

Autoconcepto y aprendizaje a lo largo de la vida

PATRICIA BALAGUER-RODRÍGUEZ

LORENA ZORRILLA-SILVESTRE

RAQUEL CORBATÓN-MARTÍNEZ

CARLOS CAPELLA-PERIS

DOLORES MALLEN-FORTANET

Universitat Jaume I

La presente comunicación se centra en el estudio del autoconcepto en personas que asisten a dos centros de Formación de Personas Adultas de la provincia de Castellón, concretamente en las localidades de Betxí y L'Alcora. El alumnado se caracteriza por la diversidad de edades, sexo, estudios terminados y estado laboral, y han sido estas pautas las que hemos utilizado para el análisis de los datos en relación con las diferentes dimensiones que el test de Autoconcepto (Versión de Rosa y Díaz-Loving 1991) recoge, las cuales son amabilidad, satisfacción, sociabilidad, afecto, capacidad de trabajo y estabilidad.

La presente comunicación se centra en el estudio del autoconcepto de alumnado de dos centros de Formación de Personas Adultas (FPA) de la provincia de Castellón, la Escuela Popular de Adultos de Betxí y la Escuela de Adultos Tirant lo Blanc de l'Alcora. La importancia de poseer un buen autoconcepto es elevada, teniendo en consideración las especiales características que presenta este tipo de alumnado. La mayoría personas que asisten a estos centros tienen en común historias de vida complejas, en muchas ocasiones marcadas por situaciones de fracaso escolar y/o laboral. Por ello, se configuran como un grupo de población sobre el que es de máxima importancia conocer su estado emocional para establecer programas e intervenciones que contribuyan a mejorarlo, desde el convencimiento de que una persona no puede ser feliz y afrontar los retos complejos que la vida plantea sin tener un equilibrio interno

adecuado. Es en este contexto en el que la comunicación pretende aportar un poco de luz, diagnosticando la situación en cuanto a autoconcepto de un grupo de alumnado y analizando diversos elementos que pueden resultar moduladores del mismo. El objetivo final sería poner al alcance de los docentes de estos centros información sobre las personas asistentes a sus clases, como elemento que puede contribuir a mejorar la docencia, modificando metodologías, contenidos o dirigiendo la atención personalizada de forma más precisa ante las situaciones específicas de cada alumno. La comunicación, en concordancia con lo dicho, se asienta en la conceptualización de dos términos claramente diferenciados, entre los cuales hemos creado una relación. Estos son el autoconcepto y el aprendizaje a lo largo de la vida.

El primero de ellos, el autoconcepto, ha sido un término muy desarrollado en los ámbitos de la Psicología, Filosofía, Sociología y Clínico. Desde que la psicología adquirió carácter oficial de ciencia, fueron muchos los autores que, décadas atrás, definieron en términos genéricos el autoconcepto como las percepciones que un sujeto tiene de sí mismo (Shavelson, Hubner y Staton, 1976). Más adelante, García y Musitu (1999) lo definieron como un conjunto de percepciones estables, que reflejaban la autoevaluación de atributos y comportamientos incluyendo las dimensiones cognitiva y emocional.

El pionero en los estudios de autoconcepto fue William James (1890). Su obra *Principios de la Psicología*, y concretamente

el capítulo dedicado a la conciencia de uno mismo (*The Consciousness of Self*), ha servido de base para los estudios actuales. Este autor diferencia dos dimensiones: el Yo y el Mí. Conceptualiza el Mí como el sí mismo del que tenemos conocimiento, y engloba aspectos como los elementos constituyentes (Mí material, Mí social, Mí espiritual), los sentimientos y emociones que suscitan (autoapreciación y autodecepción), y los actos que conducen (el cuidado y la conservación del yo). Ha sido esta dimensión objeto de estudio ya que es susceptible de investigación empírica, dejando el Yo como conocedor de sí mismo y ejecutor para el campo de la filosofía.

Dentro del autoconcepto, la dimensión del Mí espiritual según W. James, sería la directamente relacionada con el mundo de la educación ya que está compuesto por un conjunto de estados de conciencia (emociones y sentimientos), capacidades, facultades y aspiraciones intelectuales, morales y religiosas que constituyen la intimidad de la persona, de donde fluyen el interés, el deseo, la atención y la elección. No obstante, no podemos dejar de lado el Mí social. Si hablamos de escuelas de adultos, esta es una dimensión muy importante, dado el alto nivel de socialización que estos centros ofrecen a personas que, en algunas ocasiones, buscan la interacción con semejantes.

Cabe decir que es conocido el incremento del interés por este campo de estudio, a la par que el interés por el estudio de los procesos que intervienen en la relación entre los estímulos externos y la conducta de los individuos, es decir por el Mí social en términos de James.

Por otro lado, la educación permanente es necesaria para desarrollarse culturalmente si no se hizo durante el periodo de escolarización obligatoria o en experiencias posteriores. Las escuelas de adultos, y entre ellas las que hemos escogido como centros de nuestra investigación, tienen como objetivo el desarrollo de la cultura mínima para hacer frente a las demandas de los contextos (bien sean laborales, sociales o personales) que permitan a las personas seguir conectadas y activas (Martí y Puig, 2012)

Abundando en esta idea, el informe de la Unesco de 1995 señala que aprender a lo largo de la vida es esencial para un futuro próspero (Hizen, 2007). Das Candeias (2012) destaca el papel que la enseñanza y la formación desempeña para un crecimiento de la inteligencia como plataforma de la inclusividad.

