro de la evaluación del autoconcepto y continúa sustentando numerosas investigaciones educativas.

El estudio realizado por Vélchez (2026), respalda la vigencia del instrumento, confirmando que la estructura del AF-5 conserva un comportamiento adecuado y mantiene una elevada consistencia interna, aunque propone explorar una subdivisión de la dimensión física en determinados contextos culturales, evidenciando su capacidad para seguir siendo analizado y perfeccionado conforme se amplía la investigación internacional.

Asimismo, en el contexto de educación primaria Bonilla et al. (2022), comprobaron que las cinco dimensiones del AF-5 permiten identificar diferencias relevantes entre los estudiantes y comprender con mayor precisión la diversidad de experiencias que influyen en la percepción personal durante la infancia, destacando que analizar el autoconcepto desde una perspectiva multidimensional facilita el diseño de estrategias educativas orientadas a fortalecer aquellos ámbitos que presentan mayores necesidades de desarrollo, evitando interpretaciones generales sobre las capacidades del estudiante. En este nivel de educación, es primordial fortalecer el autoconcepto debido a que coincide con una etapa del desarrollo caracterizada por importantes cambios cognitivos, emocionales y sociales; en la que construyen progresivamente percepciones más diferenciadas sobre sus capacidades académicas, fortalecen sus relaciones interpersonales y consolidan su sentido de pertenencia familiar. En consecuencia, disponer de un instrumento que permita valorar

separadamente cada una de estas dimensiones favorece la planificación de intervenciones educativas ajustadas a las necesidades reales de los niños y niñas.

2.1.6 *Desarrollo del Autoconcepto durante la Infancia.*

El desarrollo del autoconcepto constituye un proceso gradual que se inicia durante los primeros años de vida y continúa evolucionando conforme el niño interactúa con los diferentes contextos de socialización, en este sentido, las experiencias familiares, escolares y comunitarias, así como las relaciones establecidas con adultos significativos y con el grupo de pares, influyen de manera decisiva en la construcción de las percepciones que el individuo desarrolla acerca de sí mismo, por tanto, el autoconcepto no debe entenderse como una característica innata o permanente, sino como una construcción psicológica dinámica que se modifica progresivamente mediante la experiencia (García y Musitu, 2014).

Durante la primera infancia, las percepciones personales suelen caracterizarse por un elevado grado de optimismo y escasa diferenciación entre las distintas áreas del desarrollo, a medida que los niños avanzan hacia el nivel primaria, comienzan a comparar sus capacidades con las de sus compañeros, interpretan con mayor precisión la retroalimentación que reciben de docentes y familiares y desarrollan criterios más realistas para valorar sus fortalezas y dificultades, en consecuencia, el autoconcepto adquiere una organización progresivamente más compleja y diferenciada (Marsh & Shavelson, 1985).

Las investigaciones recientes respaldan esta evolución. Bonilla et al. (2022) observaron que, en estudiantes de nueve años, las dimensiones académica, social, emocional, familiar y física presentan comportamientos diferenciados, lo que evidencia que el autoconcepto adquiere una organización multidimensional durante la niñez, concluyen, además que las experiencias escolares y deportivas favorecen el desarrollo de percepciones específicas sobre las propias capacidades, reforzando la importancia de evaluar el autoconcepto desde una perspectiva integral. Asimismo, Rodríguez (2024) identificó que las expectativas familiares, la calidad de las relaciones con los docentes, el clima escolar y las experiencias de éxito académico influyen

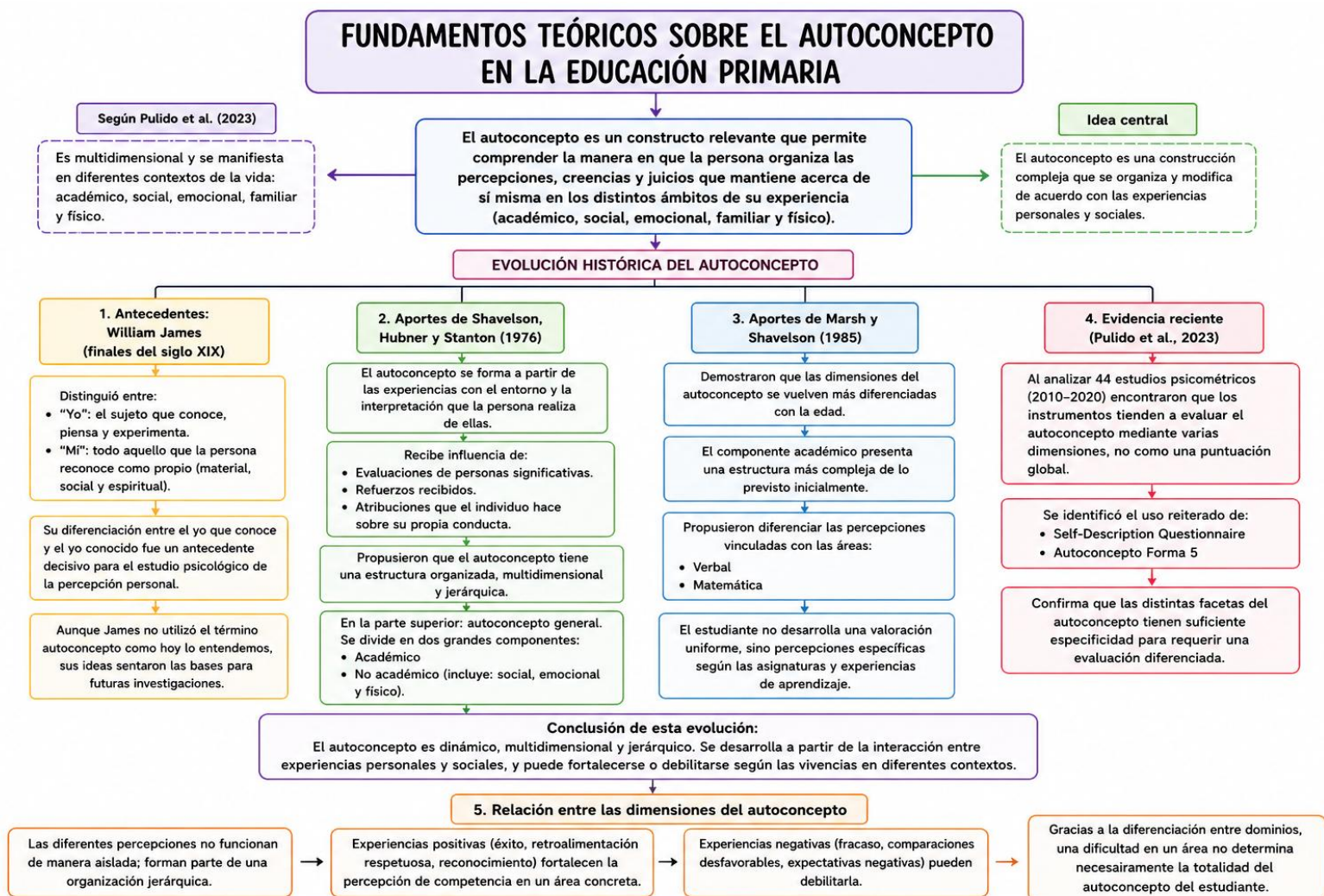
significativamente en la percepción que los estudiantes construyen acerca de sí mismos, tanto en el ámbito académico como en el socioemocional.

Las valoraciones emitidas por docentes, padres y compañeros, así como las oportunidades para participar, resolver problemas y experimentar logros personales, constituyen fuentes permanentes de información que el niño incorpora a la construcción de su autoconcepto, por ello, las experiencias positivas favorecen la consolidación de percepciones más equilibradas y realistas, mientras que la exposición continua al rechazo, la comparación o la descalificación puede afectar negativamente la imagen que el estudiante desarrolla sobre sus propias capacidades (Rodríguez, 2024).

En la educación primaria este proceso adquiere especial relevancia debido a que coincide con importantes cambios cognitivos y sociales, pues durante esta etapa, los estudiantes incrementan su autonomía, participan en nuevas experiencias de aprendizaje y fortalecen sus relaciones interpersonales, en tal sentido estas condiciones favorecen que el autoconcepto evolucione desde percepciones generales hacia valoraciones cada vez más específicas en los ámbitos académico, social, emocional, familiar y físico, de ahí que la escuela se convierte en uno de los principales escenarios para promover experiencias que fortalezcan una percepción positiva y ajustada de sí mismos.

Figura 1

Fundamentos teóricos sobre el autoconcepto en la educación primaria.



Nota: Elaboración realizada a partir de la revisión de los Fundamentos teóricos sobre autoconcepto en educación primaria

Fuente: Literatura especializada de James, Shavelson, Hubner y Stanton; Marsh y Shavelson y de Pulido et al.

2.2 Factores que Influyen en el Desarrollo del Autoconcepto durante la Educación Primaria.

Los planteamientos de Shavelson et al. (1976) constituyen uno de los primeros referentes que explican esta naturaleza dinámica del autoconcepto, posteriormente, García y Musitu (2014) ampliaron esta comprensión en el que las dimensiones académica, social, emocional, familiar y física se desarrollan a partir de las experiencias que el estudiante mantiene con los diferentes agentes de su entorno.

En la actualidad, estudios sobre el desarrollo socioemocional en educación básica muestran que variables como la autorregulación, la autoeficacia, el apoyo familiar, el clima escolar y las relaciones interpersonales actúan de manera conjunta sobre el desarrollo del autoconcepto y otras competencias socioemocionales.

2.2.1 Factores Personales

Estos comprenden el conjunto de características individuales que intervienen en la manera en que el estudiante construye la percepción de sí mismo a lo largo de su desarrollo, asimismo abarcan aspectos cognitivos, emocionales, motivacionales y conductuales que influyen en la interpretación que el niño realiza de sus experiencias cotidianas. Shavelson et al. (1976), afirma que el autoconcepto se forma a partir de las experiencias vividas y de la interpretación que la persona hace de ellas; posteriormente, García y Musitu (2014) señalan que dicha percepción evoluciona mediante la interacción permanente entre las características personales del estudiante y los diferentes contextos en los que participa, especialmente la familia, la escuela y el entorno social.

Uno de los factores personales de mayor influencia es la valoración que el estudiante realiza sobre su capacidad para afrontar con éxito las tareas académicas, sociales y personales, en este sentido, es durante el nivel primaria, que esta mirada se fortalece a partir de las experiencias de aprendizaje, del reconocimiento recibido por parte de docentes y familiares, así como de las comparaciones que el propio estudiante establece con sus compañeros; en este sentido Bonilla et al. (2022) señalan que los escolares que desarrollan experiencias positivas en los diferentes ámbitos de su vida

presentan niveles favorables de autoconcepto en las dimensiones académica, social, emocional, familiar y física, destacando que dichas percepciones pueden fortalecerse mediante experiencias educativas adecuadamente planificadas, de igual forma, plantean que el desarrollo del autoconcepto depende además de las capacidades individuales, de las oportunidades que ofrece el contexto educativo para que los estudiantes experimenten logros y construyan una imagen positiva de sí mismos.

