



Universidad Andina del Cusco

Facultad de Ciencias de la Salud

Escuela Profesional de Psicología



**Esquemas desadaptativos tempranos y autoconcepto en estudiantes del
nivel secundario de Instituciones Educativas públicas del distrito de
San Sebastián, Cusco - 2023**

Línea de investigación: Salud mental

Tesis presentada por:

Bach. Pool Daniel Astete Laura

ORCID: 0000-0002-4350-7982

Bach. Paul Jair Guzman Pineda

ORCID: 0009-0006-0757-1801

Para optar al título profesional de psicólogos

Asesora:

Mtra. Ps. Vanessa Rozas Calderón

ORCID: 000-0002-4022-4071

CUSCO - PERÚ

2023



Metadatos

Datos del autor	
Nombres y apellidos	Bach. Pool Daniel Astete Laura
Número de documento de identidad	71795714
URL de Orcid	https://orcid.org/0000-0002-4350-7982
Nombres y apellidos	Bach. Paul Jair Guzman Pineda
Número de documento de identidad	77019375
URL de Orcid	https://orcid.org/0009-0006-0757-1801
Datos de la asesora	
Nombres y apellidos	Mtra. Ps. Vanessa Rozas Calderón
Número de documento de identidad	70031934
URL de Orcid	https://orcid.org/0000-0002-4022-4071
Datos del jurado	
Presidente del jurado - Dictaminante	
Nombres y apellidos	Dr. Ps. Guido Américo Torres Castillo
Número de documento de identidad	24484917
Dictaminante	
Nombres y apellidos	Mtra. Ps. Karola Espejo Abarca
Número de documento de identidad	45634597
Replicante	
Nombres y apellidos	Mtra. Ps. María del Carmen Virginie Boisseranc Bonett
Número de documento de identidad	44118290
Replicante	
Nombres y apellidos	Mtra. Ps. Adriana Inés Pino Fernández Baca
Número de documento de identidad	44468456
Datos de la investigación	
Línea de investigación de la Escuela Profesional	Salud mental



Agradecimientos

A los(as) directores(as) y subdirectores(as), padres/apoderados y estudiantes de las instituciones educativas que participaron en la investigación, al brindarnos su tiempo, amabilidad y confianza para realizar el estudio.

A nuestra asesora Mtra. Vanessa Rozas Calderón, por las recomendaciones, el tiempo brindado y la calidad humana que nos permitió avanzar en este proceso que exigió, de nuestra parte, perseverancia, disciplina y compromiso.

A los docentes y amigos que estuvieron presentes en nuestros años de formación académica, haciendo de esta etapa la mejor de todas.

Paul Jair Guzman Pineda - Pool Daniel Astete Laura



Dedicatoria

A mis hermanos, a mi papá y, especialmente, a mi mamá, por ser mi todo, por sus años de esfuerzo, cariño, presencia y guía; a quien le brindo el presente estudio que refleja su enseñanza y un poema que transmite lo importante que es para mí.

Tras la pared escucho el canto de mi madre; suave, armónica, alegre. Entona uno de los tantos huaynos que nos gusta escuchar, mientras desde mi interior la sangre baila al ritmo de su cántico.

Recuerdo que una vez puse “Coca Quintucha”, cantamos juntos y me explicaba su significado. Si ponen algún huayno, una lágrima recorrerá mi piel, suavizando mi mejilla, como si el recuerdo de mi madre apaciguara mi estadía.

Aún la tengo al lado mío y sé que aunque parta, siempre estará en cada canción, en cada recuerdo, en cada lágrima y en todo lo lindo que expresa la vida.

Pool Daniel Astete Laura

A mi linda madre, a mi padre, hermana y sobrino Santiago, por ser las personas que me motivan y siempre están presentes en cada momento importante de mi vida.

De manera especial, quiero brindar mi reconocimiento a mi compañero de tesis, por su constancia y compromiso con este proyecto que con mucha dedicación y responsabilidad se ha logrado concretar.

Es para mí este logro el gran sueño que hoy es una realidad.

Paul Jair Guzman Pineda



Nombres y apellidos del jurado de la tesis y de la asesora

Dr. Ps. Guido Américo Torres Castillo
Presidente – Dictaminante

Mtra. Ps. Karola Espejo Abarca
Dictaminante

Mtra. Ps. María del Carmen Virginie Boisseranc Bonett
Replicante

Mtra. Ps. Adriana Inés Pino Fernández Baca
Replicante

Mtra. Ps. Vanessa Rozas Calderón
Asesora

RESOLUCIÓN N° 2967 - 2023 – FCSa – UAC



Índice

Capítulo I.....	1
Introducción	1
1.1. Planteamiento del problema	1
1.2. Formulación del problema	6
1.2.1. <i>Problema general</i>	6
1.2.2. <i>Problemas específicos</i>	6
1.3. Justificación	7
1.3.1. <i>Conveniencia</i>	7
1.3.2. <i>Relevancia social</i>	7
1.3.3. <i>Implicancias prácticas</i>	8
1.3.4. <i>Valor teórico</i>	8
1.3.5. <i>Utilidad metodológica</i>	8
1.4. Objetivos de la investigación.....	9
1.4.1. <i>Objetivo general</i>	9
1.4.2. <i>Objetivos específicos</i>	9
1.5. Delimitación del estudio	10
1.5.1. <i>Delimitación espacial</i>	10
1.5.2. <i>Delimitación temporal</i>	10
1.6. Aspectos éticos	10
Capítulo II.....	12
Marco Teórico	12
2.1. Antecedentes de estudio	12
2.1.1. <i>Antecedentes internacionales</i>	12
2.1.2. <i>Antecedentes nacionales</i>	13
2.1.3. <i>Antecedentes a nivel local</i>	18
2.2. Bases teóricas	19
2.2.1. <i>Esquemas en psicología</i>	19
2.2.2. <i>Esquemas desadaptativos tempranos</i>	20
2.2.3. <i>Autoconcepto</i>	27
2.2.4. <i>La adolescencia</i>	33
2.3. Hipótesis	36
2.3.1. <i>Hipótesis general</i>	36
2.3.2. <i>Hipótesis específicas</i>	36



2.4.	Variables	38
2.4.1.	<i>Identificación de variables</i>	38
2.4.2.	<i>Operacionalización de variables</i>	39
2.5.	Definición de términos básicos.....	42
2.5.1.	<i>Esquema</i>	42
2.5.2.	<i>Esquemas desadaptativos tempranos</i>	42
2.5.3.	<i>Autoconcepto</i>	42
2.5.4.	<i>Adolescencia</i>	42
Capítulo III.....		43
Método		43
3.1.	Alcance de la investigación	43
3.2.	Diseño de investigación	43
3.3.	Población.....	44
3.3.1.	<i>Descripción de la población</i>	44
3.4.	Muestra	46
3.5.	Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	48
3.6.	Validez y confiabilidad del instrumento	52
3.6.1.	<i>Validez y confiabilidad del Cuestionario de Esquemas de Young</i>	52
3.6.2.	<i>Validez y confiabilidad del Cuestionario de Autoconcepto de Garley</i>	53
3.7.	Procedimiento de recolección de datos.....	54
3.8.	Plan de análisis de datos.....	55
Capítulo IV		56
Resultados de la Investigación.....		56
4.1.	Prueba de normalidad.....	56
4.2.	Resultado respecto a los objetivos específicos	57
4.3.	Resultado respecto al objetivo general.....	68
Capítulo V.....		69
Discusión.....		69
5.1.	Descripción de hallazgos más relevantes y significativos.....	69
5.2.	Limitaciones del estudio	73
5.3.	Comparaciones críticas con la literatura existente	73
5.4.	Implicaciones del estudio	77
Conclusiones		79
Recomendaciones		80
Referencias bibliográficas.....		82
Apéndice A. MATRIZ DE CONSISTENCIA		91



Apéndice B. MATRIZ DE INSTRUMENTOS	95
Cuestionario de Esquemas de Young	95
Cuestionario de Autoconcepto Garley	95
Apéndice C. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS	97
Apéndice D. CONSENTIMIENTO INFORMADO	103



Índice de tablas

Tabla 1 Operacionalización de la variable I	39
Tabla 2 Operacionalización de la variable II	40
Tabla 3 Distribución de la población por institución educativa, grado y sexo	44
Tabla 4 Distribución de la muestra por institución educativa y sexo	47
Tabla 5 Fiabilidad del Cuestionario de Esquemas de Young	52
Tabla 6 Fiabilidad del Cuestionario de Autoconcepto Garley	54
Tabla 7 Prueba de normalidad: Kolmogorov-Smirnov.....	56
Tabla 8 Interpretación de correlaciones	57
Tabla 9 Esquemas desadaptativos	58
Tabla 10 Niveles de autoconcepto	59
Tabla 11 Esquemas desadaptativos según sexo	61
Tabla 12 Niveles de autoconcepto según sexo	62
Tabla 13 Relación entre las dimensiones de los esquemas desadaptativos y el autoconcepto ...	64
Tabla 14 Relación entre las dimensiones del autoconcepto y los esquemas desadaptativos	65
Tabla 15 Relación entre los indicadores de esquemas desadaptativos y las dimensiones del autoconcepto	67
Tabla 16 Relación entre autoconcepto y esquemas desadaptativos	68



Índice de gráficos

Figura 1 <i>Distribución de la población por institución educativa y sexo</i>	45
Figura 2 <i>Distribución de la muestra por institución educativa y sexo</i>	48
Figura 3 <i>Frecuencia de esquemas desadaptativos según indicadores</i>	58
Figura 4 <i>Frecuencia de niveles de autoconcepto</i>	60
Figura 5 <i>Frecuencia de esquemas desadaptativos significativos, según sexo</i>	61
Figura 6 <i>Frecuencia de esquemas desadaptativos no significativos, según sexo</i>	62
Figura 7 <i>Frecuencia de autoconcepto de nivel bajo a alto, según sexo</i>	63



Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo principal determinar si existe relación significativa entre los esquemas desadaptativos y el autoconcepto en estudiantes del nivel secundario de Instituciones Educativas públicas del distrito de San Sebastián, Cusco – 2023. El estudio contó con una muestra no probabilística intencional de 322 adolescentes de ambos sexos, con edades entre los 14 a 18 años, pertenecientes al nivel secundario; el trabajo se desarrolló bajo el enfoque cuantitativo con un alcance descriptivo-correlacional y diseño no experimental con corte transversal. Para la recolección de datos se utilizó el Cuestionario de Esquemas de Young (YSQ-L2) y el Cuestionario de Autoconcepto Garley (CAG). Los resultados evidencian que, por medio de la correlación de Pearson, se encontró un coeficiente de -0.385^{**} y un nivel de significancia menor a 0.05; concluyendo que existe una correlación significativa inversa entre las variables de estudio.

Palabras clave: Esquemas desadaptativos, autoconcepto, adolescentes, estudiantes

Abstract

The main objective of this research was to determine if there is a significant relationship between maladaptive schemas and self-concept in high school students of public educational institutions in the district of San Sebastian, Cusco - 2023. The study had an intentional non-probabilistic sample of 322 adolescents of both sexes, aged between 14 and 18 years and belonging to secondary school; this research has a quantitative approach with a descriptive correlational scope and a non-experimental design with a cross sectional cut. The Young Schema Questionnaire (YSQ-L2) and the Garley Self-Concept Questionnaire were used for data collection. The results show that, by means of Pearson's correlation, a coefficient of -0.385^{**} and a significance level less than 0.05 were found; concluding that there is a significant inverse correlation between the study variables.

Keywords: Maladaptive schemas, self-concept, adolescents, students



Informe de similitud

Esquemas desadaptativos tempranos y autoconcepto en estudiantes del nivel secundario de Instituciones Educativas públicas del distrito de San Sebastián, Cusco - 2023

por Pool Daniel Astete Laura Paul Jair Guzman Pineda

Fecha de entrega: 05-sep-2023 09:45p.m. (UTC-0500)

Identificador de la entrega: 2158725273

Nombre del archivo: Tesis_-_mayo_2023_-_Pool_Astete_-_Paul_Guzman_final.pdf (1.72M)

Total de palabras: 27340

Total de caracteres: 161887





Universidad Andina del Cusco

23

Facultad de Ciencias de la Salud

Escuela Profesional de Psicología



Esquemas desadaptativos tempranos y autoconcepto en estudiantes del
nivel secundario de Instituciones Educativas públicas del distrito de
San Sebastián, Cusco - 2023

Tesis presentada por:

Bach. Pool Daniel Asiete Laura

Bach. Paul Jair Guzman Pineda

52

Para optar al título profesional de psicólogos

Asesora:

Mra. Ps. Vanessa Rozas Calderón

ORCID: 000-0002-4022-4071

Cusco - 2023


Vanessa Rozas Calderón
PSICOLOGA
C.P.P. 16632



Esquemas desadaptativos tempranos y autoconcepto en estudiantes del nivel secundario de Instituciones Educativas públicas del distrito de San Sebastián, Cusco - 2023

INFORME DE ORIGINALIDAD

20%

INDICE DE SIMILITUD

19%

FUENTES DE INTERNET

5%

PUBLICACIONES

8%

TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1	renati.sunedu.gob.pe Fuente de Internet	3%
2	repositorio.unfv.edu.pe Fuente de Internet	1%
3	repositorio.untumbes.edu.pe Fuente de Internet	1%
4	repositorio.upao.edu.pe Fuente de Internet	1%
5	repositorio.utelesup.edu.pe Fuente de Internet	1%
6	Submitted to Universidad Cesar Vallejo Trabajo del estudiante	1%
7	repositorio.une.edu.pe Fuente de Internet	1%
8	fdocuments.mx Fuente de Internet	1%

Yvelina C
Yvelina Rosas Calderón
PSICOLOGA
C.P.N.P. 16533



Recibo digital

Este recibo confirma que su trabajo ha sido recibido por **Turnitin**. A continuación podrá ver la información del recibo con respecto a su entrega.

La primera página de tus entregas se muestra abajo.

Autor de la entrega:	Pool Daniel Astete Laura Paul Jair Guzman Pineda
Título del ejercicio:	TESIS PARA ERP
Título de la entrega:	Esquemas desadaptativos tempranos y autoconcepto en est...
Nombre del archivo:	Tesis_-_mayo_2023_-_Pool_Astete_-_Paul_Guzman_final.pdf
Tamaño del archivo:	1.72M
Total páginas:	113
Total de palabras:	27,340
Total de caracteres:	161,887
Fecha de entrega:	05-sept.-2023 09:45p. m. (UTC-0500)
Identificador de la entre...	2158725273

Universidad Andina del Cusco
Escuela de Ciencias de la Salud
Escuela Profesional de Psicología



Esquemas desadaptativos tempranos y autoconcepto en estudiantes del nivel secundario de Instituciones Educativas públicas del distrito de San Sebastián, Cusco - 2023

Tesis presentada por:
Pool Daniel Astete Guzman
Paul Jair Guzman Pineda
En apoyo al título profesional de psicólogo
Asesor:
Yvonne Rosas Calderón
C.R.C.P. 16633

Cusco - 2023


Yvonne Rosas Calderón
PSICOLOGA
C.R.C.P. 16633



Capítulo I

Introducción

1.1. Planteamiento del problema

Las instituciones educativas y los estudiantes se enfrentan a múltiples evaluaciones de calidad, como la prueba del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la cual mide las competencias en matemática, lectura y ciencias (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2019). Así también, el Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias (TIMSS) encargado de medir las competencias cognitivas en matemáticas y ciencias, además del Estudio Internacional para el Progreso de la Comprensión Lectora (PIRLS) que mensura la lectura comprensiva de los alumnos (International Association for the Evaluation of Educational Achievement [IEA], s.f.).

La mayoría de evaluaciones centradas en el aspecto de conocimiento y las pocas o nulas pruebas en relación con la salud mental realizadas por organizaciones importantes como la OCDE, IEA, etc., demuestra que existe preocupación solo por una parte de la educación (al menos en los colegios), más no desde un todo integral, donde se involucren las evaluaciones de índice de salud mental, tasas de suicidio e ideación suicida, niveles de autoconcepto, esquemas perjudiciales para el estudiante que son construidos mayoritariamente en la infancia, eficacia de talleres psicoeducativos, entre otros.

Dichas evaluaciones de salud psicológica son importantes en las instituciones educativas, debido a que ayudan a prevenir escenarios adversos para los estudiantes y promover el cuidado de su salud mental, siendo este último parte importante del aprendizaje significativo. Presentando, de esa forma, relevancia en alumnos de educación secundaria, los cuales se ubican en la edad



correspondiente a la adolescencia, es decir, entre 10 a 19 años (OMS, s.f.). Edad que se acopla a los parámetros referenciales establecidos por el Ministerio de Educación en lo referido al grado en el que deben matricularse los estudiantes de educación secundaria, los cuales varían desde los 12 a 14 años en primer grado de secundaria y 16 a 18 años en quinto grado de secundaria (Plataforma digital única del Estado Peruano, 2022). En la adolescencia se presentan cambios funcionales globales (fisiológicos), sociales y físicos que conllevarán al establecimiento de la identidad sexual, consolidación de amigos, construcción del autodescubrimiento, generar y adoptar creencias de sí mismo en relación con la apariencia corporal, solidificación de los valores y del sentido de identidad a un grupo de la sociedad, etc., (Madrigales, 2012). Mucho de lo mencionado está conectado con las dimensiones del autoconcepto y son conceptos construidos desde la infancia, en su mayoría consolidados en la adolescencia, siendo influyentes y/o determinantes en la adultez. Asimismo, debido a las múltiples modificaciones, esta etapa se caracteriza porque los adolescentes expresan mayor vulnerabilidad ante sucesos diarios que pueden influir en su autoestima, dependiendo de lo aprendido en la infancia, ya sea la enseñanza de cómo relacionarse con otros (pares académicos, círculo familiar, maestros, etc.) y la adaptación a sucesos nuevos que en algunos casos son experiencias estresantes (Parada et al., 2016).

En la misma línea, Zabala y Arnau indican que desde el aporte de la psicología cognitiva en el desarrollo pedagógico y/o educativo, es necesario congeniar que para generar un aprendizaje significativo, la educación no debe centrarse en la cognición como único contribuyente; sino también, involucrar la autoestima y el autoconcepto, debido a que permiten que los estudiantes tengan mayor predisposición a aprender al percibir que extraen y asimilan la información de forma exitosa (Ministerio de Educación, 2017).

Sin embargo, en Perú la mayor parte del enfoque pedagógico o de la gestión curricular indica lo contrario, debido a que el perfil de egresado, las competencias enseñadas y la metodología impartida en las aulas educativas son mayoritariamente cognitivas. Muestra de esto es la poca inserción de psicólogos educativos en los colegios. Esto no necesariamente se debe a una falta de leyes o normas, puesto que la ley general de educación 30797 de 2018, que modifica



la ley 28044, incluye al psicólogo en la prevención, promoción e intervención oportuna con el fin de reforzar el crecimiento de la capacidad cognoscitivo y afectiva; no obstante, para el año 2019 se evidenció que más del 89% de colegios públicos y privados a nivel nacional no tienen personal de la salud mental (Elías, 2019). Cusco no es ajeno a esta situación, debido a que la Contraloría General de la República evidenció que el 88% de colegios en la ciudad del Cusco no cuentan con psicólogos (Plataforma digital única del Estado Peruano, 2019). Esto puede deberse a los recursos económicos, donde solo el 1.5% del presupuesto del sector salud es empleado a favor de la salud mental (Defensoría del Pueblo, 2020).

Esta situación es perjudicial para el adolescente, debido a que, como se mencionó anteriormente, en esa etapa se encuentran en constante desarrollo cognitivo, afectivo, social y conductual, además de que están en un proceso formativo de su identidad, aceptación, autonomía y competencias emocionales (Gaete, 2015). Al no encontrar apoyo psicológico que oriente estos nuevos escenarios y factores de riesgo, pueden llegar a tener problemas de salud mental y no encontrar apoyo institucional; por ejemplo, a nivel mundial, en el año 2021, se estima que 1 de cada 7 adolescentes tienen algún trastorno mental, entre los cuales resaltan la depresión, ansiedad y trastornos del comportamiento; además, el suicidio es el cuarto motivo de fallecimiento de las personas cuyas edades están en el rango de 15 a 19 años. Carecer de preocupación por la salud mental del adolescente perjudica su posterior desarrollo físico y mental en la edad adulta (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2021). Así también, en Perú, durante el año 2021, se reportó que el 29.60 % de adolescentes tiene al menos una dificultad emocional o de salud mental (Plataforma digital única del Estado Peruano, 2021).

En el mismo sentido, Rosenberg (1985, como se citó en Pons, 2004), detalla que en la adolescencia se presenta mayormente “la crisis del crecimiento del self” o problema con los niveles de autoconcepto. Este es definido como la formación cognoscitiva y afectiva que influye en la conducta; asimismo, se construye a partir de las percepciones que tiene el adolescente sobre sí mismo, generadas en la experiencia académica, familiar o social (Kalish, 1996; González y Tourón, 1992; Cerviño, 2008, como se cita en Palacios y Coveñas 2019). Es un concepto



valorativo sobre la percepción que tiene una persona sobre sí misma, cabe recalcar que al ser una valoración, responde a la significación que le dé el adolescente al contexto y a la información; esto, según los esquemas contruidos por la persona a base de la experiencia.

Los niveles de autoconcepto alto en adolescentes están vinculados con el ajuste psicológico, de tal manera, que a mayor autoconcepto habrá mejor desarrollo de emociones funcionales, bienestar subjetivo y/o satisfacción con la vida (Ramos et al., 2017).

Por otra parte, así como el entorno educativo, amical, pares académicos son importantes, no se puede dejar de lado el vínculo familiar. Un contexto familiar positivo influirá sustancialmente en la construcción del autoconcepto de nivel medio o alto (Reyes, 2011). Si bien es cierto, que los problemas de desajuste psicológico se presentan mayoritariamente en la adolescencia, estos son generados y contruidos en etapas anteriores en las que la familia tuvo mayor protagonismo. Por tal motivo, se resalta la importancia de la otra variable de estudio denominada esquemas desadaptativos, definidos como: “patrones cognitivos resistentes al cambio que resultan ser perjudiciales para las personas, teniendo como consecuencia una conducta disfuncional”. Así también, surgen en la infancia, pero se repiten en distintas situaciones que inconscientemente pueden ser percibidas como sucesos similares a lo acontecido en las primeras etapas de vida (Young et al., 2003; 2008; 2015). De ese modo, los esquemas desadaptativos son generados cuando no se satisfacen las necesidades del tipo emocional y, por lo contrario, se construyen cuando los infantes y adolescentes experimentan situaciones disfuncionales con los padres, hermanos, etc. (Rodríguez, 2009).

Ambas variables se encuentran teóricamente relacionadas, puesto que las personas extraen la información de forma selectiva, generando percepciones, recuerdos y esquemas mentales, los cuales tendrán influencia en la percepción que el individuo tenga sobre sí mismo, siempre y cuando sea información percibida como importante para la persona. Dicha información, esquemas mentales o recuerdos, son almacenados y expresados en una situación similar en la que fue originada, generando juicios distorsionados y emociones desagradables (Vaz, 2015).



Por ende, es necesario el aporte de esta investigación, debido a que evidencia el autoconcepto desde la multidimensionalidad, vinculado a los esquemas desadaptativos. Siendo importante, ya que, nos permite conocer qué esquemas y/o patrones persistentes generan ciertos niveles de autoconcepto. Así como, desde la base teórica, los padres de familia, estudiantes, directores, psicólogos y docentes sabrán cómo se forman estos esquemas desadaptativos, claro está, siguiendo contextos similares a la investigación.

Contexto o muestra de estudio que está conformado por estudiantes con matrícula vigente en instituciones educativas públicas del distrito de San Sebastián, ubicado en la ciudad del Cusco. Que pertenecen a grados de segundo a quinto de secundaria, los cuales son adolescentes de 14 a 18 años (de ambos sexos). Al participar en las actividades del departamento de psicología, como talleres, entrevistas psicológicas, soporte emocional, etc., se pudo evidenciar comportamientos vinculados al bajo autoconcepto y a las dimensiones del mismo, tales como la insatisfacción con el aspecto físico, percepción inadecuada del vínculo familiar y preocupación por el rendimiento académico. Asimismo, esto se corroboró mediante los comentarios de los tutores y/o docentes, auxiliares y directores de las instituciones educativas, quienes manifestaron que entre los problemas que más abundan en los colegios son aquellos relacionados con la autoestima y el autoconcepto. Por otro lado, se observó escasa o nula participación de los papás, mamás y/o apoderados ante los llamados efectuados por los tutores y psicólogos. Siendo importante que participen, ya que la familia es uno de los principales constructores de los esquemas mentales.

En este punto, se recalca el valor de un enfoque integral de la educación, que no esté expresado solo en documentos o verbalmente. Como es el caso de las leyes que no se cumplen; los comentarios de los padres de familia que indican estar presentes para sus hijos, pero que no asisten al colegio; o la mención en las mallas curriculares de la inserción del cuidado de la autoestima y autoconcepto, no obstante, muestran que existe mayor preocupación por las notas.

Por lo descrito, se busca orientar y concientizar a los actores educativos en las variables mencionadas; ello, al sustentar el grado de correlación existente entre los esquemas desadaptativos y el autoconcepto. Problema que se formula a través de la siguiente pregunta:



1.2. Formulación del problema

1.2.1. *Problema general*

¿Existe relación significativa entre los esquemas desadaptativos tempranos y el autoconcepto en estudiantes del nivel secundario de Instituciones Educativas públicas del distrito de San Sebastián, Cusco – 2023?

1.2.2. *Problemas específicos*

¿Cuáles son los esquemas desadaptativos predominantes en estudiantes del nivel secundario de Instituciones Educativas públicas del distrito de San Sebastián, Cusco – 2023?

¿Cuáles son los niveles de autoconcepto de los estudiantes del nivel secundario de Instituciones Educativas públicas del distrito de San Sebastián, Cusco – 2023?

¿Existen diferencias en los esquemas desadaptativos predominantes en estudiantes del nivel secundario de Instituciones Educativas públicas del distrito de San Sebastián, Cusco – 2023, según sexo?

¿Existe diferencia en los niveles de autoconcepto en estudiantes del nivel secundario de Instituciones Educativas públicas del distrito de San Sebastián, Cusco – 2023, según sexo?

¿Existe relación significativa entre las dimensiones de los esquemas desadaptativos tempranos y el autoconcepto en estudiantes del nivel secundario de Instituciones Educativas públicas del distrito de San Sebastián, Cusco – 2023?

