Recibido / Recebido: 17.08.2025 - Aceptado / Aceite: 06.06.2026 https://doi.org/10.21865/RIDEP80.2.06

Diagnóstico del Autoconcepto de Estudiantes Universitarios Durante su Formación en una Universidad de Santiago de Chile

Diagnosis of University Students' Self-concept During Their Education at a University in Santiago, Chile

Lautaro Barriga -Carvajal[1], Irany Baptistella[2], Cristián Cornejo[3], Marco Villalta[4] y María Ángeles Alonso[5]

Resumen

El estudio busca evaluar y analizar el autoconcepto académico y no académico de estudiantes universitarios de una Universidad de Santiago de Chile durante el proceso formativo. Se utilizó estadística descriptiva y correlacional. Se aplicó a 132 estudiantes una escala socio-demográfica, la escala del autoconcepto académico y el cuestionario del autoconcepto aplicado forma 5. Los resultados muestran que el autoconcepto presenta diferencias por sexo, que no es estable durante el proceso formativo y que presenta variaciones por semestres y carreras. Se concluye que las mujeres tienen un autoconcepto más desfavorecidas, que la dimensión académica es sensible a las dimensiones no académicas, que hay carreras cuyos estudiantes necesitan de intervenciones específicas que desarrollen los aspectos positivos del autoconcepto, que las casas de estudio deben considerar esta información, estar atentas a las señales del autoconcepto de los estudiantes y articular el aprendizaje cognitivo con aspectos emocionales, vinculares y sociales.

Palabras-clave: autoconcepto, estudiantes universitarios, proceso formativo, dimensión emocional-social

Abstract

The study aims to evaluate and analyze the academic and non-academic self-concept of university students at a university in Santiago, Chile, during the educational process. Descriptive and correlational statistics were used. A socio-demographic scale, the academic self-concept scale, and the self-concept questionnaire form 5 were applied to 132 students. The results show that self-concept differs by gender, is not stable during the educational process, and varies by semester and degree program. It is concluded that women have a more disadvantaged self-concept, that the academic dimension is sensitive to non-academic dimensions, that there are majors whose students need specific interventions to develop the positive aspects of self-concept, that educational institutions should consider this information, be attentive to signs of students' self-concept, and articulate cognitive learning with emotional, relational, and social aspects.

Keywords: self-concept, university students, educational process, emotional-social dimension

[1]Doctor en psicología. Académico de la Escuela de Psicología de la Universidad Bernardo O'Higgins y de la Escuela de Psicología de la Universidad Gabriela Mistral. Apartado postal 8320000, Tel: 954242914. Correo: laupsi@gmail.com. (Autor de correspondencia)

[2]Magister en Psicología. Académico de la Universidad Bernardo O'Higgins. Apartado postal 8320000, Tel.: 6003665555. Correo: Irany.baptistella@ubo.cl.

[3]Doctor en estadística. Decano de Ingeniería de la Universidad Bernardo O'Higgins. Apartado postal 8320000, Tel.: 6003665555. Correo: cristian.cornejo@ubo.cl.

[4]Doctor en Psicología. Académico de la Universidad de Santiago de Chile. Apartado postal 8320000, Tel.: 6003665555. Correo: marco.villalta@usach.cl.

[5]Doctora en Psicología. Académica de la Universidad La Laguna. Apartado postal 38297, Tel.: 922319000. Correo: maalonso@ull.edu.es.

ISSN: 1135-3848 print /2183-6051online

This work is licensed under CC BY-NC 4.0. To view a copy of this license, visit http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0

Introducción

El autoconcepto es un constructo psicológico complejo, entendido como una estructura cognitiva dinámica, organizada jerárquicamente y construida a lo largo de la vida a partir de las interacciones, relaciones vinculares y experiencias de éxito o fracaso en distintos contextos, tales como el familiar, escolar y social (Núñez et al., 2024; Simpson et al., 2024). Su relevancia radica en que incide directamente en múltiples dimensiones del desarrollo personal, incluyendo la configuración de la personalidad, la organización del mundo afectivo y emocional, la construcción de estrategias de afrontamiento, la consolidación de la identidad y el establecimiento de relaciones interpersonales (Hernández & García, 2024; Ordoñez & Chávez, 2024). En este sentido, el autoconcepto constituye el núcleo del "sí mismo", siendo un elemento central para comprender tanto el bienestar psicológico como diversos fenómenos asociados al continuo salud-enfermedad, tales como trastornos mentales, conductas desadaptativas y dificultades en el rendimiento académico (Cabrera et al., 2021; Estrada & Zalaquett, 2024; Grimaldo-Salazar et al., 2022; Lobos-Coyopae et al., 2022).

Desde una perspectiva estructural, el autoconcepto se compone de una dimensión general integrada por dos grandes dominios: el académico y el no académico. Este último incluye factores físicos, sociales y emocionales, vinculados respectivamente a la percepción corporal, las competencias interpersonales y el bienestar subjetivo (Fernández-Lasarte et al., 2019; Murgui et al., 2016; Núñez et al., 2024). Por su parte, el dominio académico se refiere a la autoimagen del individuo en su rol de estudiante, incluyendo la percepción de sus capacidades cognitivas, habilidades y desempeño en tareas de aprendizaje (García & Musitu, 2009; Schmidt et al., 2008). La interacción entre estos dominios permite comprender el autoconcepto como un sistema integrado, donde las distintas dimensiones se influyen mutuamente (Esnaola et al., 2008; Ordaz-Villegas et al., 2013).