Otro factor relacionado con el desarrollo del autoconcepto es la motivación escolar, Ordoñez y Chávez (2024) lo evidenciaron en el proceso de crianza marcadas por el apoyo, la comunicación y el acompañamiento que favorecen simultáneamente la motivación escolar y el autoconcepto académico de los estudiantes de educación primaria, ya que según los autores, se fortalece cuando el estudiante percibe confianza y respaldo tanto en el hogar como en la escuela, favoreciendo así una valoración más positiva de sus capacidades académicas.

Durante la niñez, aprender a reconocer, expresar y regular las propias emociones favorece una percepción más equilibrada de las capacidades personales y facilita la adaptación a las diferentes situaciones escolares, dado que cuando los estudiantes desarrollan estrategias para afrontar la frustración, controlar la ansiedad y resolver conflictos de manera adecuada, fortalecen progresivamente la confianza en sí mismos y mejoran su bienestar emocional, por ende, la regulación emocional constituye un recurso que contribuye al desarrollo de un autoconcepto positivo y a una mejor adaptación al contexto educativo.

Asimismo, las experiencias de éxito y fracaso desempeñan un papel fundamental en la construcción del autoconcepto, en el que cada logro alcanzado fortalece la percepción de competencia cuando el estudiante atribuye dicho resultado a su esfuerzo y dedicación; por el contrario, las experiencias reiteradas de fracaso, especialmente cuando se acompañan de críticas constantes o comparaciones desfavorables, pueden generar percepciones negativas acerca de las propias capacidades, en palabras de Bonilla et al. (2022) las experiencias escolares deben orientarse a promover el reconocimiento del esfuerzo, la participación activa y el

desarrollo progresivo de competencias, evitando prácticas que favorezcan la desvalorización o la comparación entre estudiantes.

Otro elemento relevante es la autoeficacia percibida, entendida como la confianza que el estudiante desarrolla respecto a su capacidad para organizar y ejecutar las acciones necesarias para alcanzar determinados objetivos, aunque la autoeficacia y el autoconcepto corresponden a constructos diferentes, ambos mantienen una estrecha relación durante la educación primaria, ya que las experiencias exitosas fortalecen simultáneamente la percepción de competencia y la confianza para afrontar nuevos desafíos, planteando que la percepción positiva sobre las propias capacidades favorece la participación activa, la persistencia ante las dificultades y una actitud más favorable hacia el aprendizaje.

En síntesis, la apreciación de competencia, la motivación, la autorregulación emocional, la autoeficacia y las experiencias de éxito conforman un sistema de influencias que contribuye a la construcción del autoconcepto durante la educación primaria, lo que indica que fortalecer estos factores mediante el reconocimiento del esfuerzo, la retroalimentación formativa y el desarrollo de habilidades socioemocionales constituye una estrategia fundamental para favorecer el desarrollo integral de los estudiantes (Ordoñez y Chávez, 2024)

2.2.2 Factores Familiares

La familia constituye el primer contacto de socialización del niño y, por tanto, uno de los principales escenarios donde se inicia la construcción del autoconcepto, debido a que, mediante las interacciones cotidianas, las prácticas de crianza, la comunicación y las manifestaciones de afecto, los niños elaboran las primeras percepciones acerca de su valor personal, sus capacidades y el lugar que ocupan dentro de su entorno; para García y Musitu (2014), este factor refleja precisamente la percepción que el estudiante desarrolla sobre el apoyo, la aceptación y la integración que experimenta en su hogar.

Una parte de los factores familiares con mayor influencia es la calidad de la comunicación entre padres e hijos, basada en la escucha, el respeto y la expresión

afectiva que favorece a que el niño se sienta valorado y comprendido, fortaleciendo una percepción positiva de sí mismo, en contraste, las relaciones caracterizadas por la indiferencia, la crítica constante o la escasa interacción pueden generar inseguridad y afectar la construcción del autoconcepto. En este sentido, Rodríguez (2024) señala que la interacción entre padres e hijos, las expectativas familiares y el apoyo recibido en el hogar influyen de manera significativa en el autoconcepto académico y en el estado socioemocional de los estudiantes, evidenciando que el ambiente familiar constituye un elemento determinante para el desarrollo personal durante la infancia.

Otro aspecto relevante corresponde a las pautas de crianza, que representan el conjunto de prácticas educativas, normas, formas de disciplina y manifestaciones afectivas que los padres utilizan en la educación de sus hijos. En este sentido, Ordoñez y Chávez (2024) afirman que las pautas de crianza de apoyo mantienen una relación positiva y significativa tanto con la motivación escolar como con el autoconcepto académico de estudiantes de primaria.

El acompañamiento familiar en el proceso educativo constituye igualmente un factor protector para el desarrollo del autoconcepto, ya que cuando los padres muestran interés por las actividades escolares, dialogan con sus hijos acerca de sus aprendizajes, mantienen expectativas positivas y participan en la vida escolar, fortalecen la confianza del estudiante en sus propias capacidades. De igual forma, Formoso et al. (2025) concluyeron que la importancia que las familias conceden a la educación, las expectativas académicas hacia sus hijos y el acompañamiento permanente representan factores que favorecen el éxito escolar y el desarrollo personal, aun cuando existan condiciones socioeconómicas adversas, subrayando que el apoyo familiar constituye un elemento clave para reducir las desigualdades educativas y promover trayectorias escolares positivas.

Asimismo, el clima afectivo del hogar influye directamente en la manera en que el estudiante interpreta sus experiencias y construye su identidad personal, ambiente caracterizado por el afecto, la seguridad emocional y el reconocimiento de los logros favorece el desarrollo de sentimientos de competencia y pertenencia, en cambio, los conflictos familiares persistentes, la descalificación, las comparaciones

entre hermanos o la ausencia de apoyo emocional pueden afectar negativamente la percepción que el niño desarrolla sobre sí mismo.

Cuando los padres expresan confianza en las capacidades de sus hijos y reconocen el esfuerzo realizado más allá de los resultados obtenidos, contribuyen a fortalecer la autoeficacia y la percepción de competencia, sin embargo, expectativas excesivamente elevadas o comparaciones constantes con otros niños pueden generar ansiedad, temor al error y una valoración negativa de las propias capacidades, por consiguiente, las expectativas familiares producen efectos favorables cuando se acompañan de apoyo emocional, comunicación abierta y reconocimiento del progreso individual, más que de la exigencia exclusiva por alcanzar altos resultados académicos.

En definitiva, los factores familiares no actúan de manera independiente del contexto escolar, puesto que la comunicación permanente entre docentes y padres, la participación en actividades escolares y el establecimiento de objetivos compartidos favorecen ambientes coherentes para el desarrollo integral del estudiante, en este sentido, Párraga (2021) destaca que la cooperación entre ambos contextos constituye un elemento fundamental para prevenir dificultades académicas y socioemocionales, además de favorecer una percepción positiva de las capacidades personales durante la educación primaria.

2.2.3 Factores Escolares.

La escuela constituye el segundo espacio de socialización más importante después de la familia y desempeña un papel determinante en la construcción del autoconcepto durante la educación primaria, en donde los estudiantes interactúan diariamente con docentes, compañeros y otros miembros de la comunidad educativa, experimentando situaciones de aprendizaje que fortalecen o debilitan la percepción que desarrollan sobre sus propias capacidades, como lo plantean García y Musitu (2014), las experiencias escolares ejercen una influencia directa sobre las dimensiones académica, social y emocional del autoconcepto, debido a que proporcionan oportunidades para el reconocimiento, la participación y el desarrollo de habilidades personales.

Uno de los factores escolares con mayor influencia es el clima escolar, que comprende el conjunto de relaciones, normas, valores y condiciones que caracterizan la convivencia dentro de la institución educativa, por tanto, cuando el estudiante percibe un ambiente basado en el respeto, la inclusión, la seguridad y la cooperación, desarrolla mayor confianza para participar en las actividades escolares y expresar sus ideas sin temor al error. Agüero (2026) sentencia que un clima escolar positivo favorece el bienestar socioemocional, fortalece la convivencia y mejora el rendimiento académico, constituyéndose en un entorno adecuado para el desarrollo de una apreciación positiva de sí mismo, lo cual evidencia que el clima escolar no solo influye en los aprendizajes, sino también en la construcción del autoconcepto de los estudiantes.

Otro factor relevante es la relación entre el docente y el estudiante, dado que, la manera en que el profesor orienta el aprendizaje, reconoce los logros y acompaña las dificultades influye significativamente en la confianza que el niño desarrolla respecto a sus propias capacidades, en ese proceso un docente que mantiene expectativas positivas, ofrece oportunidades de participación y promueve un trato respetuoso contribuye a fortalecer la autoestima académica y el autoconcepto.

La retroalimentación formativa constituye otro elemento esencial, debido a que permite orientar al estudiante durante su proceso de aprendizaje mediante información oportuna, específica y centrada en la mejora continua; a diferencia de una evaluación basada solamente en la calificación, la retroalimentación formativa favorece que el estudiante identifique sus fortalezas, reconozca sus dificultades y desarrolle estrategias para superar los errores. En este sentido, Anijovich y Cappelletti (2017) sostienen que la retroalimentación tiene verdadero valor cuando promueve la reflexión del estudiante sobre su propio aprendizaje y fortalece su autonomía. De igual manera Ravela et al. (2017) señala que una retroalimentación descriptiva y orientada al progreso incrementa la motivación, la confianza y el compromiso del estudiante con su aprendizaje.

El MINEDU (2022) destaca que la retroalimentación formativa constituye uno de los componentes esenciales de la evaluación porque permite que los estudiantes comprendan sus avances y establezcan metas de mejora, fortaleciendo

progresivamente la confianza en sus capacidades, además de favorecer el bienestar socioemocional, al generar experiencias de éxito, reconocimiento y participación activa dentro del aula; por tanto, la retroalimentación formativa contribuye significativamente al fortalecimiento del autoconcepto al promover una percepción positiva de las propias capacidades y una actitud más favorable frente al aprendizaje

Las relaciones con los compañeros también tienen un impacto en la formación del autoconcepto durante la etapa primaria, esto, a través de la interacción cotidiana con sus pares, los estudiantes desarrollan habilidades de comunicación, cooperación, empatía y resolución de conflictos, las cuales favorecen la construcción de una identidad personal y social positiva. García y Musitu (2014), señalan que la dimensión social del autoconcepto se fortalece mediante las experiencias de aceptación, integración y reconocimiento que el estudiante experimenta dentro de su grupo de iguales.

Bonilla et al. (2022) plantearon que la participación en actividades cooperativas y deportivas favorece el desarrollo de las dimensiones social y emocional del autoconcepto en estudiantes de educación primaria, debido a que promueve experiencias de pertenencia, colaboración y reconocimiento entre compañeros. Asimismo, Ceballos y Sáiz (2021) sostienen que las escuelas que promueven una convivencia democrática y la participación activa de los estudiantes generan ambientes más inclusivos, fortaleciendo el sentido de pertenencia y el bienestar socioemocional del alumnado.