La formación de adultos, desde todas sus variantes, tiene como objetivo fomentar la ciudadanía activa y la participación, fortaleciendo el crecimiento personal y garantizando la inclusión social. Debe crear relaciones entre la educación formal y no formal, posibilitando que las competencias y conocimientos adquiridos sean reconocidos en todos los ámbitos de la educación (Martí y Puig, 2012)

El aprendizaje en la edad adulta está relacionado directamente con la inteligencia y la memoria, ya que van a afectar en los cambios en el aprendizaje. Los adquiridos en la edad adulta están influidos por la experiencia y la inteligencia cristalizada. El aprendizaje, conducido por la inteligencia y sustentado por la memoria, está relacionado con los nuevos conocimientos adquiridos y de los que se hace uso durante la vida, conocimientos necesarios para la optimización del ser humano y la mejora de su vida (Medina, 2012).

Un punto de encuentro entre ambos conceptos es el significado social de la adultez, pues el autoconcepto viene determinado o definido según la cultura en la que nos desarrollamos. Así pues, una persona adulta en las culturas orientales no tiene las mismas características en que nuestra cultura u otras culturas occidentales. Por ello, la aceptación social de la adultez influye en las características y decisiones de los adultos, dependiendo de los componentes socioculturales del propio desarrollo, y a su vez de la forma en la que es percibida una persona adulta en la sociedad en la que se desenvuelve (Medina, 2012).

Esta fundamentación delimita la importancia de establecer diagnósticos en las FPA sobre dimensiones no estrictamente relacionadas con el ámbito académico. En nuestro caso, nos centramos en analizar el autoconcepto en dos centros FPA de las localidades de L'Alcora y Betxí, entendiendo que puede

aportar criterios para organizar actividades que lo mejoren, así como determinar la línea metodológica del docente y la estrategia del centro. A continuación describimos el proceso de diagnóstico en cuanto a autoconcepto de la población de alumnado adulto escogida.

Metodología

Para examinar el estado del autoconcepto de la muestra se ha utilizado metodología cuantitativa, recopilando los datos a través de un cuestionario y tratando los resultados con el programa de análisis estadístico SPSS v. 21. Se ha realizado una única toma de datos para determinar una foto fija del estado de la muestra.

Herramienta

Para analizar este constructo se ha utilizado el Test de Autoconcepto de Rosa y Díaz-Loving (1991). Se valora mediante una escala por diferencial semántico para calificar una serie de adjetivos bipolares en una serie de 7 puntos. Estos adjetivos, a su vez, se encuentran divididos en tres dimensiones: evaluación (bueno/malo, bonito/feo); potencia (fuerte/débil, grande/pequeño); y actividad (lento/rápido, pasivo/activo). Para poder aplicar el test se decidió realizar una versión más corta en la que se decidió eliminar varias subescalas del mismo. Finalmente se analizaron las escalas de amabilidad, sociabilidad y accesibilidad que se engloban dentro del autoconcepto social, la satisfacción, el afecto y la estabilidad, inmersas dentro del autoconcepto emocional y la capacidad de trabajo; siendo eliminadas la subdimensión de franqueza y actividad. Estos conceptos conforman el Mí espiritual y social de James.

Muestra

Este test fue aplicado al alumnado de dos centros de educación de adultos (FPA) de la provincia de Castellón, el centro de Betxí y de L'Alcora. Los destinatarios fueron 61 alumnos y alumnas de edades comprendidas entre 19 y 80 años. La gran dispersión en la edad responde a la oferta de diferentes programas formativos de los centros, tanto en educación formal como no formal, que van desde el aprendizaje de la lengua (neolec-

tores), la preparación para el graduado en educación secundaria, o ciclos formativos en educación formal y pilates, y yoga en educación no formal.

Las dimensiones que se evalúan en el cuestionario son:

Dimensión social: rige las relaciones sociales con familiares, amigos, compañeros, maestros y todas aquellas personas con las que se interactúa ya sea de manera eventual o sistemática.

- **Dimensión emocional:** recoge todas aquellas emociones relacionadas con los estados de ánimo, sentimientos individualizados y la salud emocional.

- **Dimensión ocupacional:** en ella se encuadra el perfil académico y laboral, incluyendo aspectos como la eficiencia, responsabilidad y cumplimiento.

- **Dimensión ética:** relaciona las acciones o pensamientos que tienen sobre los actos que realizan y los valores que poseen, evaluando si los actos son congruentes y respetan las normas sociales.

Objetivo de la investigación

El objetivo de la investigación es hacer un análisis del autoconcepto a modo de diagnóstico del alumnado de dos escuelas de adultos (FPA) de las localidades de Betxí y L'Alcora.

Asimismo se estudia la influencia de diversos factores en el autoconcepto: la edad, el sexo, el estado laboral y el nivel de estudios.

3. RESULTADOS

Fiabilidad del cuestionario

Se ha comprobado la fiabilidad de la herramienta utilizada mediante el estadístico α de Cronbach, ofreciendo un valor de 0,800, considerándose un valor alto. En consecuencia, la simplificación del Test de Autoconcepto de Rosa y Díaz-Loving (1991) realizada es correcta, ya que la herramienta continua ofreciendo una adecuada fiabilidad de los ítems.

Alfa de Cronbach	N de elementos
,800	33

Estadísticos descriptivos

Los estadísticos descriptivos globales de la muestra quedan expuestos en la siguiente tabla, en la que aparece la puntuación media total de los ítems del cuestionario, así como la desviación típica de este dato.