La evidencia empírica ha demostrado que el autoconcepto académico se relaciona de manera significativa con el éxito o fracaso escolar, actuando incluso como un predictor más robusto del rendimiento académico que variables tradicionalmente consideradas, como el coeficiente intelectual o los hábitos de estudio (Carranza & Apaza, 2015; Grimaldo et al., 2022). Sin embargo, la mayor parte de estas investigaciones se ha concentrado en el nivel de educación secundaria, existiendo aún un vacío relevante en el estudio del autoconcepto en la educación superior, particularmente en contextos latinoamericanos (Grimaldo et al., 2022; Núñez et al., 2024).

Esta brecha resulta especialmente crítica si se considera que la experiencia universitaria implica demandas específicas -como mayor autonomía, exigencias académicas complejas, adaptación social y construcción de identidad profesiona- que pueden tensionar y reconfigurar el autoconcepto de los estudiantes. A pesar de ello, la evidencia disponible en educación superior sigue siendo limitada, fragmentada y poco contextualizada, lo que dificulta el diseño de estrategias institucionales orientadas al acompañamiento integral del estudiantado.

En este contexto, el presente estudio se justifica por la necesidad de generar evidencia empírica situada que permita comprender cómo se configura el autoconcepto -en sus dimensiones académica y no académica- en estudiantes universitarios, así como identificar posibles diferencias asociadas a variables relevantes del proceso formativo. Este conocimiento resulta clave para orientar la planificación académica, el diseño de intervenciones psicoeducativas y el fortalecimiento de políticas institucionales de apoyo estudiantil.

En consecuencia, el propósito del presente estudio es evaluar y analizar el autoconcepto académico y no académico de estudiantes universitarios de una universidad de Santiago de Chile durante su proceso formativo.

La hipótesis del estudio es que las dimensiones no académicas del autoconcepto (emocional, social y física) influyen significativamente en el autoconcepto académico de los estudiantes universitarios, configurando un sistema interdependiente que impacta su desarrollo durante el proceso formativo.

Método

Estudio cuantitativo con diseño no experimental transversal de tipo correlacional. Se escoge este diseño porque permite evaluar y analizar en su contexto específico las relaciones del

autoconcepto, tanto en su dimensión académica como no académica de estudiantes universitarios durante el proceso formativo.

Participantes

El muestreo fue de tipo no probabilístico e intencional. Se opta por un muestreo intencional porque permite obtener información detallada, profunda y valiosa del fenómeno en estudio. Se seleccionó una universidad acreditada que pertenece al conjunto de universidades del consejo de rectores de la ciudad de Santiago de Chile, con una matrícula aproximada de 8.000 estudiantes. La selección de esta universidad correspondió a la aceptación de realizar el estudio, previa autorización del comité de ética de la investigación. Los criterios de inclusión fueron: -edad entre los 17 años a 32 años; de distintas carreras y facultades; de jornada diurna y vespertina; de distintas procedencias geográficas; que vivan con familiares, amigos o solos; cursando asignaturas en 1° y 2° oportunidad; y que trabajen o no trabajen durante la semana o los fines de semana. La inclusión de estudiantes entre 17 y 32 años responde a la necesidad de capturar la heterogeneidad real de las trayectorias en la educación superior, superando una visión restringida del estudiantado universitario como un grupo etario homogéneo. Si bien el ingreso a la universidad suele concentrarse en el rango de los 18 a 25 años, en el contexto actual de expansión y diversificación del acceso a la educación superior, es cada vez más frecuente la presencia de estudiantes que ingresan a edades más tempranas o más tardías, así como de aquellos que presentan trayectorias académicas no lineales.

En particular, la inclusión de estudiantes desde los 17 años se justifica por la existencia de ingresos anticipados o procesos de transición directa desde la educación secundaria, mientras que el rango superior (hasta 32 años) permite incorporar a estudiantes que han experimentado interrupciones en su trayectoria académica, cambios de carrera, reingresos, compatibilización con trabajo u otras situaciones personales. Estas condiciones forman parte del funcionamiento real del sistema universitario y pueden incidir significativamente en variables psicológicas como el autoconcepto.

Participaron 132 estudiantes universitarios, cuyas edades se dividieron en 2 rangos para lograr una mejor evaluación del autoconcepto. Hubo 21 casos perdidos por falta de las respuestas en los instrumentos de recolección de datos. Las características sociodemográficas se presentan en la Tabla 1.

Los 132 estudiantes que participaron del estudio cursaban 8 carreras universitarias de 4 facultades académicas (Tabla 2).

Se obtuvieron datos del primero al décimo semestre, excepto en la carrera de medicina que al momento del estudio solo tenía estudiantes hasta el séptimo semestre.

Instrumentos

El estudio utilizó los siguientes instrumentos de recolección de datos:

Cuestionario sociodemográfico

Fue diseñado por los investigadores para determinar las características sociales y demográficas de los participantes, incluye el sexo, la edad, la carrera, el semestre cursado, vive con, procedencia, jornada de estudio, trabaja, entre otros.

Escala del Autoconcepto Académico (EAA)

Instrumento auto administrado y diseñado en Argentina por Schmidt, Messoulam y Molina en el año 2008. Es una escala de autorreporte que evalúa la confianza y autoeficacia académica percibida por el estudiante. Este instrumento está compuesto por 14 ítems, cuyas respuestas son de tipo Likert con puntajes que van de1 a 5 puntos (1=totalmente en desacuerdo a 5=totalmente de acuerdo). Ejemplos de ítems: “Soy capaz de mantener un buen rendimiento a lo largo de todo el año”; “Si me dedico a fondo puedo estudiar cualquier cosa”. Los factores de la EAA son: a) rendimiento académico que mide la percepción que el estudiante tiene de su desempeño académico actual y de las posibles dificultades que puede evidenciar para lograr el aprendizaje, lo componen los ítems: 3, 7, 8, 9, 10, 11, 14; y, b) autoeficacia académica que mide la percepción de las capacidades académicas y está compuesto por los ítems: 1, 2, 4, 5, 6, 12, 13. La validez reportada por Schmidt, Messoulam y Molina (2008) es óptima, explicando un 43% de la varianza, con un 23,6% para el factor de rendimiento académico y un 19,4% para el factor autoeficacia académica.