Por el contrario, situaciones de rechazo, aislamiento, discriminación o acoso escolar afectan negativamente la percepción que el estudiante construye sobre sí mismo y limitan su participación en las actividades escolares, la UNESCO (2021) advierte que los entornos escolares seguros e inclusivos favorecen el desarrollo integral del estudiante y reducen los riesgos asociados a problemas socioemocionales, entre ellos el deterioro del autoconcepto, por ello, promover estrategias de aprendizaje cooperativo, mediación escolar y convivencia respetuosa constituye una responsabilidad compartida por docentes, familias e instituciones educativas.

De igual manera, la participación activa de las familias fortalece los procesos educativos y favorece el desarrollo integral del estudiante, a decir de Párraga (2021) diseñó un programa dirigido a mejorar la relación entre la familia y la escuela en educación primaria, encontrando que la colaboración entre ambos contextos repercute positivamente en el desarrollo personal del alumnado y en la calidad de los procesos educativos. Ceballos y Sáiz (2021) sostienen que la participación familiar constituye un componente esencial para construir escuelas democráticas e inclusivas, donde los estudiantes perciben coherencia entre los mensajes educativos recibidos en el hogar y en la institución educativa.

En síntesis, las instituciones educativas que promueven ambientes inclusivos, relaciones respetuosas, participación activa y procesos de evaluación formativa favorecen el desarrollo de un autoconcepto positivo y contribuyen al bienestar integral de los estudiantes.

2.2.4 Factores Sociales y Culturales.

El desarrollo del autoconcepto durante la etapa de educación primaria se encuentra condicionado por el contexto social y cultural en el que el niño crece, interactúa y construye su identidad, es decir, el entorno, las normas sociales, las tradiciones culturales, los medios de comunicación y las relaciones establecidas fuera de la escuela influyen en la manera en que los estudiantes interpretan sus capacidades, su pertenencia a un grupo y el valor que atribuyen a sus propias características, según Bronfenbrenner (1987) el desarrollo humano es el resultado de la interacción dinámica entre la persona y los diferentes sistemas que conforman su entorno, planteamiento que resulta coherente con la naturaleza multidimensional (García y Musitu, 2014).

Uno de los factores sociales más relevantes es el sentido de pertenencia que experimentan los estudiantes dentro de su comunidad, por ello, cuando los niños se sienten aceptados, respetados y valorados en los espacios donde participan, fortalecen la confianza en sí mismos y desarrollan una percepción más positiva de sus capacidades; en cambio, las experiencias de discriminación o exclusión afectan de manera negativa el desarrollo del autoconcepto y limitan su participación social,

asimismo la UNESCO (2021) señala que la construcción de escuelas inclusivas y comunidades respetuosas constituye un elemento esencial para favorecer el bienestar socioemocional y el desarrollo integral de la infancia.

Otro factor es la influencia de los medios digitales y las redes sociales, aunque durante la educación primaria el acceso a estos recursos suele estar mediado por la familia, los contenidos que consumen los estudiantes y los modelos sociales que observan pueden influir en la imagen que construyen sobre sí mismos, siguiendo esta misma línea, la comparación constante con modelos idealizados, la exposición a estereotipos y el uso inadecuado de las tecnologías pueden afectar la percepción de la propia imagen corporal, las habilidades personales y la autoestima. En contraste, cuando las tecnologías se utilizan con fines educativos y bajo el acompañamiento de adultos, favorecen la creatividad, la comunicación y el desarrollo de habilidades que fortalecen el autoconcepto, la UNESCO (2023) destaca la necesidad de promover una ciudadanía digital responsable que permita a los estudiantes utilizar las tecnologías de manera crítica, segura y orientada al aprendizaje.

Asimismo, la identidad cultural representa un componente fundamental en la construcción del autoconcepto, el reconocer la lengua materna, las costumbres, las tradiciones y los valores de la comunidad favorece que los estudiantes desarrollen un sentido de pertenencia y una valoración positiva de sus orígenes. En países caracterizados por una amplia diversidad cultural, como el Perú, la escuela desempeña un papel esencial al promover el respeto por las diferencias y el reconocimiento de las distintas expresiones culturales presentes en la sociedad, el MINEDU (2016), a través del Currículo Nacional de la Educación Básica, reconoce el enfoque intercultural como un principio orientador de la formación integral, promoviendo el respeto por la diversidad y el fortalecimiento de la identidad personal y colectiva.

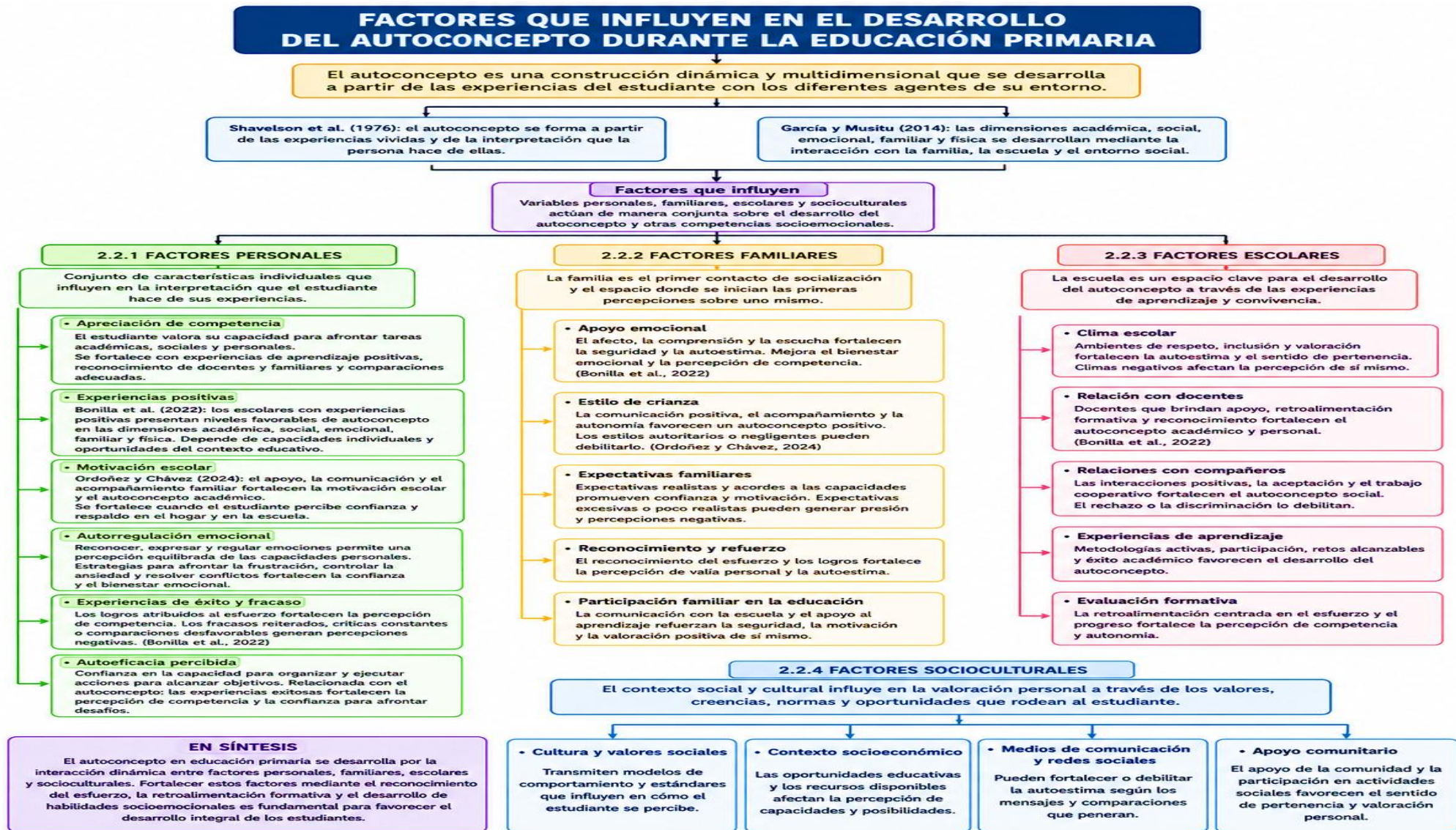
De igual manera, las condiciones socioeconómicas del entorno familiar y comunitario pueden influir indirectamente en el desarrollo del autoconcepto, puesto que las limitaciones económicas pueden restringir el acceso a oportunidades educativas, recreativas y culturales que favorecen el desarrollo personal; sin embargo, la evidencia científica demuestra que la presencia de relaciones familiares positivas,

docentes comprometidos y escuelas inclusivas puede actuar como un factor protector frente a las condiciones de vulnerabilidad social, favoreciendo el bienestar y la construcción de un autoconcepto saludable (Formoso-Silva et al., 2025).

Los factores sociales y culturales se comprenden como elementos que interactúan permanentemente con los factores personales, familiares y escolares, por lo que el autoconcepto se desarrolla mediante la integración de experiencias provenientes de los diferentes contextos en los que participa el estudiante, por tal motivo, las acciones orientadas a fortalecer el autoconcepto requieren promover entornos inclusivos, valorar la diversidad cultural, fortalecer la identidad y garantizar oportunidades de participación que permitan a los niños desarrollar una percepción positiva de sí mismos.

Figura 2

Factores que influyen en el desarrollo del autoconcepto.



Nota: Información sistematizada a partir de la literatura especializada sobre los factores que influyen en el desarrollo del autoconcepto.

Fuente: Shavelson et al.; García y Musitu

2.3 Principales Estrategias para el Fortalecimiento del Autoconcepto en Educación Primaria.

2.3.1 *La Retroalimentación Formativa*

Esta estrategia constituye una de las estrategias pedagógicas más eficaces para fortalecer el autoconcepto durante la educación primaria, debido a que permite orientar al estudiante sobre sus avances, reconocer sus logros y ofrecer alternativas concretas para mejorar su desempeño, diferenciándose de una evaluación centrada únicamente en la calificación, por lo que la retroalimentación formativa promueve procesos de reflexión que ayudan al estudiante a comprender que el aprendizaje es progresivo y que los errores forman parte de su proceso de desarrollo. En este sentido, Anijovich y Cappelletti (2017) sostienen que la retroalimentación adquiere verdadero sentido pedagógico cuando favorece la autonomía del estudiante y fortalece la confianza en sus capacidades mediante comentarios descriptivos, oportunos y orientados a la mejora.

El MINEDU (2022) señala que la retroalimentación debe proporcionar información clara sobre los avances alcanzados, las dificultades identificadas y las acciones necesarias para continuar aprendiendo, favoreciendo la autorreflexión y la autorregulación, por lo que, el estudiante deja de percibir la evaluación como un mecanismo de sanción y comienza a interpretarla como una oportunidad para mejorar, fortaleciendo progresivamente su percepción de competencia y su autoconcepto académico.

Anijovich y Cappelletti (2017) sostienen que la retroalimentación adquiere valor cuando ayuda al estudiante a comprender sus avances, reconocer sus dificultades y proyectar acciones de mejora, de igual forma, el MINEDU (2022) señala que la retroalimentación debe ser oportuna, descriptiva y orientada al desarrollo de las competencias, favoreciendo la reflexión y la autorregulación del aprendizaje, por consiguiente, se puede afirmar que la retroalimentación contribuye a fortalecer la percepción de competencia del estudiante, aspecto estrechamente relacionado con el desarrollo del autoconcepto.