Tabla 2: Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Mediatotalítems	33	4,20	6,28	5,2397	,58595
N válido (según lista)	33				

Los resultados globales obtenidos en cuanto al autoconcepto en los centros FPA, nos da una puntuación media de 5,23 en una escala de 1 a 7. Las puntuaciones medias de cada ítem de la muestra las reflejamos en el siguiente gráfico.

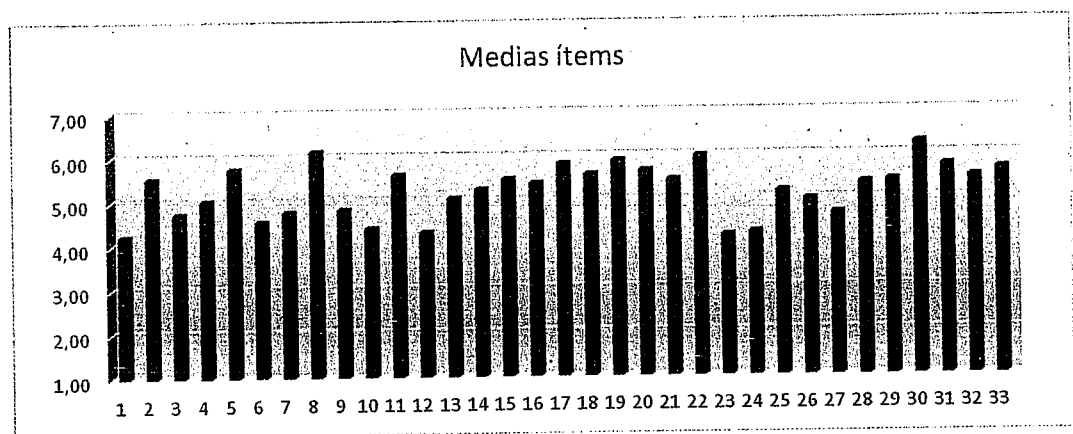


Gráfico 1: Estadísticos descriptivos. Media ítems

En el gráfico se puede observar que los ítems que han recibido puntuaciones más destacadas son el 8, 22 y 30, correspondiendo estos con los binomios: incumplidor/cumplidor, indecente/decente y malcriado/educado. Cabe decir que estos tres términos están

enmarcados dentro de la escala de amabilidad, perteneciente a la dimensión social del autoconcepto. Las puntuaciones de estos tres ítems están por encima de la puntuación media de todos los ítems, siendo 6.15, 6.00 y 6.28 respectivamente. Estos superan la puntuación de 6, significando que están mucho más cerca del adjetivo positivo que del negativo. Los datos demuestran que, en líneas generales, teniendo en cuenta al alumnado de los dos centros, estos se consideran cumplidores, decentes y educados.

Por el contrario, los ítems que han obtenido menor puntuación son el 1, 23 y 24, con puntuaciones de 4.23, 4.20, 4.26 respectivamente, que aun siendo mayores a la media del test (3.5) son marcas que puntúan por debajo de la media general. Estos ítems se corresponden con introvertido/extravertido, tímido/desenvuelto, inhibido/desinhibido, pertenecientes todos ellos a la escala de sociabilidad, enmarcada en la dimensión social. Los datos muestran que estas personas, a pesar de estar por encima de la media del test, tienen una visión de sí mismos más relacionada con los adjetivos negativos, introversión, timidez e inhibición, señas de identidad que influyen en las relaciones sociales.

Cabe decir, que tanto las puntuaciones más altas como las más bajas se encuentran en la dimensión social del autoconcepto. Es

la que se encarga de analizar los comportamientos, actitudes y posiciones que tomamos frente a la interacción con el mundo que nos rodea, relacionado con el Mí social de James.

A continuación se muestran seis gráficas relacionadas cada una de ellas con las

dimensiones del test y en las que aparecen cada uno de los ítems que la conforman, presentando un análisis detallado de cada una de las ellas. Las dimensiones que se analizan a continuación se enmarcan en tres bloques: el autoconcepto social (amabilidad y sociabilidad), el autoconcepto emocional (satisfacción, afecto y estabilidad) y por último la capacidad de trabajo.

En el gráfico 2 se puede observar que los ítems relacionados con la dimensión de amabilidad son el 8, 17, 22, 27, 30 y 31 correspondiendo a los pares de adjetivos: irrespetuoso/ respetuoso, grosero/amable, indecente/decente, indeseable/deseable, malcriado/educado y descortés/cortes. Todos estos ítems tienen una puntuación superior a la media aritmética del test (3.5) pero no de los resultados globales del análisis descriptivo de la muestra completa (5.23). Siendo la menor puntuación (4.69) en el ítem 27 y la mayor (6.15) en el 8.

Autoconcepto social: amabilidad.