Tabla 1. Características socio-demográficas de estudiantes universitarios (N=132)

	Frecuencia	Porcentaje %
Sexo		
Mujeres	73	55.30
Hombres	59	44.70
Edad		
1° Rango=17 a, 9m – 24 a, 6 m.	90	68.18
2° Rango=24 a, 7 m – 30 a, 0 m.	42	31.82
Vive con		
Familia	81	61.36
Amigos	41	31.06
Solo	10	7.58
Procedencia:		
Ciudad	106	80.3
Provincia	26	19.7
Jornada de estudio:		
Diurna	132	100
Vespertino	0	0
Trabaja:		
Si	70	53.03
No	63	46.97
Asignaturas en 2° oportunidad		
Si	12	9.09
No	120	90.91
Total	132	100

Nota. a=años; m=meses. Fuente: Elaboración propia

Tabla 2. Distribución de estudiantes universitarios por carrera y facultad

Carrera	Facultad	Frecuencia	Porcentaje *%*
Derecho	Ciencias Humanas	18	13.7
Psicología	Ciencias Humanas	24	15.6
Terapia Ocupacional	Ciencias de la Salud	19	14.7
Nutrición y Dietética	Ciencias de la Salud	16	12.0
Ingeniería Comercial	Ingeniería, ciencias y tecnología	17	13.7
Medicina	Ciencias Médicas	18	13.7
Enfermería	Ciencias Médicas	20	16.6
Total		132	100

Nota. Fuente: Elaboración propia

En Chile, el instrumento obtuvo adecuados índices de fiabilidad para el factor rendimiento académico y para la autoeficacia académica, explicando un 47,41% de la varianza de constructo (Méndez & Gálvez, 2018).

Cuestionario del Autoconcepto Forma-5 (AF-5)

Cuestionario auto administrado muy usado en países de habla hispana, diseñado por García y Musitu (2009). Cuenta con 30 ítems que conforman las 5 dimensiones del autoconcepto, que son: Dimensión académica (ítems 1, 6, 11, 16, 21 y 26); Dimensión social (ítems 2, 7, 12, 17, 22 y 27); Dimensión emocional (ítems 3, 8, 13, 18, 23 y 28); Dimensión familiar (ítems 4, 9, 14, 19, 24 y 29); y Dimensión física (ítems 5, 10, 15, 20, 25 y 30). Se responde por medio de una escala con respuestas tipo Likert, cuyos puntajes van de 1 a 5 puntos, donde 1=nunca y 5=siempre. Ejemplos de ítems: "Me pongo nervioso/a cuando pregunta el profesor"; "Me cuido físicamente". En cuanto a las propiedades psicométricas del instrumento, el AF-5 tiene un coeficiente de consistencia interna igual a α=.86 y un estudio realizado en Chile arrojó índices de consistencia interna y fiabilidad superior a α=.71 (Burgos & Urquijo, 2012; Ortega et al., 2018).

Las variables del estudio corresponden a los puntajes de las dimensiones que mide cada instrumento aplicado.

Procedimiento

La selección de la institución universitaria se realizó de acuerdo con la disposición de las autoridades de participar del estudio, siendo elegida la Universidad Bernardo O'Higgins. Se

sostuvo reunión con diferentes coordinadores y directores de escuelas para dar a conocer el alcance del estudio. Luego se convocó a los estudiantes para explicar la investigación y quienes mostraron voluntad de participar firmaron el consentimiento informado. Se aplicó la encuesta sociodemográfica y posteriormente se aplicaron los 2 instrumentos de medición del autoconcepto supervisados por los investigadores para garantizar un proceso homogéneo.

Análisis de los datos

Antes de iniciar el proceso de análisis se estudió la normalidad con el estadístico Shapiro-Wilk, prueba recomendada por ser una de las más fiables y robustas para el contraste de normalidad (Sánchez-Solís et al, 2024), y se realizó el análisis de homogeneidad con la prueba de Levene. Como no se cumplió el supuesto de normalidad se aplicaron herramientas estadísticas no paramétricas como el coeficiente de correlación de Pearson y de Spearman para estudiar las asociaciones entre las dimensiones del autoconcepto; la prueba de U de Mann-Whitney para comparar el autoconcepto con el sexo, vive con, procedencia, trabaja o no, entre otros. El análisis se complementó con estadística descriptiva y de frecuencia. Para el análisis estadístico post-hoc se utilizó la prueba de Scheffe con el objeto de ajustar los resultados y controlar las tasas de error y la d de Cohen para estimar el tamaño del efecto, el que fue interpretado con puntos de corte de 0.1, 0.3 y 0.5 para efectos débiles, medios y fuertes respectivamente (Xian, 2016). Los datos se trabajaron con el programa estadístico Packagefor Social Sciences (SPSS) versión 23.0.

Consideraciones éticas

El estudio adscribe a las normativas de los principios éticos internacionales, fundamentalmente a la declaración de Helsinki y de la American Psychological Association. La investigación fue aprobada por el comité de ética de la Universidad Bernardo O'Higgins bajo el acta de aprobación Folio N°059. Se explicaron y se firmaron los consentimientos informados. El estudio garantizó el anonimato de los participantes y los datos fueron tratados con restricción, confidencialidad y custodiados por el investigador responsable.

Resultados

La edad promedio ($\bar{x}$) del 1° rango fue de 22 años, 9 meses con una desviación estándar (DS) de .3, y del 2° rango fue de 27 años, 2 meses con una DS de .9. El $\bar{x}$ de los semestres cursados fue de 6.3, con una DS de 1.2

Los participantes por sexo se distribuyeron con un 55.3% de mujeres y un 44.7% de hombres.