Por lo tanto, la retroalimentación formativa debe entenderse como una estrategia educativa que trasciende la evaluación de los aprendizajes. Su verdadero aporte radica en generar experiencias de reconocimiento, valoración del esfuerzo y acompañamiento permanente, aspectos que favorecen el desarrollo del autoconcepto y el bienestar integral del estudiante durante la educación primaria.

2.3.2 *Aprendizaje Cooperativo*

Esta estrategia es una de las más eficaces para favorecer el desarrollo del autoconcepto durante la etapa de educación primaria, debido a que promueve la interacción positiva entre los estudiantes, el reconocimiento de las capacidades individuales y la construcción conjunta del conocimiento, puesto que fomenta la participación activa, la responsabilidad compartida y el sentido de pertenencia al grupo, aspectos que fortalecen la percepción que los estudiantes desarrollan sobre sí mismos.

En este sentido, Johnson y Johnson (2019) sostienen que las experiencias cooperativas favorecen el desarrollo de habilidades sociales, incrementan la autoestima y fortalecen la percepción de competencia al permitir que cada estudiante contribuya al logro de metas comunes.

Bonilla et al. (2022) sentencian que la participación en actividades cooperativas y deportivas favorece el desarrollo de las dimensiones social, emocional y académica del autoconcepto, señalando además, que estas experiencias permiten a los estudiantes sentirse aceptados por sus compañeros, reconocer sus fortalezas personales y desarrollar una percepción más positiva de sus capacidades, evidenciando que el trabajo colaborativo constituye una estrategia pertinente para promover el bienestar integral en el contexto escolar.

Asimismo, Ceballos y Sáiz (2021) afirman que las escuelas que promueven prácticas participativas y colaborativas fortalecen el sentido de pertenencia de los estudiantes y favorecen una convivencia democrática, de modo que, la interacción cooperativa permite desarrollar habilidades como la empatía, la comunicación y la resolución de conflictos, generando un ambiente de confianza que favorece al

fortalecimiento de un autoconcepto positivo, convirtiéndose en una estrategia que contribuye al desarrollo personal y social del alumnado.

El MINEDU (2016) reconoce el trabajo colaborativo como una estrategia que favorece el desarrollo de competencias, la interacción respetuosa y la valoración de la diversidad, ya que, el docente es quien asume el rol de mediador del aprendizaje, promoviendo situaciones en las que todos los estudiantes puedan participar, expresar sus ideas y reconocer el aporte de los demás; estas experiencias fortalecen la confianza en las propias capacidades y contribuyen al desarrollo de un autoconcepto más favorable.

Por ende, cabe precisar que el aprendizaje cooperativo constituye una estrategia educativa que favorece simultáneamente el desarrollo cognitivo, social y emocional del estudiante, esto, al promover relaciones positivas, reconocimiento mutuo y experiencias compartidas de éxito, fortalece la percepción de competencia, la autoestima y el sentido de pertenencia, aspectos estrechamente relacionados con la construcción de un autoconcepto saludable durante la educación primaria.

2.3.3 Reconocimiento de Logros.

Esta estrategia pone énfasis en el esfuerzo, la perseverancia y el progreso alcanzado durante el proceso de aprendizaje, en la que el estudiante comienza a percibir que posee los recursos necesarios para enfrentar nuevos desafíos, fortaleciendo progresivamente una imagen positiva de sí mismo.

Bandura (1997), sostiene que las creencias que una persona desarrolla acerca de su capacidad para organizar y ejecutar determinadas acciones influyen significativamente en su comportamiento, su motivación y su desempeño, de igual forma, las experiencias de éxito constituyen la principal fuente de desarrollo de la autoeficacia, debido a que permiten fortalecer la confianza personal y la expectativa de alcanzar nuevos logros. Aunque la autoeficacia y el autoconcepto corresponden a constructos diferentes, ambos mantienen una relación estrecha durante la infancia, ya que las experiencias exitosas favorecen simultáneamente la percepción de competencia y la valoración positiva de sí mismo.

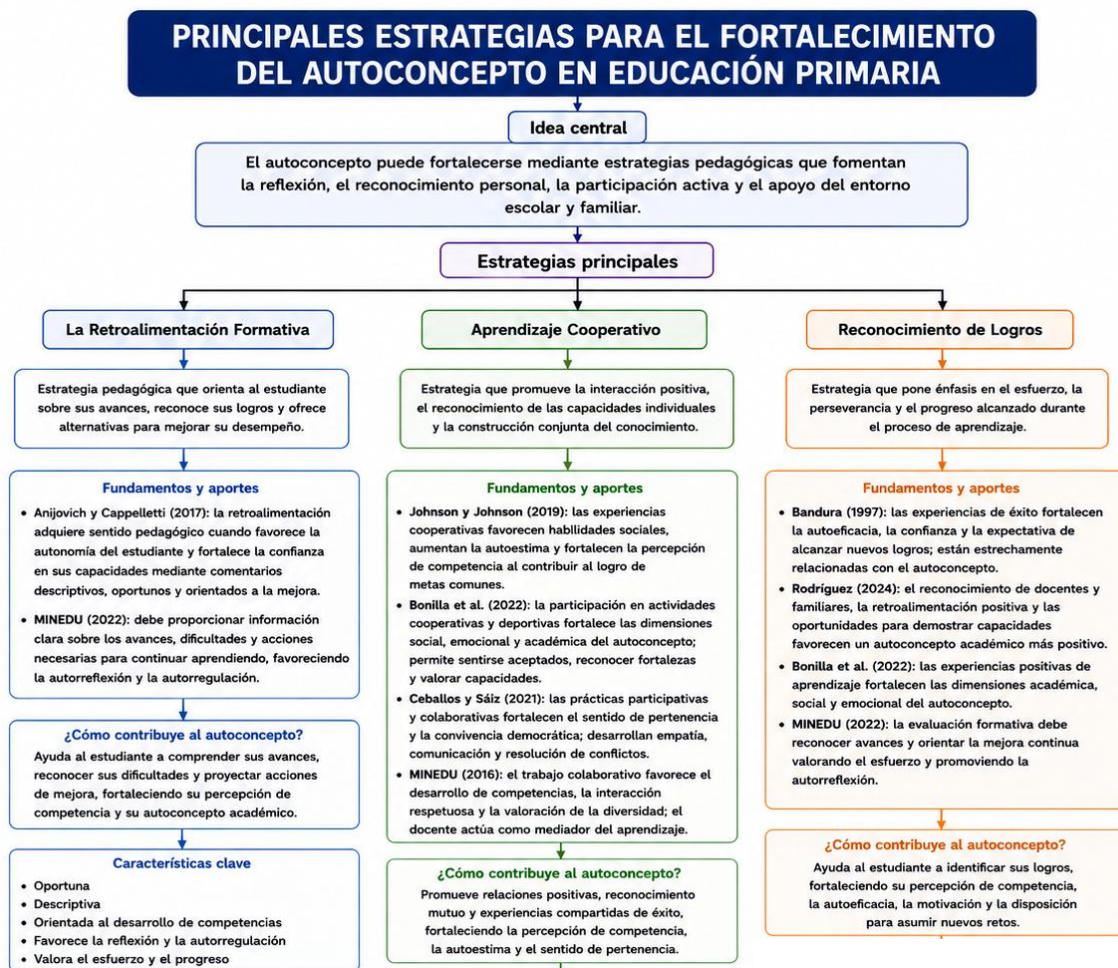
Por otro lado, Rodríguez (2024) identificó que los estudiantes de educación primaria desarrollan un autoconcepto académico más favorable cuando perciben reconocimiento por parte de docentes y familiares, reciben retroalimentación positiva y experimentan oportunidades para demostrar sus capacidades. Asimismo, Bonilla et al. (2022) refieren que las experiencias positivas de aprendizaje fortalecen las dimensiones académica, social y emocional del autoconcepto, resaltando la importancia de generar contextos educativos donde el estudiante pueda reconocer sus fortalezas y valorar sus propios avances.

En MINEDU (2022) señala que la evaluación formativa debe reconocer los avances alcanzados por el estudiante y orientar la mejora continua mediante una retroalimentación que valore el esfuerzo y promueva la autorreflexión, por lo tanto reconocer los logros no significa solo otorgar elogios indiscriminados, sino ayudar al estudiante a identificar con claridad aquello que ha logrado aprender y las capacidades que ha desarrollado, fortaleciendo así su percepción de competencia y su disposición para asumir nuevos retos.

El reconocimiento de los logros favorece un clima de confianza, incrementa la motivación intrínseca y promueve una actitud positiva hacia el aprendizaje, por este motivo, cuando el docente centra la atención en el progreso individual y evita las comparaciones entre estudiantes, contribuye a que cada niño construya una valoración más realista y positiva de sus capacidades, fortaleciendo simultáneamente la autoeficacia, la motivación y el autoconcepto, favoreciendo el desarrollo integral del estudiante durante la educación primaria.

Figura 3

Principales estrategias para el fortalecimiento del autoconcepto



Fuente: Elaboración hecha a partir de la revisión de la literatura especializada sobre el autoconcepto en educación primaria,

Capítulo III

Metodología de Análisis de la Información

3.1. Descripción de la Metodología

La presente investigación se realizó mediante el análisis de diversos documentos, lo cual permitió recopilar, seleccionar, organizar, analizar e interpretar información científica relacionada con el autoconcepto en educación primaria, lo cual resultó pertinente, ya que, el propósito del estudio consiste en comprender, integrar y sistematizar el conocimiento existente sobre un fenómeno, a partir de la revisión crítica de documentos académicos, sin intervenir directamente sobre una población o muestra.

Según Ñaupas et al. (2023), la investigación documental constituye un procedimiento científico orientado al análisis sistemático de información contenida en fuentes bibliográficas o documentales, con el propósito de construir nuevos conocimientos, permitiendo identificar tendencias investigativas, comparar aportes teóricos y establecer relaciones entre diferentes enfoques conceptuales, favoreciendo una comprensión integral del objeto de estudio.

En concordancia con ello, Hernández-Sampieri y Mendoza (2023) señalan que las investigaciones documentales representan una modalidad de investigación cualitativa basada en la revisión rigurosa de fuentes científicas, cuyo objetivo consiste en sintetizar, organizar e interpretar el conocimiento previamente adquirido, por tanto, el rigor metodológico depende de la calidad de las fuentes seleccionadas, de la aplicación de criterios explícitos de inclusión y exclusión y del análisis crítico de la información recopilada.