¿Existe relación significativa entre las dimensiones del autoconcepto y los esquemas desadaptativos tempranos en estudiantes del nivel secundario de Instituciones Educativas públicas del distrito de San Sebastián, Cusco – 2023?

¿Existe relación significativa entre los indicadores de los esquemas desadaptativos tempranos y las dimensiones del autoconcepto en estudiantes del nivel secundario de Instituciones Educativas públicas del distrito de San Sebastián, Cusco – 2023?



1.3. Justificación

1.3.1. Conveniencia

El estudio efectuado tiene la finalidad de conocer el tipo de relación que existe entre las variables “esquemas desadaptativos y el autoconcepto”, en adolescentes de 14 a 18 años que se encuentran matriculados en una institución educativa pública, ya sea, en segundo, tercero, cuarto o quinto grado de secundaria.

Su conveniencia radica en los antecedentes limitados respecto a la correlación de ambas variables en la ciudad del Cusco, encontrando no más que una investigación en la ciudad de Lima, pero con un grupo etario distinto. Asimismo, para la variable “esquemas desadaptativos”, solo se halló una investigación a nivel local. Por tal motivo, es importante ahondar en contenido investigativo sobre ambas variables, debido a que permitirá la creación de programas psicoeducativos que ayudarán a los estudiantes a tener mayor ajuste psicológico; a los docentes, a obtener herramientas para resolver problemáticas presentadas en el adolescente, esto a partir de conocer los esquemas desadaptativos predominantes y su relación con los distintos niveles de autoconcepto y; sobre todo, a los padres de familia, al mostrarles cómo influye el vínculo familiar en la construcción de esquemas, además de cómo estos intervienen en el comportamiento y percepción de sus hijos.

1.3.2. Relevancia social

A partir de lo encontrado, se pretende que las instituciones educativas generen mayor conciencia respecto al involucramiento de aspectos psicológicos en sus planes de trabajo, como el PEI o POA. Optando por un enfoque integrativo donde participen activamente el equipo directivo, los docentes, psicólogos y, principalmente, los padres de familia.

Asimismo, mostramos información pertinente a las familias sobre el proceso de formación de los esquemas desadaptativos tempranos en sus hijos. Dando a conocer la relevancia e influencia de las experiencias que viven los estudiantes durante la infancia en el entorno familiar, sucesos que repercutirán en la adolescencia. Entonces, se pretende concientizar sobre cómo el funcionamiento familiar influye de forma adversa o positiva en el desarrollo de los hijos,



ya sea en la aparición de esquemas adaptativos/desadaptativos o de un autoconcepto alto/poco favorable para el adolescente. De tal forma, conseguir que los padres se inmiscuyan en la formación/educación y desarrollo funcional de sus hijos.

1.3.3. Implicancias prácticas

Según los datos recolectados y, por consiguiente, los resultados obtenidos, se pueden elaborar planes de intervención psicológica y/o pedagógica, talleres preventivos-promocionales o escuelas de padres de familia enfocadas en las variables de estudio. De ese modo se puede promover un ambiente positivo en el colegio y en la familia para que el estudiante tenga mejor percepción sobre sí mismo y, por ende, genere conductas funcionales.

También, cabe recalcar que será de utilidad en el área preventiva-promocional al tener información verídica sobre la relación del autoconcepto con los esquemas propuestos por Young; así como en el área evaluativa y de seguimiento continuo, ya que se puede extraer información oportuna con los resultados obtenidos y el uso de cuestionarios psicológicos.

1.3.4. Valor teórico

Al existir pocas investigaciones en Perú y, ante todo, en Cusco que involucren las variables de estudio; la investigación deja un gran sustento teórico respecto al problema de investigación, además de comprobar la viabilidad de la teoría de Young, de su cuestionario para medir los esquemas predominantes y de la importancia de entender la multidimensionalidad del autoconcepto para tener conocimientos específicos sobre cada contexto de los estudiantes.

1.3.5. Utilidad metodológica

La información detallada es de utilidad al mostrarse como un antecedente local sobre el problema planteado. El cual permitirá el desarrollo de cuatro aspectos. Primero, futuras investigaciones que impliquen el diseño de planes de intervención y/o planes psicoeducativos en estudiantes de educación secundaria que presenten algún esquema desadaptativo predominante vinculado con algún nivel de autoconcepto. Segundo, el surgimiento de nuevas investigaciones de la primera variable vinculada a otras variables de ajuste psicológico, tales como autoestima,



sensación de bienestar, emociones positivas, entre otros; de tal forma que se pueda entender el valor del rol familiar en los esquemas de los adolescentes. Por otro lado, se efectuó un análisis de validez y confiabilidad de los cuestionarios, para que de ese modo los psicólogos clínicos y los psicólogos educativos tengan nuevas herramientas de detección temprana. Finalmente, dar paso a investigaciones que utilicen las variables de la presente investigación, pero en diferentes contextos académicos, diversos grupos etarios y distinto alcance de investigación, así por ejemplo, comparar dos colegios de zonas geográficas diferentes o tener mayor control sobre el grupo de investigación aplicando un alcance experimental.

1.4. Objetivos de la investigación

1.4.1. *Objetivo general*

Establecer si existe relación significativa entre los esquemas desadaptativos tempranos y el autoconcepto en estudiantes del nivel secundario de Instituciones Educativas públicas del distrito de San Sebastián, Cusco - 2023.

1.4.2. *Objetivos específicos*

Identificar los esquemas desadaptativos tempranos predominantes en estudiantes del nivel secundario de Instituciones Educativas públicas del distrito de San Sebastián, Cusco - 2023.

Reconocer los niveles de autoconcepto de los estudiantes del nivel secundario de Instituciones Educativas públicas del distrito de San Sebastián, Cusco - 2023.

Establecer si existe diferencia en los esquemas desadaptativos predominantes en estudiantes del nivel secundario de Instituciones Educativas públicas del distrito de San Sebastián, Cusco - 2023, según sexo.

Establecer si existe diferencia en los niveles de autoconcepto en estudiantes del nivel secundario de Instituciones Educativas públicas del distrito de San Sebastián, Cusco - 2023, según sexo.



Identificar si existe relación significativa entre las dimensiones de los esquemas desadaptativos tempranos y el autoconcepto en estudiantes del nivel secundario de Instituciones Educativas públicas del distrito de San Sebastián, Cusco - 2023.

Identificar si existe relación significativa entre las dimensiones del autoconcepto y los esquemas desadaptativos tempranos en estudiantes del nivel secundario de Instituciones Educativas públicas del distrito de San Sebastián, Cusco - 2023.

Establecer si existe relación significativa entre los indicadores de los esquemas desadaptativos tempranos y las dimensiones del autoconcepto en estudiantes del nivel secundario de Instituciones Educativas públicas del distrito de San Sebastián, Cusco – 2023.

1.5. Delimitación del estudio

1.5.1. Delimitación espacial

Esta investigación se realizó en instituciones educativas públicas pertenecientes al distrito de San Sebastián de la ciudad del Cusco. Participaron solo los estudiantes de 14 a 18 años con matrícula vigente en dichas instituciones y que tuvieron la autorización de sus padres.

1.5.2. Delimitación temporal

El estudio se realizó en el tiempo comprendido entre agosto de 2022 y mayo de 2023. Periodo en el cual se recogió la información propicia para el sustento teórico, la observación y coordinación con las instituciones educativas para conocer los problemas y/o dificultades de sus alumnos. Así también, permitir la aplicación de los cuestionarios, el vaciado de datos y la obtención de resultados.

1.6. Aspectos éticos

El avance de la tesis se llevó a cabo dentro del marco ético, debido a que se cumplió con los procedimientos pertinentes que permitieron respetar la integridad de los involucrados.

Como primer punto, se pidió permiso a las autoridades de las instituciones educativas para realizar la investigación y, por ende, la aplicación de instrumentos para medir las variables



del estudio. Asimismo, llegamos a un acuerdo con los directores acerca de un horario, con el fin de no interferir el correcto desarrollo de las actividades propuestas por los docentes y estudiantes.

Como siguiente paso se tuvo una charla previa con los estudiantes y se brindó información a los padres/apoderados (mediante documento); comentándoles el sustento de la investigación y la relevancia que tendrá en futuras investigaciones, así como en la generación de programas educativos y psicológicos. Además, se les explicó el término de confidencialidad, haciendo hincapié en que no se revelará la identidad de los alumnos; también se les dio a conocer el consentimiento informado. Estos documentos se mostraron tanto a estudiantes como a padres y/o apoderados, pero solo fueron firmados por los segundos, debido a que son los apoderados de los menores de edad. En todo momento, se les recalcó que la participación es voluntaria. Así mismo, se tuvo en consideración la “libertad de coerción”, la cual señala que las personas en evaluación pueden desertar del estudio en cualquier instante (Clavijo et al., 2005).



Capítulo II

Marco Teórico

2.1. Antecedentes de estudio

Después de la exhaustiva búsqueda de bibliografía, de artículos científicos y tesis referidas al tema de estudio, ya sea en español o inglés. Se entiende que no existe investigación extensa respecto a la correlación de ambas variables, encontrando solo 2 temas de estudio que vinculan el autoconcepto y los esquemas desadaptativos; por tal motivo, se decidió implementar tesis que incluyan, en su mayoría, los esquemas desadaptativos y otras variables relacionadas al autoconcepto con el grupo de adolescentes. De ese modo se pudo ampliar la discusión con los resultados obtenidos.

2.1.1. *Antecedentes internacionales*

Jiménez (2019) en su investigación nombrada “El autoconcepto y su relación con los esquemas adaptativos en estudiantes de octavo a décimo año de EGB de la unidad educativa Mena del Hierro, de la ciudad de Quito”. Tuvo el objetivo de identificar la relación entre el autoconcepto y los esquemas desadaptativos. Utilizó el estudio descriptivo correlacional con una población de 103 estudiantes. Empleó el cuestionario de autoconcepto de Garley y el cuestionario de esquemas desadaptativos de Young (YSQ-L2). Obtuvo los siguientes resultados: existe correlación pequeña inversamente proporcional entre las dimensiones de autoconcepto físico, social, sensación de autocontrol e intelectual con el esquema de abandono; el mismo tipo de correlación entre el esquema de insuficiente autocontrol/disciplina con la sensación de control, el autoconcepto social, familiar e intelectual; el esquema “desconfianza/abuso” con las dimensiones familiar y social; el esquema desadaptativo de “privación emocional” con el autoconcepto físico, intelectual, personal, sensación de control y familiar; en el caso del esquema de autosacrificio, se relaciona



con la dimensión familiar; el esquema de estándares inflexibles con el autoconcepto intelectual; el esquema de inhibición emocional con el autoconcepto social, familiar y la sensación de control, dentro del mismo tipo de correlación está el esquema de entrapamiento con el autoconcepto intelectual. Por otro lado, existe correlación directamente proporcional entre el esquema de condena con las dimensiones familiar, personal y sensación de control; el autoconcepto personal con el esquema de derecho; finalmente, no se encontró correlación entre el autoconcepto y el esquema de vulnerabilidad a la enfermedad. Llegó a la conclusión de que a menor autoconcepto habrá superior presencia de esquemas maladaptativos. Así, en cada dimensión concluyó que existe mayor correlación pequeña inversamente proporcional, lo cual indica que a menor autoconcepto, en este caso, familiar, mayor es la posibilidad de que transcurran los esquemas de autocontrol insuficiente, privación emocional, inhibición emocional. En la misma línea, menos autoconcepto intelectual, significa que habrá más presencia de los esquemas desadaptativos de abandono e insuficiente disciplina/autocontrol. Finalmente, mayor autoconcepto personal equivale a superior existencia del esquema de estándares inflexibles 2.

2.1.2. Antecedentes nacionales

Cárdenas (2021) realizó un estudio intitulado “Esquemas desadaptativos tempranos y autoconcepto en estudiantes de una academia preuniversitaria de Lima Metropolitana”. Con el objetivo de identificar la relación entre las puntuaciones de los esquemas desadaptativos tempranos y el autoconcepto de forma general. En el cual usó la investigación no experimental con el diseño descriptivo y correlacional de corte transversal, con 400 estudiantes de edades entre 16 a 19 años. Para tal caso, utilizó el cuestionario de esquemas desadaptativos tempranos (YSQ-L2) y el cuestionario de autoconcepto forma 5 (AF5). Arribó a los siguientes resultados: existe correlación entre ambas variables, siendo en su mayoría inversas y significativas de nivel bajo y/o moderado. Existiendo dicha relación entre la dimensión académica y la falta de control, así también con el esquema de privación emocional, de forma directa y baja con el esquema de autosacrificio; en la dimensión social del autoconcepto, las correlaciones significativas son entre moderadas y bajas, teniendo una correlación directa con el autosacrificio; en la dimensión



emocional se obtuvo la correlación inversa y baja. En la dimensión familiar también hubo tendencia baja, excepto con el esquema de privación emocional el cual presenta correlación moderada; por último, en la dimensión de autoconcepto se obtuvo la correlación inversa y significativa de nivel bajo con 7 esquemas desadaptativos. Por tal motivo, llegó a la conclusión de que existe correlación inversa moderada y significativa entre sus variables de investigación.

Quiza y Salas (2021) llevaron a cabo el estudio denominado: “Esquemas desadaptativos tempranos y autoestima en estudiantes de 4° y 5° grado de secundaria en instituciones educativas particulares de la ciudad de Juliaca en el transcurso del año 2020”. Se propuso el objetivo de identificar la relación entre los esquemas desadaptativos tempranos y la autoestima. Para tal motivo, utilizaron el diseño no experimental de tipo correlacional donde participaron 349 estudiantes de 15, 16 y 17 años. Respondieron el cuestionario de esquemas de Young (YSQ-L2) y el inventario de autoestima de Stanley Coopersmith. Obtuvieron los siguientes resultados: predominan los esquemas de estándares inflexibles 1 con 21,2% teniendo mayor valoración los varones con 25,4% y estándares inflexibles 2 con 20,9% sobresaliendo las mujeres con 21,3%; los esquemas que predominan en menor medida son el abandono y la privación emocional con 0,3%. Llegando a la conclusión de que existe una correlación moderada, significativa e inversamente proporcional entre ambas variables; quiere decir, a más esquemas desadaptativos, menor autoestima. Respecto a los estándares inflexibles 1 y 2, se concluye que los estudiantes consideran que no deberían cometer errores y tienen un alto nivel de autoexigencia para alcanzar sus objetivos.

Vásquez (2021) realizó la investigación “Autoestima y autoconcepto en adolescentes de una institución educativa, La Esperanza, 2017”. Sostuvo como hipótesis que existe relación significativa entre autoestima y autoconcepto en adolescentes de una institución educativa pública. Utilizó un estudio descriptivo y correlacional de corte transversal. Colaboraron 264 adolescentes de ambos sexos respondiendo el Cuestionario de Autoestima A-25 y el Cuestionario de Autoconcepto Garley. Encontrando como resultado que no existe correlación entre ambas variables debido a que el nivel de significancia es mayor a 0.05 (sig. = 0.856), asimismo, 67.8%



de estudiantes presentan nivel alto de autoconcepto, 29.2% nivel medio y 8% nivel bajo. Concluyendo que no existe relación entre autoestima y autoconcepto, además de existir presencia alta de autoconcepto en la institución donde se realizó la investigación.

Armas y Llanca (2020) desarrolló la tesis “Clima social familiar y autoconcepto en adolescentes de una Institución Educativa de Lima Norte”. Estableció como objetivo determinar la relación entre el clima social familiar y autoconcepto en adolescentes de una institución educativa pública, para lo cual empleó el estudio correlacional de corte transversal. Participaron 210 alumnos entre 12 a 17 años, los cuales respondieron los instrumentos de Clima Social Familiar (FES) y el Cuestionario de Autoconcepto de Garley (CAG). Encontró que no existe correlación importante entre ambas variables; además, el 70% de alumnos obtuvo un nivel medio de autoconcepto, sobresaliendo de ese modo el nivel medio en todas las dimensiones del autoconcepto. Concluyendo que si bien no existe una relación significativa, se halló una relación significativa entre algunas dimensiones, como el clima social familiar y la dimensión familiar del autoconcepto.

Gómez (2020) efectuó la tesis “Relación entre esquemas desadaptativos tempranos y dimensiones de la dependencia emocional en adolescentes de quinto año de secundaria”. Tuvo como objetivo determinar la relación de los esquemas desadaptativos tempranos y la dependencia emocional. Utilizando el estudio correlacional no experimental transversal. Participaron 125 adolescentes de 15, 16 y 17 años, respondiendo el cuestionario de esquemas desadaptativos tempranos de Young (YSQ-L2) y el cuestionario de dependencia emocional (CDE). Encontrando, como resultado, la existencia de correlación positiva y considerable entre ambas variables; se evidencia un nivel alto de esquemas desadaptativos tempranos, sobresaliendo los esquemas de desconfianza/abuso (84%), norma inalcanzable (64%), privación emocional (63,2%), inhibición emocional (60%), derecho/grandiosidad (55,2) y entrapamiento (52,8%). Arribando a la conclusión de que los esquemas desadaptativos están relacionados con una mayor probabilidad de dependencia emocional, donde los estudiantes presentan características como inhibición de



pensamientos y/o sentimientos, actúan de modo emocionalmente exigentes o consideran que deben tener lo que quieren con carácter de inmediatez.

Rivera (2019) realizó la tesis “Esquemas maladaptativos tempranos y resiliencia en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública perteneciente a Rímac, durante el año 2019”. Abordó el objetivo de identificar la relación entre los esquemas maladaptativos tempranos y la resiliencia. Ello, mediante una investigación no experimental correlacional de corte transaccional, donde participaron 141 adolescentes de segundo a quinto de secundaria que abarcan las edades entre 14 a 17 años. Se les gestionó el cuestionario de esquemas de Young y la escala de resiliencia de Wagnild y Young. Arribó a los siguientes resultados: Existe una correlación significativa negativa entre el esquema de privación emocional y resiliencia; hay correlación significativa negativa entre los esquemas de insuficiente autocontrol, inhibición emocional, derecho con la dimensión de resiliencia de la satisfacción personal; se presenta una relación negativa de los esquemas de insuficiente autocontrol, privación emocional, desconfianza con la dimensión de resiliencia de sentirse bien solo; también hay correlación negativa significativa entre el esquema desadaptativo de autosacrificio y la resiliencia con la dimensión de confianza en sí mismo. Llegando a la conclusión de que entre menos atención de necesidades emocionales haya experimentado la persona en su infancia, habrá mayor probabilidad de no superar los problemas futuros; además, según Rivera (2019), una persona que presenta desapego emocional con los otros, presentará baja valoración de sí mismo y evitará las conexiones emocionales. Respecto a la satisfacción personal y el esquema de insuficiente autocontrol, concluye que la persona no aprendió a manejar sus emociones, lo que conlleva a la poca satisfacción con la vida; con el esquema de derecho y la dimensión de satisfacción personal, explica que la estructura de pensamientos que conllevan a la escasa empatía y pensamiento de superioridad se explica por la inferioridad de bienestar con uno mismo. La dimensión sentirse solo y el esquema de insuficiente autocontrol resalta que las personas tienen dificultades para autovalorarse y sentirse bien consigo mismo; de igual manera surge con los esquemas de privación emocional y desconfianza, debido a la idea de que no obtendrán ayuda de otros o el



temor a ser humillado, reduciendo así la capacidad de autovaloración y satisfacción personal. En la relación de la dimensión confianza en sí mismo y el esquema de autosacrificio, detalla que enfocarse en satisfacer las necesidades de otros y no las propias, es un indicio de no creer en las capacidades de uno mismo, así también, inhibir las necesidades emocionales hará que las personas no tengan seguridad ante la sociedad.

Quispe (2019) es su tesis titulada “Relación entre autoconcepto y estilos de crianza en adolescentes de una institución pública de Huancayo – 2019”. Propuso como objetivo establecer la relación que existe entre autoconcepto y estilos de crianza en adolescentes. Usó el diseño correlacional de corte transeccional. Participaron 248 adolescentes de tercer grado de secundaria respondiendo el Cuestionario de Autoconcepto de Garley y el Cuestionario de estilos de crianza de Steinberg. Obtuvo como resultados niveles altos de autoconcepto en las dimensiones de autoconcepto físico (57.66%), autoconcepto social (51.61%), familiar (49.19%), personal (69.35%), mientras que en autoconcepto intelectual (59.06%) y sensación de control (61.69%) se obtuvo niveles medios; a nivel general se obtuvo 5.24% en nivel bajo, 39.92% en nivel medio, 54.84% en nivel alto de autoconcepto; por otra parte, alcanzó una correlación entre autoconcepto y estilos de crianza. Concluyendo que existe correlación directa, fuerte y significativa entre ambas variables.

Cipriano (2017) en su tesis denominada “Esquemas desadaptativos tempranos y dependencia emocional en estudiantes de 5to año de secundaria de las instituciones educativas públicas de Nuevo Chimbote durante el año 2016”. Se planteó el objetivo de determinar la relación entre los factores de los esquemas desadaptativos tempranos y la dependencia emocional. Utilizando el diseño descriptivo correlacional no experimental de estilo transversal. Participaron 692 estudiantes de quinto año de secundaria de 16 a 18 años respondiendo el inventario de dependencia emocional (IDE) y el cuestionario de esquemas de Young. Llegó a los resultados de que los esquemas de abandono, insuficiencia/autocontrol/disciplina, desconfianza/abuso, privación emocional, estándares inflexibles 1, derecho y entrapamiento, están correlacionados de forma directa, significativa y baja con la variable de dependencia emocional; mientras que los



esquemas de vulnerabilidad al daño y la enfermedad, inhibición emocional están correlacionados de forma directa con la dependencia emocional; con una correlación directa, significativa y baja, encontramos a los esquemas de abandono, insuficiencia/autocontrol/disciplina, desconfianza/abuso, privación emocional, inhibición emocional, derecho y entrapamiento con la variable miedo e intolerancia a la soledad. Concluyendo que a mayor percepción del adolescente a sentir carencia de afecto y atención, abandono, soledad, riesgo a ser lastimado, tener problemas para controlar y expresar sus emociones, entonces, superior será la prevalencia de desplegar la necesidad de sentirse amado y aceptado. De igual forma, mientras más grande sean los sentimientos adversos de estar solo, entonces la persona tenderá a retomar cualquier relación.

2.1.3. Antecedentes a nivel local

Santos (2020) en su investigación titulada “Esquemas disfuncionales tempranos en adolescentes beneficiarios del programa de prevención estratégica del delito”, llevado a cabo en la ciudad de Cusco. Tuvo como objetivo analizar el esquema disfuncional temprano predominante, mediante el estudio descriptivo no experimental y transversal. Participaron 72 personas de 12 a 17 años a los que se les aplicó el cuestionario de esquemas de Young (YSQ-L2). Llegó a los siguientes resultados: en la dimensión de desconexión y rechazo, el esquema disfuncional predominante es el abandono con 58,1% en el caso de varones y el esquema desconfianza/abuso en mujeres, con 51.7%; respecto a la dimensión de autonomía y rendimiento, se encontró mayor porcentaje en el esquema de vulnerabilidad con 58.1% en varones y 65.5% en mujeres; en la dimensión de límites inadecuados existe tendencia hacia el esquema de grandiosidad, 48.8% en varones y 72.4% en mujeres; respecto a la dimensión de focalización en los otros, el índice alto se da en el esquema de autosacrificio con 46.5% en varones y 44.8% en mujeres; por último, en la dimensión sobrevigilancia e inhibición, el esquema prioritario en varones es la meta inalcanzable con 55,8% y en mujeres es el esquema de control excesivo con 62.1%. Llegando a la conclusión de que los esquemas desadaptativos predominantes en varones son el abandono y la vulnerabilidad, mientras que en mujeres se presenta la grandiosidad.



2.2. Bases teóricas

2.2.1. *Esquemas en psicología*

2.2.1.1. Desde la teoría de Piaget

En pro de profundizar acerca del concepto de esquemas mentales, es primordial resguardarnos en Jean Piaget, uno de los autores que posicionó este apartado. Piaget está relacionado con la psicología, pero primordialmente con la epistemología.

Piaget sustenta su teoría cognoscitiva en tres conceptos básicos; los esquemas generales, la asimilación y la acomodación. Se entiende por asimilación como la transformación de la información para acoplarlo a los esquemas y la acomodación es la conversión del esquema para instaurarlo a la nueva información.

Según Arboccó (2010), Piaget concibe los esquemas como la representación de aspectos importantes y/o esenciales de un acontecimiento, los cuales deberán ser asimilados y acomodados al medio con el fin de adaptarse al mismo. A la totalidad de esquemas, según Piaget, se le denomina inteligencia.

En síntesis, la inteligencia, para Piaget, es un proceso de constante adaptación al medio, en el cual el individuo acumula nuevas experiencias a partir del discernimiento y la transformación de experiencias y conocimiento previo. Por tal motivo, Piaget, dentro de su teoría, abarca el aspecto cognitivo y social, porque el individuo obtiene información del entorno que será contrastada con información anterior, de tal manera que forme nuevas ideas o esquemas (Saldarriaga et al., 2016).

2.2.1.2. Desde la teoría de Young

Jeffrey Young y Janet Klosko consideran que el concepto de los esquemas o trampas vitales procede de la psicología cognitiva. Las define como las creencias o patrones aprendidos en los años iniciales de existencia, los cuales están acentuadamente arraigados a uno mismo y se repiten a lo largo de la vida. En la misma línea, sustentan que las creencias tempranas o esquemas



son cómodas para el individuo, por lo que producen seguridad y familiaridad (Young y Klosko, 2001).

Young concibe al esquema como un patrón amplio y duradero desarrollado mayoritariamente en la infancia y adolescencia. Este se encuentra vinculado con lo que pensamos y sentimos sobre nosotros mismos y los demás (Caputto et al., 2015).

Young et al. (2003; 2015) consideran que un concepto importante de esquema, es la idea de que estos se conforman, elaboran y sostienen en la infancia, para posteriormente superponerse en las experiencias de otras etapas, incluso cuando dejan de ser aplicables; esto, debido a la tendencia humana de tener coherencia cognitiva.

Para Young, los esquemas construidos durante la infancia o en algunos casos en la adultez, pueden ser adaptativos o desadaptativos (Young et al., 2003; 2015).

Para el fin de la investigación, nos centramos en la teoría de Young. Por ende, entendemos a los esquemas como la estructura o representación cognitiva y/o abstracta, construida a partir de nuestra experiencia temprana, ya sea mediante la observación y participación que tenemos con el medio o la percepción que generamos sobre este.