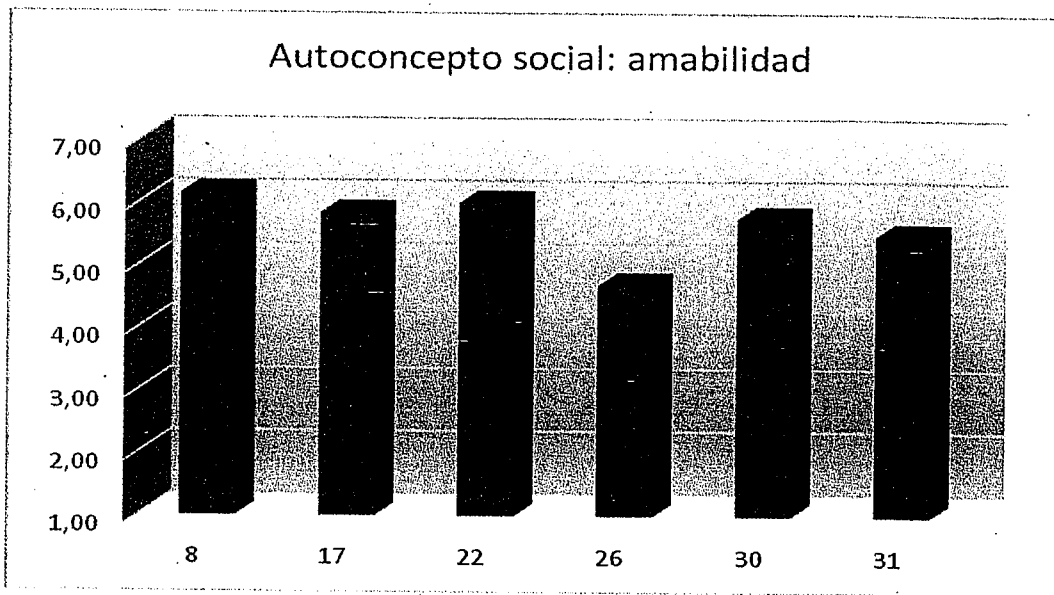
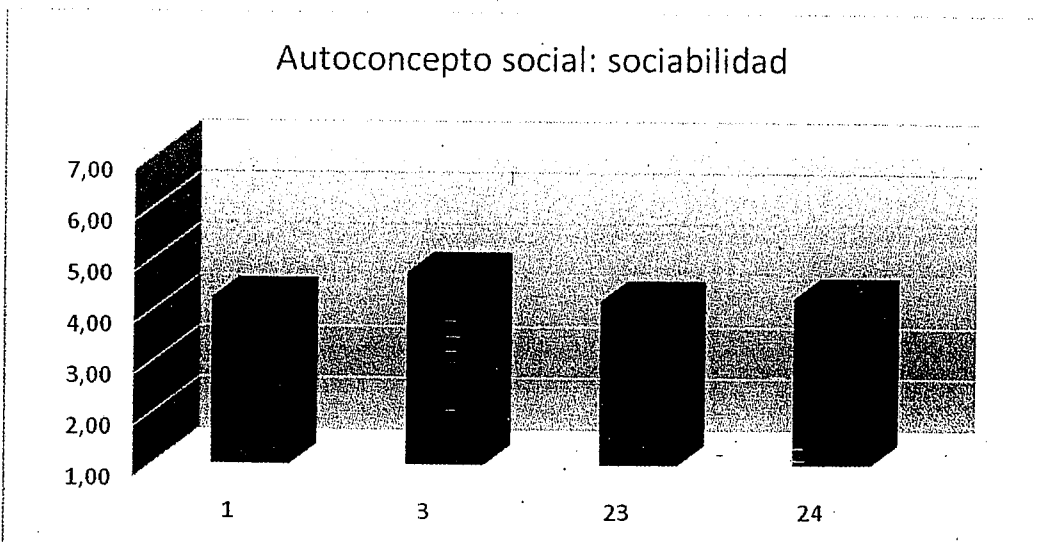