El proceso de realización de este trabajo investigativo comprendió cuatro fases: la primera consistió en la delimitación del tema de investigación y la formulación de los objetivos que orientaron el proceso de búsqueda documental; La segunda etapa, a la localización y selección de las fuentes científicas mediante la consulta de bases de datos académicas reconocidas, posteriormente, se realizó la organización y

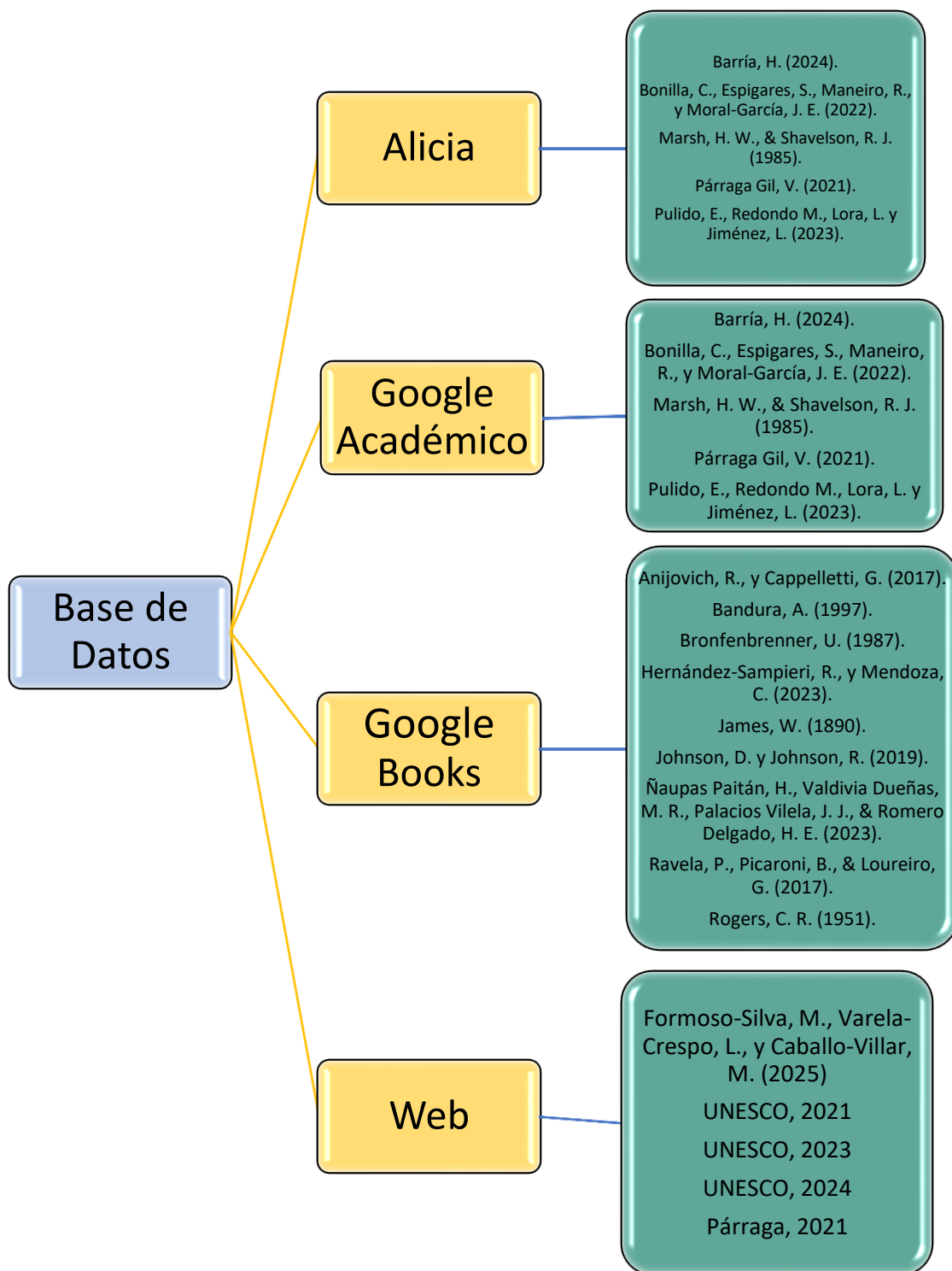
clasificación de los documentos de acuerdo con su pertinencia temática, calidad metodológica y relación con los objetivos del estudio; finalmente, se efectuó el análisis crítico de la información, integrando los principales aportes teóricos y empíricos para construir un marco conceptual coherente, actualizado y fundamentado científicamente.

La búsqueda se realizó en bases de datos y repositorios académicos de reconocido prestigio, entre los que destacan SciELO, Scopus, Redalyc, Dialnet, ERIC y Google Scholar, además del Repositorio Institucional del Ministerio de Educación del Perú (MINEDU) y publicaciones de organismos internacionales como la UNESCO.

Asimismo, se establecieron criterios de inclusión que consideraron investigaciones publicadas en los últimos cinco años, debido a que este periodo concentra la producción científica más reciente sobre el autoconcepto en el ámbito educativo, sin embargo, se incluyeron obras clásicas cuando fueron indispensables para sustentar las bases conceptuales y teóricas de la investigación. De igual forma, los criterios de exclusión fueron artículos de opinión, ensayos sin sustento metodológico, blogs, páginas web sin respaldo institucional y documentos cuyo contenido no guardaba relación directa con el autoconcepto o con la educación primaria.

Por lo tanto, el análisis documental permitió realizar una revisión crítica de la literatura sobre el autoconcepto en educación primaria, identificando los principales fundamentos teóricos, los factores que intervienen en su desarrollo y las estrategias educativas orientadas a su fortalecimiento, constituyéndose en un referente teórico para futuras investigaciones y para la práctica educativa.

Figura 4: Base de Datos



Nota: Elaboración realizada a partir de las fuentes recopiladas y analizadas para el desarrollo de este trabajo investigativo.

Fuente: Chinguel (2026)

Capítulo IV

Conclusiones y Recomendaciones

4.1. Conclusiones

Primera

El autoconcepto ha evolucionado desde una concepción centrada en la valoración global de la persona hacia un enfoque multidimensional que reconoce la influencia de las experiencias académicas, familiares, sociales, emocionales y físicas en su desarrollo, por lo que, el autoconcepto debe entenderse como un proceso dinámico que puede fortalecerse mediante experiencias educativas positivas y relaciones significativas en los distintos entornos donde se desarrolla el estudiante.

Segunda

La percepción de competencia, la motivación, las habilidades socioemocionales, las pautas de crianza, la comunicación familiar, el clima escolar, las relaciones con los docentes y compañeros, así como el contexto social y cultural, influyen significativamente en la construcción de la percepción que los estudiantes desarrollan sobre sí mismo, por lo tanto, el autoconcepto se convierte en un proceso integral que depende de la calidad de las experiencias vividas en los distintos contextos de desarrollo.

Tercera

Entre las principales estrategias que promueven el fortalecimiento del autoconcepto están, la retroalimentación formativa, el aprendizaje cooperativo y el reconocimiento de los logros individuales, puesto que, favorecen la percepción de competencia, la confianza en las propias capacidades, el sentido de pertenencia y el bienestar socioemocional, contribuyendo de manera significativa al fortalecimiento del autoconcepto.

4.2. Recomendaciones

Primera

A los docentes se les recomienda planificar e implementar estrategias pedagógicas orientadas al fortalecimiento del autoconcepto de los estudiantes, incorporando la retroalimentación formativa, el aprendizaje cooperativo y actividades que favorezcan la participación activa de todos los niños, que promuevan experiencias de éxito, fortalecer la percepción de competencia y contribuir al desarrollo integral de los estudiantes.

Segunda

Se recomienda a los directores promover una cultura institucional que favorezca el desarrollo del autoconcepto mediante la consolidación de un clima escolar positivo, caracterizado por relaciones respetuosas, prácticas inclusivas y espacios de convivencia democrática, además de impulsar programas permanentes de formación docente sobre educación socioemocional, evaluación formativa y estrategias de acompañamiento que fortalezcan el bienestar de los estudiantes.

Tercera

Se recomienda fortalecer la participación activa de las familias en el proceso educativo mediante una comunicación permanente con la escuela, el acompañamiento del aprendizaje en el hogar y el reconocimiento del esfuerzo y los avances de sus hijos, puesto que el apoyo familiar, las prácticas de crianza basadas en el afecto y el establecimiento de metas realistas favorecen el desarrollo de un autoconcepto positivo durante la educación primaria.

Referencias

- Anijovich, R., y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- Bandura, A. (1997). *Autoeficacia El ejercicio del control*. W. H. Freeman.
- Barría, H. (2024). El enfoque centrado en la persona y el aprendizaje socioemocional en el contexto educativo. *Espacio ECP*, 5(1), 51–70. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14942161>
- Bonilla, C., Espigares, S., Maneiro, R., y Moral-García, J. E. (2022). *Análisis del autoconcepto en Educación Primaria, desde una perspectiva educativa y deportiva*. Papeles Salmantinos de Educación, 26, 61–79. <https://doi.org/10.36576/2695-5644.26.61>
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.
- Ceballos, N., y Sáiz, Á. (2021). *Un proyecto educativo común: la relación familia y escuela. Revisión de investigaciones y normativas*. Educatio Siglo XXI, 39(1), 305–326. <https://doi.org/10.6018/educatio.469301>
- Formoso-Silva, M., Varela-Crespo, L., y Caballo-Villar, M. (2025). Factores familiares que apoyan la educación de la infancia en entornos vulnerables: oportunidades para el logro educativo. *Revista Complutense de Educación*, 36(2), 129-138. <https://doi.org/10.5209/rced.93176>
- García, F. y Musitu, G. (2009). *AF5: Autoconcepto Forma 5* (3.ª ed.). TEA Ediciones.
- Gutiérrez Salmon, P., y Martín Ayala, J. (2021). *Implicaciones de la autoestima y el autoconcepto en el bienestar psicológico de los adolescentes españoles*. *MLS Psychology Research*, 4(2), 53-69. <https://doi.org/10.33000/mlspr.v4i2.668>
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. (2023). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (2.ª ed.). McGraw-Hill.
- James, W. (1890). *The principles of psychology* (Vols. 1–2). Henry Holt and Company.
- Johnson, D. y Johnson, R. (2019). *Joining Together: Group Theory and Group Skills* (12th ed.). Pearson.
- Marsh, H. y Shavelson, R. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20(3), 107–123. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2003_1

- Ministerio de Educación del Perú. (MINEDU, 2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación del Perú (MINEDU, 2024). *El Perú en SSES 2023: Informe nacional de resultados*. Ministerio de Educación del Perú.
<http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2024/11/El-Per%c3%ba-en-SSES-2023-Informe-nacional-de-resultados.pdf>
- Ñaupas Paitán, H., Valdivia Dueñas, M. R., Palacios Vilela, J. J., & Romero Delgado, H. E. (2023). *Metodología de la investigación científica y elaboración de tesis* (6.ª ed.). Ediciones de la U.
- Ordoñez, G., y Chávez, B. (2024). *Relación entre pautas de crianza con el autoconcepto académico y la motivación escolar en estudiantes de primaria*. *Actualidades Investigativas en Educación*, 24(2), 97–122.
<https://doi.org/10.15517/aie.v24i2.57386>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO, 2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO.
<https://www.unesco.org/es/articles/reimaginar-juntos-nuestros-futuros-un-nuevo-contrato-social-para-la-educacion>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO, 2023). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2023: La tecnología en la educación*. UNESCO.
<https://www.unesco.org/es/articles/informe-de-seguimiento-de-la-educacion-en-el-mundo-2023-tecnologia-en-la-educacion-una-herramienta>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO, 2024). *Mainstreaming social and emotional learning in education systems: Policy guide*. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/ORWD6913>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO, 2024). *Aportes para la enseñanza de habilidades socioemocionales: Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
<https://www.unesco.org/es/articles/aportes-para-la-ensenanza-de-habilidades-socioemocionales-estudio-regional-comparativo-y-explicativo>