2.2.2. Esquemas desadaptativos tempranos

2.2.2.1. Definición

Los esquemas desadaptativos son formulados y desarrollados de forma teórica y práctica por Young, esto al notar que la Terapia Cognitivo Conductual tradicional presentaba limitaciones respecto a la intervención con pacientes que tienen algún trastorno de personalidad o problemas caracterológicos crónicos. Por tal motivo, crea la terapia de esquemas como un modelo integrador, tomando como referencia la terapia cognitiva, teoría del apego, Gestalt, relaciones objetales, entre otros. Asimismo, Ribeiro et al. (2014) resalta que Jeffrey Young desarrolló la Terapia de Esquemas como una amplificación teórica de los tratamientos cognitivos-conductuales. Young desarrolló su terapia integrando técnicas de diversas escuelas terapéuticas, de ese modo mantiene las sesiones estructuradas y sistemáticas de la TCC, pero amplía el entendimiento de la cognición



y el desarrollo de problemas psicológicos, proponiendo que su origen se encuentra en la infancia y adolescencia, etapas en las cuales son importantes las relaciones interpersonales del paciente (Young et al., 2015).

Según Jaller y Lemos (2009), gran parte de los esquemas no adaptativos se desarrollan a lo largo de la infancia del individuo, esto como consecuencia de los sucesos que experimenta una persona al contactarse con su entorno, evitando que nos centremos únicamente en un evento traumático particular. Este mismo autor indica que los esquemas desadaptativos son producto de las interrelaciones entre experiencias disfuncionales, de quienes nos rodean y de nuestro temperamento innato (Jaller y Lemos, 2009).

Claudio (2009) denota que en etapas posteriores a la infancia, los esquemas desadaptativos tempranos permanecen inactivos. Sin embargo, frente a determinados sucesos, pueden ser activados fuera del contexto original en el cual se produjo.

Young et al. (2003; 2015), consideran que estos esquemas fueron útiles en algún momento de nuestra vida, pero no se ajustan a eventos posteriores, de tal manera que interfieren con nuestro actuar.

Así también, Rodríguez (2014), desde la parte biológica, detalla que los esquemas reaparecen cuando nos encontramos con estímulos de acontecimientos asociados a nuestra infancia y en los cuales se originó el esquema. Las emociones y sensaciones corporales son activadas inconscientemente por la amígdala, teniendo un proceso más rápido que las cogniciones debido a que estos recuerdos inconscientes son almacenados en el hipocampo y córtex superior. Por tal motivo, resalta que estas emociones, cogniciones y sensaciones corporales son un rasgo permanente en las personas, pero su activación puede variar si se trabaja en mejorar el esquema.

En síntesis, Young et al. (2003; 2008; 2015), delimitan a los esquemas desadaptativos como los patrones emocionales y cognitivos contraproducentes para el individuo, teniendo como consecuencia una conducta disfuncional. Entonces, la conducta disfuncional de la persona se origina a partir de un esquema desadaptativo. Estos lineamientos se construyen en los infantes y



se repiten en distintas experiencias que inconscientemente percibimos como sucesos similares a lo acontecido en nuestras primeras etapas de vida. Asimismo, los esquemas son resistentes al cambio, debido a que están formados por recuerdos, emociones y sensaciones somáticas/corporales relacionados con sí mismos y el entorno. Tales como el abandono, el abuso, el rechazo, entre otros (Rodríguez, 2014).

2.2.2.2. Características

Young et al. (2003; 2015), en su libro “Schema Therapy: A practitioner’s guide” nos brindan ciertas características de los esquemas maladaptativos/desadaptativos.

- Llegan a encontrarse inactivos en gran parte de nuestra vida, pero pueden activarse ante acontecimientos que percibimos como similares a sucesos traumáticos, o no, de la infancia de cada persona. Se hacen visibles en la adolescencia o adultez cuando se muestran los esquemas en las interacciones, aunque su veracidad haya desistido para el entorno.
- La activación de un esquema desadaptativo involucra la aparición de emociones que dejan de ser funcionales para el individuo.
- No todos los esquemas son propios de un trauma. Como por ejemplo; la sobreprotección no siempre es percibida como un hecho traumático por quien lo experimenta. No obstante, estos esquemas resultan perjudiciales debido a que son causadas por experiencias dañinas que se consolidan por su repetición en la infancia y adolescencia.
- Aunque dichos esquemas suelen producir malestar en las personas, estos intentan mantenerse a lo largo de nuestro ciclo vital, debido a que nos sentimos cómodos con ello y porque resulta familiar al ser aquello que conocemos desde nuestra experiencia.
- Los esquemas son percibidos como verdades, por lo que influirán en experiencias posteriores. A tal punto que recrean en la vida adulta las condiciones infantiles en las cuales se originó el esquema



- Los esquemas se construyen principalmente en la infancia y adolescencia. Aparecen como representaciones del contexto real del niño o adolescente, por lo que muchas veces refleja el ambiente familiar.
- Dan cabida a los trastornos psicosomáticos, la ansiedad, depresión y abuso de sustancias.
- Los esquemas son dimensionales, por lo que presentan distintos niveles de gravedad. Cuanta mayor severidad tenga el esquema, habrá más situaciones que la activen.

López et al. (2011), detalla características complementarias a lo anterior:

- Son verdades para el sujeto y son estructuras centrales del autoconcepto.
- Son autodestructivas y dañinas para los demás, por lo que interfieren en la autonomía, unión con el entorno, autoexpresión, límites y autoestima.
- Resultan de la interrelación del temperamento y las experiencias disfuncionales/dolorosas con el medio cercano, ya sea con la familia u otros cuidadores de la infancia.

2.2.2.3. Origen

Según Young, los esquemas surgen a partir de tres sucesos; las necesidades emocionales nucleares, las experiencias vitales precoces y el temperamento emocional (Young et al., 2003; 2015).

2.2.2.3.1. Necesidades emocionales básicas

Los esquemas son generados cuando no satisfacemos las necesidades emocionales nucleares, tales como: los vínculos de seguridad con nuestro entorno (estabilidad, aceptación, cuidado); autonomía, competencia y sentido de identidad/pertenencia con el grupo; tener soltura para expresar las necesidades y emociones válidas; el juego, tener límites reales y autocontrol. Todas las personas presentan estas necesidades, pero no en igual medida.

2.2.2.3.2. Experiencias de vida precoces no funcionales

Estas experiencias se construyen en el entorno familiar, amical, escolar, en los grupos comunitarios, en el medio cercano o, en general, en la cultura que los rodea. Siendo la familia el principal constructor de esquemas debido a que es el primer grupo de interacción para el sujeto.



Young et al., (2003; 2015), considera 4 tipos de experiencias que dan cabida a los esquemas: la frustración tóxica de las necesidades, traumatización, exceso de algo y la internalización selectiva.

- La primera ocurre cuando el infante prueba muy poco de algo bueno, conllevando a generar esquemas como la privación emocional o el abandono.
- La traumatización surge a partir de un daño percibido por el niño, generando esquemas como la desconfianza, defecto/vergüenza, vulnerabilidad al peligro.
- El exceso de algo significa no tener control en lo que se le brinda a las personas, siendo mimado al no tener límites claros y reales. Generando esquemas de dependencia, incompetencia, grandiosidad de derechos.
- Por último, en la internalización selectiva el niño interioriza determinados pensamientos, sentimientos y acciones de su entorno. Por lo tanto, no adquieren todo lo que se les muestra, por el contrario, son selectivos con lo que extraen de su contexto significativo.

2.2.2.3.3. *Temperamento emocional*

Jerome Kagan, afirma que no existen dos personas elegidas al azar que comportan la misma personalidad, debido al temperamento humano. El temperamento, de acuerdo con Kagan, tiene una predisposición biológica, pero que aun así es fundamental la experiencia de cada persona durante la infancia, por lo que, al final lo que define el temperamento es la conducta. Asimismo, denota que ningún temperamento es la base de una única personalidad, solo es una predisposición inicial (Kagan, 2011; Caycho, 2013).

Según Young (2015), el temperamento determinará, en gran medida, cómo afrontar e internalizar las necesidades de origen y los eventos dolorosos de la vida, resultando ser más importante que los orígenes anteriores, ello, al ser necesaria su interacción con estos para la formación de esquemas. Por ese motivo existen diferentes comportamientos ante una misma situación o experiencia. Sin embargo, Young considera que experiencias infantiles extremas, como la polarización de lo favorable o aversivo, podrían quitar valor al temperamento emocional.



Entonces, se considera al temperamento como pieza clave en el origen de los esquemas, más no como eje irreversible.

2.2.2.4. Dominios de Esquemas

Young describe dieciocho esquemas desadaptativos agrupados en cinco categorías, dimensiones o dominios, como son: la desconexión y rechazo; deterioro de la autonomía y el rendimiento; límites deficitarios e inadecuados; focalización en los otros y sobrevigilancia e inhibición (Caputto et al., 2015). Los cuales están relacionadas con las necesidades básicas (Young, 2015; López et al., 2011).

2.2.2.4.1. Dominio 1: Desconexión y Rechazo

En este dominio se aprecian personas que no pueden establecer relaciones de apego satisfactorias, debido a que llegan a pensar que sus necesidades de protección y pertenencia no serán complacidas. Abarca los siguientes esquemas:

- Abandono e inestabilidad: Se origina en lugares que son percibidos como inestables para el individuo, donde los infantes presentan la sensación de que su entorno cercano no estará presente siempre debido a la presencia espontánea por parte de los familiares o al abandono que pudieron sufrir.
- Desconfianza/abuso: Existe el convencimiento del individuo de que las personas de su entorno lo usarán como beneficio propio.
- Privación emocional: El sujeto tiene la expectativa de que su conexión y/o soporte emocional no será complacido, ya sea por la falta de atención y afecto, la carencia de escucha, comprensión, auto-apertura o la escasez de guía.
- Defecto/vergüenza: En este esquema, el infante y más tarde el adolescente o adulto, tendrá la sensación de que es imperfecto, por lo que considerará que no es querido. La persona puede mantener sensibilidad a la crítica, al rechazo, a las comparaciones, incomodidad social, sensación de vergüenza ante los defectos propios o apariencia física no deseable.



- Aislamiento social o alienación: Es la sensación/percepción de no pertenecer a algún grupo.

2.2.2.4.2. Dominio 2: Deterioro de la Autonomía y el Rendimiento

En este, los individuos tienen dificultades para funcionar independientemente, debido a una sobreprotección o a la falta de protección y cuidado. Se agrupan los siguientes esquemas:

- Dependencia/incompetencia: No tener capacidad para resolver las actividades y/o responsabilidades sin ayuda de otra persona.
- Vulnerabilidad al peligro o enfermedad: Temor desproporcionado a que surja una situación catastrófica en cualquier instante, siendo esta difícil de afrontar para el individuo. Puede presenciarse catástrofes médicas, emocionales o externas (accidentes).
- Apego confuso: El individuo considera que una persona no podrá funcionar sin la otra persona, por lo que carece de una identidad clara.
- Fracaso: Es la sensación de que fallará en la obtención de un objetivo.

2.2.2.4.3. Dominio 3: Límites Deficitarios e Inadecuados

En este caso, pueden existir dificultades para respetar el derecho de los demás, falta de cooperación e incumplimiento del compromiso que acordamos con otras personas. Los esquemas dentro de este dominio son los subsecuentes:

- Grandiosidad: Existe una carencia de empatía al creer que son superiores al resto y, por ende, están autorizados a mayores beneficios, privilegios y derechos.
- Insuficiente autocontrol/autodisciplina: Las personas no presentan una correcta regulación de los impulsos y expresión de emociones.

2.2.2.4.4. Dominio 4: Focalización en los Otros

Los individuos se concentran en las necesidades de otras personas soslayando sus necesidades propias, es así que presentan los esquemas de:

- Subyugación: Se da cuando el sujeto cede al control del otro, abandonando sus preferencias, objetivos y elude las respuestas emocionales de uno mismo.



- Autosacrificio: Se encuentra en la obligación de satisfacer las necesidades de otras personas para evadir el sufrimiento ajeno, consolidar la autoestima o mantener una relación con alguien a quien consideran “necesitado”.
- Búsqueda de reconocimiento/aprobación: En este caso, la autoestima se ciñe más por las reacciones del entorno que de uno mismo. Buscan el reconocimiento de otras personas para sentirse seguros y genuinos.

2.2.2.4.5. Dominio 5: Sobrevigilancia e Inhibición

Las personas dentro de este dominio presentan la omisión de los sentimientos propios a causa de la sobrevigilancia de los acontecimientos negativos. Los esquemas dentro de este dominio son:

- Pesimismo/negatividad: Se minimizan los sucesos positivos y consideran que las cosas empeorarán en cualquier instante.
- Inhibición emocional: Limitación de las emociones y acciones para esquivar las críticas o con el fin de controlar los impulsos.
- Metas inalcanzables/hipercríticas: Necesidad de ser perfecto y cumplir reglas rígidas para saciar las expectativas altas de uno mismo, ello con el fin de no ser desaprobado por el resto de personas.
- Castigo: Plantean que las personas que cometen algún error deben ser sancionadas, en vista de que no permiten la imperfección humana.

2.2.3. Autoconcepto

2.2.3.1. Definición

Shavelson et al. (1976) y Musitu et al. (1997) indican que el autoconcepto está constituido por los pensamientos y/o percepción que tiene cada individuo sobre uno mismo. Así también, está formado a través de la experiencia con el entorno y en las atribuciones que le da la persona a su comportamiento. Siendo un esquema cognitivo que influirá de forma negativa o positiva en las acciones que realice el individuo. En la misma línea, Baron y Byrne (2005), determinan que el autoconcepto es una recolección de creencias y pensamientos sobre uno mismo.



Por otra parte, Harter (1986) refiere que el autoconcepto está determinado en gran medida por la importancia que se le brinda a cada componente, suceso o dimensión. Es decir, si tenemos pensamientos o valoraciones satisfactorias, entonces habrá un autoconcepto positivo. Así también, Kalish (1996) y González y Tourón (1992), describen que el autoconcepto es la formación cognoscitiva y emotiva que influye en la conducta. Está formada por la percepción de lo que somos, lo que queremos ser y lo que deseamos mostrar a otras personas. En esta imagen o percepción, las personas exhiben su experiencia o cómo interpretan dicha experiencia.

Matalinares et al. (2011), señala que el autoconcepto se debe entender desde la cognición y el afecto, ya que toda percepción de uno mismo (cognición), está estrechamente relacionado con una valoración afectiva.

Además, el autoconcepto es estable, pero también es susceptible a modificaciones. Contiene tanto la percepción como la valoración de cada uno, destacando como fuentes de su construcción a la evaluación de otros, de uno mismo y la comparación con el entorno (González y Goñi, 2005; González y Tourón 1992).

Núñez y González (1994) destacan que el autoconcepto se construye a partir de las percepciones que se generan en la experiencia de la vida del individuo con el medio en el que se encuentra, ya sea en el ámbito académico, social o familiar. Así, las personas realizan inferencias sobre ellas mismas con relación a sus deseos, emociones, comparación con el otro, feedback de alguien significativo, observación de la conducta propia, recepción directa o indirecta de estados afectivos, etc. Por otra parte, estos mismos autores, indican que el autoconcepto es cambiante debido a que está sujeto a la información recibida, pero la acogida o significatividad de esta información va a depender de la asimilación que le da nuestra estructura previa, por eso resulta selectivo basándose en la experiencia.

El autoconcepto es una de las bases que conforman la personalidad y, por ende, todo individuo lo posee. Es importante en la personalidad debido a que se vincula con el sentimiento,



emoción, pensamiento, aprendizaje, valoración de uno mismo, relación social y la conducta (Rioja, 2015).

Para García (2001), este constructo es la estimación subjetiva de uno mismo desde adentro, el cual se expresa al exterior por medio de la conducta.

Por tal motivo, el autoconcepto es la percepción subjetiva y crítica que tiene un individuo sobre sí mismo y, que este a su vez, está formado por la vivencia de la persona en su medio social, académico, familiar. Extrayendo solo la información que infiere como significativa y amoldada a su experiencia anterior. Así también, se toma como referencia teórica a Shavelson (1976) que propone la multidimensionalidad jerárquica del autoconcepto, detallando que existe una estructura que parte del autoconcepto general, el cual está constituido por otras dimensiones que abarcan espacios específicos del autoconcepto, como son la parte académica, social, entre otros.

2.2.3.2. Características del Autoconcepto

Shavelson et al. (1976) refiere que el autoconcepto puede describirse a raíz de 7 características:

- **Organizado:** Las experiencias que las personas construyen a lo largo de su vida son cabida de los datos que entretejen las percepciones de un individuo sobre sí mismo. Para reducir la complejidad de la información extensa que recibe el ser humano día a día, organiza la información en categorías que en gran parte dependen del contexto y cultura en el que se desarrolla el sujeto. Así, la experiencia se puede organizar en categorías como la familia, la escuela, los pares académicos, club deportivo, etc.
- **Multifacético:** Se refiere a las facetas que reflejan las categorías acopladas por una persona en particular o por grupo; como en lo individual, desde lo físico y/o atractivo e intelecto. O en lo social se puede mencionar la aceptación social, entre otros.
- **Jerárquico:** El autoconcepto se subdivide en partes más pequeñas; por ende se encuentran autoconceptos específicos a una situación y un autoconcepto general. En otras palabras, es la multidimensionalidad, donde lo específico sería el autoconcepto físico, social,



intelectual, familiar, etc., que a la vez, cada una de estas se puede dividir en grupos más pequeños. El cúmulo de las subdivisiones jerárquicas forma el autoconcepto como dimensión general.

- Estable: El autoconcepto presenta mayor estabilidad en la cima de su jerarquía, pero a medida que bajas los peldaños se vuelve menos estable debido a que considera eventos más específicos y significativos. Entonces, el autoconcepto puede modificarse debido a la estabilidad variable según la escala jerárquica que presenta. También es modificable cuando la persona está frente a eventos que considera significativos o adquiere mayor experiencia.
- Evolutivo: Varía de acuerdo a nuestra experiencia y a nuestra edad, un bebe no tendrá los mismos conceptos que un adolescente o una persona adulta debido a que no adquirió la experiencia. Mientras más experiencia extraigamos, encontraremos más elementos de diferenciación de acoplamiento con el entorno. A medida que crecemos, diferentes cosas serán importantes para uno mismo, ya sea en el aspecto físico, social, etc.
- Evaluativo: El autoconcepto no es únicamente una descripción sobre uno mismo, también es la evaluación de la persona en un determinado contexto o situación que varía desde la valoración ideal o absolutista, valoración relativa con compañeros de clase, valoración percibida de otras personas. Esto se alterará según la importancia y asimilación que le dé cada persona.
- Diferenciable: Hace referencia a la diferenciación con otros constructos que se relacionan en cierta parte teórica con el autoconcepto. Esto se debe a que las subdimensiones del autoconcepto, al estar vinculado con situaciones específicas, encontrarán acciones acordes a cada contexto.

2.2.3.3. Dimensiones

El autoconcepto era apreciado como un constructo psicológico de una sola dimensión; sin embargo, en la actualidad se amplió el panorama sobre este constructo, abarcando diversos



dominios como la parte académica, social, físico, etc. (Shavelson et al., 1976; Cazalla y Molero, 2013; González y Goñi, 2005).

Para García (2001), autora del cuestionario CAG, el autoconcepto es entendible a partir de las siguientes 6 dimensiones:

2.2.3.3.1. Dimensión 1: Autoconcepto Físico

Es la satisfacción y aceptación de la apariencia física. Puede alterarse al entrar en contacto con valoraciones dentro del ámbito familiar (García, 2001).

2.2.3.3.2. Dimensión 2: Aceptación Social

Es la percepción de las habilidades de uno mismo para interactuar y ser aceptados en un grupo social. La aceptación de los compañeros o pares suele afectar en la salud psicológica, sobre todo en la infancia y en la adolescencia. Esnaola et al. (2008), subrayan que la aceptación social es la autovaloración de las habilidades sociales expresadas en diferentes circunstancias. En la misma dirección, Baron y Byrne (2005) definen al autoconcepto social o self social como una identidad colectiva derivada de la pertenencia a un grupo social amplio; por ejemplo, la cultura.

2.2.3.3.3. Dimensión 3: Autoconcepto Familiar

Es el discernimiento propio de una persona sobre cómo se relaciona con su entorno familiar y si dicha interacción es satisfactoria (García, 2001). Abarca el rol familiar y el grado de aceptación e integración percibido.

2.2.3.3.4. Dimensión 4: Autoconcepto Intelectual

Es la evaluación de uno mismo respecto al rendimiento académico y capacidad intelectual (García, 2001). Esnaola et al. (2008), consideran que la conducta escolar debe entenderse desde un enfoque que integre la percepción de uno mismo sobre su competencia académica.

2.2.3.3.5. Dimensión 5: Autoevaluación Personal

Es la valoración global de una persona. Está asociada a la autoestima (García, 2001). Esta dimensión se encuentra relacionada con la idea que un individuo tiene de sí mismo. Además,



incluye la parte afectiva emocional (cómo se ve una persona a sí misma respecto al ajuste emocional), la parte ética/moral, la autonomía y la autorrealización (Esnaola et al., 2008).

2.2.3.3.6. Dimensión 6: Sensación de Control

La valoración de cómo controla su realidad en lo que se refiere a los pensamientos, personas o cosas tangentes. Se ve afectada sobre el pensamiento de saber que tenemos el conocimiento de cómo hacer algo y lo que se puede hacer. Asimismo, esta dimensión está conformada por creencias de contingencia (discernir qué acciones conllevan a qué consecuencias) y creencias de competencias (consideración personal de si están en la capacidad de ejecutar las acciones) (García, 2001).

2.2.3.4. Autoconcepto desde el Aspecto Cognitivo

Young construye la terapia de esquemas y, por ende, propone los esquemas desadaptativos a partir de varias escuelas psicológicas y/o enfoques de tratamiento; entre ellos está el enfoque cognitivo.

Por ejemplo; Puerta y Padilla (2011) manifiestan que la terapia cognitivo-conductual se sustenta en ciertos factores para disminuir el pensamiento disfuncional, estos son la tríada cognitiva (pensamiento erróneo sobre uno mismo, el ambiente y el futuro); esquemas negativos (pensamientos duraderos que surgieron en experiencias anteriores) y las distorsiones cognitivas (concepto erróneo al procesar la información). Entonces, hay similitud en los esquemas que se manifiestan a partir de la coherencia cognitiva. Asimismo, en el autoconcepto se puede observar parte de la tríada, donde se infiere la opinión de gente externa y de la persona sobre sí misma.

Goñi y Fernández (2008, como se citó en Valderrama, 2022), indican que el autoconcepto, desde la escuela cognitiva, es una formación gradual de esquemas que muestran una mirada particular de cada individuo. Esta visión orientará a las personas a conseguir los objetivos trazados.

Además, González et al. (2017) resalta que la emoción y la conducta son generadas a partir de la interpretación (cognición) que se le da a un evento, por ello son importantes los



procesos cognitivos. En el mismo sentido, Matalinares et al. (2011) menciona que el autoconcepto debe ser entendido desde la cognición y emoción, las cuales posteriormente se evidencian en alguna conducta. Así también, Ríos (2019), considera que el adolescente moldea los datos extraídos de una situación en particular a partir de la cognición generada, para luego ser transformado en emoción y conducta. De ese modo, se evidencia la importancia de la conexión de estos tres elementos en el autoconcepto; la parte afectiva, cognitiva y conductual.

2.2.4. La adolescencia

2.2.4.1. Definición

Según la OMS, la adolescencia es un estadio que abarca desde la niñez hasta la adultez. Colocando en un marco referencial de edades, se acopla a personas que oscilan entre 10 a 19 años. En el mismo documento hace hincapié en la importancia del desarrollo humano en esta etapa, debido a que se experimenta el crecimiento y posterior consolidación de los aspectos físicos, cognoscitivos y psicosociales. Lo cual involucra la interacción con un suceso y/o entorno para posteriormente tener sentimientos, pensamientos, toma de decisiones y acciones (OMS, s.f.). Para la investigación nos centraremos en la edad mencionada por la OMS y los parámetros de los instrumentos, debido a que no existe un consenso amplio sobre el rango de edad que involucra la adolescencia, ya que depende de factores biopsicosociales.

Papalia et al. (2010) comentan que en la adolescencia se generan modificaciones físicas, cognitivas, emocionales y/o sociales; estos adoptarán distintas formas según el escenario sociocultural donde se desarrolla cada persona.

Así también, desde un acercamiento cognitivo, Piaget subraya que en esta etapa las personas comienzan a discernir lo bueno y malo de los valores sociales; reevaluando la percepción que tienen en relación con el mundo y a sí mismos. En esta etapa es fundamental ser autónomo y formar una identidad, pero para llegar a esto es necesario puntualizar la importancia del medio social en el cual se desenvuelve el adolescente (de Freitas, 2004).



2.2.4.2. Autoconcepto en la Adolescencia

Al llegar a la adolescencia las personas pasaron por procesos previos correspondientes al desarrollo humano, ya sea en la parte afectiva, social, cognitiva y conductual; sin embargo, esta etapa se caracteriza por enfrentar a los adolescentes a nuevos retos y nuevos objetivos. Es por ello que en la adolescencia el autoconcepto se modifica constantemente a medida que los elementos cognitivos, afectivos y las experiencias sociales son recibidos, analizados e integrados (García, 2008).

Dentro de los objetivos principales del adolescente están la búsqueda de la identidad; la autonomía, sobre todo desde la parte psicológica (tomar sus propias decisiones); desarrollar/generar competencias socioemocionales. Los cuales se construyen en medio de varios cambios y, por ende, exigen la aceptación de estos; por ejemplo, la aceptación del aspecto físico, de la personalidad, del conocimiento, la identidad moral y vocacional, la ideología propia respecto a cómo afrontar diversas situaciones, entre otros (Gaete, 2015).

A partir de todo lo nuevo que afrontan las personas, Rosenberg denota que en la adolescencia es donde se encuentra mayor incertidumbre referida al autoconcepto, a lo que denomina la “crisis del crecimiento del self”, crisis que estará influenciada por la relación familiar, académica, amical, cultural o cualquier otro contexto (Pons, 2004).