Gráfico 2: Estadísticos descriptivos. Media ítems dimensión amabilidad

Autoconcepto social: sociabilidad

Gráfico 3: Estadísticos descriptivos. Media ítems dimensión sociabilidad

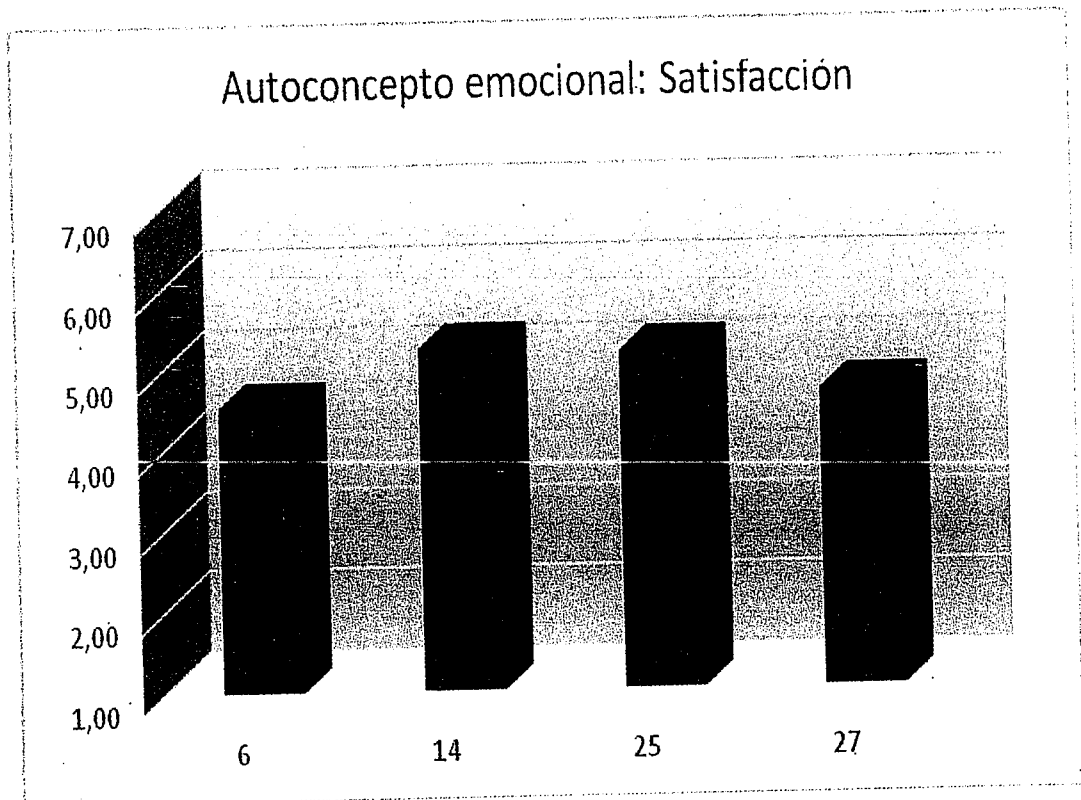


En este gráfico se observa que la dimensión de sociabilidad tiene unas puntuaciones por debajo de la media global de los ítems, siendo esta dimensión la que peores puntuaciones ha obtenido de todo el cuestionario. Los ítems con los que se mide esta dimensión son el 1, 3, 23 y 24, correspondiendo con las parejas de adjetivos: introvertido/extravertido, callado/comunicativo, tímido/desenvuelto, inhibido/desinhibido.

Autoconcepto emocional: satisfacción.

Gráfico 4: Estadísticos descriptivos. Media ítems dimensión satisfacción

El gráfico analiza, dentro del autoconcepto emocional, la dimensión satisfacción, en la que sólo el ítem 14 supera la media global del test, siendo el resto puntuaciones menores a 5.23 y siendo el ítem 6 el que menor



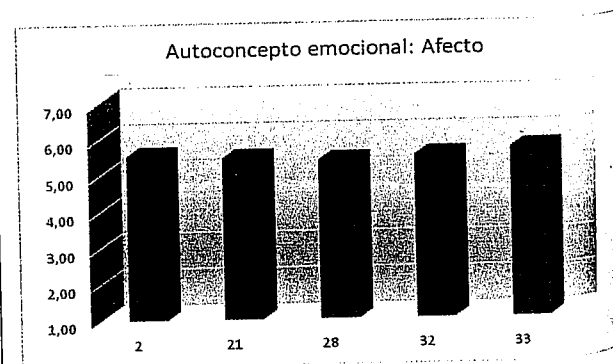
resultado obtiene con una media de 4.56. Los adjetivos correspondientes a los ítems son, de izquierda a derecha en la gráfica, frustrado/realizado, amargado/jovial, deprimido/contento y fracasado/triunfador.

Autoconcepto emocional: afecto.

Gráfico 5: Estadísticos descriptivos. Media ítems dimensión afecto.

En el gráfico 5 se observan los ítems que conforman la dimensión de afecto, que el 2, 21, 28, 32 y 33 correspondientes a los pares de adjetivos: odioso/afables, frío/cariñoso, rudo/tierno, indiferente/romántico e insensible/sentimental. Todos estos ítems tienen una puntuación por encima

de la media global obtenida de la muestra, siendo la puntuación más baja 5.38 en el ítem 29 y 5.67 en el 33.

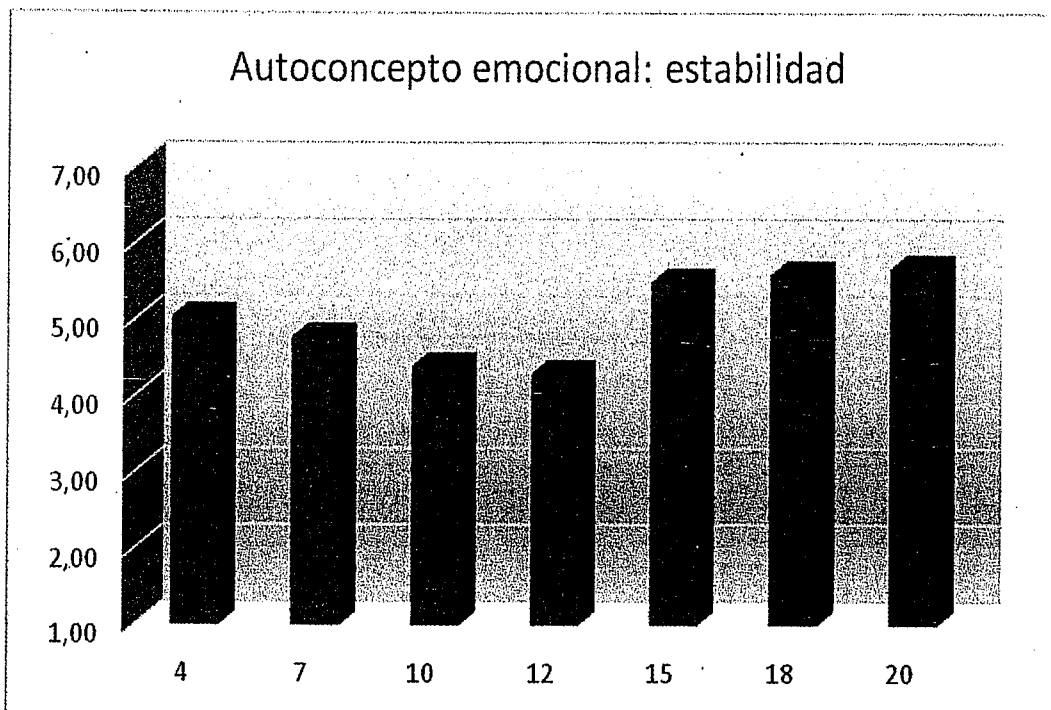


Autoconcepto emocional: estabilidad

Gráfico 6: Estadísticos descriptivos. Media ítems dimensión estabilidad

La estabilidad es la escala que completa la dimensión emocional del autoconcepto, junto con la satisfacción y el afecto. En el gráfico se observa que hay diversidad de puntuaciones entre los ítems, siendo la