- Párraga Gil, V. (2021). Mejorando las relaciones entre la familia y la escuela: desarrollo de un programa descriptivo en Educación Primaria. *DEDiCA. Revista de Educación y Humanidades*, 19, 403–429.
<https://doi.org/10.30827/dreh.vi19.21813>
- Pulido, E., Redondo M., Lora, L. y Jiménez, L. (2023). Medición del autoconcepto: Una revisión. *Psykhē*, 32(1), Artículo 00113.
<https://doi.org/10.7764/psykhe.2020.22389>
- Ravela, P., Picaroni, B., & Loureiro, G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes*. Magro.
- Rodríguez, F. (2024). El autoconcepto académico y su vínculo con el estado socioemocional en estudiantes de educación primaria. *Investigación Educativa Duranguense*, 15(23), 225–247. <https://doi.org/10.63664/ined15232024222>
- Rogers, C. R. (1951). *Client-centered therapy: Its current practice, implications, and theory*. Houghton Mifflin.
- Shavelson, R., Hubner, J. y Stanton, G. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407–441.
<https://doi.org/10.3102/00346543046003407>
- Vílchez, J., Siguenza, W., Chamba, K., Andrade, D. y Moreno, P. (2026). *Análisis psicométrico de la Escala de Autoconcepto AF5 de García y Musitu en estudiantes de secundaria del Ecuador*. *Etic@net*, 26(1).
<https://doi.org/10.30827/eticanet.v26i1.31206>

Anexo 1: Matriz de Consistencia

Tabla 1: Matriz de Consistencia

Título: Autoconcepto en Educación Primaria	
Objetivo General Analizar las bases teóricas sobre el autoconcepto en educación primaria	
Objetivos Específicos	Organización de contenidos
Sistematizar los fundamentos teóricos sobre autoconcepto en el nivel primario.	2.1. Fundamentos Teóricos sobre el Autoconcepto en la Educación Primaria. 2.1.1 Evolución del Autoconcepto en la Educación Primaria. 2.1.2. Conceptualización del Autoconcepto en Educación Primaria. 2.1.3 Características del Autoconcepto en Educación Primaria. 2.1.4 Diferencias entre Autoconcepto, Autoestima y Autoimagen 2.1.5 Teorías sobre el Autoconcepto 2.1.6 Desarrollo del Autoconcepto durante la Infancia.
Describir los factores que influyen en el desarrollo del autoconcepto durante la educación primaria.	2.2 Factores que Influyen en el Desarrollo del Autoconcepto durante la Educación Primaria. 2.2.1 Factores Personales 2.2.2 Factores Familiares 2.2.3 Factores Escolares. 2.2.4 Factores Sociales y Culturales.

Describir las principales estrategias para al fortalecimiento del autoconcepto en educación primaria.	2.3 Principales Estrategias para al Fortalecimiento del Autoconcepto en Educación Primaria. 2.3.1 La Retroalimentación Formativa 2.3.2 Aprendizaje Cooperativo 2.3.3 Reconocimiento de Logros.
---	--



LICENCIAMIENTO

"Año de la Recuperación y Consolidación de la Economía Peruana"

Resolución Directoral N° 074-2025-DG-EESPP "Piura"

Veintiséis de Octubre, 7 de abril del 2025

Visto el Oficio N° 210-2024-JUI-EESPP "PIURA" de fecha 19/12/2024, presentado por la Unidad de Investigación, referido al Plan de investigación para obtención de Grado Académico de Bachiller en Educación, en el *Programa de Estudios de Educación Inicial y Programa de Estudios de Educación Primaria, Promoción Agosto 2025*.

CONSIDERANDO:

Que; Reglamento de Investigación e Innovación, aprobado mediante Resolución Directoral N° 018-2023-DG-EESPP "PIURA" de fecha 31/01/2023 en el Art. 57° establece que el grado de bachiller es el reconocimiento de la formación educativa y académica que se otorga al egresado de la EESPP "PIURA" cuando ha culminado satisfactoriamente un programa formativo de FID o PPD y haber sustentado de manera individual un trabajo de Investigación. La escuela asume como exigencia académica el formato de trabajo de investigación, explicitado en el Reglamento de Investigación Institucional, de acuerdo con los protocolos establecidos y con el porcentaje de 20% de índice de similitud;

Que; según Art. 53° señala que para el desarrollo del trabajo de investigación y obtener el grado académico de bachiller en educación la/el estudiante de la FID recibirá el acompañamiento de un asesor y se tendrá en cuenta el inciso "a" que precisa que dicho acompañamiento para el trabajo de Grado será gratuito; en tanto desarrolle su plan de estudios y mantenga su condición de estudiante; el inciso "b" precisa que el formador a cargo del Módulo de Práctica e Investigación VIII asume el rol de asesor y realiza el acompañamiento en este proceso de elaboración, en tanto que el inciso "c" aclara que la función de asesoría se cumple durante el desarrollo del Módulo de Práctica e Investigación, además del uso de las horas no lectivas designadas de acuerdo con la Resolución Viceministerial N° 019-2021 (Disposiciones para el proceso de distribución de horas pedagógicas en los Institutos y Escuelas de Educación Superior Pedagógicas Públicas);

Que; en el mismo Art. 53 inciso "e" precisa que el investigador puede seguir perfeccionando su trabajo de Investigación hasta solicitar su sustentación una vez que haya concluido su Plan de Estudios, dicho trabajo será sustentado ante el jurado evaluador; que según el Art. 76 establece los siguientes cargos: presidente, secretario, Vocal y Suplente, en concordancia con el Art. 15 inciso "d" referido a las Directrices para el Fomento de la Investigación e Innovación;

La Unidad de Investigación según Oficio N° 210-2024-JUI-EESPP "PIURA" de fecha 19/12/2024, presenta la propuesta de Formadores Acompañantes y solicitar a Dirección General la formalización con acto resolutivo de dichos trabajos de Investigación conducentes a los Grados Académicos de Bachilleres en Educación en la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública de Piura, en concordancia con el Art 15 inciso "e";

Que, este Despacho contemplando los argumentos antes expuestos que requiere dar formalidad a los trabajos de Investigación presentados ante la EESPP "PIURA" de egresados que conduzcan a la obtención de los Grados Académicos, según como se detalla en el anexo adjunto a la resolución;





Resolución Directoral N° 074-2025-DG-EESPP "Piura"

Veintiséis de Octubre, 7 de abril del 2025

De conformidad con los documentos y en uso de las facultades que compete a la Dirección General de esta Escuela según la Ley N° 30512: Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus Docentes, D.S. N° 010-2017-MINEDU y Decreto Supremo N° 016-2021-MINEDU, RDR. N° 000016/2025 y Reglamento de Investigación e Innovación, aprobado según Resolución Directoral N° 018-2023-DG-EESPP "PIURA" de fecha 31/01/2023;

SE RESUELVE:

Artículo Primero.- APROBAR LOS PLANES DE TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PARA OBTENCIÓN DE GRADO ACADÉMICO DE BACHILLER EN EDUCACIÓN, consignados en el Oficio N° 210-2024-JUI-EESPP "PIURA" de fecha 19/12/2024.

Artículo Segundo.- NOMBRAR, asesores, miembros de jurado de cada plan de tesis según como se indica en el Anexo adjunto.

Artículo Tercero.- RESPONSABILIZAR a las instancias correspondientes su difusión y cumplimiento.

Regístrese, Comuníquese y Archívese;



Dr. Mario Luciano Sandoval Rosas
DIRECTOR GENERAL

Dr. MLSR/DG.EESPPP.
fsa.



ANEXO

PLAN DE TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PARA OBTENCIÓN DE GRADO ACADÉMICO DE BACHILLER EN EDUCACIÓN - APROBADOS CON RESOLUCIÓN DIRECTORAL N° 074-2025-DG-EESPP "PIURA" (7/04/2025)

NUMERAL	N° EXPEDIENTE	APELLIDOS Y NOMBRES	PROGRAMA DE ESTUDIOS	NOMBRE DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN	TIPO DE INVESTIGACIÓN	NOMBRES Y APELLIDOS JURADO Y ASESOR
1	3195 15/11/2024	ALBURQUEQUE MECA JARICSA LIZBET	EDUCACIÓN PRIMARIA FID	INDAGACION CIENTIFICA EN EDUCACION PRIMARIA <i>Línea de Investigación</i> : Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes.	BÁSICA	Mg. Walter Erickson Lizano Troncos Mg. Yulina Magali Espinoza Rivas Mg. María Sara Antón y Pérez Mg. Jorge Luis Quiroz Vargas Mg. Cecilia Alejandrina Silupu Pedrera Presidente Secretario(a) Vocal Suplente ASESOR
2	3148 13/11/2024	ALVINES IMAN OMAR LID	EDUCACIÓN PRIMARIA FID	EDUCACION MUSICAL EN EDUCACION PRIMARIA <i>Línea de Investigación</i> : Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes.	BÁSICA	Mg. Walter Erickson Lizano Troncos Mg. Juan Carlos Santos Arriola Mg. Juan Francisco Juarez Cruz Mg. Jorge Luis Quiroz Vargas Mg. Cecilia Alejandrina Silupu Pedrera Presidente Secretario(a) Vocal Suplente ASESOR
3	3172 14/11/2024	CALLE CONDOR TREISSY DANIELA	EDUCACIÓN PRIMARIA FID	PENSAMIENTO CRITICO EN EDUCACION PRIMARIA <i>Línea de Investigación</i> : Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes.	BÁSICA	Mg. Walter Erickson Lizano Troncos Mg. Yulina Magali Espinoza Rivas Dr. Jose Eduardo Ayala Tandazo Mg. Angela Martina Bruno Seminario Mg. Cecilia Alejandrina Silupu Pedrera Presidente Secretario(a) Vocal Suplente ASESOR
4	3173 14/11/2024	CASTILLO ABAD CARMEN DEL PILAR	EDUCACIÓN PRIMARIA FID	AUTOCONTROL EN EDUCACION PRIMARIA <i>Línea de Investigación</i> : Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes.	BÁSICA	Mg. Walter Erickson Lizano Troncos Dr. Jose Eduardo Ayala Tandazo Mg. Angela Martina Bruno Seminario Mg. Flor Maria Talledo Coveñas Mg. Cecilia Alejandrina Silupu Pedrera Presidente Secretario(a) Vocal Suplente ASESOR
5	3181 14/11/2024	CHINGUEL QUIROZ MARCO ANTONIO	EDUCACIÓN PRIMARIA FID	AUTOCONCEPTO EN EDUCACION PRIMARIA <i>Línea de Investigación</i> : Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes.	BÁSICA	Mg. Walter Erickson Lizano Troncos Dr. Jose Eduardo Ayala Tandazo Mg. Jorge Luis Quiroz Vargas Mg. Flor Maria Talledo Coveñas Mg. Cecilia Alejandrina Silupu Pedrera Presidente Secretario(a) Vocal Suplente ASESOR
6	3204 15/11/2024	CHUMÁCERO VALDIVIEZO URSULA ESPERANZA	EDUCACIÓN PRIMARIA FID	DRAMATIZACION EN EDUCACION PRIMARIA <i>Línea de Investigación</i> : Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes.	BÁSICA	Mg. Angela Martina Bruno Seminario Mg. Juan Carlos Santos Arriola Mg. Flor Maria Talledo Coveñas Mg. Yulina Magali Espinoza Rivas Mg. Cecilia Alejandrina Silupu Pedrera Presidente Secretario(a) Vocal Suplente ASESOR
7	3169 14/11/2024	DOMINGUEZ AGUILAR JHAROL YOMAR	EDUCACIÓN PRIMARIA FID	AULA INVERTIDA EN EDUCACION PRIMARIA <i>Línea de Investigación</i> : Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes.	BÁSICA	Mg. Angela Martina Bruno Seminario Mg. David Peña Arica Mg. Yulina Magali Espinoza Rivas Prof. José del Carmen Mondragon Cordova Mg. Cecilia Alejandrina Silupu Pedrera Presidente Secretario(a) Vocal Suplente ASESOR