En relación con estos contextos o ámbitos conductuales, Pons (2004) comprueba la multidimensionalidad del autoconcepto en la adolescencia y la importancia de observar este concepto desde dimensiones específicas para poder ayudar al adolescente en situaciones particulares. El autoconcepto es un constructo que se edifica con la experiencia humana y es justamente en la adolescencia donde se produce un desajuste debido al enfrentamiento de sucesos no antes vistos o que fueron poco experimentados en anteriores etapas.

Además, en la adolescencia resulta importante la relación interpersonal con pares sociales y/o académicos, la opinión de estos sobre una determinada persona y el cómo esa persona recibe o asimila la información, todo eso influirá en el autoconcepto. Es así, que un adolescente con



autoconcepto alto sintetizará la información contraproducente a sus auto-esquemas, de forma menos significativa (Cazalla y Molero, 2013). Salum et al. (2011), por otra parte, suscriben la importancia del entorno familiar saludable o antecedentes de un entorno familiar positivo en la construcción del autoconcepto alto.

2.2.4.3. Importancia del Autoconcepto en la Adolescencia

La importancia del autoconcepto radica en dos puntos; primero, en la formación de la personalidad, debido a que interviene en cómo se siente el individuo, cómo piensa, cómo actúa, cómo aprende, cómo se valora y cómo se relaciona con otras personas (Clark et al., 2000 como se citó en Cazalla y Molero, 2013); segundo, en la vinculación con otras variables que ayudan a las personas a desenvolverse de mejor forma en diversos contextos conductuales. Casas (2011) denota que considerar diversos factores que están involucrados en la interacción del adolescente, como los recursos psicológicos (autoconcepto), recursos sociales (la familia, pares académicos), entre otros; facilita el entendimiento de la conducta de estas personas.

Es así que se llevaron a cabo diversos estudios para comprobar el grado en que influye el autoconcepto en otros componentes vinculados al ser humano y, específicamente, en la adolescencia. Por ejemplo; Fuentes et al. (2011); Mruk (2006) indican que el autoconcepto, desde una mirada multidimensional, está presente en diversos indicadores de ajuste psicosocial, conducta adecuada (reducción de problemas comportamentales), calidad de vida y/o competencias sociales de los adolescentes. En similar sentido, Ramos et al. (2017) también encuentran que un buen autoconcepto influye en el bienestar subjetivo del adolescente al estar vinculado con el ajuste psicológico; por ejemplo, dentro de sus hallazgos está que el autoconcepto alto de los adolescentes se asocia con la satisfacción con la vida y la experimentación de emociones positivas/funcionales por sobre las emociones negativas. Así también, Rodríguez et al. (2016) llega a la conclusión de que el autoconcepto tiene un vínculo significativo con los componentes de la felicidad, como son la satisfacción con la vida y el afecto positivo; además, sirve para predecir de forma negativa los estados emocionales no agradables. Matalinares et al. (2011), encuentra que el autoconcepto determina características del comportamiento resiliente en



la escolarización. Desde la vinculación negativa, las personas con bajo autoconcepto pueden experimentar ansiedad o sensación de agotamiento cuando se someten a situaciones amenazantes o difíciles, lo cual bloquea la utilización de las capacidades para plantear soluciones y realizar acciones adecuadas (Vera y Zebadúa, 2002 como se citó en Roldan, 2019).

Los resultados concuerdan con Esnaola et al. (2008), quienes subrayan la importancia del autoconcepto en el desarrollo de la personalidad, en el desempeño óptimo de las personas en los escenarios sociales, personales y profesionales; además de influir en la satisfacción personal. Por tal motivo, ahondan en que es importante incluir la formación o el cuidado de este constructo en la educación primaria y educación secundaria.

2.3. Hipótesis

2.3.1. Hipótesis general

H₁: Existe relación significativa entre los esquemas desadaptativos tempranos y el autoconcepto en estudiantes del nivel secundario de Instituciones Educativas públicas del distrito de San Sebastián, Cusco - 2023.

H₀: No existe relación significativa entre los esquemas desadaptativos tempranos y el autoconcepto en estudiantes del nivel secundario de Instituciones Educativas públicas del distrito de San Sebastián, Cusco - 2023.

2.3.2. Hipótesis específicas

H₁: Existen esquemas desadaptativos tempranos predominantes en estudiantes del nivel secundario de Instituciones Educativas públicas del distrito de San Sebastián, Cusco - 2023.

H₀: No existen esquemas desadaptativos tempranos predominantes en estudiantes del nivel secundario de Instituciones Educativas públicas del distrito de San Sebastián, Cusco - 2023.

H₁: Hay presencia significativa de nivel alto de autoconcepto en los estudiantes del nivel secundario de Instituciones Educativas públicas del distrito de San Sebastián, Cusco - 2023.



H₀: No hay presencia significativa de nivel alto de autoconcepto en los estudiantes del nivel secundario de Instituciones Educativas públicas del distrito de San Sebastián, Cusco - 2023.

H₁: Existe diferencia significativa en los esquemas desadaptativos predominantes en estudiantes del nivel secundario de Instituciones Educativas públicas del distrito de San Sebastián, Cusco - 2023, según sexo.

H₀: No existe diferencia significativa en los esquemas desadaptativos predominantes en estudiantes del nivel secundario de Instituciones Educativas públicas del distrito de San Sebastián, Cusco - 2023, según sexo.

H₁: Existe diferencia significativa en los niveles de autoconcepto en estudiantes del nivel secundario de Instituciones Educativas públicas del distrito de San Sebastián, Cusco - 2023, según sexo.

H₀: No existe diferencia significativa en los niveles de autoconcepto en estudiantes del nivel secundario de Instituciones Educativas públicas del distrito de San Sebastián, Cusco - 2023, según sexo.

H₁: Existe relación significativa entre las dimensiones de los esquemas desadaptativos tempranos y el autoconcepto en estudiantes del nivel secundario de Instituciones Educativas públicas del distrito de San Sebastián, Cusco - 2023.

H₀: No existe relación significativa entre las dimensiones de los esquemas desadaptativos tempranos y el autoconcepto en estudiantes del nivel secundario de Instituciones Educativas públicas del distrito de San Sebastián, Cusco - 2023.

H₁: Existe relación significativa entre las dimensiones del autoconcepto y los esquemas desadaptativos tempranos en estudiantes del nivel secundario de Instituciones Educativas públicas del distrito de San Sebastián, Cusco - 2023.



H_0 : No existe relación significativa entre las dimensiones del autoconcepto y los esquemas desadaptativos tempranos en estudiantes del nivel secundario de Instituciones Educativas públicas del distrito de San Sebastián, Cusco - 2023.

H_1 : Existe relación significativa entre los indicadores de los esquemas desadaptativos tempranos y las dimensiones del autoconcepto en estudiantes del nivel secundario de Instituciones Educativas públicas del distrito de San Sebastián, Cusco – 2023.

H_0 : No existe relación significativa entre los indicadores de los esquemas desadaptativos tempranos y las dimensiones del autoconcepto en estudiantes del nivel secundario de Instituciones Educativas públicas del distrito de San Sebastián, Cusco – 2023.

2.4. Variables

2.4.1. Identificación de variables

V1: Esquemas desadaptativos tempranos

V2: Autoconcepto



2.4.2. Operacionalización de variables

Tabla 1

Operacionalización de la variable I

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Medición y escala	Calificación
Esquemas desadaptativos tempranos	Son patrones cognitivos resistentes al cambio y contraproducentes para las personas, los cuales tienen como consecuencia una conducta disfuncional. Se originan y construyen en la infancia, pero se repiten en distintas situaciones de nuestra vida que percibimos como sucesos similares a lo acontecido en nuestras primeras etapas de vida (Young et al., 2003; 2008; 2015).	Se utilizó el Young Schema Questionnaire (YSQ-L2) adaptado a la realidad peruana. Tiene 45 ítems que miden 11 esquemas desadaptativos tempranos por medio de respuestas de tipo Likert. Mide las dimensiones de desconexión y rechazo, perjuicio en autonomía y desempeño, límites inadecuados, tendencia hacia el otro, sobrevigilancia e inhibición.	Desconexión y rechazo	Abandono/	5, 6, 7, 9, 10, 11	Estilo Likert y escala por intervalo con los siguientes 6 valores que representan la presencia de esquemas: - Leve o 1 = Completamente falso o 2 = La mayor parte falso o 3 = Ligeramente más falso que verdadero o 4 = Ligeramente más verdadero que falso o 5 = La mayor parte es verdadero o 6 = Completamente verdadero	• Percentil 85 o más = Presencia significativa • Percentil menor a 85 = No hay presencia significativa
				Inestabilidad			
				Desconfianza/			
				Abuso			
				Privación emocional			
				Vulnerabilidad			
				Entrampamiento			
				Grandiosidad/			
				Derecho			
				Autocontrol insuficiente			
Tendencia hacia el otro	23, 24, 25, 26	o 6 = Completamente verdadero					
Autosacrificio							
Control excesivo/				27, 28, 29			
Inhibición							
Norma inalcanzable /					33, 34, 35, 36		
Estándares inflexibles 1							



Tabla 2

Operacionalización de la variable II

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Medición y escala	Calificación
Autoconcepto	Es la percepción subjetiva y valorativa sobre uno mismo, formada a través de la interacción con nuestro contexto en distintas etapas.	Datos obtenidos por medio del cuestionario de Garley adaptado a la realidad peruana, que puntúa sus dimensiones sumando los resultados de sus afirmaciones, obteniendo resultados de nivel bajo, medio o alto de autoconcepto. Evalúa el autoconcepto físico, social, intelectual, autoevaluación personal y sensación de control.	Autoconcepto físico	Aceptación	1, 7, 13, 19, 25, 31,	Estilo Likert y escala por intervalo con las siguientes 5 opciones de respuesta: - Nunca - Pocas veces - No sabría decir - Muchas veces - Siempre	11-27 (bajo), 28-34 (medio), 35-40 (alto)
				Autovaloración	37, 43		
				Autorespeto			
				Autoconfianza			
		Autoconcepto social	Habilidades sociales	2, 8, 14, 20, 26, 32,			10-25 (bajo), 26-32 (medio), 33-40 (alto)
		Autoconcepto familiar	Ajuste personal	3, 9, 15, 21, 27, 33,			<ul style="list-style-type: none"> • En varones 11-29 (bajo), 30-35 (medio), 36-40 (alto) • En mujeres se divide por el grado académico: <ul style="list-style-type: none"> o 1ero 17-28 (bajo), 29-37 (medio), 38-40 (alto) o 2do 14-25 (bajo), 26-36 (medio), 37-39 (alto) o 3ero 12-26 (bajo), 27-35 (medio), 36-40 (alto) o 4to 17-24 (bajo), 25-33 (medio), 34-40 (alto) o 5to 19-23 (bajo), 24-33 (medio), 34-38 (alto)
		Relación familiar	39, 45				
		Tiempo en familia					
		Autoconcepto intelectual	Identidad	4, 10, 16, 22, 28, 34,			<ul style="list-style-type: none"> • En varones 14-24 (bajo), 25-33 (medio), 34-40 (alto) • En mujeres 10-24 (bajo), 25-31 (medio), 32-40 (alto)
			Desempeño	40, 46			
			Eficiencia				



Eficacia

Autoconocimiento

Autoevaluación personal	Valoración	5, 11, 17, 23, 29, 35,
	Autoconfianza	41, 47

Competencia personal

Autonomía

Sensación de control	Control de impulsos	6, 12, 18, 24, 30, 36, 42, 48
	Manejo de estrés	

Perseverancia

16-30 (bajo), 31-35 (medio), 36-40 (alto)

-
- En mujeres 8-24 (bajo), 25-30 (medio), 31-40 (alto)
 - En los varones se ofrece puntuaciones por grado académico:
 - o 1ero 11-23 (bajo), 24-30 (medio), 31-40 (alto)
 - o 2do 13-25(bajo), 26-31 (medio), 32-39 (alto)
 - o 3ero 15-26 (bajo), 27-32 (medio), 33-38 (alto)
 - o 4to 16-26 (bajo), 27-33 (medio), 34-40 (alto)
 - o 5to 16-25 (bajo), 26-31 (medio), 32-39 (alto)
-



2.5. Definición de términos básicos

2.5.1. *Esquema*

Es el patrón o representación abstracta y/o cognitiva sobre los aspectos principales de un suceso; construida en la experiencia temprana por medio de la observación, percepción y participación del individuo con el medio en el que se encuentra (Young et al., 2003; 2015).

2.5.2. *Esquemas desadaptativos tempranos*

Son patrones cognitivos resistentes al cambio y contraproducentes para las personas, los cuales tienen como consecuencia una conducta disfuncional. Se originan y construyen en la infancia, pero se repiten en distintas situaciones de nuestra vida que inconscientemente percibimos como sucesos similares a lo acontecido en nuestras primeras etapas de vida (Young et al., 2003; 2008; 2015).

2.5.3. *Autoconcepto*

Es una formación cognoscitiva y afectiva que influye en la conducta. Se construye a partir de las percepciones que tiene el individuo sobre sí mismo, generadas en la experiencia académica, familiar o social (Kalish, 1996; González y Tourón, 1992; Cerviño, 2008, como se citó en Palacios y Coveñas, 2019). Además, contiene la valoración y percepción propia, la de otras personas y la comparación con el mundo (González y Goñi, 2005; González y Tourón, 1992).

2.5.4. *Adolescencia*

Según la OMS (s.f.), es el periodo que transcurre entre los 10 a 19 años; donde se producen cambios físicos, cognitivos, emocionales y sociales, los cuales serán moldeados de acuerdo al escenario donde se desenvuelve cada persona (Papalia et al., 2010). Piaget indica que en esta etapa se logra la autonomía y se forma la identidad, reevaluando la percepción que se tiene de uno mismo y de los demás (de Freitas, 2004).



Capítulo III

Método

3.1. Alcance de la investigación

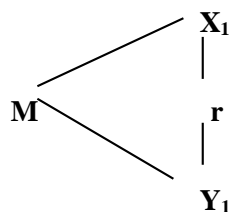
Se utilizó el enfoque cuantitativo, en virtud de que la recolección de información para probar las hipótesis planteadas está relacionada con los datos numéricos y análisis estadístico. Estimando, de esa manera, la magnitud en la que se presentan y relacionan las variables de investigación; autoconcepto y esquemas desadaptativos (Hernández, et al., 2014).

El estudio tiene un alcance descriptivo-correlacional, debido a que tiene el objetivo de saber el grado de relación o asociación que tienen las dos variables de la presente investigación; además, especificar las características y propiedades de la población extrayendo información determinada sobre las variables de estudio. Claro está, que dicho alcance se contempla en un contexto específico para evitar generalidades (Hernández, et al., 2014).

3.2. Diseño de investigación

El diseño de la investigación es no experimental, en vista de que no hubo manipulación premeditada de las variables, analizando los fenómenos en su contexto natural sin efectuar alguna modificación. Asimismo, es de naturaleza transversal, ya que recoge la información y ubica la relación entre las variables en un determinado y único momento (Hernández, et al., 2014).

Diagrama:





Donde:

M: Muestra conformada por estudiantes de secundaria pertenecientes a instituciones educativas públicas de San Sebastián, Cusco - 2023.

r: Relación entre las variables Y_1 y X_1

X_1 : Variable de estudio, esquemas desadaptativos tempranos

Y_1 : Variable de estudio, autoconcepto

3.3. Población

3.3.1. Descripción de la población

La población está conformada por estudiantes (varones y mujeres) de secundaria de las instituciones educativas públicas del distrito de San Sebastián. Se recopiló la información necesaria a través de los directores de cada institución educativa, debido a que el último censo de la Estadística de la Calidad Educativa (ESCALE) del Ministerio de Educación (MINEDU) solo detalla datos hasta 2022.

De ese modo, en la siguiente tabla y figura, se observa que hasta la fecha de recopilación de información hay 1959 estudiantes matriculados, de los cuales 1061 son varones (54,2%) y 898 son mujeres (45,8%) pertenecientes a los grados de segundo a quinto de secundaria.

Tabla 3

Distribución de la población por institución educativa, grado y sexo

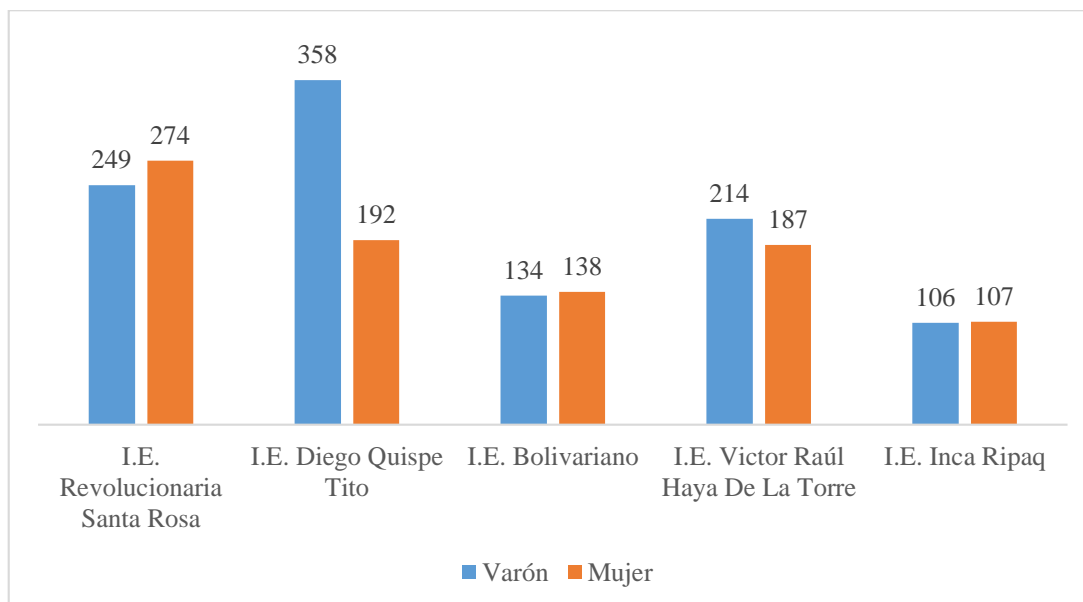
Institución Educativa	Grado	Número de estudiantes matriculados		%	
		V	M	V	M
I.E. Revolucionaria Santa Rosa	2°	75	77	3,8	3,9
	3°	73	78	3,7	4,0
	4°	61	68	3,1	3,5
	5°	40	51	2,0	2,6
I.E. Diego Quispe Tito	2°	83	57	4,2	2,9



	3°	92	46	4,7	2,3
	4°	77	41	3,9	2,1
	5°	106	48	5,4	2,5
I.E. Bolivariano	2°	35	29	1,8	1,5
	3°	41	47	2,1	2,4
	4°	26	31	1,3	1,6
	5°	32	31	1,6	1,6
I.E. Victor Raúl Haya De La Torre	2°	60	53	3,1	2,7
	3°	53	55	2,7	2,8
	4°	59	45	3,0	2,3
	5°	42	34	2,1	1,7
I.E. Inca Ripaq	2°	31	32	1,6	1,6
	3°	21	23	1,1	1,2
	4°	20	30	1,0	1,5
	5°	34	22	1,7	1,1
Subtotal		1061	898	54,2	45,8
Total			1959	100%	

Figura 1

Distribución de la población por institución educativa y sexo





3.4. Muestra

Se utilizó la muestra no probabilística intencional, debido a que las personas seleccionadas de la población que participaron de la muestra, no dependieron de la probabilidad; siguiendo, en todo caso, las características previstas de la población (sexo, edad, grado escolar, tipo de institución) y la accesibilidad ofrecida por las instituciones educativas. Asimismo, se usa la muestra probabilística por racimos, ya que accedimos a los estudiantes a través de la unidad muestral o subgrupos que son de interés para obtener datos más precisos (instituciones educativas y sexo) (Hernández, et al., 2014). Por ende, la muestra está conformada por un sector de los estudiantes (de ambos sexos) de las instituciones educativas públicas de San Sebastián, los cuales fueron elegidos en primera instancia por una muestra por racimos y en segunda instancia por una muestra intencional según el permiso brindado por las entidades académicas.

Para determinar el tamaño de la muestra se consideraron los criterios de aplicación de los instrumentos de recolección de datos, determinando que solo están incluidos en el estudio los estudiantes de segundo a quinto grado de educación secundaria, los cuales presentan una edad acorde a la adolescencia que oscila entre los 14 a 18 años, edad que es requisito para la aplicación de ambos instrumentos de evaluación. Además, se aplicó la fórmula para poblaciones finitas, donde tenemos:

Fórmula

$$n = \frac{Z^2 (p \cdot q)}{e^2 + \frac{Z^2 (p \cdot q)}{N}}$$

Donde:

n = Tamaño de la muestra

z = Nivel de confianza deseado

p = Proporción de la población con la característica deseada (éxito)

q = Proporción de la población sin la característica deseada (fracaso)

e = Nivel de error dispuesto a cometer



N = Tamaño de la población

Obteniendo un tamaño de la muestra conformado por 322 estudiantes de la población total de 1959 estudiantes, con un margen de error del 5% y 95% de confianza.

Por último, de los 322 estudiantes, se extrajo mediante la muestra por racimos el número de estudiantes que finalmente participaron según la institución educativa y sexo. De tal forma, como se denota en la siguiente tabla y figura, hay un intervalo entre 35 a 86 estudiantes por institución educativa. Resaltando con menos estudiantes (10,9%) la Institución Educativa Inca Ripaq y con mayor número de estudiantes (28%) el colegio Diego Quispe Tito.

Tabla 4

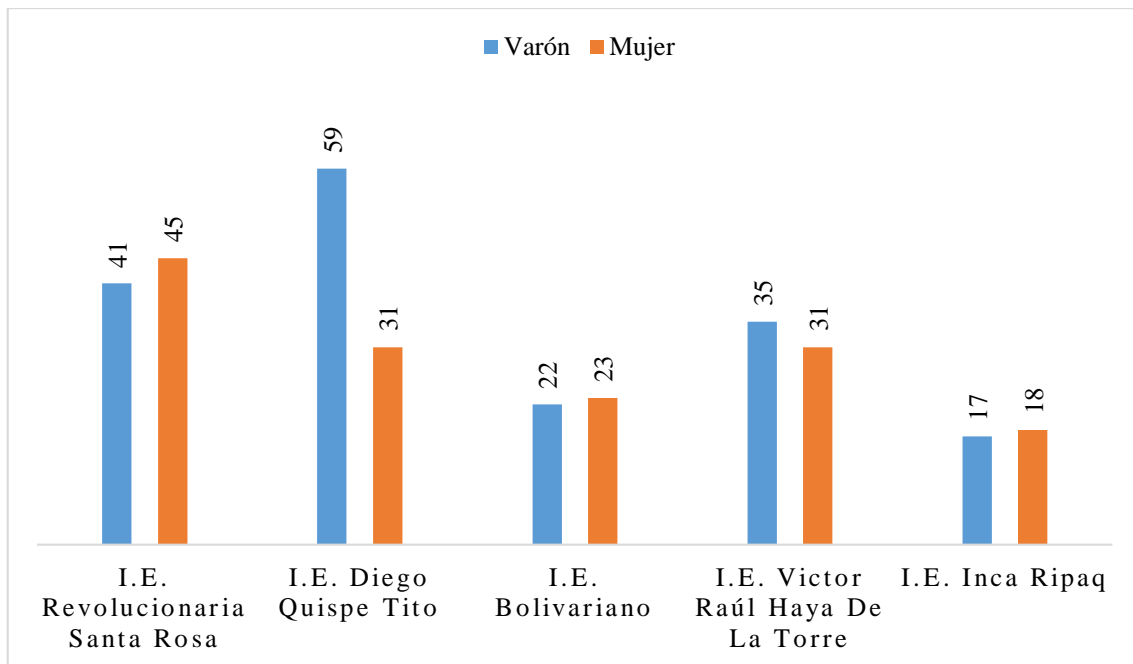
Distribución de la muestra por institución educativa y sexo

Institución Educativa	Número de estudiantes pertenecientes a la muestra	Sexo		%
		Varón	Mujer	
I.E. Revolucionaria Santa Rosa	86	41	45	26,7
I.E. Diego Quispe Tito	90	59	31	28
I.E. Bolivariano	45	22	23	14
I.E. Victor Raúl Haya De La Torre	66	35	31	20,4
I.E. Inca Ripaq	35	17	18	10,9
Total	322	174	148	100%



Figura 2

Distribución de la muestra por institución educativa y sexo



3.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Se utilizaron dos cuestionarios para medir las variables del estudio en sus distintas dimensiones. El cuestionario es entendido como una agrupación de preguntas respecto a la variable que se pretende medir. Asimismo, ambos instrumentos tienen escalamiento de Likert, ya que los ítems son afirmaciones ante las cuales la persona tiene que reaccionar a ciertas categorías con valor numérico (Hernández, et al., 2014).

3.5.1. Cuestionario de Esquemas de Young (YSQ-L2)

El test fue diseñado por Jeffrey Young y Gary Brown con el fin de evaluar once esquemas desadaptativos o trampas vitales, como lo denomina en su libro “Reinventar tu vida” (Young y Klosko, 2001). Estos esquemas son; el abandono, insuficiente autocontrol/disciplina, desconfianza/abuso, privación emocional, vulnerabilidad, autosacrificio, estándares inflexibles 1, estándares inflexibles 2, inhibición emocional, derecho y entrapamiento. Los cuales son evaluados mediante 45 preguntas divididas para cada factor y calificadas por medio de la escala



Likert de seis valores. Su aplicación puede ser individual o colectiva en un lapso de tiempo variable, por lo general es de 30 a 40 minutos.

Validada por Castrillón et al. (2005) en Medellín – Colombia, en una muestra de estudiantes universitarios. La prueba validada por Castrillón fue llevada a validación en Perú por León y Sucari (2012), quienes estandarizaron el test en estudiantes de educación secundaria y luego fue corroborado por Collado y Matalinares (2019) en alumnos de secundaria que tienen entre 14 a 18 años de edad.

3.5.1.1. Ficha técnica

Nombre original: Young Schema Questionnaire (YSQ-L2)

Autores: Jeffrey Young y Gary Brown

Adaptación en Colombia: Castrillón et al. (2005)

Adaptación en Perú: León y Sucari (2012)

Evalúa: La presencia significativa de 11 esquemas desadaptativos

Forma de aplicación: Individual o colectiva

Duración: 30 a 40 minutos aproximadamente.

Ámbito de aplicación: Adolescentes

Características: El cuestionario cuenta con 45 ítems y presenta escalamiento Likert con 6 tipos de respuestas: completamente falso, la mayor parte es falso, ligeramente más falso que verdadero, ligeramente más verdadero que falso, la mayor parte es verdadero, completamente verdadero.