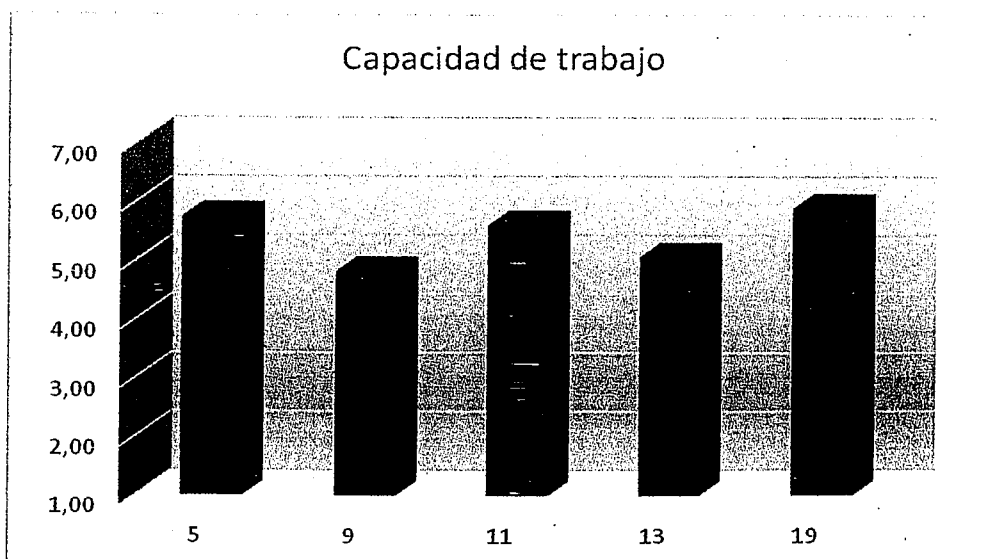
menor de ellas 4.30 en el ítem 12, que se encuentra por debajo de la media global de la muestra, y la puntuación mayor 5.67 en el 20. Los adjetivos que acompañan a estos ítems son, respectivamente, rencoroso/noble, temperamental/calmado, nervioso/tranquilo, impulsivo/reflexivo, conflictivo/conciliador y egoísta/generoso.



Capacidad de trabajo.

Gráfico 7: Estadísticos descriptivos. Media ítems dimensión capacidad de trabajo

En el último gráfico se muestran las medias obtenidas entre los ítems que conforman la dimensión capacidad de trabajo, compuesta por los adjetivos: incumplidor/cumplidor, perezoso/estudioso, incapaz/capaz, inepto/



inteligente e ineficiente/eficiente. Dos de los ítems, el 9 y 13, tienen puntuaciones de 4.82 y 5.07 respectivamente, estando ambas por debajo de la media global de la muestra, el resto, sin embargo supera la puntuación media.

Tras el análisis de estos gráficos se observa que la dimensión con mejores puntuaciones ha sido el afecto, enmarcado dentro del autoconcepto emocional. Por el contrario, la dimensión con menores puntuaciones ha sido la sociabilidad, perteneciente al autoconcepto social.

Normalidad de la distribución de la muestra

Mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov (K-S) se comprueba la normalidad de

la muestra. Los resultados de este estadístico indican una distribución normal, lo cual nos permite optar por el uso de pruebas paramétricas para realizar contrastes respecto a diversas variables.

Homogeneidad

Dado que los datos provienen de dos centros diferentes, es necesario realizar un análisis de homogeneidad para confirmar que se pueden analizar conjuntamente, es decir, para confirmar que los rasgos de la muestra respecto al cuestionario son similares independientemente de la procedencia de los mismos. Para ello, se ha utilizado la prueba T. Student para muestras independientes. Los resultados aparecen en la siguiente tabla.

Tabla 3: Prueba de muestras independientes

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas	Prueba T para la igualdad de medias								
		t	Sig.	t	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia		
								Inferior	Superior	
Medias_Alcora_betxi	Se han asumido varianzas iguales	3,311	,074	1,542	,64	,128	,26121	,16938	-,07716	,59958
	No se han asumido varianzas iguales			1,542	57,867	,128	,26121	,16938	-,07785	,60027

Dado que el valor p es mayor que 0,05 ($p=0,074$) podemos asumir la homogeneidad de las muestras. Ello significa que, independientemente de si el alumnado procede de un centro u otro, los resultados se mantienen. En consecuencia, podemos analizar todos los datos como una muestra única.

Contrastes por variables

Una vez demostrada la homogeneidad de las muestras, se dio paso a un análisis más exhaustivo de los datos, indagando en las posibles diferencias en los resultados según las características del alumnado. El primero de los análisis ha sido la comparación del autoconcepto entre sexos.