Los resultados del coeficiente de Pearson evidenciaron una correlación significativa positiva entre la autoeficacia académica y la dimensión emocional del autoconcepto en ambos rangos de edad (1° rango Rxy=.69; p<.05; 2° rango Rxy=.58; p<.05) y una correlación significativa positiva entre el rendimiento académico y la dimensión social del autoconcepto en ambos rangos de edad (1° rango Rxy=.42; p<.05; 2° rango Rxy=.51; p<.05). Para la correlación de Spearman se procedió a segmentar la base de datos por sexo, rango de edad, procedencia, vive con, jornada de estudio, si trabaja o no, si cursa asignaturas en 1° o 2° oportunidad. Los resultados mostraron las siguientes correlaciones estadísticamente significativas: correlación negativa entre ser mujer con la dimensión social del autoconcepto (Rho:-.34; p<.05); correlación negativa entre ser de provincia o venir de otra ciudad con la autoeficacia académica (Rho:-.49; p<.05); correlación negativa entre vivir solo con rendimiento académico (Rho:-.41; p<.05); correlación negativa entre vivir solo con la dimensión emocional del autoconcepto (Rho:-.66; p<.05).

La U de Mann-Whitney mostró diferencias estadísticamente significativas (p<.05) entre hombres y mujeres en las dimensiones del autoconcepto emocional, social y física. Específicamente, las mujeres obtuvieron significativamente puntajes más bajos en la dimensión social y física, excepto en la dimensión emocional donde igualaron hombres y mujeres, evidenciado por sexo dimensiones específicas del autoconcepto menos fortalecidas (Tabla 3). Los

Tabla 3. Diferencias por sexo de estudiantes universitarios con las dimensiones del autoconcepto

D A	U	Z	X		*p*	D
			Mujeres	Hombres		
Académica	34241.2	-.245	278.12	288.25	.745	.064
Emocional	21054.1	-2.852	210.68	218.56	.001	.448
Social	22469.2	-4.412	229.21	329.25	.002	.322
Familiar	25789.4	-5.268	231.96	313.17	.120	.364
Física	26211.1	-4.258	224.22	336.85	.005	.417

Nota. DM= Dimensiones del autoconcepto; U=U de Mann Whitney; Z=Estadístico Z; X=Promedio; *p*=*p* value; d=Delta de Cohen. Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4. Diferencias por carreras con las dimensiones del autoconcepto

D A.	U	Z	X							*p*	d
			D	P	TO	E	M	IC	N		
Académica	65411.3	-4.3	339.1	328.1	351.1	315.5	258.1	317.4	300.4	.745	.03
Emocional	54544.4	-3.4	261.9	210.5	258.2	201.3	311.2	299.5	215.2	.001	.49
Social	61478.8	-5.5	294.5	235.2	301.2	231.1	315.9	294.4	226.2	.024	.44
Familiar	60147.3	-4.9	278.5	245.6	300.8	254.7	316.2	278.2	239.5	.042	.29
Física	55245.1	-3.4	274.6	219.4	295.4	226.4	279.2	302.4	210.2	.005	.39

Nota. DA=Dimensiones del Autoconcepto; U=U de Mann Whitney; Z=Estadístico Z; X=Promedio carreras; D=Derecho; P=Psicología; TO=Terapia Ocupacional; E=Enfermería; M=Medicina; IC=Ingeniería Comercial; N=Nutrición; *p*=*p* value; d=Delta de Cohen. Fuente: Elaboración propia.

Tabla 5. Distribución de los puntajes en percentiles (10, 20, 30, 40, 50, 60, 70, 80, 90 y 99) del cuestionario AF-5 por semestres y carreras

Carreras	S. I	S. II	S. V	S. VI	S. IX	S. X
Derecho	50	50	30	25	50	75
Psicología	50	40	20	25	50	50
Terapia Ocupacional	60	60	50	50	50	75
Enfermería	50	50	30	25	50	50
Medicina	70	70	60	75	----	----
Ingeniería Comercial	60	70	50	25	50	75
Nutrición y Dietética	50	40	20	25	25	50

Nota. S=Semestre. Fuente: Elaboración propia.

hombres que vienen de provincia presentaron diferencias estadísticamente significativas en su autoconcepto (p<.05), al igual que los hombres que viven solos en comparación a las mujeres (p<.02).

La U de Mann-Whitney muestra diferencias estadísticamente significativas por carreras en las dimensiones del autoconcepto emocional, social, familiar y física (p<.05). Sin embargo, los análisis post hoc con la prueba de Scheffe revelaron que la dimensión familiar no mantuvo las diferencias significativas (p=.34) entre las carreras (Tabla 4). La carrera de psicología, de enfermería y de nutrición obtuvieron significativamente puntajes más bajos en la dimensión emocional, social y física comparada con las otras carreras.

Finalmente, al analizar la distribuciónde los puntajes totales del AF-5 por carreras y por semestre en percentiles 10, 20, 30, 40, 50, 60, 70, 80, 90 y 99 se encontraron puntajes del autoconcepto más alto en el 1° y 2° semestre, mientras que se observa una baja del 5° al 6° semestre y vuelve a subir en los últimos semestres. Nuevamente en las carreras de psicología, enfermería y nutrición se concentran estudiantes en los percentiles más bajos comparados con los puntajes de estudiantes de otras carreras (Tabla 5).

Discusión

El propósito del presente estudio fue evaluar y analizar el autoconcepto académico y no académico de estudiantes universitarios de una universidad de Santiago de Chile durante su proceso formativo.