Valoración: Se obtienen puntuaciones directas sumando los ítems de cada esquema para luego convertirlo a percentiles. La presencia significativa del esquema es determinada a partir del percentil 85.



3.5.2. *Cuestionario de Autoconcepto Garley (CAG)*

El test fue propuesto y diseñado por Belén García Torres, obteniendo la validez y confiabilidad en una población española. Tiene 6 dimensiones que abordan el autoconcepto, estas son la dimensión física, social, intelectual, familiar, sensación de control y autoevaluación personal. Consta de 48 afirmaciones, las cuales contienen 5 opciones de respuesta debido a que el cuestionario está sujeto a un escalamiento Likert (Matalinares et al., 2011).

No tiene tiempo fijo de aplicación, pero por lo general varía de 15 minutos a 20 minutos, ya sea de forma individual o colectiva. Asimismo, está destinado a personas con un rango de edad entre 7 a 18 años.

Fue validada en Perú por la Doctora Maria Luisa Matalinares Calvet en el año 2011, en una población con edades que fluctúan entre 10 a 12 años. También fue adaptado, extrayendo las propiedades psicométricas, por Alicia Yolanda Rioja León en el año 2015, en estudiantes de primero a quinto de secundaria con edades de 12 a 17 años (Rioja, 2015). Se consideró la segunda autora, debido a que adaptó el cuestionario a una realidad que comparte las características de edad y ciclo escolar de la presente investigación.

3.5.2.1. *Ficha técnica*

Nombre original: Cuestionario de Autoconcepto Garley

Autores: Belén García Torres

Adaptación en Perú: María Luisa Matalinares Calvet (2011) y Alicia Yolanda Rioja León (2015).

Forma de aplicación: Individual y colectiva

Duración: Aproximadamente 15 a 20 minutos, variable

Ámbito de aplicación: Niños (7-8 años) y adolescentes (17-18 años), desde que pueden leer con fluidez hasta el final de la escolarización.



Características: Cuestionario con 48 ítems para evaluar 6 dimensiones del autoconcepto.

Tiene escala Likert que presenta las siguientes respuestas: nunca, pocas veces, no sabría decir, muchas veces y siempre.

Valoración

Para la valoración se usó lo propuesto por Rioja (2015), la autora proporciona normas percentiles variando en sexo, grado y dimensión. Se tiene los valores bajo, medio y alto. Tenemos las siguientes calificaciones en puntaje directo que posteriormente son transformadas a percentiles:

- Dimensión física: 11-27 (bajo), 28-34 (medio), 35-40 (alto).
- Dimensión social: 10-25 (bajo), 26-32 (medio), 33-40 (alto).
- Dimensión intelectual: En varones 14-24 (bajo), 25-33 (medio), 34-40 (alto); en mujeres 10-24 (bajo), 25-31 (medio), 32-40 (alto).
- Dimensión familiar: En varones 11-29 (bajo), 30-35 (medio), 36-40 (alto). En mujeres se divide por el grado académico; 1ero 17-28 (bajo), 29-37 (medio), 38-40 (alto); 2do 14-25 (bajo), 26-36 (medio), 37-39 (alto); 3ero 12-26 (bajo), 27-35 (medio), 36-40 (alto); 4to 17-24 (bajo), 25-33 (medio), 34-40 (alto); 5to 19-23 (bajo), 24-33 (medio), 34-38 (alto).
- Sensación de control: En mujeres 8-24 (bajo), 25-30 (medio), 31-40 (alto). En los varones se ofrece puntuaciones por grado académico; 1ero 11-23 (bajo), 24-30 (medio), 31-40 (alto); 2do 13-25 (bajo), 26-31 (medio), 32-39 (alto); 3ero 15-26 (bajo), 27-32 (medio), 33-38 (alto); 4to 16-26 (bajo), 27-33 (medio), 34-40 (alto); 5to 16-25 (bajo), 26-31 (medio), 32-39 (alto).
- Autoevaluación personal: 16-30 (bajo), 31-35 (medio), 36-40 (alto).



3.6. Validez y confiabilidad del instrumento

3.6.1. Validez y confiabilidad del Cuestionario de Esquemas de Young

Castrillón et al. (2005) detalló las propiedades psicométricas y validó el Young Schema Questionnaire (YSQ-L2) o (YSQ-LF2) en universitarios de Medellín, Colombia. El test original tiene 205 ítems, tras la evaluación de análisis factorial rotado concluyó que solo hay 11 esquemas con valor por encima de .5 y que no comparten elementos con otros esquemas, obteniendo 45 ítems para el test adaptado de los 205 ítems originales que miden 16 esquemas. Asimismo, consiguió la consistencia interna de .91 con el coeficiente Alfa de Cronbach en general y la oscilación de .71 a .85 en los esquemas en particular.

Por otro lado, León y Sucari (2012) adaptaron a nuestra realidad el test validado por Castrillón. Para ello aplicaron el test a estudiantes de educación secundaria de 2 instituciones educativas de “Villa María del Triunfo” y 2 instituciones educativas de “San Juan de Miraflores”. Realizaron juicio de expertos y análisis de consistencia interna por medio de Alfa de Cronbach, obteniendo un índice por encima de .05 en todas las dimensiones, determinando su significatividad.

Asimismo, su confiabilidad fue corroborada por Collado y Matalinares (2019), quienes mediante el Alfa de Cronbach encontraron la consistencia interna entre .45 y .87, siendo confiable al 95%.

Para garantizar la validez y la confiabilidad en la muestra de investigación, el cuestionario fue sometido a una evaluación de confiabilidad por Alfa de Cronbach, dando como resultado en los 45 elementos del instrumento un puntaje de 0.886, de tal forma que se verifica la fiabilidad del cuestionario al 88% y, por ende, es válido para evaluar los esquemas desadaptativos.

Tabla 5

Fiabilidad del Cuestionario de Esquemas de Young

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,886	45



3.6.2. *Validez y confiabilidad del Cuestionario de Autoconcepto de Garley*

La fiabilidad y validez del Cuestionario de Autoconcepto Garley se obtuvo en estudiantes de la Comunidad de Madrid por Belén García Torres.

Para la validez usó la correlación con otras variables, tales como una prueba de autoestima (Self-Esteem Scale de Rosenberg), prueba sociométrica (con preguntas a cada estudiante en el aspecto social, físico e intelectual) y la relación con ciertas capacidades intelectuales (BadyG-M y notas de los cursos). En los tres aspectos observó una correlación significativa debido a que obtuvo puntajes mayores a .01 y .05.

Para demostrar la fiabilidad obtuvo una alta consistencia interna con el valor de .87, para ello usó Alfa de Cronbach. El puntaje varía en cada dimensión, siendo las más altas las dimensiones física (.74), social (.68) e intelectual (.73); mientras que los puntajes más bajos se encuentran en las dimensiones familiar (.42) y sensación de control (.50), debido a que tienen un panorama amplio de situaciones (García, 2001).

En el contexto peruano, Matalinares et al. (2011) analizó la validez mediante la correlación de Pearson organizando la matriz de relación entre ítems y dimensiones, para ello abordó el test en estudiantes de educación primaria de Lima Metropolitana de 12, 13 y 14 años. Concluyendo que todas las dimensiones son parte del autoconcepto; además, todas las dimensiones tienen un valor de validez entre .6 y .8. Así también, usó el Alfa de Cronbach para identificar la confiabilidad, alcanzando el valor de .87, lo cual determina fiabilidad.

Por otra parte, Rioja (2015) identificó la validez en estudiantes de 3 colegios del distrito de “El Porvenir” cuyas edades se encuentran entre 12 a 17 años y están matriculados en secundaria. Halló validez del constructo mediante la correlación ítem-test con puntajes mayores a .2; además, utilizó el coeficiente de correlación producto del momento Pearson, encontrando valores entre .65 y .76, mostrando un grado medio y altamente significativo. Para la confiabilidad se basó en el método de consistencia interna de Alfa de Cronbach, alcanzando el índice de .9,



indicativo de una confiabilidad elevada. En sus dimensiones logró un valor superior a .7, denotando su fiabilidad.

Para avalar la validez y la confiabilidad en la muestra de estudio, el cuestionario fue sometido a una evaluación de confiabilidad por Alfa de Cronbach. Se obtuvo un puntaje .929 en los 48 elementos del instrumento, reflejando de ese modo la fiabilidad del cuestionario al 92%, lo cual valida su uso para medir el autoconcepto en los adolescentes de la muestra.

Tabla 6

Fiabilidad del Cuestionario de Autoconcepto Garley

Alfa de Cronbach	N de elementos
.929	48

3.7. Procedimiento de recolección de datos

Para este proceso, como primera parte, se envió un documento a las instituciones educativas, solicitando su autorización para poder realizar la investigación y, por ende, aplicar los cuestionarios destinados a ambas variables de estudio. Luego se entregó un documento referido al consentimiento informado, donde los estudiantes y los padres/tutores tuvieron conocimiento del objetivo de la investigación y la utilización de la información extraída. La cual tiene como único fin la investigación científica, por lo que los estudiantes estimaron la potestad de participar o no en el llenado de cuestionarios. Cabe resaltar que este documento fue firmado por los padres/apoderados que estuvieron de acuerdo con la investigación, debido a que sus hijos son menores de edad. Posterior a ello, una vez se recopiló el consentimiento de los padres y/o apoderados para que sus hijos completen los cuestionarios y, por ende, participen de la investigación; se procedió a explicar a los estudiantes cómo se completan los cuestionarios de manera adecuada y se les pidió que respondan con honestidad, para este paso se llegó a un acuerdo con los directores de las instituciones para definir el horario de aplicación. Finalmente, se separaron las pruebas respondidas de forma incorrecta o que estaban incompletas.



3.8. Plan de análisis de datos

La información recolectada a través de los cuestionarios se acoplaron de forma sistemática por medio de tablas y cálculos estadísticos mediante el “Statistical Package for the Social Sciences – SPSS” y el software de hojas de cálculo “Microsoft Excel”.

Así también, se manejó la estadística descriptiva y la estadística inferencial no paramétrica para el análisis estadístico. En el primer caso se usaron tablas de frecuencia y en el segundo caso se aplicó la prueba de normalidad Kolmogorov - Smirnov para determinar la dispersión de datos. Sobre la base de los resultados se concluyó que Pearson es la correlación adecuada para la investigación.



Capítulo IV

Resultados de la Investigación

Este segmento incluye los resultados que corresponden a los objetivos de la investigación planteados en el capítulo I. Denotando, en primera instancia, la prueba de normalidad para resultados correlacionales, seguido de los objetivos específicos y concluyendo con el objetivo general.

4.1. Prueba de normalidad

En la tabla 7 se encuentran los resultados obtenidos tras la aplicación de la prueba de normalidad Kolmogorov – Smirnov, usada para determinar la dispersión de datos y, en consecuencia, conocer la prueba de correlación apropiada para la investigación, ya sea Pearson o Spearman. De tal forma, se alcanzan los valores de significancia mayores a 0.05 en ambas variables, por lo que se concluye que ambos conjuntos de datos encajan en una distribución normal, por consiguiente, se determinó que lo propicio para la investigación es usar el coeficiente de correlación para datos con distribución paramétrica de Pearson.

Tabla 7

Prueba de normalidad: Kolmogorov-Smirnov

		Esquemas desadaptativos	Autoconcepto
N°		322	322
Parámetros normales ^{a,b}	Media	153,41	163,74
	Desv. Desviación	30,903	26,965
Máximas diferencias extremas	Absoluto	,048	,034
	Positivo	,048	,032
	Negativo	-,028	-,034



Estadístico de prueba	,048	,034
Sig. asintótica(bilateral)	,069 ^c	,200 ^{c,d}

Por otra parte, se empleó la interpretación propuesta por Cohen (1988) para generar un análisis exacto de las correlaciones, dicho autor muestra los rangos de interpretación de nulo a grande tal como se suscribe en la tabla 8.

Tabla 8

Interpretación de correlaciones

Coeficiente de correlación	Definición
< 0.10	Correlación nula
$0.10 \leq r < 0.30$	Correlación pequeña
$0.30 \leq r \leq 0.5$	Correlación media o moderada
> 0.50	Correlación grande

4.2. Resultado respecto a los objetivos específicos

La tabla 9 suscribe los resultados del primer objetivo específico, el cual busca identificar los esquemas desadaptativos predominantes en estudiantes del nivel secundario de instituciones educativas públicas del distrito de San Sebastián, Cusco - 2023. De acuerdo a la tabla mencionada, se acepta la hipótesis de que existen esquemas desadaptativos predominantes, teniendo los siguientes resultados acorde al valor de la media: sobrevigilancia e inhibición ($M=35.03$), límites inadecuados ($M=28.42$), seguidos de perjuicio en autonomía ($M=20.57$). Por otra parte, se denota según la figura 3, que la mayoría de indicadores, a excepción de privación emocional, presentan menor porcentaje de presencia significativa. De ese modo, tenemos los siguientes porcentajes sobre la presencia significativa de esquemas desadaptativos según los indicadores: abandono e inestabilidad (8.4%), desconfianza/abuso (27.6%), privación emocional (54.7%), vulnerabilidad (18%), entrapamiento (8.7%), grandiosidad/derecho (16.5%), autocontrol insuficiente (21.1%), autosacrificio (13.7%), inhibición (12.7%), estándares inflexibles 1 (19.9%), estándares inflexibles 2 (16.8%).



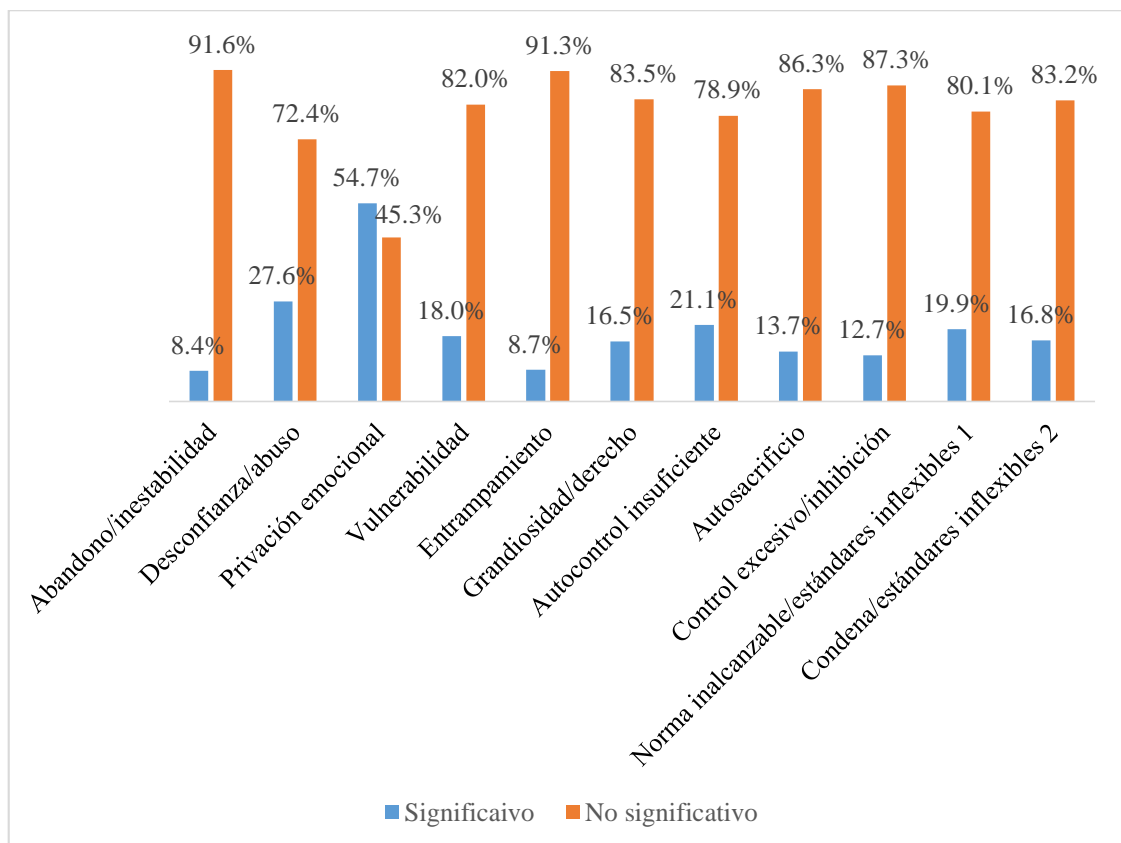
Tabla 9

Esquemas desadaptativos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación
Desconexión y rechazo	322	6,00	36,00	17,931	7,15352
Perjuicio en autonomía y desempeño	322	6,00	36,00	20,574	6,89411
Límites inadecuados	322	9,00	53,00	28,428	8,00990
Tendencia hacia el otro	322	4,00	24,00	16,127	4,64764
Sobrevigilancia e inhibición	322	10,00	58,00	35,034	9,22894
N° válido (por lista)	322				

Figura 3

Frecuencia de esquemas desadaptativos según indicadores





La tabla 10 consigna los resultados del segundo objetivo específico, el cual pretende reconocer los niveles de autoconcepto de los estudiantes del nivel secundario de instituciones educativas públicas del distrito de San Sebastián, Cusco – 2023. En dicha tabla se observan niveles bajos en autoconcepto físico ($M=27.15$), niveles bajos de autoconcepto social ($M= 25.57$), niveles medios de autoconcepto familiar ($M=29.41$), niveles medios de autoconcepto intelectual ($M= 25.75$), niveles bajos de autoevaluación personal ($M= 29.13$) y niveles bajos de sensación de control ($M=26.71$); todo lo mencionado anteriormente se determinó gracias a la escala de valoración de autoconcepto. En porcentajes, según la figura 4, se muestra nivel bajo predominante en las dimensiones de autoconcepto físico con 54%, autoevaluación/autoconcepto personal con 53.7%, autoconcepto social con 50.3%, sensación de control con 46.3%; mientras que en el nivel medio predominante encontramos las dimensiones de autoconcepto familiar con 50% e intelectual con 46%. Rechazando la hipótesis sobre la presencia significativa de nivel alto de autoconcepto y, por ende, aceptando la hipótesis nula.

Tabla 10

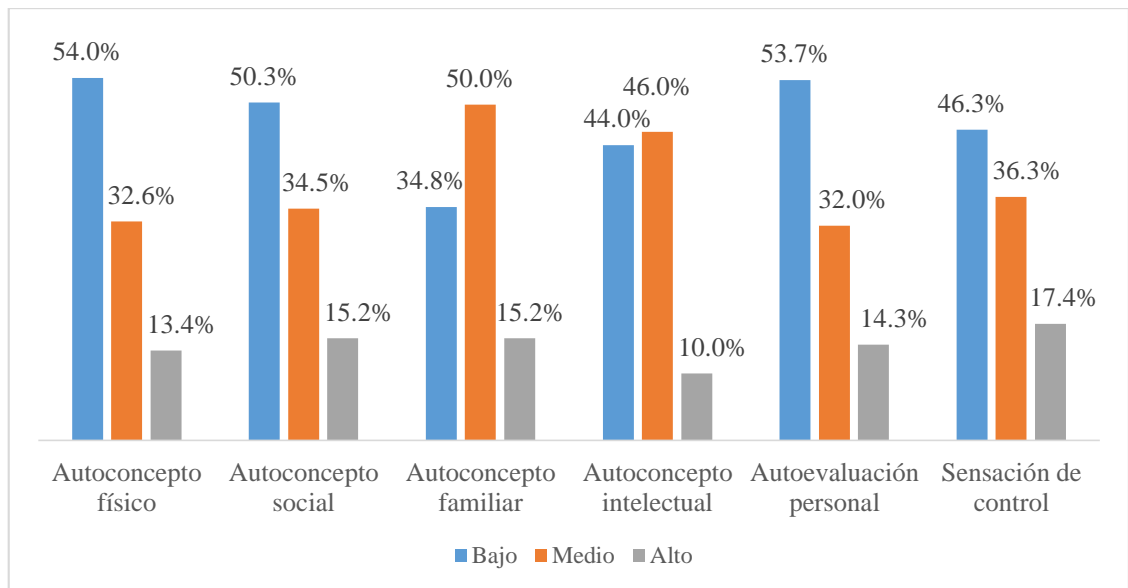
Niveles de autoconcepto

	N	Mínimo	Máximo	Media	Nivel	Desv. Desviación
Autoconcepto físico	322	9,00	40,00	27,155	Bajo	6,40926
Autoconcepto social	322	8,00	39,00	25,574	Bajo	6,01004
Autoconcepto familiar	322	9,00	40,00	29,413	Medio	5,34832
Autoconcepto intelectual	322	11,00	40,00	25,751	Medio	5,76003
Autoevaluación personal	322	8,00	40,00	29,130	Bajo	5,83643
Sensación de control	322	8,00	39,00	26,717	Bajo	5,23863
Nº válido (por lista)	322					



Figura 4

Frecuencia de niveles de autoconcepto



Los resultados del tercer objetivo específico, el cual inquiriere establecer si existe diferencia en los esquemas desadaptativos predominantes, según sexo. Se detalla acorde a la tabla 11, que no existen diferencias significativas entre los esquemas desadaptativos predominantes en los estudiantes de la muestra de acuerdo al sexo; es decir, se tienen patrones similares de esquemas desadaptativos en ambos casos. Asimismo, de acuerdo a la figura 5, también se suscriben porcentajes similares de esquemas significativos en ambos sexos en las dimensiones de desconexión y rechazo ($V=15.5\%$, $M=14.9\%$); perjuicio en autonomía y desempeño ($V=18.4\%$, $M=16.2\%$); límites inadecuados ($V=13.8\%$, $M=14.9\%$); tendencia hacia el otro ($V=17.2\%$, $M=18.2\%$); sobrevigilancia e inhibición ($V=16.7\%$, $M=16.2\%$). En la figura 6, se expresan porcentajes no distantes según sexo de los esquemas que no fueron significativos, de ese modo se tiene en desconexión y rechazo ($V=84.5\%$, $M=85.1\%$); perjuicio en autonomía y desempeño ($V=81.6\%$, $M=83.8\%$); límites inadecuados ($V=86.2\%$, $M=85.1\%$); tendencia hacia el otro ($V=82.8\%$, $M=81.8\%$); sobrevigilancia e inhibición ($V=83.3\%$, $M=83.8\%$). De tal forma, se rechaza la hipótesis alternativa planteada sobre la existencia de diferencia significativa en los esquemas desadaptativos predominantes según el sexo, lo que conlleva a aceptar la hipótesis nula.



Tabla 11

Esquemas desadaptativos según sexo

Sexo		N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Desviación
Varón	Desconexión rechazo	174	6,00	35,00	17,086	7,08238
	Perjuicio en autonomía y desempeño	174	6,00	36,00	21,126	6,69191
	Límites inadecuados	174	9,00	53,00	27,931	7,98813
	Tendencia hacia el otro	174	4,00	24,00	15,597	4,49781
	Sobrevigilancia e inhibición	174	10,00	58,00	34,310	8,57313
	N° válido (por lista)	174				
Mujer	Desconexión y rechazo	148	6,00	36,00	18,925	7,13246
	Perjuicio en autonomía desempeño	148	6,00	34,00	19,925	7,09229
	Límites inadecuados	148	9,00	53,00	29,013	8,02291
	Tendencia hacia el otro	148	4,00	24,00	16,750	4,75791
	Sobrevigilancia e inhibición	148	10,00	56,00	35,885	9,90672
	N° válido (por lista)	148				

Figura 5

Frecuencia de esquemas desadaptativos significativos, según sexo

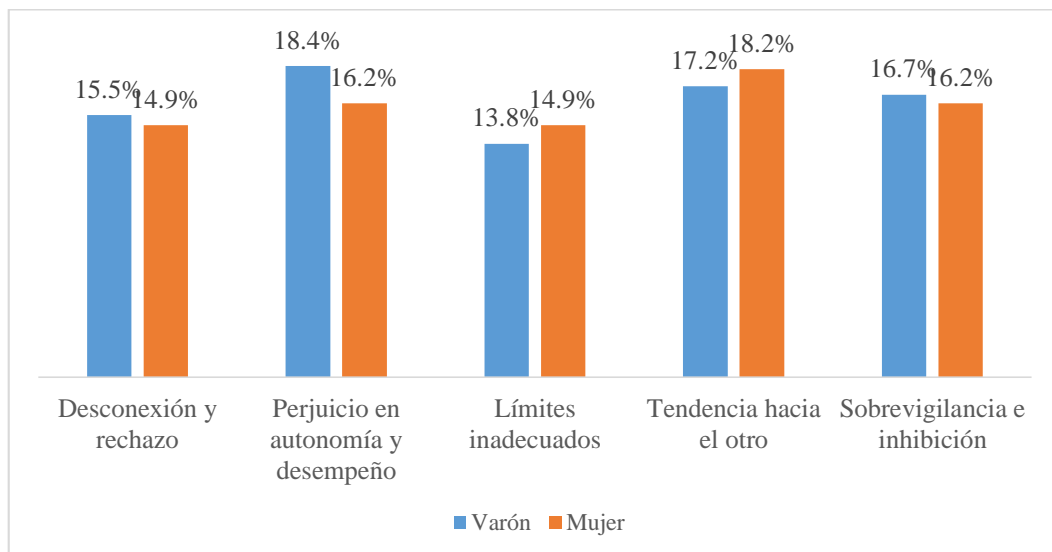
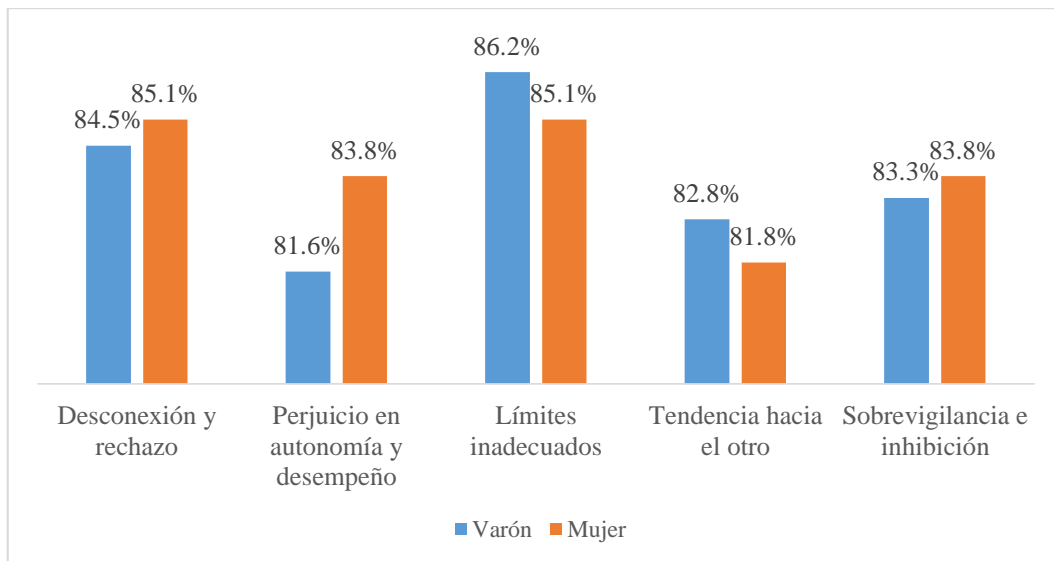


Figura 6

Frecuencia de esquemas desadaptativos no significativos, según sexo



Los resultados consignados en la siguiente tabla y figura están acorde al cuarto objetivo específico, el cual busca establecer si existe diferencia significativa en los niveles de autoconcepto, según el sexo. Se aprecia que no existen diferencias significativas entre los niveles de autoconcepto de acuerdo al sexo; en consecuencia, se tienen patrones similares de autoconcepto en ambos casos. Por tal motivo, se acepta la hipótesis nula.