NÚMERAL	N° EXPEDIENTE	APELLIDOS Y NOMBRES	PROGRAMA DE ESTUDIOS	NOMBRE DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN	TIPO DE INVESTIGACIÓN	NOMBRES Y APELLIDOS JURADO Y ASESOR	
8	3147 13/11/2024	FARFAN NAVARRO DAMARIS MAYERLIN	EDUCACIÓN PRIMARIA FID	APRENDIZAJE SITUADO EN LA EDUCACION PRIMARIA <i>Línea de Investigación</i> : Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes.	BÁSICA	Mg. Walter Erickson Lizano Troncos Mg. David Peña Arica Mg. Angela Martina Bruno Seminario Prof. José del Carmen Mondragon Cordova Mg. Cecilia Alejandrina Silupu Pedrera	Presidente Secretario(a) Vocal Suplente ASESOR
9	3180 14/11/2024	GOICOCHEA CALDERON KARLA VALERIA	EDUCACIÓN PRIMARIA FID	TECNOLOGIAS EN LA EDUCACION PRIMARIA <i>Línea de Investigación</i> : Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes.	BÁSICA	Dr. Mario Luciano Sandoval Rosas Mg. Juan Carlos Santos Arriola Mg. David Peña Arica Prof. José del Carmen Mondragon Cordova Mg. Cecilia Alejandrina Silupu Pedrera	Presidente Secretario(a) Vocal Suplente ASESOR
10	3183 14/11/2024	HERNANDEZ MERINO ANGIE ROCIO	EDUCACIÓN PRIMARIA FID	TRABAJO COOPERATIVO EN EDUCACION PRIMARIA <i>Línea de Investigación</i> : Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes.	BÁSICA	Mg. Walter Erickson Lizano Troncos Mg. David Peña Arica Mg. Yulina Magali Espinoza Rivas Mg. Angela Martina Bruno Seminario Mg. Cecilia Alejandrina Silupu Pedrera	Presidente Secretario(a) Vocal Suplente ASESOR
11	3149 13/11/2024	IMAN YARLEQUE SEBASTIAN	EDUCACIÓN PRIMARIA FID	TRABAJO COLABORATIVO EN EDUCACION PRIMARIA <i>Línea de Investigación</i> : Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes.	BÁSICA	Dr. Mario Luciano Sandoval Rosas Prof. José del Carmen Mondragon Cordova Mg. David Peña Arica Mg. Jorge Luis Quiroz Vargas Mg. Cecilia Alejandrina Silupu Pedrera	Presidente Secretario(a) Vocal Suplente ASESOR
12	3152 13/11/2024	JIMENEZ CARRION MIRTHA	EDUCACIÓN PRIMARIA FID	ESTRETAGIAS LÚDICAS EN EDUCACION PRIMARIA <i>Línea de Investigación</i> : Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes.	BÁSICA	Dr. Mario Luciano Sandoval Rosas Mg. David Peña Arica Prof. José del Carmen Mondragon Cordova Dr. Jose Eduardo Ayala Tandazo Mg. Cecilia Alejandrina Silupu Pedrera	Presidente Secretario(a) Vocal Suplente ASESOR
13	3155 13/11/2024	JIMENEZ JIMENEZ TANIA	EDUCACIÓN PRIMARIA FID	EXPRESION ORAL EN EDUCACION PRIMARIA <i>Línea de Investigación</i> : Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes.	BÁSICA	Dr. Mario Luciano Sandoval Rosas Mg. Flor Maria Talledo Coveñas Dr. Jose Eduardo Ayala Tandazo Mg. Jorge Luis Quiroz Vargas Mg. Cecilia Alejandrina Silupu Pedrera	Presidente Secretario(a) Vocal Suplente ASESOR
14	3156 13/11/2024	JUAREZ AGUILA YARITZA LUCIA	EDUCACIÓN PRIMARIA FID	RETROALIMENTACION FORMATIVA EN EDUCACION PRIMARIA <i>Línea de Investigación</i> : Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes.	BÁSICA	Mg. Angela Martina Bruno Seminario Mg. Flor Maria Talledo Coveñas Mg. María Sara Antón y Pérez Mg. Yulina Magali Espinoza Rivas Mg. Cecilia Alejandrina Silupu Pedrera	Presidente Secretario(a) Vocal Suplente ASESOR
15	3171 14/11/2024	JUAREZ RUFINO ANDY ALAIN	EDUCACIÓN PRIMARIA FID	ADIVINANZAS INFANTILES EN EDUCACION PRIMARIA <i>Línea de Investigación</i> : Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes.	BÁSICA	Dr. Mario Luciano Sandoval Rosas Mg. Yulina Magali Espinoza Rivas Mg. María Sara Antón y Pérez Mg. Jorge Luis Quiroz Vargas Mg. Cecilia Alejandrina Silupu Pedrera	Presidente Secretario(a) Vocal Suplente ASESOR
16	3175 14/11/2024	LAGOS MENDOZA JORGE HUMBERTO	EDUCACIÓN PRIMARIA FID	TÉCNICA DE PUNTILLISMO EN EDUCACION PRIMARIA <i>Línea de Investigación</i> : Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes.	BÁSICA	Dr. Mario Luciano Sandoval Rosas Mg. María Sara Antón y Pérez Mg. Flor Maria Talledo Coveñas Mg. Jorge Luis Quiroz Vargas Mg. Cecilia Alejandrina Silupu Pedrera	Presidente Secretario(a) Vocal Suplente ASESOR

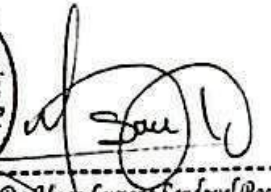


ANEXO	N° EXPEDIENTE	APELLIDOS Y NOMBRES	PROGRAMA DE ESTUDIOS	NOMBRE DEL TRABAJO DE INVESTIGACION	TIPO DE INVESTIGACIÓN	NOMBRES Y APELLIDOS JURADO Y ASESOR
17	3179 14/12/2024	LECARNAQUE DE LA ROSA LESLIE CAROLINA	EDUCACIÓN PRIMARIA FID	AUTONOMÍA EN EDUCACION PRIMARIA 2024 <i>Línea de Investigación</i> : Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes.	BÁSICA	Dr. Mario Luciano Sandoval Rosas Mg. María Sara Antón y Pérez Mg. Flor Maria Talledo Coveñas Mg. Juan Carlos Santos Arriola Mg. Cecilia Alejandrina Silupu Pedrera Presidente Secretario(a) Vocal Suplente ASESOR
18	3202 15/11/2024	MAMANI DURAN FLOR VIVIANA	EDUCACIÓN PRIMARIA FID	MOTIVACION EN EDUCACION PRIMARIA <i>Línea de Investigación</i> : Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes.	BÁSICA	Mg. Walter Erickson Lizano Troncos Mg. David Peña Arica Prof. José del Carmen Mondragon Cordova Mg. María Sara Antón y Pérez Mg. Cecilia Alejandrina Silupu Pedrera Presidente Secretario(a) Vocal Suplente ASESOR
19	3188 14/11/2024	MIRANDA ROJAS YEANELA SAMIRA	EDUCACIÓN PRIMARIA FID	AUTOESTIMA EN EDUCACION PRIMARIA <i>Línea de Investigación</i> : Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes.	BÁSICA	Mg. Angela Martina Bruno Seminario Mg. Yulina Magali Espinoza Rivas Mg. Jorge Luis Quiroz Vargas Dr. Jose Eduardo Ayala Tandazo Mg. Cecilia Alejandrina Silupu Pedrera Presidente Secretario(a) Vocal Suplente ASESOR
20	3151 13/11/2024	MONTERO CASTILLO BRANDON JOSE	EDUCACIÓN PRIMARIA FID	BULLYNG ESCOLAR EN EDUCACION PRIMARIA <i>Línea de Investigación</i> : Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes.	BÁSICA	Dr. Mario Luciano Sandoval Rosas Mg. David Peña Arica Prof. José del Carmen Mondragon Cordova Mg. Jorge Luis Quiroz Vargas Mg. Cecilia Alejandrina Silupu Pedrera Presidente Secretario(a) Vocal Suplente ASESOR
21	3208 18/11/2024	MORENO ROSAS KATHERIN TREISY	EDUCACIÓN PRIMARIA FID	JUEGOS TRADICIONALES EN EL NIVEL PRIMARIO <i>Línea de Investigación</i> : Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes.	BÁSICA	Mg. Walter Erickson Lizano Troncos Mg. Yulina Magali Espinoza Rivas Prof. José del Carmen Mondragon Cordova Mg. Maria del Rosario Garcia Cortegana Mg. Cecilia Alejandrina Silupu Pedrera Presidente Secretario(a) Vocal Suplente ASESOR
22	3176 14/11/2024	MURILLO AREVALO ANELICE KATICA	EDUCACIÓN PRIMARIA FID	TEATRO EN EDUCACION PRIMARIA <i>Línea de Investigación</i> : Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes.	BÁSICA	Dr. Mario Luciano Sandoval Rosas Mg. David Peña Arica Mg. Maria del Rosario Garcia Cortegana Mg. Jorge Luis Quiroz Vargas Mg. Cecilia Alejandrina Silupu Pedrera Presidente Secretario(a) Vocal Suplente ASESOR
23	3162 13/11/2024	NICOLA CRUZ GENESIS ANTONELLA	EDUCACIÓN PRIMARIA FID	CANTO EN EDUCACION PRIMARIA <i>Línea de Investigación</i> : Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes.	BÁSICA	Mg. Angela Martina Bruno Seminario Mg. Yulina Magali Espinoza Rivas Dr. Jose Eduardo Ayala Tandazo Mg. Jorge Luis Quiroz Vargas Mg. Cecilia Alejandrina Silupu Pedrera Presidente Secretario(a) Vocal Suplente ASESOR
24	3143 13/11/2024	ORDINOLA AYOSA DHANI DAVID	EDUCACIÓN PRIMARIA FID	METACOGNICION EN EDUCACION PRIMARIA <i>Línea de Investigación</i> : Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes.	BÁSICA	Mg. Walter Erickson Lizano Troncos Mg. Yulina Magali Espinoza Rivas Mg. Maria Sara Antón y Pérez Mg. David Peña Arica Mg. Cecilia Alejandrina Silupu Pedrera Presidente Secretario(a) Vocal Suplente ASESOR
25	3168 14/11/2024	OTERO TEZEN DAGOBERTO CESAR	EDUCACIÓN PRIMARIA FID	ESTRETAGIAS DE LECTOESCRITURA EN EDUCACION PRIMARIA <i>Línea de Investigación</i> : Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes.	BÁSICA	Dr. Mario Luciano Sandoval Rosas Prof. José del Carmen Mondragon Cordova Mg. Maria del Rosario Garcia Cortegana Mg. Juan Francisco Juarez Cruz Mg. Cecilia Alejandrina Silupu Pedrera Presidente Secretario(a) Vocal Suplente ASESOR