Estudiar en la universidad es una experiencia que fortalece el autoconcepto académico y no académico, ya que desarrolla el sí mismo (Flores et al, 2023). Sin embargo, las investigaciones del autoconcepto de estudiantes universitarios son escasas (Gómez, 2020).

Los estudiantes de la investigación pertenecen a la jornada diurna. La edad promedio del 1° rango

corresponde a las edades de estudiantes que cursan una carrera de pregrado en una institución universitaria (González-Arteta, Rocha-Carrascal & Álvarez-Barboza, 2023), es decir, se concentraron en el rango de edad de los 18 a los 25 años. Sin embargo, llama la atención que el promedio de edad del 2° rango está por sobre los 27 años y que la amplitud total alcanzó los 12 años con 3 meses de edad, que puede deberse a estudiantes que ingresan tarde a la universidad, o que presentan retiros temporales, o licencias médicas prolongadas, o reprobaciones de asignaturas en más de una ocasión u otras causas que podrían incidir de forma negativa en las dimensiones del autoconcepto, en consecuencia, es necesario seguir explorando.

La distribución de estudiantes por sexo es mayor para las mujeres. Esta es una tendencia promovida por el paradigma postmoderno que provocó mayor conciencia de los derechos de la mujer a nivel internacional y en Chile, permitiendo una mayor matrícula de mujeres en la universidad (De Núñez, 2023; Lavalle et al., 2023; Rosen & Esteban, 2023). Se ha demostrado que matrículas equilibradas de hombres y mujeres evita la percepción de segregación, fortalece el autoconcepto y las puntuaciones de los rankings universitarios (Colther et al., 2022; Ferretiz et al., 2022). Sin embargo, aun cuando la matrícula tiende a ser equitativa en este estudio, el autoconcepto de las mujeres en la dimensión social y física es más baja comparada con hombres, relación antes encontrada en los estudios de Fradejas-Medrano, Espada-Mateos y Garrido-Martos (2017), demostrando que el ingreso a la universidad fortalece el autoconcepto de la mujer, pero no es suficiente, hay otras variables que inciden y deberían ser abordadas, siendo necesario nuevos estudios. En específico, las mujeres con un autoconcepto débil en la dimensión social tenderán a relaciones sociales reducidas, desajustadas, individualistas, competitivas, pasajeras y ligadas a pensamientos de no aceptación (Pulido-Guerrero et al., 2023); señales de alerta que deben considerar las universidades, ya que la psicología ha demostrado la importancia de establecer relaciones sociales colaborativas para lograr un autoconcepto social con conductas pro-sociales, requisito indispensable para el ejercicio de cualquier profesión (Álamo & Llorent, 2024). Mujeres con un autoconcepto frágil en la dimensión física presentarán una autopercepción de inconformidad del cuerpo que altera el bienestar subjetivo y el rendimiento académico, activando trastornos de salud mental como ansiedades, trastornos de la conducta alimentaria y otros (Martin, 2024). Nuevamente aparece una señal de alerta que deben considerar las universidades para anticiparse con intervenciones que aborden los aspectos negativos del autoconcepto físico, en especial, de las carreras que trabajan con el cuerpo del otro, como es el caso de psicología donde el esquema psicológico estructura el cuerpo y surgen patologías relacionadas con la comida, o en la carrera de nutrición y enfermería donde el cuerpo adquiere el sentido del trabajo de forma teórica y práctica.

La dimensión emocional se relaciona directamente con la autoeficacia académica, lo mismo pasa con la dimensión social y el rendimiento académico, mostrando que el autoconcepto académico es sensible a la dimensión no académica del autoconcepto, que indica que las universidades no solo deben entregar conocimientos teóricos-prácticos de la profesión, también deben levantar estrategias formativas en el ámbito afectivo-emocional, en las habilidades sociales, en las competencias interpersonales, en la regulación y vinculación interactiva, en relaciones reflexivas, entre otros. Este hallazgo abre interrogantes relacionadas con la planificación docente y el proceso formativo, que invita a pensar en cómo articular los procesos cognitivos con estrategias formativas emocionales y sociales, tal como lo indica De la Portilla y Narváez (2024).

La dimensión emocional del autoconcepto es baja en hombres y mujeres, la cual se asocia a reacciones desreguladas, a situarse en estados emocionales negativos, aun menor control de las emociones y a un déficit de habilidades sociales, aspectos psicológicos que activan síntomas depresivos, ansiosos, consumo de sustancias, entre otros, y que dificulta la integración entre lo académico y laboral (Pulido-Guerrero et al., 2023). En psicología la dimensión emocional es el componente central de la organización psicológica, eje clave de la interacción y de la regulación en los diferentes ámbitos y contextos, entre ellos el académico, familiar y laboral (Rodríguez & Méndez, 2024). En este sentido, la dimensión emocional del autoconcepto debe ser considerado

por las universidades e intervenir con talleres que lo desarrollen y fortalezcan. A tener especial cuidado con estudiantes hombres de provincia que llegan a la universidad y que viven solos, ya que tenderán a auto percibirse con menor desempeño académico y mayor dificultad para el aprendizaje, núcleo de conflicto que debe ser considerado y abordado por la universidad. Es necesario tener registro personalizado y entregar apoyo psicológico.

Las dimensiones del autoconcepto por carreras muestran que psicología, enfermería y nutrición presentan puntajes más bajo comparado con derecho, medicina, terapia ocupacional e ingeniería comercial. Esto abre preguntas orientadas a: ¿por qué?, ¿qué variables inciden? y otras, siendo necesario estudios específicos del autoconcepto de estudiantes de las carreras con puntajes altos para obtener respuestas explicativas.