Tabla 12

Niveles de autoconcepto según sexo

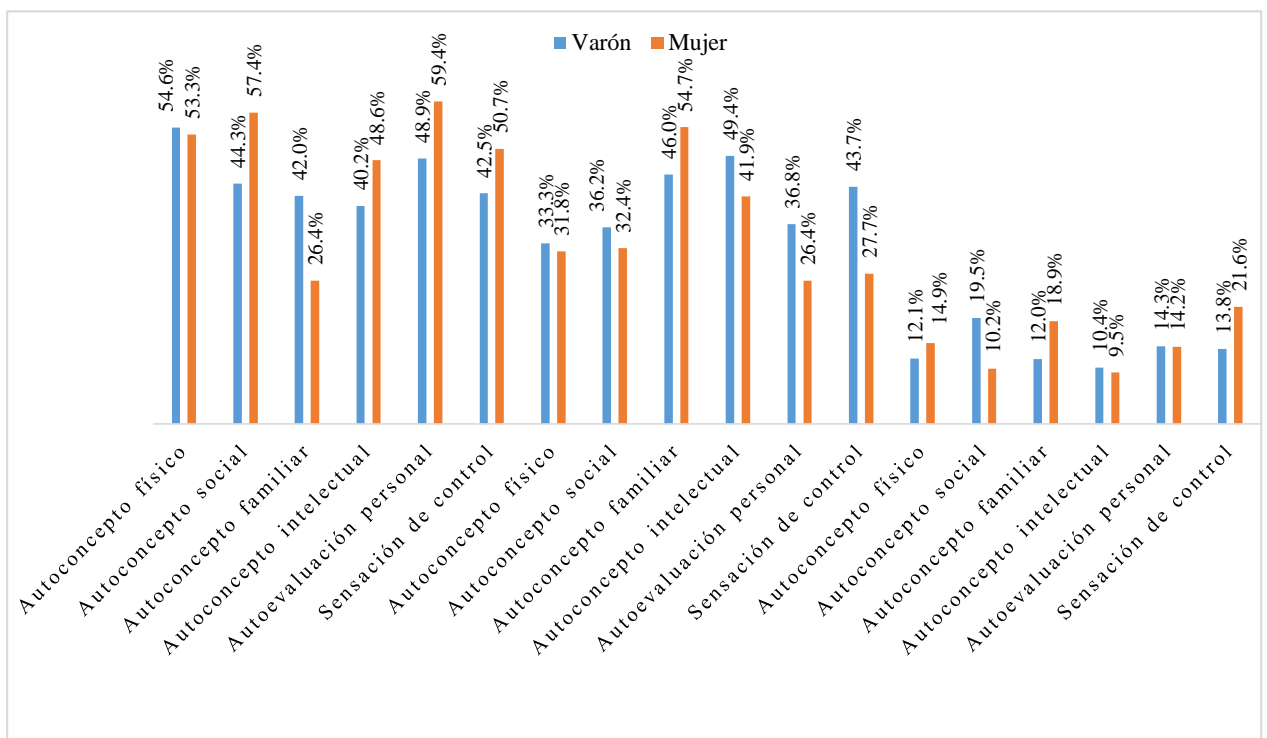
Sexo		N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Desviación
Varón	Autoconcepto físico	174	12,00	40,00	27,241	6,01341
	Autoconcepto social	174	8,00	39,00	26,333	6,12994
	Autoconcepto familiar	174	9,00	39,00	29,925	4,88955
	Autoconcepto intelectual	174	14,00	39,00	26,419	5,50374
	Autoevaluación personal	174	17,00	40,00	29,885	5,26176
	Sensación de control	174	8,00	39,00	27,258	4,96774
	N° válido (por lista)	174				
Mujer	Autoconcepto físico	148	9,00	40,00	27,054	6,86486
	Autoconcepto social	148	12,00	38,00	24,682	5,75939



Autoconcepto familiar	148	13,00	40,00	28,810	5,80095
Autoconcepto intelectual	148	11,00	40,00	24,966	5,97092
Autoevaluación personal	148	8,00	40,00	28,243	6,35098
Sensación de control	148	11,00	38,00	26,081	5,48903
N° válido (por lista)	148				

Figura 7

Frecuencia de autoconcepto de nivel bajo a alto, según sexo



Respecto al quinto objetivo específico que pretende identificar si existe relación significativa entre las dimensiones de los esquemas desadaptativos y el autoconcepto en estudiantes del nivel secundario de instituciones educativas públicas del distrito de San Sebastián, Cusco – 2023; podemos observar en la tabla 13, que existe relación significativa entre la dimensión desconexión/rechazo y el autoconcepto debido al valor de significancia ($\text{sig.} < 0.05$), dicha relación es inversa ($p = -0.374$), es decir, que a mayor desconexión y rechazo, menor será el autoconcepto y a menor desconexión y rechazo, mayor será el autoconcepto; respecto a la



dimensión perjuicio en autonomía/desempeño se observa que no existe relación significativa entre dicha dimensión y el autoconcepto ($\text{sig.} > 0.05$); con relación a la dimensión límites inadecuados se observa que también guarda relación significativa con el autoconcepto ($\text{sig.} < 0.05$), además dicha relación es inversa (-0.460), es decir, que a mayores límites inadecuados, menor será el autoconcepto y a menores límites inadecuados, mayor será el autoconcepto; en cuanto a tendencia hacia el otro se observa que no guarda relación significativa con el autoconcepto ($\text{sig.} > 0.05$) y; finalmente, acerca de la dimensión sobrevigilancia e inhibición se observa que guarda relación significativa con el autoconcepto ($\text{sig.} < 0.05$), además, dicha relación es inversa (-0.262), por lo tanto, a mayor sobrevigilancia menor será el autoconcepto y a menor sobrevigilancia mayor será el autoconcepto. Dicho resultado, conlleva a aceptar la hipótesis alternativa.

Tabla 13

Relación entre las dimensiones de los esquemas desadaptativos y el autoconcepto

		Autoconcepto
Desconexión rechazo	Correlación de Pearson (r)	-.374**
	Sig. (bilateral)	0.000
Perjuicio en autonomía y desempeño	R	-.025
	Sig. (bilateral)	0.650
Límites inadecuados	R	-.460**
	Sig. (bilateral)	0.000
Tendencia hacia el otro	R	-.035
	Sig. (bilateral)	0.526
Sobrevigilancia e inhibición	R	-.262**
	Sig. (bilateral)	0.000
	N	322

El sexto objetivo específico busca identificar si existe relación significativa entre las dimensiones del autoconcepto y los esquemas desadaptativos en estudiantes de la muestra mencionada. La tabla 14 denota que se rechaza la hipótesis nula, ya que existe relación significativa entre la dimensión autoconcepto físico y los esquemas desadaptativos debido al valor de significancia ($\text{sig.} < 0.05$), dicha relación es inversa ($p = -0.254$), así pues, a mayor autoconcepto físico, menores serán los esquemas desadaptativos y a menor autoconcepto físico, mayores serán



los esquemas desadaptativos; con referencia a la dimensión autoconcepto social se denota una correlación significativa con los esquemas desadaptativos ($\text{sig.} < 0.05$), con una relación inversa ($p = -0.191$), en consecuencia, a mayor autoconcepto social habrá menor nivel de esquemas desadaptativos; respecto a la dimensión autoconcepto familiar se denota que también existe correlación significativa entre dicha dimensión y los esquemas desadaptativos ($\text{sig.} < 0.05$), muestra una relación es inversa ($p = -0.416$), es decir que a mayor autoconcepto familiar menores serán los esquemas desadaptativos y a menor autoconcepto familiar mayor es el nivel de esquemas desadaptativos; con relación a la dimensión autoconcepto intelectual se observa que tiene relación significativa con los esquemas desadaptativos ($\text{sig.} < 0.05$), además, dicha relación es inversa (-0.232), por lo tanto, a mayor autoconcepto intelectual, menores serán los esquemas desadaptativos y a menor autoconcepto intelectual, mayores serán los esquemas desadaptativos; sobre la dimensión autoevaluación personal se detalla que existe relación significativa con los esquemas desadaptativos ($\text{sig.} < 0.05$), dicha relación es inversa ($p = -0.454$) y, finalmente, en cuanto a sensación de control se observa que guarda relación significativa con los esquemas desadaptativos ($\text{sig.} < 0.05$), obteniendo una relación inversa (-0.268), es decir, que a mayor sensación de control, menores serán los esquemas desadaptativos.

Tabla 14

Relación entre las dimensiones del autoconcepto y los esquemas desadaptativos

		Esquemas desadaptativos
Autoconcepto físico	Correlación de Pearson	-.254**
	Sig. (bilateral)	.000
Autoconcepto social	R	-.191**
	Sig. (bilateral)	.001
Autoconcepto familiar	R	-.416**
	Sig. (bilateral)	.000
Autoconcepto intelectual	R	-.232**
	Sig. (bilateral)	.000
Autoevaluación personal	R	-.454**
	Sig. (bilateral)	.000
Sensación de control	R	-.268**
	Sig. (bilateral)	.000



El séptimo y último objetivo, busca establecer si existe relación significativa entre los indicadores de los esquemas desadaptativos y las dimensiones del autoconcepto en estudiantes del nivel secundario de la población mencionada en párrafos anteriores. Con relación a los resultados de la tabla 15, se acepta la hipótesis alternativa, debido a la existencia de relación significativa ($\text{sig.} < 0.05$) entre la dimensión de autoconcepto físico con los indicadores de abandono/inestabilidad ($p = -.249$), privación emocional ($p = -.207$), grandiosidad/derecho ($p = -.128$), autocontrol insuficiente ($p = -.342$), control excesivo ($p = -.121$), norma inalcanzable ($p = -.332$); relación significativa entre la dimensión autoconcepto social ($\text{sig.} < 0.05$) y los indicadores de abandono/inestabilidad ($p = -.161$), desconfianza ($p = -.171$), privación emocional ($p = -.226$), autocontrol insuficiente ($p = -.262$), norma inalcanzable ($p = -.204$); correlación significativa entre la dimensión autoconcepto familiar ($\text{sig.} < 0.05$) y los indicadores de abandono ($p = -.308$), desconfianza ($p = -.211$), privación emocional ($p = -.397$), vulnerabilidad ($p = -.146$), grandiosidad ($p = -.222$), insuficiente autocontrol ($p = -.421$), control excesivo ($p = -.140$), norma inalcanzable ($p = -.357$); correlación significativa entre autoconcepto intelectual ($\text{sig.} < 0.05$) y los indicadores como abandono ($p = -.269$), privación emocional ($p = -.189$), autocontrol insuficiente ($p = -.476$), norma inalcanzable ($p = -.199$); relación significativa entre la dimensión autoevaluación personal ($\text{sig.} < 0.05$) y los indicadores de abandono ($p = -.376$), desconfianza ($p = -.216$), privación emocional ($p = -.342$), entrapamiento ($p = -.155$), grandiosidad/derecho ($p = -.179$), insuficiente autocontrol ($p = -.407$), autosacrificio ($p = -.134$), control excesivo ($p = -.256$), norma inalcanzable ($p = -.489$), estándares inflexibles 2 ($p = -.135$); finalmente, existe correlación significativa de sensación de control ($\text{sig.} < 0.05$) con los indicadores de abandono ($p = -.405$), privación emocional ($p = -.312$), vulnerabilidad ($p = -.151$), autocontrol insuficiente ($p = -.425$), estándares inflexibles 1 ($p = -.199$). En todos los casos se encuentra una relación significativa e inversa de carácter bajo y moderado.



Tabla 15

Relación entre los indicadores de esquemas desadaptativos y las dimensiones del autoconcepto

		Autoconce pto físico	Autoconc epto social	Autoconc epto familiar	Autoconc epto intelectua l	Autoevaluaci ón personal	Sensación de control
Abandono/inestabilidad	C. Pearson	-,249**	-,161**	-,308**	-,269**	-,376**	-,405**
	Sig. (bilateral)	0,000	0,004	0,000	0,000	0,000	0,000
Desconfianza/abusos	r	-0,045	-,171**	-,211**	-0,063	-,216**	-0,064
	Sig. (bilateral)	0,420	0,002	0,000	0,262	0,000	0,256
Privación emocional	r	-,207**	-,226**	-,397**	-,189**	-,342**	-,312**
	Sig. (bilateral)	0,000	0,000	0,000	0,001	0,000	0,000
Vulnerabilidad	r	-0,013	0,032	-,146**	0,076	-0,067	,151**
	Sig. (bilateral)	0,817	0,563	0,009	0,173	0,233	0,007
Entrampamiento	r	-0,073	-0,040	-0,101	0,033	-,155**	-0,061
	Sig. (bilateral)	0,193	0,478	0,070	0,555	0,005	0,276
Grandiosidad/derecho	r	-,128*	0,003	-,222**	-0,078	-,179**	-0,094
	Sig. (bilateral)	0,022	0,953	0,000	0,164	0,001	0,091
Autocontrol insuficiente	r	-,342**	-,262**	-,421**	-,476**	-,407**	-,425**
	Sig. (bilateral)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Autosacrificio	r	-0,020	0,081	-0,081	-0,026	-,134*	0,009
	Sig. (bilateral)	0,726	0,146	0,148	0,640	0,016	0,874
Control excesivo/inhibición	r	-,121*	-0,095	-,140*	-0,101	-,256**	-0,065
	Sig. (bilateral)	0,029	0,088	0,012	0,069	0,000	0,246
Norma inalcanzable	r	-,332**	-,204**	-,357**	-,199**	-,489**	-,199**
	Sig. (bilateral)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Condena	r	0,084	-0,027	-0,068	0,095	-,135*	0,038
	Sig. (bilateral)	0,132	0,634	0,226	0,089	0,015	0,499
	N	322	322	322	322	322	322



4.3. Resultado respecto al objetivo general

Finalmente, respecto al objetivo que pretende determinar si existe relación significativa entre los esquemas desadaptativos y el autoconcepto en los estudiantes de la muestra. De acuerdo con los datos de la tabla 16, se observa que existe correlación significativa entre las variables esquemas desadaptativos y autoconcepto ($\text{sig.} < 0.05$), siendo dicha correlación inversa ($p = -0,385$); es decir, que cuando se presentan mayores niveles de esquemas desadaptativos menor será el autoconcepto de los estudiantes o cuando menor sean los esquemas desadaptativos mayor será el autoconcepto de los alumnos. De acuerdo a lo mencionado, se acepta la hipótesis alternativa, la cual suscribe que existe relación significativa entre las variables de estudio.

Tabla 16

Relación entre autoconcepto y esquemas desadaptativos

		ED	PA
Esquemas desadaptativos	R	1	-.385**
	Sig. (bilateral)		.000
	N	322	322
Autoconcepto	R	-.385**	1
	Sig. (bilateral)	.000	
	N	322	322



Capítulo V

Discusión

5.1. Descripción de hallazgos más relevantes y significativos

Con relación a los esquemas desadaptativos predominantes, nuestra investigación reveló que sobresalen los esquemas de sobrevigilancia e inhibición, límites inadecuados, perjuicio en autonomía y desempeño. Tal como se evidencia en los dominios/dimensiones de esquemas desadaptativos de Young, la sobrevigilancia e inhibición se presenta cuando la persona está constantemente al tanto de sucesos negativos, lo cual conlleva a que omita sentimientos propios o de intentar alcanzar la perfección para recibir la aprobación de las personas. Los límites inadecuados se dan cuando las personas, en este caso los estudiantes, presentan una deficiencia en relación con la empatía y regulación de emociones. Así también, la dimensión de perjuicio en autonomía se refiere al deterioro de la funcionalidad independiente del estudiante, viéndose incapaz de resolver sus responsabilidades sin la ayuda de los padres, hermanos u otras personas, en algunos casos llegan a pensar que en cualquier momento surgirá alguna enfermedad, deterioro emocional o accidente en el cual se verá involucrado (Caputto et al., 2015). Además, se determinó que los indicadores con mayor presencia de significatividad son la privación emocional, autocontrol insuficiente, desconfianza y abuso; por tal motivo, sumado a lo anterior, se entiende que los estudiantes consideran que la parte emocional no será satisfecha debido a la poca presencia de escucha y comprensión del entorno cercano o creer que serán usados por otros.

Respecto al nivel de autoconcepto de los evaluados, se observan niveles bajos de autoconcepto en las dimensiones de autoconcepto físico, autoconcepto social, autoevaluación personal y sensación de control. Por otro lado, se denota un autoconcepto de nivel medio en el autoconcepto familiar y autoconcepto intelectual. En este punto, se recalca la importancia del



autoconcepto en los adolescentes, debido a que influye en la personalidad del individuo tanto de forma afectiva como motivacional, teniendo relevancia en el control emocional y en la conducta de los adolescentes (García, 2008). Así, en concordancia con lo obtenido y según lo expresado por García (2001), se demuestra que existe bajo nivel de satisfacción y/o aceptación de la apariencia física, de las habilidades sociales para ser aceptado dentro de un grupo de pares académicos y/o amicales, cómo se ve a sí mismo respecto a sus emociones, ética, autonomía, autorrealización y, también, no sentirse capaz de ver las consecuencias de las acciones y el pensamiento de no estar en la capacidad de efectuar ciertas acciones. Por otro lado, hay una presencia significativa en el nivel medio en cuanto a cómo el estudiante percibe su relación con el entorno familiar, si siente que es aceptado y/o integrado en este y de la percepción de las capacidades y/o competencias académicas. Finalmente, cabe resaltar que no existe, en ninguna dimensión, una media significativa que resalte el nivel alto de autoconcepto en los alumnos evaluados.

En cuanto a los esquemas desadaptativos presentados por varones y mujeres que fueron parte de la investigación, se encuentra que no existe diferencia significativa en los resultados de esquemas desadaptativos respecto al sexo.

Así también, acerca de los niveles de autoconcepto presentados en los estudiantes respecto al sexo, no se encontró diferencias significativas en los resultados, hallando una diferencia máxima de 1.650, lo cual no demuestra relevancia en la distancia respecto a cada dimensión y el sexo del estudiante.

Por otra parte, se demuestra que existe relación significativa inversa entre las dimensiones de los esquemas desadaptativos, como son: los límites inadecuados, desconexión y rechazo, sobrevigilancia e inhibición con el autoconcepto. Por otra parte, no se encuentra correlación entre las dimensiones de tendencia hacia el otro y perjuicio en autonomía y desempeño. Tanto límites inadecuados como sobrevigilancia e inhibición son los esquemas desadaptativos con mayor presencia. Con relación a desconexión y rechazo, tal como indica Young, se puede mencionar que aparece cuando los adolescentes (en el caso de la investigación) no consiguen consolidar



relaciones de apego satisfactorio debido a la creencia de que sus necesidades no serán complacidas, ya sea por la poca presencia de los familiares, sensación de que será usado por su entorno, percepción de no ser escuchado, pensar que es imperfecto y, a partir de ello, sentir vergüenza, vulnerabilidad a la crítica, disconformidad con el aspecto físico, incomodidad social (Caputto et al., 2015). De tal forma, se entiende la relación significativa inversa, debido a que las dimensiones en cuestión tienen aspectos relacionados con el autoconcepto, tal es el caso señalado por González y Goñi (2005); González y Tourón (1992), que comprenden el autoconcepto como la percepción y valoración propia, del mundo y de otras personas; a esto le sumamos que el autoconcepto es la percepción de lo que estimamos ser, deseamos mostrar y lo que somos, en este concepto encaja lo mencionado con anterioridad sobre las dimensiones de esquemas desadaptativos en cuestión, como alcanzar la perfección con la intención de recibir la aprobación de otras personas, sensación de ser usado por otros, no estar conforme con el aspecto físico, sentir incomodidad social o de no pertenecer a un grupo social.

En el mismo sentido, tras el estudio correlativo, se aprecia la existencia de relación de los indicadores de esquemas desadaptativos con las dimensiones del autoconcepto. En el caso de los esquemas de abandono, privación emocional, autocontrol insuficiente y norma inalcanzable; se relacionan con todas las dimensiones del autoconcepto. Entrampamiento, autosacrificio y condena, solo se relacionan con la dimensión de autoevaluación personal. Grandiosidad, control excesivo tienen correlación significativa con las dimensiones de autoconcepto físico, familiar y autoevaluación personal. El indicador desconfianza se vincula con el autoconcepto social, familiar y autoevaluación personal. Mientras que el esquema vulnerabilidad está relacionado con las dimensiones de autoconcepto familiar y sensación de control. Estos resultados nos brindan un panorama más amplio para entender el comportamiento de ambas variables, pero también más específico al momento de generar programas psicológicos y/o educativos para abordar el autoconcepto y los esquemas desadaptativos cuando no generan funcionalidad en los adolescentes, dar herramientas o, en el mejor de los casos, prevenir la aparición y promover la salud mental. Tal es la situación de la autoevaluación personal, que justamente abarca la



autonomía y el aspecto afectivo/emocional; está vinculado con esquemas que indican el sacrificio de satisfacer nuestras necesidades emocionales para lograr el bienestar de otros, de buscar la perfección o pensar que no pueden realizar sus actividades sin ayuda de otras personas.

En lo que respecta a la relación de las dimensiones del autoconcepto con los esquemas desadaptativos; encontramos una correlación significativa inversa de todas las dimensiones del autoconcepto con los esquemas desadaptativos.

Por último, sobre el objetivo general de la investigación, se evidencia que existe correlación significativa inversa entre los esquemas desadaptativos y el autoconcepto. Ambas variables son formaciones cognitivas y afectivas que generan una conducta disfuncional, ya sea con la presencia de niveles altos de esquemas desadaptativos o niveles bajos de autoconcepto. Tanto el autoconcepto como los esquemas desadaptativos son estables en el tiempo y son formados en el ámbito académico, social y familiar. Una de las particularidades del autoconcepto es que puede cambiar de acuerdo a la información recibida, pero este cambio dependerá del grado de significancia que le dé el adolescente a dicha información, que a su vez será influenciado por la estructura cognitiva previamente construida sobre la base de la experiencia. Según lo mencionado, podemos encontrar que los esquemas desadaptativos generados en la infancia y expresados en su mayoría en la adolescencia, tendrán influencia en la presencia de niveles bajos de autoconcepto; a su vez, niveles altos de autoconcepto o valoración de uno mismo y del entorno, influirá en que no se manifiesten significativamente los esquemas desadaptativos.

Sin embargo, es importante resaltar que en los hallazgos correlativos expresados en los párrafos finales, se aprecia una correlación pequeña y media (moderada), lo cual indica que ya sea la relación de las dimensiones del autoconcepto con los esquemas desadaptativos, la relación de las dimensiones de los esquemas desadaptativos con el autoconcepto o la relación de ambas variables a nivel general, no son explicadas en su totalidad por una de las dos variables, de tal forma, que pueden existir diversos factores o variables externas que influyan en la aparición y/o formación de algunas de las variables investigadas. Así, por ejemplo, la suma de factores externos más el autoconcepto podría explicar en su totalidad a los esquemas desadaptativos o, en caso



contrario, sucesos externos más la variable de esquemas desadaptativos darían como consecuencia la relación perfecta con el autoconcepto.

5.2. Limitaciones del estudio

El tiempo proporcionado por algunas instituciones educativas fue corto, debido a que presentaron varias interrupciones respecto a su plan de trabajo, entre ellos, la suspensión de clases por el factor climático (helada y lloviznas) y la aplicación del cuestionario de habilidades socioemocionales requerida por MINEDU.

Asimismo, se observó el caso de estudiantes que no pudieron completar la prueba, debido a que comprenden dificultades de lectoescritura y/o tienen necesidades educativas especiales. De esta forma, se puede acotar que los cuestionarios utilizados no estuvieron diseñados para los casos mencionados.

Otra de las limitaciones encontradas en la investigación fue la cooperación escasa o nula de algunos estudiantes, los cuales completaron los cuestionarios dejando espacios en blanco, marcaron doble respuesta, no nos proporcionaron los consentimientos informados o no llenaron los cuestionarios. Dichos estudiantes no fueron tomados en consideración dentro de la muestra.

Por último, los resultados de la investigación no pueden ser generalizados a entornos distintos al de la muestra evaluada. Es decir, los estudiantes de educación secundaria pertenecientes a instituciones educativas públicas del distrito de San Sebastián.