Tabla 4: Prueba de muestras relacionadas

	Diferencias relacionadas					t	Sig. (bilateral)
	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia			
				Inferior	Superior		
Media_hombres - Media_mujeres	,08152	,39079	,06803	-,22008	,05705	1,198	,240

Se utilizó la T de Student para muestras relacionadas, obteniendo una puntuación superior a 0.05 ($p=0,24$), lo que significa que no se encuentran diferencias significativas en cuanto al sexo respecto a la percepción del autoconcepto, aunque las mujeres muestran puntuaciones levemente superiores al sexo contrario.

Al igual que con las puntuaciones globales de la muestra, y al no obtener resultados significativos respecto al autoconcepto de manera general entre hombres y mujeres se procedió al análisis por las dimensiones y subdimensiones.

Tabla 5: Correlaciones de muestras relacionadas

	N	Correlación	Sig.
Par 1 Media_hombres_amabilidad y Media_mujeres_amabilidad	6	,682	,136
Par 2 Media_hombres_sociabilidad y Media_mujeres_sociabilidad	4	,077	,923
Par 3 Media_hombres_satisfaccion y Media_mujeres_satisfaccion	4	,879	,121
Par 4 Media_hombres_afecto y Media_mujeres_afecto	5	,511	,379
Par 5 Media_hombres_estabilidad y Media_mujeres_estabilidad	7	,830	,021
Par 6 Media_hombres_captrabajo y Media_mujeres_captrabajo	5	,824	,087

En la tabla número 5 se observa que los resultados obtenidos en la comparación del autoconcepto entre los varones y las mujeres son, en todas las dimensiones, no significativos a excepción de la dimensión estabilidad en la que se observa una diferencia significativa a favor de las mujeres. Ello significa que el sexo femenino de nuestra muestra es

más estable en su personalidad que el masculino.

Una vez analizados los datos en cuanto al sexo del alumnado se realizó una comparación por edad de la muestra, agrupada en dos grandes grupos: alumnado en edad de trabajar (entre 16 y 60 años) y alumnado jubilado (más de 60 años).

Tabla 6: Prueba de muestras relacionadas. Jubilados/no jubilados.

	Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desviación n típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
				Inferior	Superior			
Par 1 Medias_nojubilados - Medias_jubilados	,13606	,43255	,07530	-,01732	,28944	1,807	32	,080

En la tabla se muestra una puntuación p mayor a 0.05 ($p=0.80$) por lo que no se destacan diferencias significativas entre los grupos conformados por alumnado en edad de trabajar y alumnado jubilado.

El último de los análisis realizados es la comparación de las personas que están trabajando con las que están en paro, todas ellas pertenecientes al grupo que está en edad de trabajar.

Tabla 7: Prueba de muestras relacionadas

	Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desviación n típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
				Inferior	Superior			
Pa 1 Medias_parados - Medias_activos	,18364	,62135	,10816	-,03669	,40396	1,698	32	,099

En la tabla el valor p es mayor que 0.05 ($p=0.99$). Ello indica que no hay diferencias significativas entre el alumnado que trabaja y que el que se encuentra actualmente en el paro.

Discusión

Es un hecho que el aprendizaje en adultos influye en el bienestar mental y en la salud (Field, 2011). Esta afirmación refuerza el papel de las escuelas de FPA, confiando relevancia al carácter mixto entre los programas formales e informales que tienen en su oferta educativa. La formación a lo largo de la vida no puede centrarse únicamente en el aprendizaje académico. En este contexto educativo, es esencial ampliar el abanico formativo a actividades que incidan específicamente en la dimensión personal o social del alumnado, ya que ello contribuirá a la mejora de su calidad de vida. En esta afirmación no estamos excluyendo a alumnado joven que tiene como principal interés obtener una titulación que les permita continuar con su formación, a partir de haber perdido el camino del estudio por diversas circunstancias. Muy al contrario, los centros FPA acumulan el mayor índice de personas con fracasos acumulados a sus espaldas, por lo que no es difícil intuir que su dimensión emocional será compleja. Entendemos que no se puede afrontar un nuevo camino sin mejorar el estado anímico, combatiendo el pesimismo que se extiende entre personas que han fracasado en lo académico o lo laboral y que buscan una segunda oportunidad. Este planteamiento conduce *per se* a elevar el nivel de exigencia al profesorado. Ya no es suficiente con ser académicos y académicas expertos en una materia; se debe estar preparado para atender situaciones emocionales críticas. Este es un reto formativo que se debe acometer.

Una de las dimensiones centrales en la situación emocional de la persona es el autoconcepto. Esta dimensión es importante en todas las edades, pero especialmente decisiva en la edad adulta. De acuerdo con Sieghart (2012), existe relación entre el autoconcepto y el estilo de vida del adulto. Autoconceptos bajos en el orden académico y laboral se correlacionan con estilos de vida menos saludables y, en consecuencia, en vidas más infelices. De aquí la importancia de trabajarlos en las FPA.

La dimensión física también es relevante respecto al autoconcepto (Infante y Goñi,

2011). Aunque no está directamente relacionada con la vertiente de aprendizaje, sí la podemos considerar como un elemento que puede condicionar la situación emocional, por lo que va a afectar al autoconcepto y, en consecuencia, al funcionamiento general de la persona. Se debe, como docente de adultos, entender la persona desde una perspectiva global, y establecer estrategias que aborden su formación integralmente.