Se plantea como hipótesis que el autoconcepto no es estable y se mueve mientras los estudiantes avanzan por una carrera universitaria. Es llamativo que los puntajes disminuyan significativamente en el 5° y 6° semestre y suban en los semestres finales. Se puede pensar que los estudiantes en la educación secundaria alcanzaron estabilidad en su autoconcepto, y que ésta se desestabiliza por los desafíos del mundo universitario que impone autonomía, autorresponsabilidad, sociabilidad, calificaciones y otros, que conlleva un sobreesfuerzo y el despliegue de estrategias para lograrlo que pudieran predecir autoconfianza, autoevaluación positiva de su sí mismo e identificación con su carrera. Estas ideas son congruentes con los estudios de Flores et al. (2023), que plantean que la tarea del estudiante en la universidad es alcanzar un sentido de vida e identidad asociada a la carrera, tarea que implica actualización permanente del autoconcepto. Es clave que las universidades conozcan esta información y generen estrategias de apoyo para sostener a sus estudiantes durante el tercer año, ya que puntajes bajos en el autoconcepto predice deserción escolar, problemas de salud mental como ansiedad, depresión, aislamiento, dependencia, depresión y otros (Pendones et al., 2021).

Conclusión

El presente estudio permitió analizar el autoconcepto en estudiantes universitarios, evidenciando diferencias relevantes según sexo, trayectoria formativa y carrera. En particular, se observa que las mujeres presentan desventajas en dimensiones no académicas -especialmente social y física-, mientras que la dimensión académica del autoconcepto se muestra altamente sensible a factores emocionales y sociales. Asimismo, se identifican carreras cuyos estudiantes presentan mayores niveles de vulnerabilidad, lo que sugiere la necesidad de intervenciones específicas orientadas al fortalecimiento del autoconcepto.

Estos hallazgos tienen implicancias directas para la planificación académica universitaria, en tanto evidencian que la formación no puede limitarse a la transmisión de conocimientos disciplinares, sino que debe integrar de manera sistemática el desarrollo socioemocional, vincular e identitario de los estudiantes. En este sentido, el estudio aporta evidencia para avanzar hacia modelos formativos más integrales, que articulen lo cognitivo con lo emocional y social, incorporando estrategias como tutorías, acompañamiento psicológico, formación en habilidades socioemocionales y dispositivos de alerta temprana.

Asimismo, los resultados abren nuevas rutas de investigación, particularmente en torno a la comprensión de las diferencias en el autoconcepto entre distintas poblaciones estudiantiles. Por ejemplo, se hace necesario profundizar en los factores que explican las brechas de género, las variaciones entre carreras y el impacto de trayectorias académicas no lineales. Del mismo modo, resulta relevante explorar cómo variables contextuales -como el origen territorial, la condición socioeconómica o las redes de apoyo- inciden en la construcción del autoconcepto, especialmente en estudiantes que enfrentan mayores desafíos de adaptación al entorno universitario.

En esta línea, el estudio también contribuye a problematizar cómo ciertas poblaciones estudiantiles desarrollan formas diferenciadas de autopercepción. Las mujeres, estudiantes de determinadas carreras y aquellos que experimentan transiciones más complejas hacia la educación superior muestran patrones que requieren ser comprendidos desde una perspectiva más amplia, que considere tanto factores individuales como estructurales. Esto plantea la necesidad de avanzar

hacia enfoques educativos más sensibles a la diversidad estudiantil.

Desde una perspectiva internacional, los hallazgos de este estudio dialogan con problemáticas ampliamente documentadas en la literatura sobre educación superior, tales como la relación entre autoconcepto, bienestar psicológico y rendimiento académico. La evidencia presentada refuerza la idea de que el autoconcepto es un constructo dinámico y contextual, influido por factores culturales, institucionales y disciplinarios. En este sentido, la experiencia analizada aporta al debate global al mostrar cómo, incluso en contextos de expansión del acceso a la educación superior y mayor equidad de género en la matrícula, persisten desigualdades en la autopercepción estudiantil.

Finalmente, el estudio contribuye a la comprensión de que el fortalecimiento del autoconcepto no solo favorece el bienestar individual, sino que constituye un elemento clave para la calidad de la educación superior, en tanto incide en la permanencia, el desempeño académico y la formación de profesionales capaces de integrarse de manera efectiva en contextos sociales y laborales complejos.

Implicancias del estudio para la práctica y políticas públicas

Los resultados del estudio tienen implicancias relevantes para el diseño y la implementación de estrategias en educación superior. En primer lugar, evidencian la necesidad de avanzar hacia modelos formativos integrales que no solo aborden el desarrollo cognitivo, sino que incorporen de manera sistemática el fortalecimiento del autoconcepto en sus dimensiones emocional, social y física. En este sentido, las instituciones de educación superior debieran implementar programas de acompañamiento estudiantil que incluyan intervenciones psicoeducativas, talleres de habilidades socioemocionales, estrategias de regulación emocional y espacios de desarrollo interpersonal.

Asimismo, la identificación de diferencias en el autoconcepto según sexo y carrera sugiere la pertinencia de diseñar intervenciones focalizadas, particularmente orientadas a mujeres y a estudiantes de carreras que presentan mayores niveles de vulnerabilidad. Estas acciones podrían articularse mediante sistemas de alerta temprana, tutorías académicas y apoyo psicológico oportuno, con el fin de prevenir consecuencias asociadas a un autoconcepto debilitado, tales como bajo rendimiento, deserción o problemas de salud mental.

Desde una perspectiva de política pública, los hallazgos refuerzan la importancia de incorporar el bienestar psicológico y el desarrollo socioemocional como componentes centrales de la calidad en educación superior. En este sentido, se sugiere que los organismos reguladores y de aseguramiento de la calidad consideren indicadores asociados al desarrollo integral del estudiantado, promoviendo lineamientos que incentiven a las universidades a implementar políticas institucionales orientadas al fortalecimiento del autoconcepto y la salud mental estudiantil.