5.3. Comparaciones críticas con la literatura existente

La etapa de la adolescencia se caracteriza por las crisis del desarrollo que experimentan las personas debido a factores familiares (búsqueda de la autonomía), la relación con amigos (encontrar un grupo donde mostrar sus nuevas capacidades y su identidad) o la visión que tiene el adolescente sobre sí mismo (Lillo, 2004). Factores psicológicos y sociales que ayudarán a entender de forma objetiva el comportamiento del adolescente (Casas, 2011). Por ello la envergadura de los resultados expresados en torno a la adolescencia, autoconcepto y esquemas desadaptativos. En este marco de referencia, entre los hallazgos más sobresalientes de la



investigación, se sabe que en los niveles de autoconcepto encontramos niveles bajos en las dimensiones de autoconcepto físico (54%), social (50.3%) y sensación de control (46.3%), resultados que coinciden con la tesis de Jiménez (2019), que encontró niveles bajos en las dimensiones de autoconcepto mencionadas, en la primera con 42.2%, en la segunda 49% y en la tercera con 43.1% en nivel bajo, pero con 44.1% en nivel medio; en el mismo aspecto, Armas y Llanca (2020) encontraron la presencia de 50.9% en nivel bajo de sensación de control. Asimismo, Jiménez encontró un nivel medio significativo en el autoconcepto familiar (52%), al igual que en el presente estudio donde se obtuvo un 50%. Por otro lado, se obtuvo 46% en el nivel medio de autoconcepto intelectual, mientras que Quispe (2019) encontró 58.06% en el mismo nivel. Finalmente, cabe destacar que en la investigación de Jiménez (2019) al igual que en la presente tesis, no se resaltó el nivel alto de autoconcepto en ninguna de sus dimensiones; sin embargo, Vásquez (2021) y Quispe (2019) obtuvieron resultados contrarios, denotando niveles altos de autoconcepto en sus investigaciones, la primera investigadora encontró 67.8% de nivel alto de autoconcepto, mientras que la segunda autora halló que existe 54.84% de nivel alto de autoconcepto.

Siguiendo los resultados de autoconcepto y en referencia a si existe diferencia en los niveles de autoconcepto según el sexo, no se halló una distancia significativa entre la media de ambos sexos en sus respectivas dimensiones, resultado que coincide con Armas y Llanca; autoras que encontraron resultados en el nivel alto como: dimensión física (V=26.7%, M=29.8%); social (V=26.7%, M=27.7%); familiar (V=0.9%, M=4.3%); intelectual (V=16.4%, M=12.8%); personal (V=31.0%, M=33.0%); sensación de control (V=6.9%, M=3.2%) (Armas y Llanca, 2020), mientras que en la presente tesis, se obtuvo lo siguiente en el nivel alto: autoconcepto físico (V=12.1%, M=14.9%), autoconcepto social (V=19.5%, M=10.2%), autoconcepto familiar (V=12.0%, M=18.9%), autoconcepto intelectual (V=10.4%, M=9.5%), autoevaluación personal (V=14.3%, M=14.2%), sensación de control (V=13.8%, M=21.6%). Según lo detallado, no se encuentra una diferencia notoria según el sexo del estudiante, asimismo, la investigación citada



usó porcentajes al igual que la tesis actual, sin embargo, para mayor precisión se analizó mediante una medida de tendencia central que conlleva al mismo resultado.

En la investigación se halló que el indicador de privación emocional, el cual pertenece a la dimensión desconexión y rechazo, se distingue sobre el resto con 54.7% de presencia significativa, similar resultado encontramos en Jiménez (2019) con 56.9%, Cárdenas (2021) con 71.5% y Gómez (2020) con 63.2%. En investigaciones de Quiza y Salas (2021), Rivera (2019) y Santos (2020) se denota que sobresalen, al igual que en la presente investigación, esquemas con presencia significativa, pero en menor porcentaje que la no presencia de esquemas. Por otro lado, se aprecia que existe presencia significativa con menos del 27.7% en la dimensión abandono e inestabilidad, desconfianza/abuso, vulnerabilidad, entrapamiento, grandiosidad/derecho, autocontrol insuficiente, autosacrificio, estándares inflexibles 1 y 2, inhibición, resultado que coincide con Quiza y Salas en todos los esquemas; Cárdenas (2021) en el esquema de autosacrificio; Gómez (2020) en vulnerabilidad; Rivera en desconfianza/abuso, entrapamiento, grandiosidad/derecho, autosacrificio, estándares inflexibles 1 e inhibición; al igual que Santos (2020) en abandono, desconfianza, grandiosidad, insuficiente autocontrol, autosacrificio, estándares inflexibles 1 e inhibición.

Continuando con los esquemas desadaptativos, apreciamos que no existe diferencia significativa en los resultados según el sexo de los adolescentes, hallazgo que concuerda con Cárdenas, el cual muestra porcentajes similares en varones y mujeres, así por ejemplo, tenemos en autocontrol (V=31.5%, M=27%); privación emocional (V=39.5%, M=32%); grandiosidad (V=31.5%, M=28.5%) (Cárdenas, 2021). Al igual que Quiza, llegando a resultados como: estándares inflexibles 1 (V=25.4%, M=18.5%); estándares inflexibles 2 (V=20.3%, M=21.3%); inhibición emocional (V=15.2%, M=16.1%); autosacrificio (V=17.4, M=11.4%) (Quiza y Salas, 2021).

Por último, en correspondencia a la correlación de ambas variables, el estudio denota que existe una relación significativa ($\text{sig.} < 0.05$) de forma inversa moderada (-0.385). Resultado que sintoniza con Jiménez (2019) y Cárdenas (2021), demostrando que la presencia baja de alguna de



las dos variables significa que existe presencia alta de la otra variable; sin embargo, al mantenerse una correlación moderada podemos indicar que la explicación de niveles altos de esquemas desadaptativos se debe a la suma de diversas variables, entre ellas el autoconcepto. A dicha conclusión arribaron Quiza y Salas (2021) expresando una correlación inversa-significativa entre los esquemas maladaptativos y la autoestima; Rivera (2019) que encontró el mismo resultado, pero vinculando los esquemas maladaptativos y la resiliencia. En el caso de una relación positiva-significativa entre moderada y baja, tenemos a Gómez (2020) y Cipriano (2017); ambos vinculan los esquemas en mención con la dependencia emocional.

Desglosando ambas variables, en Jiménez (2019), al igual que la presente investigación, encontramos una relación relevante pequeña e inversamente proporcional entre el esquema abandono y el autoconcepto físico ($p=-.249$), autoconcepto social ($p=-.161$) y autoconcepto intelectual ($p=-.269$). De igual manera, con el mismo resultado, está el esquema insuficiente autocontrol con la dimensión autoconcepto social ($p=-.262$); sin embargo, con las dimensiones sensación de control, autoconcepto familiar e intelectual, nuestra investigación encontró una correlación moderada, mientras que Jiménez detalló una relación pequeña. A su vez, con una relación inversa y pequeña, tenemos el esquema de desconfianza con la dimensión social ($p=-.171$), familiar ($p=-.211$). El esquema de privación emocional con el autoconcepto físico ($p=-.207$) e intelectual ($p=-.189$). Estándares inflexibles 1 con el autoconcepto intelectual ($p=-.199$). Inhibición con la dimensión de autoconcepto familiar ($p=-.140$). Al contrario de Jiménez, no se encontró correlación significativa entre estándares inflexibles 2 y las dimensiones del autoconcepto, a excepción de autoevaluación personal, por el contrario, en la otra investigación encontraron correlación directamente proporcional con las dimensiones de sensación de control, autoconcepto familiar y autoevaluación personal. Todos los esquemas se relacionan con al menos una dimensión de autoconcepto; sin embargo, en la otra investigación encontraron que el indicador de vulnerabilidad no cuenta con correlación significativa (Jiménez, 2019).

Comparando los resultados con Cárdenas (2021), podemos detallar lo siguiente teniendo en consideración que dicho autor utilizó otro instrumento para evaluar el autoconcepto (AF5); sin



embargo, a raíz de las definiciones de sus dimensiones, encontramos similitudes entre las dimensiones de autoevaluación personal y autoconcepto emocional; además, tanto el cuestionario de Garley como AF5 tienen dimensiones de autoconcepto físico, familiar y social. Exceptuamos la dimensión académica de AF5 debido a que involucra ítems laborales y académicos; cuestión que no adhiere el cuestionario de Autoconcepto de Garley. Tras lo explicado, en ambas investigaciones el autoconcepto social presenta relación inversamente significativa y pequeña con los indicadores de insuficiente autocontrol, desconfianza/abuso, privación emocional. El autoconcepto emocional/autoevaluación personal tiene la misma correlación con desconfianza/abuso e inhibición emocional; mientras que estándares inflexibles 1, insuficiente autocontrol, privación emocional, tienen relación moderada en el presente estudio y pequeña en la investigación de Cárdenas. En ambas investigaciones existe relación entre media y pequeña en las dimensiones de autoconcepto familiar y físico con insuficiente autocontrol y privación emocional. Por otro lado, el esquema abandono, en el caso de Cárdenas, no tiene relación con ninguna dimensión del autoconcepto, mientras que en el presente estudio dicho esquema tiene relación con todas las dimensiones (Cárdenas, 2021).

Cabe resaltar que en ninguna de las investigaciones mencionadas al igual que en la presente, no se encontraron relaciones significativas y grandes, en su mayoría son moderadas y pequeñas, es decir, menores o iguales a 0.50/-0.50.

5.4. Implicaciones del estudio

En virtud de lo argumentado, afirmamos que la investigación enriqueció el entendimiento de dos variables importantes en el contexto académico, familiar y social; como son el autoconcepto y los esquemas desadaptativos. Sobre todo al ser la primera investigación que vincula ambas variables en la ciudad del Cusco y, específicamente, en el distrito de San Sebastián. Focalizando el estudio en los adolescentes de ambos sexos de las instituciones públicas de dicho distrito.

La investigación encuentra pertinente orientar los documentos de gestión educativa como el Proyecto Curricular Institucional (PCI), Plan Anual de trabajo (PAT), Proyecto Educativo



Institucional (PEI), entre otros, según los resultados mostrados; los cuales subrayan que si bien hay poca presencia de esquemas desadaptativos, existe una gran cantidad de estudiantes con autoconcepto de nivel bajo y medio. De ese modo, por ejemplo, se puede incluir talleres, charlas, días de acompañamiento familiar en el entorno académico, etc. Así también, confiamos en que se usen los datos para la creación de programas con enfoque psicológico y educativo que ayude a los estudiantes a generar una adaptación propicia en el entorno educativo; además, tanto para padres como para docentes, generar herramientas que coadyuven a resolver los problemas de desajuste psicológico que puede presentar el adolescente.

Por último, destacamos la importancia del trabajo investigativo debido a que será un precedente para futuras investigaciones, con el fin de ampliar el análisis y discusión respecto a qué variables se deben considerar al momento de trabajar con adolescentes y cómo manejar estas variables en pro de la salud mental de este grupo etario. Ya sea en correlación con otras variables; comparación entre tipos de instituciones, edad, sexo, zona de aplicación o en estudios experimentales.



Conclusiones

Primera.- Existe una relación significativa e inversa entre los esquemas desadaptativos y el autoconcepto en los estudiantes del nivel secundario de instituciones educativas públicas del distrito de San Sebastián, Cusco - 2023.

Segunda.- Los esquemas desadaptativos predominantes de los estudiantes del nivel secundario de instituciones educativas públicas del distrito de San Sebastián, Cusco – 2023, son la sobrevigilancia/inhibición, los límites inadecuados y el perjuicio/deterioro de la autonomía y desempeño. Así como la privación emocional, desconfianza/abuso e insuficiente autocontrol.

Tercera.- Los niveles de autoconcepto de los estudiantes de educación secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de San Sebastián, Cusco – 2023, son principalmente bajo y medio.

Cuarta.- No existe una diferencia significativa en los esquemas desadaptativos predominantes entre los estudiantes de la muestra de estudio, según el sexo.

Quinta.- No se encontró diferencia significativa en los niveles de autoconcepto en los estudiantes del nivel secundario de instituciones educativas públicas del distrito de San Sebastián, Cusco - 2023, según el sexo.

Sexta.- Existe una relación significativa e inversa entre las dimensiones de los esquemas desadaptativos y el autoconcepto en los estudiantes del nivel secundario de instituciones educativas públicas del distrito de San Sebastián, Cusco - 2023.

Séptima.- Se encontró una correlación significativa e inversa entre las dimensiones del autoconcepto y esquemas desadaptativos en los estudiantes del nivel secundario de instituciones educativas públicas del distrito de San Sebastián, Cusco - 2023.

Octava.- Se halló una relación significativa inversa de carácter bajo-moderado entre los indicadores de los esquemas desadaptativos y las dimensiones del autoconcepto en los estudiantes de la presente investigación.



Recomendaciones

Primera.- Sugerimos diseñar programas de intervención psicoeducativos dirigidos a estudiantes del nivel secundario que aborden los esquemas desadaptativos identificados, como la sobrevigilancia, los límites inadecuados, el prejuicio en autonomía y desempeño. Estos programas deben enfocarse en promover estrategias de afrontamiento saludables y fortalecer el autoconcepto de los estudiantes.

Segunda.- Realizar estudios adicionales para investigar los factores subyacentes que contribuyen al desarrollo de esquemas desadaptativos tempranos y la formación del autoconcepto en estudiantes del nivel secundario. Así también, examinar cómo las experiencias familiares, el entorno escolar y otros aspectos socioemocionales pueden influir en estos procesos importantes de los adolescentes.

Tercera.- Ampliar el alcance del estudio para incluir el análisis de diferencias culturales y socioeconómicas en relación con los esquemas desadaptativos y el autoconcepto. Investigar cómo estos factores pueden interactuar y afectar a los estudiantes de manera diferencial, sobre todo en el contexto específico de San Sebastián, Cusco.

Cuarta.- Generar estudios que evalúen la eficacia de intervenciones educativas diseñadas para mejorar el autoconcepto y abordar los esquemas desadaptativos en estudiantes del nivel secundario. De tal forma, que se pueda comparar diferentes enfoques de intervención y analizar su impacto en los resultados académicos, el bienestar emocional y el desarrollo personal de los estudiantes.

Quinta.- Fomentar la conformación de alianzas entre los actores sociales de la comunidad educativa; promoviendo la colaboración entre instituciones educativas, docentes, padres y estudiantes para abordar de manera integral los esquemas desadaptativos y promover un autoconcepto saludable. Así, por ejemplo, se puede establecer espacios de diálogo y trabajo conjunto para compartir conocimientos, recursos y estrategias de apoyo.



Sexta.- Brindar oportunidades de formación y capacitación a los docentes y psicólogos para que puedan identificar y abordar los esquemas desadaptativos y apoyar el desarrollo del autoconcepto en los estudiantes. Capacitarlos en técnicas sobre apoyo emocional, fomento de la autoestima y promoción de habilidades socioemocionales.

Séptima.- Promover el acceso a los servicios de salud mental; sensibilizando sobre la trascendencia de la salud mental en el ámbito educativo y fomentando el acceso a servicios de apoyo psicológico y emocional para los estudiantes. Además, establecer alianzas con profesionales de la salud mental y asegurarse de que los alumnos y sus familias conozcan los recursos disponibles para afrontar determinados sucesos, de tal manera que se genere un ajuste emocional y psicológico.

Estas recomendaciones pueden ayudar a orientar futuros estudios y acciones para abordar los esquemas desadaptativos y promover un autoconcepto saludable en estudiantes adolescentes de educación secundaria.



Referencias bibliográficas

- Arboccó de los Heros, M. (2010). Aportes de Jean Piaget a la teoría del conocimiento infantil. *Temática Psicológica*, 6(6), 15–19.
<https://doi.org/10.33539/tematpsicol.2010.n6.857>
- Armas, N. y Llanca, B. (2020). *Clima social familiar y autoconcepto en adolescentes de una institución educativa de Lima Norte* (tesis de titulación). Universidad Católica Sedes Sapientiae.
- Baron, R., y Byrne, D. (2005). *Psicología Social 10ª edición*. Pearson Educación.
- Caputto, I., Cordero, S., Keegan, E., y Arana, F. (2015). Perfeccionismo y esquemas desadaptativos tempranos: un estudio con estudiantes universitarios. *Ciencias Psicológicas*, 9(2), 245-257.
- Cárdenas Huaraca, G. (2021). *Esquemas desadaptativos tempranos y autoconcepto en estudiantes de una academia preuniversitaria de Lima Metropolitana* (tesis de titulación). Universidad Nacional Federico Villarreal.
- Casas, F. (2011). Subjective social indicator and child and adolescent well-being. *Child Indicators Research*, 4, 555-575. <https://doi.org/10.1007/s12187-010-9093-z>
- Castrillón, D., Chaves, L., Ferrer, A., Londoño, N., Maestre, K., Marín, C., y Schnitter, M. (2005). Validación del Young Schema Questionnaire Long Form – Second Edition (YSQ-L2) en población colombiana. *Revista latinoamericana de Psicología*, 37(3), 541-560.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80537307>
- Caycho Rodríguez, T. (2013). Temperamento: Lo más importante no es la personalidad sino el cambio. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 5(1), 8-9.
- Cazalla Luna, N., y Molero, D. (2013). Revisión teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 10, 43-64.
Recuperado a partir de <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/991>



- Cipriano De La Cruz, D. (2017). *Esquemas desadaptativos tempranos y dependencia emocional en estudiantes de 5to año de secundaria de las Instituciones Educativas Públicas de Nuevo Chimbote en el año 2016* (tesis de licenciatura). Universidad César Vallejo.
- Claudio, V. (2009). Domínios de esquemas precoces na depressão. *Análise Psicológica*, 17(2), 143-157.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. LEA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Collado Osorio, L., y Matalinares Calvet, M. (2019). Esquemas maladaptativos tempranos y agresividad en estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana. *Persona*, 022(2), 45-66. [https://doi.org/10.26439/persona2019.n022\(2\).4564](https://doi.org/10.26439/persona2019.n022(2).4564)
- Defensoría del Pueblo. (9 de octubre de 2020). *Defensoría del Pueblo: Estado peruano debe priorizar la atención de la salud mental*. <https://www.defensoria.gob.pe/defensoria-del-pueblo-estado-peruano-debe-priorizar-la-atencion-de-la-salud-mental/>
- De Freitas Gonçalves, M., (2004). Los Adolescentes Como Agentes De Cambio Social: Algunas Reflexiones Para Los Psicólogos Sociales Comunitarios. *Psyche*, 13(2), 131-142.
- Elías, T. (9 de julio de 2019). *El psicólogo: Un aliado estratégico en el proceso educativo*. <https://www.udep.edu.pe/hoy/2019/07/el-psicologo-un-aliado-estrategico-en-el-proceso-educativo/>
- Esnaola, I., Goñi, A. y Madariaga, JM. (2008). El autoconcepto: Perspectivas de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 69-96.
- Fuentes, M., García, J., Gracia, E. y Lila, M. (2011). Autoconcepto y ajuste psicosocial en la adolescencia. *Psicothema*, 23 (1), 7-12.
- Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista chilena de pediatría*, 86(6), 436-443. <https://dx.doi.org/10.1016/j.rchipe.2015.07.005>



- García Elizalde, M. (2008). *La formación del autoconcepto en la adolescencia y las repercusiones en su desempeño académico* (tesis de licenciatura). Universidad Pedagógica Nacional.
- García Torres, B. (2001). *CAG: Cuestionario de autoconcepto GARLEY*. Madrid: Instituto de Orientación Psicológica EOS.
- Gómez Chagua, Y. (2020). *Relación entre esquemas desadaptativos tempranos y dimensiones de dependencia emocional en adolescentes de quinto año de secundaria* (tesis de maestría). Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa.
- González, M. y Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar: Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. NAVEGRAF.
- González, O. y Goñi, E. (2005). Dimensiones del autoconcepto social. *Revista Internacional de Psicología Educativa y del Desarrollo*, 2 (1), 249-261.
- González Tuta, D., Barreto Porez, A., y Salamanca Camargo, Y. (2017). Terapia Cognitiva: Antecedentes, teoría y metodología. *Revista Iberoamericana De Psicología*, 10(2), 99–107.
<https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.10211>
- Harter, S. (1986). Processes underlying the construction, maintenance and enhancement of the self-concept in children. *Psychological perspectives on the self*, 3, 139–181.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed.). México D.F.: McGraw-Hill.
- International Association for the Evaluation of Educational Achievement. (s.f.). *About IEA*. IEA.
<https://www.iea.nl/>,
- Jaller Jaramillo, C., y Lemos Hoyos, M. (2009). Esquemas desadaptativos tempranos en estudiantes universitarios con dependencia emocional. *Acta Colombiana de Psicología*, 12(2), 77-83.
- Jiménez Ramón, E. (2019). *El autoconcepto y su relación con los esquemas adaptativos en estudiantes de octavo a décimo año de EGB de la universidad educativa Mena del Hierro, de la ciudad de Quito, en el año 2019* (tesis de titulación). Universidad Indoamérica.



Kagan, J. (2011). *El temperamento y su trama: Cómo los genes, la cultura, el tiempo y el azar inciden en nuestra personalidad*. Katz Editores.

Kalish, R. (1996). *La vejez: perspectivas sobre el desarrollo humano (2ª ed.)*. Pirámide.

León Negreiros, K., y Sucari Montoya, C. (2012). *Adaptación del cuestionario de esquemas de Young en adolescentes en adolescentes de dos distritos de Lima Sur* (tesis de pregrado). Universidad Femenina del Sagrado Corazón.

Ley 30797 de 2018. Por la cual se modifica el artículo 52 e incorpora los artículos 19-A y 62-A en la ley 28044, ley general de educación. 19 de junio de 2018. D.O. No. 1662055-2.

Lillo Espinoza, J. (2004). Crecimiento y comportamiento en la adolescencia. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, (90), 57-71. Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0211-57352004000200005&lng=es&tlng=es

López Pell, A., Cid Colom, J., Obst Camerini, J., Rondón, J., Alfano, S., y Cellerino, C. (2011). Guías esquematizadas de tratamiento de los trastornos de la personalidad para profesionales, desde el modelo de Young, Klosko y Wheishar (2003). *Ciencias Psicológicas*, 5(1), 83–115. <https://doi.org/10.22235/cp.v5i1.102>

Madrigales Madrazo, C. (2012). *Autoconcepto en adolescentes de 14 a 18 años* (tesis de licenciatura). Universidad Rafael Landívar.

Matalinares Calvet, M., Arenas, C., Sotelo, L., Sotelo, N., Díaz Acosta, G., Dioses Chocano, A., Yaringaño, J., Medina, Y., Pezua, M., Muratta, R., y Tipacti, R. (2011). Factores personales de resiliencia y autoconcepto en estudiantes de primaria de Lima Metropolitana. *Revista De Investigación En Psicología*, 14(1), 187–207. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v14i1.2083>

Ministerio de Educación. (2017). *Gestión curricular, comunidades de aprendizaje y liderazgo pedagógico*. Ministerio de Educación.

Mruk, C. (2006). *Self-Esteem Research, Theory, and practice: Toward a Positive Psychology of Self-Esteem, 3rd Edition*. Springer Publishing Company.



- Musitu, G., García, F., y Gutiérrez, M. (1997). *AFA: Autoconcepto forma A (3rd ed.)*. TEA.
- Núñez Pérez, J., y González Pienda, J. (1994). *Determinantes del rendimiento académico: Variables cognitivo-motivacionales, atribucionales, uso de estrategias y autoconcepto*. Universidad de Oviedo.
- Organización Mundial de la Salud. (17 de noviembre de 2021). *Salud mental del adolescente*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>
- Organización Mundial de la Salud. (s.f.) *Salud del adolescente*. https://www.who.int/es/health-topics/adolescent-health#tab=tab_1
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2019). PISA 2018 Results (Volume D): What Students Know and Can Do. *OECD Publishing, Paris*. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- Palacios Garay, J., y Coveñas Lalupú, J. (2019). Predominancia del autoconcepto en estudiantes con conductas antisociales del Callao. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 325-352. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.278>
- Papalia, D., Wendkos, S., y Duskin, R. (2010). *Desarrollo humano: Undécima edición*. McGraw Hill Interamericana Editores.
- Parada Buitrago, N., Valbuena Garzón, C., y Ramírez Vanegas, G. (2016). La autoestima en el proceso educativo, un reto para el docente. *Educación y Ciencia*, (19), 127-144.
- Plataforma digital única del Estado Peruano. (16 de mayo de 2019). *Contraloría identifica carencia de profesionales en Psicología en Instituciones Educativas de Cusco*. <https://www.gob.pe/institucion/contraloria/noticias/497259-339-2019-cg-gcoc-contraloria-identifica-carencia-de-profesionales-en-psicologia-en-instituciones-educativas-de-cusco>
- Plataforma digital única del Estado Peruano. (30 de setiembre de 2021). *Minsa: El 29.6% de adolescentes entre los 12 y 17 años presenta riesgo de padecer algún problema de salud mental o emocional*. <https://www.gob.pe/institucion/minsa/noticias/536664-minsa-el-29-6->



[de-adolescentes-entre-los-12-y-17-anos-presenta-riesgo-de-padecer-algun-problema-de-salud-mental-o-emocional](#)

Plataforma digital única del Estado Peruano. (9 de febrero de 2022). *Edades normativas*.

<https://www.gob.pe/institucion/minedu/informes-publicaciones/2742610-edades-normativas>

Pons Díez, X. (2004). El autoconcepto en la adolescencia: Evaluación, factorización y análisis estructural. *STUDIUM: Revista de Humanidades*, (10), 135-154.

Puerta Polo, J. y Padilla Díaz, D. (2011). Terapia cognitiva - conductual (TCC) como tratamiento para la depresión: Una revisión del estado del arte. *Duazary*, 8 (2), 251-257.

Quispe Vargas, R. (2019). *Relación entre autoconcepto y estilos de crianza en adolescentes de una institución pública de Huancayo - 2019* (tesis de licenciatura). Universidad Peruana los Andes.

Quiza Canaza, P., y Salas Rojas, J. (2021). *Esquemas maladaptativos tempranos y autoestima en estudiantes de 4to y 5to de secundaria en instituciones educativas particulares de la ciudad de Juliaca, 2020* (tesis de licenciatura). Universidad César Vallejo.

Ramos Díaz, E., Rodríguez Fernández, A., y Antonio Agirre, I. (2017). El autoconcepto y el bienestar subjetivo en función del sexo y del nivel educativo en la adolescencia. *Psicología Educativa: Revista de los Psicólogos de la Educación*, 23 (2), 89-94.
<https://doi.org/10.1016/j.pse.2017.05.005>

Ribeiro, F., dos Santos, P., Cazassa, M., y da Silva, M. (2014). Esquemas desadaptativos tempranos y síntomas depresivos: Estudio de comparación intergrupar. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, XXIII(3), 15-22.