Al igual que Infante y Goñi (2011), aunque las diferencias, en cuanto al autoconcepto en comparación por sexos, no ha sido significativa, el autoconcepto general de las mujeres puntúa mayor que los hombres. Al contrario que Sieghart (2012) en el que aun centrándose en la actividad física, también investiga el nivel de autoconcepto en general cuyos resultados son niveles normales y estables en varones y bajos en las mujeres, concluyendo que a medida que aumenta el nivel de autoconcepto se observa un estilo de vida más saludable.

Field (2011) destaca que el aprendizaje tiene efectos positivos tanto para el bienestar mental como para la salud, por lo que, aunque no se encuentren diferencias entre personas que están inmersas en actividades que fomentan el aprendizaje a lo largo de la vida es un posible futuro estudio sería la comparación con personas de características similares pero que no acudan a centros de educación permanente.

Conclusiones

El alumnado que acude a los centros FPA estudiados presenta unas características personales que hace que quieran mejorar su educación, que tengan entusiasmo por seguir formándose y seguir acudiendo día a día a estos centros donde se les ofrece, además de una formación académica, una plataforma de acceso a la inclusión social y a la emancipación.

Con alguna excepción en lo referente a características específicas, el autoconcepto del estudiantado de los centros de FPA de Betxí y L'Alcora no está condicionado por el sexo, la edad ni el estado laboral.

Las limitaciones de esta investigación son el tamaño de la muestra y la dispersión de valores en lo referente a la edad. No obs-

tante, el diagnóstico realizado muestra un modelo para aplicar en otros centros, desde la concepción que conocer el autoconcepto que tiene de sí mismo el alumnado puede condicionar los programas formativos ofertados, la metodología utilizada para la docencia y la forma de actuar del docente, tratando de personalizar el proceso de enseñanza/aprendizaje lo máximo posible. Entendemos de especial importancia considerar estas cuestiones cuando se trata de trabajar con personas adultas con multitud de intereses y expectativas, así como con situaciones personales diversas.

Las características remarcadas en este análisis, y por tanto, las señas de identidad del alumnado de los centros de Betxí y L'Alcira que se destacan son: cumplidor, eficiente, decente, amable, tierno y generoso, pertenecientes a las dimensiones capacidad de trabajo, autoconcepto social y autoconcepto emocional, respectivamente. Por el contrario, aquellos adjetivos que definen rasgos negativos son: introvertido, tímido, desinhibido y callado, pertenecientes al autoconcepto social, e impulsivo, nervioso y rencoroso, incluidos en el autoconcepto emocional.

Una vez conocidos los calificativos con el que el propio alumnado se describe, serían los que conllevan connotaciones negativas los que, en las escuelas del estudio, deberían trabajarse con el fin de mejorar el autoconcepto que el alumnado tiene de sí mismos y avanzar así en una calidad de vida mayor.

Una futura investigación sería estudiar las diferencias sobre el autoconcepto de personas adultas que acuden a centro de formación (FPA) y aquellas que no lo hacen, con el objetivo de avanzar en la evaluación del servicio prestado en las FPA a nivel de desarrollo emocional y, concretamente, de mejora del autoconcepto. **D**

Bibliografía

- Das Candeias, J. (2012). Aprendizaje a lo largo de la vida: un (nuevo) contrato social. En Martí, M. y Gil, J.: Aprendizaje permanente. Competencias para una formación crítica: aprender a lo largo de la vida. Edicions del Crec, Xàtiva 2012.
- Field, J. (2011). Adult learning, health and well-being-changing lives. *Adult Learner* (0790-8040), 13–25. Retrieved from: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&profile=ehost&scope=site&authtype=rawler&jnl=07908040&AN=75242616&h=GS05LVugT7G5c3%2FfOefWEa6IXAQ4gqtEiAIIwaYEH9Af9A2dQNY8BSrgqa7kZEox9nMUouxTfYAiht6VjThjg%3D%3D&crl=c>
- García, F. & Musitu, G. (1999). *AF5. Autoconcepto forma 5*. Madrid: TEA Ediciones. Visto en Martínez-Festorazzi, V. (2011).
- González, M.C., Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar: sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona: Universidad de Navarra
- Hizen, H. (2007). *Comisión del ICAE sobre Educación de Adultos: Organización y financiación. Documento de referencia para la Séptima Asamblea Mundial*. DVV Internacional. Bonn
- Infante, G., & Goñi, A. (2011). *Actividad física y autoconcepto, físico y general, a lo largo de la edad adulta 1*, 20, 429–444.
- Martí, M. y Gil, J. (2012): *La falta de cursos de ignorancia*. En Martí, M. y Gil, J.: *Aprendizaje permanente. Competencias para una formación crítica: aprender a lo largo de la vida*. Edicions del Crec, Xàtiva 2012.
- Martínez-Festorazzi, V. (2011). *Revisión Teórica y Empírica del Autoconcepto*. Anuario de Proyectos e Informes de Becarios de Investigación. Universidad Nacional de Mar Del Plata, 8, 487–493.
- Medina Fernández, Ó. (2000). *Especificidad de la educación de adultos. Bases psicopedagógicas y señas de identidad*. *Educación XX1*, 23, 91–139.
- Rosa, J. La, & Loving, R. D. (1991). *Redalyc. Evaluación del autoconcepto: una escala multidimensional*. *Revista Latinoamericana De Universitaria*, 23, 15–33.
- Shavelson, J., Hubner, J.J. & Stanton, G. C. (1976). *Self-concept: validation of construct interpretations*. *Review of Educational Research*, 46, 407–442. Visto en Martínez-Festorazzi, V. (2011).