Limitaciones del estudio

El presente estudio presenta algunas limitaciones que deben ser consideradas al interpretar sus resultados. En primer lugar, la muestra corresponde a estudiantes de una única institución de educación superior, lo que limita la representatividad de los hallazgos y su generalización a otros contextos universitarios. En este sentido, futuras investigaciones debieran incorporar muestras más amplias y diversas, que incluyan distintas instituciones, regiones y tipos de formación.

En segundo lugar, el diseño de investigación es de carácter transversal, lo que impide establecer relaciones causales entre las variables analizadas. Si bien se identifican asociaciones relevantes entre las dimensiones del autoconcepto, no es posible determinar la direccionalidad de dichas relaciones. Por ello, se sugiere el desarrollo de estudios longitudinales que permitan analizar la evolución del autoconcepto a lo largo de la trayectoria universitaria.

En tercer lugar, no se consideraron algunas variables potencialmente influyentes, tales como el nivel socioeconómico, el origen territorial, las redes de apoyo o las condiciones de vida de los estudiantes, las cuales podrían incidir de manera significativa en la configuración del autoconcepto. La ausencia de control sobre estas

variables limita la comprensión integral del fenómeno estudiado.

Fortalezas del estudio

A pesar de las limitaciones señaladas, el estudio presenta diversas fortalezas. En primer lugar, aborda un vacío relevante en la literatura, dado el escaso desarrollo de investigaciones sobre autoconcepto en estudiantes de educación superior, especialmente en contextos latinoamericanos. En segundo lugar, adopta una perspectiva multidimensional del autoconcepto, lo que permite comprender de manera más integral la interacción entre sus componentes académicos y no académicos.

Asimismo, el estudio aporta evidencia empírica situada, relevante para la toma de decisiones a nivel institucional, al identificar patrones diferenciados según sexo, carrera y trayectoria formativa. Finalmente, los resultados ofrecen una base sólida para el diseño de intervenciones educativas y políticas universitarias, contribuyendo a la mejora de la calidad de la formación y del bienestar estudiantil.

Referencias

Álamo, M., & Llorent, V. (2024). Bullying, cyberbullying, inteligencia emocional y competencias socioemocionales y su relación con el autoconcepto social en adolescentes. *Revista Complutense de Educación, 35*(4). https://doi.org/10.5209/rced.90342

Burgos, A., & Urquijo, P. (2012). Dimensiones del autoconcepto de estudiantes chilenos: Un estudio psicométrico. *Hekademos Revista Educativa Digital,* (11), 47-58.

Cabrera, M., Visquera, M., Cabanillas, A., & García, J. (2021). Autoconcepto físico y mental de los estudiantes del ciclo i de la carrera de educación física de la UNJFSC de Huacho. *Alfa Publicaciones, 3*(1), 6-13. https://doi.org/10.33262/ap.v3i1.36

Carranza, R., & Apaza, E. (2015). Autoconcepto académico y motivación académica en jóvenes talento de una universidad privada de Tarapoto. *Propósitos y representaciones, 3*(1), 233-263. https://doi.org/10.20511/pyr2015.v3n1.72

Colther, C., Rojas, J., & Wong, S. (2022). La participación de la mujer en la universidad y su impacto en la productividad científica: análisis del caso chileno. *Formación universitaria, 15*(3), 23-32. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062022000300023

De la Portilla, M., & Narváez-Marín, M. (2024). Relación entre las estrategias de aprendizaje y la motivación para estudiar con el autoconcepto en los estudiantes de Medicina». *Revista Colombiana de Educación*, (93), 335-355. https://doi.org/10.17227/rce.num93-19814

De Núñez, R. (2023). Acciones afirmativas para las mujeres en la educación superior guatemalteca. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana, 25*(40), 89-107. https://doi.org/10.19053/01227238.16401

Esnaola, I., Goñi, A., & Madariaga, J. (2008). El autoconcepto: perspectivas de investigación. *Revista de psicodidáctica, 13*(1), 69-96.

Esnaola, I., Rodríguez, A., & Goñi, E. (2011). Propiedades psicométricas del cuestionario de Autoconcepto AF5. *Anales de Psicología, 27*(1), 109-117. https://doi.org/10.6018/analesps

Estrada, M., & Zalaquett, C. (2024). Explorando la influencia de Instagram en el autoconcepto, autoestima, imagen corporal y salud mental de mujeres residentes de la provincia de Concepción, Chile: Una perspectiva experiencial. Revista Liminales. Escritos sobre *Psicología y Sociedad, 13(*26), 25-48. https://doi.org/10.54255/lim.vol13.num26.845

Fernández-Lasarte, O., Goñi, E., Camino, I., & Zubeldia, M. (2019). Ajuste escolar y autoconcepto académico en la Educación Secundaria. *Revista de Investigación educativa, 37*(1), 163-179. https://doi.org/10.6018/rie.37.1.308651

Ferretiz, L., de León, J., & Ramírez, D. (2022). La segregación laboral y la mujer universitaria vista a través de la claridad del autoconcepto y la equidad de género en época de pandemia. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores.* https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i2.3147

Flores, E., Ordinola, E., Avalos, M., Llerena, S., & Tirado, V. (2023). La Psicología positiva y la autoconfianza o autoconcepto de los

estudiantes universitarios: Revisión sistemática de la literatura. *Revista de la Universidad del Zulia, 14*(40), 440-464. https://doi.org/10.46925//rdluz.40.25

Fradejas-Medrano, E., Espada-Mateos, M., & Garrido-Martos, R. (2017). La autoconfianza en el deporte en edad escolar = Self-Confidence in Sport in School Age. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación–e Avaliação Psicológica. RIDEP, 44*(2), 158-171. https://doi.org/10.21865/RIDEP44.2.13.