NUMERAL	N° EXPEDIENTE	APELLIDOS Y NOMBRES	PROGRAMA DE ESTUDIOS	NOMBRE DEL TRABAJO DE INVESTIGACION	TIPO DE INVESTIGACIÓN	NOMBRES Y APELLIDOS JURADO Y ASESOR	
26	3247 19/11/2024	PONGO CALLE SHIRLEY LUZMILA	EDUCACIÓN PRIMARIA FID	DISORTOGRAFIA EN EDUCACION PRIMARIA <i>Línea de Investigación : Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes.</i>	BÁSICA	Mg. Angela Martina Bruno Seminario Mg. Juan Francisco Juarez Cruz Mg. Flor Maria Talledo Coveñas Mg. María del Rosario García Cortegana Mg. Cecilia Alejandrina Silupu Pedrera	Presidente Secretario(a) Vocal Suplente ASESOR
27	3174 14/11/2024	SAAVEDRA CASTILLO MARIA FERNANDA	EDUCACIÓN PRIMARIA FID	JUEGOS LÚDICOS EN EDUCACION PRIMARIA <i>Línea de Investigación : Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes.</i>	BÁSICA	Dr. Mario Luciano Sandoval Rosas Mg. María Sara Antón y Pérez Mg. Juan Carlos Santos Arriola Mg. María del Rosario García Cortegana Mg. Cecilia Alejandrina Silupu Pedrera	Presidente Secretario(a) Vocal Suplente ASESOR
28	3185 14/11/2024	SILVA AGURTO CRISTIAN JHOEL	EDUCACIÓN PRIMARIA FID	EVALUACION FORMATIVA EN EDUCACION PRIMARIA <i>Línea de Investigación : Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes.</i>	BÁSICA	Mg. Angela Martina Bruno Seminario Mg. Juan Francisco Juarez Cruz Mg. Flor Maria Talledo Coveñas Mg. María del Rosario García Cortegana Mg. Cecilia Alejandrina Silupu Pedrera	Presidente Secretario(a) Vocal Suplente ASESOR
29	3104 12/11/2024	TICONA ROJAS YULY DEL SOCORRO	EDUCACIÓN PRIMARIA FID	EMOCIONES EN EDUCACION PRIMARIA <i>Línea de Investigación : Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes.</i>	BÁSICA	Dr. Mario Luciano Sandoval Rosas Mg. David Peña Arica Mg. Juan Francisco Juarez Cruz Mg. Jorge Luis Quiroz Vargas Mg. Cecilia Alejandrina Silupu Pedrera	Presidente Secretario(a) Vocal Suplente ASESOR
30	3146 13/11/2024	YARLEQUE GIRON BRIGTHE DE LOS ANGELES	EDUCACIÓN PRIMARIA FID	PENSAMIENTO CREATIVO EN EDUCACION PRIMARIA <i>Línea de Investigación : Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes.</i>	BÁSICA	Dr. Mario Luciano Sandoval Rosas Mg. María Sara Antón y Pérez Dr. Jose Eduardo Ayala Tandazo Mg. Juan Carlos Santos Arriola Mg. Cecilia Alejandrina Silupu Pedrera	Presidente Secretario(a) Vocal Suplente ASESOR
31	3145 13/11/2024	ZAPATA BAYONA BRIAM RICARDO	EDUCACIÓN PRIMARIA FID	JUEGO DE ROLES EN EDUCACION PRIMARIA <i>Línea de Investigación : Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes.</i>	BÁSICA	Mg. Angela Martina Bruno Seminario Mg. Juan Francisco Juarez Cruz Mg. Flor Maria Talledo Coveñas Mg. María del Rosario García Cortegana Mg. Cecilia Alejandrina Silupu Pedrera	Presidente Secretario(a) Vocal Suplente ASESOR

Dr.MLSR/DG.EESPPP
fsa.

Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública
REPUBLICA DEL PERU
Dirección General
"Plura"

Dr. Mario Luciano Sandoval Rosas
DIRECTOR GENERAL

Veintiséis de Octubre, 7 de abril del 2025

MARCO ANTONIO CHINGUEL QUIROZ

Chinguel_Quiroz_Marco_A_Br._Turnitin.pdf

-  Aplicando Similitud
-  Similitud trabajos de investigación
-  Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Piura

Detalles del documento

Identificador de la entrega

tm:oid::1:3628862040

41 páginas

Fecha de entrega

17 ago 2026, 9:30 a.m. GMT-5

12.224 palabras

75.598 caracteres

Fecha de descarga

17 ago 2026, 9:34 a.m. GMT-5

Nombre del archivo

Chinguel_Quiroz_Marco_A_Br._Turnitin.pdf

Tamaño del archivo

414.8 KB

12% Similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca

Fuentes principales

- 10%  Fuentes de Internet
- 2%  Publicaciones
- 3%  Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Marcas de Integridad

N.º de alertas de integridad para revisión

No se han detectado manipulaciones de texto sospechosas.

Los algoritmos de nuestro sistema analizan un documento en profundidad para buscar inconsistencias que permitirían distinguirlo de una entrega normal. Si advertimos algo extraño, lo marcamos como una alerta para que pueda revisarlo.

Una marca de alerta no es necesariamente un indicador de problemas. Sin embargo, recomendamos que preste atención y la revise.

Fuentes principales

10%	Fuentes de Internet
2%	Publicaciones
3%	Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Fuentes principales

Las fuentes con el mayor número de coincidencias dentro de la entrega. Las fuentes superpuestas no se mostrarán.

1	Internet	repositorio.eesppplura.edu.pe	4%
2	Internet	www.coursehero.com	1%
3	Trabajos del estudiante	UNIBA	<1%
4	Trabajos del estudiante	Instituto Superior de Artes, Ciencias y Comunicación IACC	<1%
5	Internet	pubmed.ncbi.nlm.nih.gov	<1%
6	Internet	www.cienciayeducacion.com	<1%
7	Internet	www.espacio.digital.upel.edu.ve	<1%
8	Trabajos del estudiante	Universidad Nacional Federico Villarreal	<1%
9	Internet	mail.revistas.upel.edu.ve	<1%
10	Internet	www.slideshare.net	<1%
11	Trabajos del estudiante	Universidad del Atlántico Medio	<1%

12	Publicaciones	Chenillo Flores, Isabel Brizuela. "Autocconcepto de los padres y comportamientos...	<1%
13	Trabajos del estudiante	Universidad del Istmo de Panamá	<1%
14	Internet	roble.gofic.mec.es	<1%
15	Internet	www.scribd.com	<1%
16	Trabajos del estudiante	Infite	<1%
17	Internet	tesis.pucp.edu.pe	<1%
18	Internet	www.researchgate.net	<1%
19	Internet	issuu.com	<1%
20	Trabajos del estudiante	Integración ABIL	<1%
21	Trabajos del estudiante	Pontificia Universidad Catolica del Ecuador - PUCE	<1%
22	Trabajos del estudiante	Universidad San Marcos	<1%
23	Trabajos del estudiante	Universidad Camilo José Cela	<1%
24	Trabajos del estudiante	Universidad Cesar Vallejo	<1%
25	Internet	gredos.usa.es	<1%

26	Internet	revistas.editoraconfidencial.org	<1%
27	Internet	ctserc.org	<1%
28	Internet	doczz.net	<1%
29	Internet	radiopanama.com.pa	<1%
30	Internet	revistas.upel.edu.ve	<1%
31	Internet	soelci.org	<1%
32	Internet	0-hera.ugr.es, adrastea.ugr.es	<1%
33	Internet	dspace.ube.edu.ec	<1%
34	Internet	prezi.com	<1%
35	Internet	worldwidescience.org	<1%
36	Internet	www.panoramas.pitt.edu	<1%
37	Internet	www.semanticscholar.org	<1%
38	Publicación	"Inter-American Yearbook on Human Rights / Anuario Interamericano de Derech...	<1%
39	Publicación	Herrero, Juan, Gonzalo Musitu, and Enrique Gracia. "Autoestima y depresión: rela...	<1%

40	Publicación	Julio Cabero-Almenara, Carmen Llorente-Cejudo, Verónica Basilotta-Gómez-Pablo...	<1%
41	Internet	docs.google.com	<1%
42	Internet	Indico.upeu.edu.pe	<1%
43	Internet	pt.slideshare.net	<1%
44	Internet	repositorio.pucp.edu.pe	<1%
45	Internet	repositorio.uahurtado.cl	<1%
46	Internet	repositorio.unae.edu.ec	<1%
47	Internet	repositorio.unicauca.edu.co:8080	<1%
48	Internet	www.fdapamalaga.org	<1%
49	Internet	www.lmo.es	<1%
50	Internet	www.nutricionhospitalaria.com	<1%
51	Internet	www.pucp.edu.pe	<1%
52	Publicación	Fernández, Juan Pablo Salazar. "Process Mining to Analyze Educational Trajectori...	<1%
53	Publicación	Isabel Martínez, José Fernando García. "Impact of Parenting Styles on Adolescent...	<1%

54	Internet	administracion.univalle.edu.co	<1%
55	Internet	cmc.ihmc.us	<1%
56	Internet	dspace.unl.edu.ec	<1%
57	Internet	earth.esa.int	<1%
58	Internet	exma.com.bo	<1%
59	Internet	sindicatodeestudiantes.org	<1%
60	Internet	www.aragob.es	<1%
61	Internet	www.estamosunidospa.org	<1%
62	Internet	www.rocasalvatella.com	<1%
63	Internet	www.scilit.net	<1%
64	Internet	www.wipo.int	<1%
65	Publicación	Marianne Springer Yager, Carlos Springer Yager, Agustin Clapponi, Alexis Gonzál.	<1%
66	Internet	archive.org	<1%