Rioja León, A. (2015). Propiedades psicométricas del cuestionario de autoconcepto garley en alumnos de nivel secundaria de El Porvenir. *Revista De investigación De Estudiantes De psicología "Jang"*, 4(2), 8-32. <https://revistas.ucv.edu.pe/index.php/jang/article/view/1652>



- Ríos Ramírez, L. (2019). *Propiedad psicométricas del Cuestionario de Autoconcepto Garley en estudiantes de secundaria del Distrito Víctor Larco* (tesis de licenciatura). Universidad César Vallejo.
- Rivera Rodríguez, Y. (2019). *Esquemas maladaptativos tempranos y resiliencia en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública, Rímac – 2019* (tesis de licenciatura). Universidad Privada TELESUP.
- Rodríguez Fernández, A., Ramos Díaz, E., Ros, I., Fernández Zabala, A. y Revuelta, L. (2016). Bienestar subjetivo en la adolescencia: El papel de la resiliencia, el autoconcepto y el apoyo social percibido. *Suma Psicológica*, 23(1), 60-69.
<https://doi.org/10.1016/j.sumpsi.2016.02.002>
- Rodríguez Vílchez, E. (2009). La terapia centrada en esquemas de Jeffrey Young. *UNIFE*, 17(1), 59-74.
- Rodríguez Vílchez, E. (2014). Biología de los esquemas precoces desadaptativos. *UNIFÉ*, 10(1), 23-26.
- Roldan Acuña, E. (2019). *Propiedades psicométricas del cuestionario de autoconcepto Garley en estudiantes de Nuevo Chimbote* (tesis de licenciatura). Universidad César Vallejo.
- Saldarriaga Zambrano, P., Bravo Cedeño, G., y Loor Rivadeneira, M. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. *Dominio de las ciencias*, 2(3), 127-137.
- Salum Fares, A., Marín Aguilar, R. y Reyes Anaya, C. (2011). Relevancia de las dimensiones del autoconcepto en estudiantes de escuelas secundarias de Ciudad Victoria, Tamaulipas, México. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(2), 255-272.
- Santos Palomino, J. (2020). *Esquemas disfuncionales tempranos en adolescentes beneficiarios del programa de prevención estratégica del delito – PPED Cusco, 2020* (tesis de licenciatura). Universidad Andina del Cusco.



Shavelson, R., Hubner, J., y Stanton, J. (1976). Self-Concept: Validation of Construct Interpretations.

Review of educational Research, 46(3), 407-441.

<https://doi.org/10.3102/00346543046003407>

Valderrama Carrion, M. (2022). *Propuesta preventiva cognitivo conductual en restructuración cognitiva para mejorar el autoconcepto en estudiantes de una Institución Educativa Privada en Trujillo* (tesis de licenciatura). Universidad Privada del Norte.

Vásquez Hinojosa, J. (2021). *Autoestima y autoconcepto en adolescentes de una institución educativa, La Esperanza, 2017* (tesis de licenciatura). Universidad Católica los Ángeles – Chimbote.

Vaz Serra, A. (2015). Lo que un buen autoconcepto puede hacer por nosotros. *Revista Iberoamericana de Psicología*, (116), 47-56.

Young, J., y Klosko, J. (2001). *Reinventar tu vida: Cómo superar las actitudes negativas y sentirse bien de nuevo*. Ediciones Paidós Ibérica.

Young, J., Klosko, J., y Weishaar, M. (2015). *Terapia de esquemas: Guía práctica*. Editorial Desclée de Brouwer.

Young, J., Klosko, J., y Weishaar, M. (2008). *Terapia do esquema: Guía de técnicas cognitivo-comportamentais inovadoras*. Porto Alegre: Artmed.

Young, J., Klosko, J., y Weishaar, M. (2003). *Schema Therapy: A Practitioner's Guide*. The Guilford Press.



APÉNDICES



Apéndice A. MATRIZ DE CONSISTENCIA

Título: Esquemas desadaptativos tempranos y autoconcepto en estudiantes del nivel secundario de Instituciones Educativas públicas del distrito de San Sebastián, Cusco – 2023.				
Problema	Objetivos	Hipótesis	Variables e indicadores	Método
<p>General ¿Existe relación significativa entre los esquemas desadaptativos tempranos y el autoconcepto en estudiantes del nivel secundario de Instituciones Educativas públicas del distrito de San Sebastián, Cusco – 2023??</p> <p>Específicos ¿Cuáles son los esquemas desadaptativos predominantes en estudiantes del nivel secundario de Instituciones Educativas públicas del distrito de San Sebastián, Cusco – 2023?</p> <p>¿Cuáles son los niveles de autoconcepto de los estudiantes del nivel secundario de Instituciones Educativas públicas del distrito de San Sebastián, Cusco – 2023?</p>	<p>General Establecer si existe relación significativa entre los esquemas desadaptativos tempranos y el autoconcepto en estudiantes del nivel secundario de Instituciones Educativas públicas del distrito de San Sebastián, Cusco - 2023.</p> <p>Específicos Identificar los esquemas desadaptativos tempranos predominantes en estudiantes del nivel secundario de Instituciones Educativas públicas del distrito de San Sebastián, Cusco - 2023.</p> <p>Reconocer los niveles de autoconcepto de los estudiantes del nivel secundario de Instituciones Educativas públicas del distrito de San Sebastián, Cusco - 2023.</p>	<p>General H₁: Existe relación significativa entre los esquemas desadaptativos tempranos y el autoconcepto en estudiantes del nivel secundario de Instituciones Educativas públicas del distrito de San Sebastián, Cusco - 2023.</p> <p>H₀: No existe relación significativa entre los esquemas desadaptativos tempranos y el autoconcepto en estudiantes del nivel secundario de Instituciones Educativas públicas del distrito de San Sebastián, Cusco - 2023.</p> <p>Específicos H₁: Existen esquemas desadaptativos tempranos predominantes en estudiantes del nivel secundario de Instituciones Educativas públicas del distrito de San Sebastián, Cusco - 2023.</p> <p>H₀: No existen esquemas desadaptativos tempranos predominantes en estudiantes del nivel secundario de Instituciones Educativas públicas del distrito de San Sebastián, Cusco - 2023</p> <p>H₁: Hay presencia significativa de nivel alto de autoconcepto en los estudiantes del nivel</p>	<p>V1: Esquemas desadaptativos tempranos</p> <p>Indicadores</p> <ul style="list-style-type: none"> - Abandono/ Inestabilidad - Desconfianza - Abuso - Privación emocional - Vulnerabilidad - Entrampamiento - Grandiosidad/ Derecho - Autocontrol insuficiente - Autosacrificio - Control excesivo/ Inhibición - Norma inalcanzable / 	<p>Enfoque: Cuantitativo</p> <p>Alcance: Descriptivo-correlacional</p> <p>Diseño: No experimental – transversal</p> <p>Población y muestra Estudiantes de segundo a quinto año de secundaria, cuyas edades oscilan entre 14 a 18 años y pertenecen a Instituciones Educativas públicas de San Sebastián, Cusco – 2023. Con un total de 1959 estudiantes y una muestra no</p>



<p>¿Existen diferencias en los esquemas desadaptativos predominantes en estudiantes del nivel secundario de Instituciones Educativas públicas del distrito de San Sebastián, Cusco – 2023, según sexo?</p>	<p>Establecer si existe diferencia en los esquemas desadaptativos predominantes en estudiantes del nivel secundario de Instituciones Educativas públicas del distrito de San Sebastián, Cusco - 2023, según sexo.</p>	<p>secundario de Instituciones Educativas públicas del distrito de San Sebastián, Cusco - 2023.</p>	<p>Estándares inflexibles 1 - Condena / estándares inflexibles 2</p>	<p>probabilística intencional y por racimos de 322.</p>
<p>¿Existe diferencia en los niveles de autoconcepto en estudiantes del nivel secundario de Instituciones Educativas públicas del distrito de San Sebastián, Cusco – 2023, según sexo?</p>	<p>Establecer si existe diferencia en los niveles de autoconcepto en estudiantes del nivel secundario de Instituciones Educativas públicas del distrito de San Sebastián, Cusco - 2023, según sexo.</p>	<p>H₀: No hay presencia significativa de nivel alto de autoconcepto en los estudiantes del nivel secundario de Instituciones Educativas públicas del distrito de San Sebastián, Cusco - 2023.</p>	<p>V2: Autoconcepto Indicadores</p>	<p>Instrumentos de recolección de datos:</p>
<p>¿Existe relación significativa entre las dimensiones de los esquemas desadaptativos tempranos y el autoconcepto en estudiantes del nivel secundario de Instituciones Educativas públicas del distrito de San Sebastián, Cusco – 2023?</p>	<p>Identificar si existe relación significativa entre las dimensiones de los esquemas desadaptativos tempranos y el autoconcepto en estudiantes del nivel secundario de Instituciones Educativas públicas del distrito de San Sebastián, Cusco - 2023.</p>	<p>H₁: Existe diferencia significativa en los esquemas desadaptativos predominantes en estudiantes del nivel secundario de Instituciones Educativas públicas del distrito de San Sebastián, Cusco - 2023, según sexo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aceptación - Autovaloración - Autorespeto - Autoconfianza - Habilidades sociales - Comunicación - Relación de pares - Ajuste personal - Relación familiar - Tiempo en familia - Comunicación - Identidad - Desempeño - Eficiencia 	<ul style="list-style-type: none"> - Cuestionario de Esquemas de Young. - Cuestionario de Autoconcepto Garley.
<p>¿Existe relación significativa entre las dimensiones del autoconcepto y los esquemas desadaptativos tempranos en</p>	<p>Identificar si existe relación significativa entre las dimensiones del autoconcepto y los esquemas desadaptativos</p>	<p>H₀: No existe diferencia significativa en los esquemas desadaptativos predominantes en estudiantes del nivel secundario de Instituciones Educativas públicas del distrito de San Sebastián, Cusco - 2023, según sexo.</p>		<p>Instrumentos de procesamiento y análisis de datos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - SPSS y Microsoft Excel para tablas y cálculos estadísticos. - Prueba de normalidad de Kolmogorov - Smirnov,
<p></p>	<p></p>	<p>H₁: Existe diferencia significativa en los niveles de autoconcepto en estudiantes del nivel secundario de Instituciones Educativas públicas del distrito de San Sebastián, Cusco - 2023, según sexo.</p>		
<p></p>	<p></p>	<p>H₀: No existe diferencia significativa en los niveles de autoconcepto en estudiantes del nivel secundario de Instituciones Educativas públicas del distrito de San Sebastián, Cusco - 2023, según sexo.</p>		



<p>estudiantes del nivel secundario de Instituciones Educativas públicas del distrito de San Sebastián, Cusco – 2023?</p> <p>¿Existe relación significativa entre los indicadores de los esquemas desadaptativos tempranos y las dimensiones del autoconcepto en estudiantes del nivel secundario de Instituciones Educativas públicas del distrito de San Sebastián, Cusco – 2023?</p>	<p>tempranos en estudiantes del nivel secundario de Instituciones Educativas públicas del distrito de San Sebastián, Cusco - 2023.</p> <p>Establecer si existe relación significativa entre los indicadores de los esquemas desadaptativos tempranos y las dimensiones del autoconcepto en estudiantes del nivel secundario de Instituciones Educativas públicas del distrito de San Sebastián, Cusco – 2023.</p>	<p>H₁: Existe relación significativa entre las dimensiones de los esquemas desadaptativos tempranos y el autoconcepto en estudiantes del nivel secundario de Instituciones Educativas públicas del distrito de San Sebastián, Cusco - 2023</p> <p>H₀: No existe relación significativa entre las dimensiones de los esquemas desadaptativos tempranos y el autoconcepto en estudiantes del nivel secundario de Instituciones Educativas públicas del distrito de San Sebastián, Cusco - 2023.</p> <p>H₁: Existe relación significativa entre las dimensiones del autoconcepto y los esquemas desadaptativos tempranos en estudiantes del nivel secundario de Instituciones Educativas públicas del distrito de San Sebastián, Cusco - 2023.</p> <p>H₀: No existe relación significativa entre las dimensiones del autoconcepto y los esquemas desadaptativos tempranos en estudiantes del nivel secundario de Instituciones Educativas públicas del distrito de San Sebastián, Cusco - 2023.</p> <p>H₁: Existe relación significativa entre los indicadores de los esquemas desadaptativos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Eficacia - Autoconocimiento - Valoración - Autoconfianza - Competencia personal - Autonomía - Control de impulsos - Manejo de estrés - Perseverancia 	<p>coeficiente de correlación Pearson.</p>
---	---	---	--	--



		<p>tempranos y las dimensiones del autoconcepto en estudiantes del nivel secundario de Instituciones Educativas públicas del distrito de San Sebastián, Cusco – 2023.</p> <p>H₀: No existe relación significativa entre los indicadores de los esquemas desadaptativos tempranos y las dimensiones del autoconcepto en estudiantes del nivel secundario de Instituciones Educativas públicas del distrito de San Sebastián, Cusco – 2023.</p>		
--	--	--	--	--



Apéndice B. MATRIZ DE INSTRUMENTOS

Cuestionario de Esquemas de Young

Dimensiones	Indicadores	Ítems
Desconexión y rechazo	Abandono/inestabilidad	5, 6, 7, 9, 10, 11
	Desconfianza/abuso	12, 13, 14, 15, 16
	Privación emocional	1, 2, 3, 4, 8
Perjuicio en autonomía y desempeño	Vulnerabilidad	17, 18, 19, 20
	Entrampamiento	21, 22
Límites inadecuados	Grandiosidad/derecho	37, 38, 39
	Autocontrol insuficiente	40, 41, 42, 43, 44, 45
Tendencia hacia el otro	Autosacrificio	23, 24, 25, 26
Sobrevigilancia e inhibición	Control excesivo/inhibición	27, 28, 29
	Norma inalcanzable / estándares inflexibles 1	33, 34, 35, 36
	Condena / estándares inflexibles 2	30, 31, 32

Cuestionario de Autoconcepto Garley

Dimensiones	Indicadores	Ítems
Autoconcepto físico	Aceptación	1, 7, 13, 19, 25, 31, 37, 43
	Autovaloración	
	Autorespeto	
	Autoconfianza	
Autoconcepto social	Habilidades sociales	2, 8, 14, 20, 26, 32, 38, 44
	Comunicación	
	Relación de pares	
Autoconcepto familiar	Ajuste personal	3, 9, 15, 21, 27, 33, 39, 45
	Relación familiar	
	Tiempo en familia	
	Comunicación	
Autoconcepto intelectual	Identidad	4, 10, 16, 22, 28, 34, 40, 46
	Desempeño	
	Eficiencia	
	Eficacia	
	Autoconocimiento	
Autoevaluación personal	Valoración	



	Autoconfianza	5, 11, 17, 23, 29, 35, 41, 47
	Competencia personal	
	Autonomía	
Sensación de control	Control de impulsos	6, 12, 18, 24, 30, 36, 42, 48
	Manejo de estrés	
	Perseverancia	



Apéndice C. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

**CUESTIONARIO DE ESQUEMAS DE YOUNG (YSQ-L2),
VERSIÓN ADAPTADA**

Cuestionario de Esquemas de Young, YSQ-L2

INSTRUCCIONES

Enumeradas aquí, usted encontrará emociones que una persona podría usar para describirse a sí misma. Por favor, lea cada frase y decida qué tan bien lo (a) describe.

Cuando no esté seguro(a), base su respuesta en lo que usted siente, no en lo que usted piense que es correcto.

	1	2	3	4	5	6
	Completamente falso	La mayor parte es falso	Ligeramente más falso que verdadero	Ligeramente más verdadero que falso	La mayor parte verdadero	Completamente verdadero
1. Las personas no han estado presentes para satisfacer mis necesidades emocionales.	1	2	3	4	5	6
2. Por mucho tiempo de mi vida, nadie ha querido estar estrechamente relacionado a mí y compartir mucho tiempo conmigo.	1	2	3	4	5	6
3. La mayor parte del tiempo nadie ha comprendido mis necesidades y sentimientos.	1	2	3	4	5	6
4. Rara vez he tenido una persona firme que me brinde orientación, cuando estoy inseguro de qué hacer.	1	2	3	4	5	6
5. Me preocupa que las personas a quienes siento cercanas me abandonen.	1	2	3	4	5	6
6. Cuando siento que alguien que me importa está tratando de alejarse de mí, me desespero.	1	2	3	4	5	6
7. Me aflijo cuando alguien me deja solo(a), aún por un corto período de tiempo.	1	2	3	4	5	6
8. Es difícil para mí contar con personas que me apoyen de forma consistente.	1	2	3	4	5	6
9. Me preocupa muchísimo que las personas a quienes quiero encuentren a alguien que prefieran más.	1	2	3	4	5	6
10. Necesito tanto a las otras personas que me preocupo al pensar que puedo perderlas.	1	2	3	4	5	6
11. Me preocupa mucho perder a las personas que me protegen porque me siento indefenso(a) sin ellas.	1	2	3	4	5	6
12. Si alguien se comporta muy amable conmigo, pienso que esa persona debe estar buscando algo más.	1	2	3	4	5	6
13. Me es difícil confiar en la gente.	1	2	3	4	5	6
14. Sospecho mucho de las intenciones de las otras personas.	1	2	3	4	5	6
15. Generalmente las personas se muestran de manera diferente a lo que son.	1	2	3	4	5	6
16. Usualmente estoy en la búsqueda de las verdaderas intenciones de los demás.	1	2	3	4	5	6
17. Me preocupa volverme un(a) mendigo(a).	1	2	3	4	5	6
18. Me preocupa ser atacado(a).	1	2	3	4	5	6



19. Siento que debo tener mucho cuidado con el dinero porque de otra manera podría terminar en la ruina. 1 2 3 4 5 6
20. Me preocupa perder todo mi dinero y volverme un(a) mendigo(a). 1 2 3 4 5 6
21. Mis padres y yo tendemos a involucramos demasiado en la vida y problemas de cada uno de nosotros. 1 2 3 4 5 6
22. Es muy difícil tanto para mis padres como para mí, ocultar detalles íntimos sin sentirnos culpables. 1 2 3 4 5 6
23. Doy más que recibo a cambio. 1 2 3 4 5 6
24. Usualmente soy el(la) que termino cuidando a las personas a quienes tengo cerca. 1 2 3 4 5 6
25. A pesar de estar muy ocupado(a), siempre puedo encontrar tiempo para otros. 1 2 3 4 5 6
26. Siempre he sido quien escucha los problemas de todo el mundo. 1 2 3 4 5 6
27. Me da vergüenza expresar mis sentimientos a otros. 1 2 3 4 5 6
28. Me es difícil ser espontáneo. 1 2 3 4 5 6
29. Me controla tanto, que los demás creen que carezco de emociones. 1 2 3 4 5 6
30. Me esfuerzo por mantener casi todo en perfecto orden. 1 2 3 4 5 6
31. Tengo que parecer lo mejor la mayor parte del tiempo. 1 2 3 4 5 6
32. Es difícil para mí conformarme con lo "suficientemente bueno". 1 2 3 4 5 6
33. Mis relaciones interpersonales se perjudican porque me exijo mucho. 1 2 3 4 5 6
34. Mi salud está afectada porque me presiono demasiado para hacer las cosas bien. 1 2 3 4 5 6
35. Sacrifico situaciones placenteras por alcanzar mis propios estándares. 1 2 3 4 5 6
36. Cuando cometo errores, merezco fuertes críticas. 1 2 3 4 5 6
37. Tengo la sensación de que lo que ofrezco es de mayor valor que las contribuciones de los demás. 1 2 3 4 5 6
38. Usualmente pongo mis propias necesidades por encima de las de las otras personas. 1 2 3 4 5 6
39. Con frecuencia siento que estoy tan involucrado(a) en mis propias prioridades, que es poco el tiempo para dar a la familia. 1 2 3 4 5 6
40. Me es difícil disciplinarme a mí mismo(a) para completar tareas rutinarias. 1 2 3 4 5 6
41. Si fallo en conseguir una meta, la abandono. 1 2 3 4 5 6
42. Es para mí muy difícil sacrificar lo que me gusta para alcanzar una meta a largo plazo. 1 2 3 4 5 6
43. Cuando las tareas se vuelven difíciles, normalmente se me hace imposible perseverar para completarlas. 1 2 3 4 5 6
44. Se me hace difícil concentrarme en algo por demasiado tiempo. 1 2 3 4 5 6
45. Es difícil para mí hacer las cosas que no me gustan, aun cuando sé que son por mi bien. 1 2 3 4 5 6



Hoja de respuestas del Cuestionario de Esquemas de Young (YSQ-L2), versión adaptada.

Institución Educativa						
Grado y Sección						
Edad						
Sexo	Masculino ()			Femenino ()		
	Completamente falso	La mayor parte falso	Ligeramente más falso que verdadero	Ligeramente más verdadero que falso	La mayor parte Verdadero	Completamente Verdadero
1	1	2	3	4	5	6
2	1	2	3	4	5	6
3	1	2	3	4	5	6
4	1	2	3	4	5	6
5	1	2	3	4	5	6
6	1	2	3	4	5	6
7	1	2	3	4	5	6
8	1	2	3	4	5	6
9	1	2	3	4	5	6
10	1	2	3	4	5	6
11	1	2	3	4	5	6
12	1	2	3	4	5	6
13	1	2	3	4	5	6
14	1	2	3	4	5	6
15	1	2	3	4	5	6
16	1	2	3	4	5	6
17	1	2	3	4	5	6
18	1	2	3	4	5	6
19	1	2	3	4	5	6
20	1	2	3	4	5	6
21	1	2	3	4	5	6
22	1	2	3	4	5	6
23	1	2	3	4	5	6
24	1	2	3	4	5	6
25	1	2	3	4	5	6
26	1	2	3	4	5	6
27	1	2	3	4	5	6
28	1	2	3	4	5	6
29	1	2	3	4	5	6
30	1	2	3	4	5	6
31	1	2	3	4	5	6
32	1	2	3	4	5	6
33	1	2	3	4	5	6
34	1	2	3	4	5	6
35	1	2	3	4	5	6
36	1	2	3	4	5	6
37	1	2	3	4	5	6
38	1	2	3	4	5	6
39	1	2	3	4	5	6
40	1	2	3	4	5	6
41	1	2	3	4	5	6
42	1	2	3	4	5	6
43	1	2	3	4	5	6
44	1	2	3	4	5	6
45	1	2	3	4	5	6



CAG

CUESTIONARIO DE AUTOCONCEPTO

Sexo:

Edad:

Grado:

Instrucciones

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

No pienses excesivamente en las respuestas y responde con sinceridad.

Hagamos un ejemplo para comprender mejor la forma de responder

SOY UNA PERSONA SIMPÁTICA				
NUNCA	POCAS VECES	NO SABRIA DECIR	MUCHAS VECES	SIEMPRE

Aquí debes poner una X en la casilla que mejor refleje tu opinión.

¿Alguna duda? En esta prueba no se controla el tiempo.

Adelante.

PASA A LA SIGUIENTE PÁGINA



Nº	Enunciados	Nunca	Pocas Veces	No sabría decir	Muchas veces	Siempre
1	Tengo una cara agradable.					
2	Tengo muchos amigos.					
3	Creo problema a mi familia.					
4	Soy lista (o listo).					
5	Soy una persona feliz.					
6	Siento que, en general, controlo lo que me pasa.					
7	Tengo los ojos bonitos.					
8	Mis compañeros se burlan de mí.					
9	Soy un miembro importante de mi familia.					
10	Hago bien mi trabajo intelectual.					
11	Estoy triste muchas veces.					
12	Suelo tener mis cosas en orden.					
13	Tengo el pelo bonito.					
14	Me parece fácil encontrar amigos.					
15	Mis padres y yo nos divertimos juntos muchas veces.					
16	Soy lento haciendo mi trabajo escolar.					
17	Soy tímido.					
18	Soy capaz de controlarme cuando me provocan.					
19	Soy guapo.					
20	Me resulta difícil encontrar amigos.					
21	En casa me hacen mucho caso.					
22	Soy un buen lector.					
23	Me gusta ser como soy.					
24	Cuando todo sale mal encuentro formas de no sentirme tan desgraciado.					
25	Tengo un buen cuerpo.					
26	Soy popular entre mis compañeros.					



26	Soy popular entre mis compañeros.					
27	Mis padres me comprenden bien.					
28	Puedo recordar fácilmente las cosas.					
29	Estoy satisfecho conmigo mismo.					
30	Si no consigo algo a la primera, busco otros medios para conseguirlo.					
31	Me gusta mi cuerpo tal como es.					
32	Me gusta la gente.					
33	Muchas veces desearía marcharme de casa.					
34	Respondo bien en clase.					
35	Soy una buena persona.					
36	Puedo conseguir que otros hagan lo que yo quiero.					
37	Me siento bien con el aspecto que tengo.					
38	Tengo todos los amigos que quiero.					
39	En casa me enfado fácilmente.					
40	Termino rápidamente mi trabajo escolar.					
41	Creo que en conjunto soy un desastre.					
42	Suelo tener todo bajo control.					
43	Soy fuerte.					
44	Soy popular entre la gente de tu edad.					
45	En casa abusan de mí.					
46	Creo que soy inteligente.					
47	Me entiendo bien a mí mismo.					
48	Me siento como "una pluma al viento" manejada por otras personas.					



Apéndice D. CONSENTIMIENTO INFORMADO

CONSENTIMIENTO INFORMADO

El propósito de este consentimiento es proporcionar a los participantes una explicación clara y precisa sobre la investigación, así como el rol que desempeñará dentro de la misma.

La presente investigación tiene como autoría a Pool Daniel Astete Laura y Paul Guzman Pineda, bachilleres de la Universidad Andina del Cusco. El objetivo de la investigación es **“Determinar si existe relación significativa entre los esquemas desadaptativos tempranos y el autoconcepto en estudiantes del nivel secundario de Instituciones Educativas públicas de San Sebastián, Cusco - 2023”**.

Se le pedirá a su menor hijo que responda las preguntas del Cuestionario de Esquemas de Young y del Cuestionario de Autoconcepto Garley, los cuales tendrán una duración aproximada de 45 minutos. La participación es voluntaria. Además, la información proporcionada será confidencial debido a que se mantendrá el anonimato de los estudiantes, información que se utilizará solo con fines de la presente investigación. El estudiante podrá absolver sus dudas en cualquier momento durante su participación.

De tener dudas sobre la participación de su menor hijo, puede escribir a Pool Daniel Astete Laura o Paul Jair Guzman Pineda al correo guzmanpinedapaul@gmail.com

Agradecidos por su valioso aporte

Atentamente,

Pool D. Astete Laura

Paul J. Guzman Pineda

Yo, _____, identificado con N° de DNI _____, preciso haber sido informado(a) respecto al propósito del estudio y sobre los aspectos relacionados a la investigación.

Acepto que mi menor hijo participe en la investigación referida a “Esquemas desadaptativos tempranos y autoconcepto en estudiantes del nivel secundario”.

Firma del padre de familia o apoderado