García, F., & Musitu, G. (2009). AF 5: Autoconcepto Forma 5. 3era. edición, Madrid, España: Tea.

Gómez, J. (2020). Autoconcepto y rendimiento académico en estudiantes de postgrado. *Revista Docencia Universitaria, 1*(1), 25–34. https://doi.org/10.46954/revistadusac.v1i1.4.

González-Arteta, I., Rocha-Carrascal, M., & Álvarez-Barboza, F. (2023). Prevalencia de Síndrome de Burnout en estudiantes de medicina de una institución universitaria de Cartagena-Colombia. *Revista Médica de Risaralda, 29*(1), 27-37. https://doi.org/10.22517/25395203.25088.

Grimaldo-Salazar, E., Rodríguez-Reyes, I., Galván-Ruiz, J., Bello-León, M., García-Méndez, M., & Chávez-Soto, B. (2022). Asociaciones entre la creatividad y el autoconcepto académico en estudiantes de primaria. *Psicumex, 12*. https://doi.org/10.36793/psicumex.v12i1.440.

Hernández, E., & García, P. (2024). Estilos de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico en Formación Profesional sanitaria. *Revista de Estilos de Aprendizaje, 17*(33), 77-90. https://doi.org/10.55777/rea.v16i32.5732

Lavalle, A., Teruel, M., Maté, A., y Trujillo, J. (2023). Estudio de perspectiva de género en carreras técnicas. https://hdl.handle.net/10045/137028

Lobos-Coyopae, P., Aravena-Garrido, R., Finlez-Herrera, C., Fonseca-Ulloa, M., Vega-Baeza, M., Garrido-Gutiérrez, Y.,& Aguayo-Verdugo, N. (2022). Malnutrición por exceso, alteraciones de salud mental y autoconcepto población infanto-juvenil: revisión integrativa. *Revista Uruguaya de Enfermería, 17(*2). https://doi.org/10.33517/rue2022v17n2a11

Martín, S. (2024). Tratamiento del autoconcepto y los trastornos de la conducta alimenticia desde la educación física. https://uvadoc.uva.es/handle/10324/69981.

Méndez, J., & Gálvez, J. (2018). Propiedades psicométricas de la Escala de Autoconcepto Académico (EAA) en estudiantes universitarios chilenos. *Liberabit, 24*(1), 131-145. https://doi.org/10.24265/liberabit.2018.v24n1.09

Murgui, S., García, C., & García, Á. (2016). Efecto de la práctica deportiva en la relación entre las habilidades motoras, el autoconcepto físico y el autoconcepto multidimensional. *Revista de psicología del deporte, 25*(1), 19-25.

Núñez J., Perálvarez-Estevez, M., Tuero, E., & Suárez, N. (2024). Autoconcepto, motivación académica, actitud hacia el aprendizaje y rendimiento académico: un estudio centrado en la persona. *Revista de Psicología y Educación, 19*(2), 107-116. https://doi.org/10.23923/rpye2024.02.255

Ortega, F., De Mesa, C., Martínez, A., Santos, E., & Moral, P. (2018). Análisis psicométrico y adaptación del test Autoconcepto Forma 5 hacia el judo en una muestra chilena. *Universitaspsychologica, 17*(4). https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-4.apat

Ordaz-Villegas, G., Acle-Tomasini, G., & Reyes-Lagunes, L. (2013). Development of an academic self concept for adolescents (ASCA) scale. *Journal of behavior, health & social issues (México), 5*(2), 117-130. https://doi.org/10.5460/jbhsi.v5.2.42304

Ordoñez, L., 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.

Pendones-Fernández, J., Flores-Ramírez, Y., Espino-Olivas, G., & Durán- Núñez, F. (2021). Autoconcepto, autoestima, motivación y su influencia en el desempeño académico. Caso: alumnos de la carrera de Contador Público. RIDE. *Revista Iberoamericana para la*

Investigación y el Desarrollo Educativo, 12(23). https://doi.org/10.23913/ride.v12i23.1008.

Pulido-Guerrero, E., Redondo-Marín, M., Lora-Carrillo, L., & Jiménez-Ruiz, L. (2023). Medición del autoconcepto: Una revisión. *Psykhe (Santiago), 32*(1), 1-14. http://dx.doi.org/10.7764/psykhe.2020.22389

Rodríguez, N., & Méndez, R. (2024). Autoconcepto y rendimiento académico en estudiantes del nivel medio en el 2023: Self-concept and academic performance in middle school students in 2023. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 5*(3), 2525-2538. https://doi.org/10.56712/latam.v5i3.2213

Rosen, Á., & Esteban, M. (2023). Movimientos Sociales en Chile: Movimientos Feministas y su Asalto Institucional. Oportunidades Políticas y de Mediación. *Anuario del Conflicto Social*, (14). https://doi.org/10.1344/ACS2023.14.6.

Sánchez-Solis, Y., Raqui-Ramirez, C., Huaroc-Ponce, E., & Huaroc-Ponce, N. (2024). Importancia de Conocer la Normalidad de los Datos Utilizados en los Trabajos de Investigación por Tesistas. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0, 17*(2), 404-413. https://doi.org/10.37843/rted.v17i2.554

Schmidt, V., Messoulam, N., & Molina, F. (2008). Autoconcepto académico en adolescentes de escuelas medias: presentación de un instrumento su evaluación. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación e Avaliação Psicológica, 1*(25), 81-106.

Simpson, E., Sepúlveda, R., Bastías, D., Roco, G., Torres, C., & Oteíza, L. (2024). Nivel de autoconcepto físico en estudiantes universitarios según género. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (51), 1345-1350. https://doi.org/10.47197/retos.v51.101019

Xian, L. (2016). Methods and Applications of Longitudinal Data Analysis, Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-801342-7.00021-6.