



EL AUTOCONCEPTO ACADÉMICO EN ALUMNAS UNIVERSITARIAS EN CONTEXTO CARCELARIO

Lic. Gustavo Pabago

Directora: Dra. María Elena Colombo

2018

*A Silvina,
Iván y Ailín.*

Agradecimientos

Quisiera agradecer a varias personas que sin ellas hubiese sido imposible la realización del presente estudio.

Quisiera agradecer a las alumnas de C.B.C.-UBA de las sedes de Puán y Drago que de manera desinteresada se prestaron a responder las escalas que sirvieron para llegar a las conclusiones.

A la coordinación del Programa UBA XXII. Primero a Néstor Salvarani quien por el año 2015 me orientó sobre algunos aspectos administrativos y legales del programa. Y luego a Cesar Planes quien hizo todo posible (y más) para que pueda administrar las pruebas sin ningún tipo de inconveniente.

Al personal docente del C.B.C. quienes me apoyaron cuando veía cada vez más lejos la finalización del trabajo. En este punto quiero agradecer a Gladys Curone, Laura Martínez Frontera y Edgardo Lara quienes me apoyaron y ayudaron a perseverar en el trabajo.

Quiero agradecer especialmente al lic. Mariano Montes Quintián, compañero en el Programa UBA XXII por permitirme acceder a las alumnas de la Unidad IV cuando él dictaba la materia Psicología en esa sede.

Un agradecimiento muy especial a la Dra. Maite Beramendi por ser tan solidaria en compartir su conocimiento y por la contención cuando sentía que me desbordaba la ansiedad.

A la Dra. María Elena Colombo por darme las posibilidades y orientación en la realización de este estudio. No hubo un solo día en que no me preguntara sobre el estado de la tesis.

Un agradecimiento especial a las alumnas privadas de su libertad, quienes en medio de un contexto muy complejo como es el carcelario, no tuvieron ningún tipo de inconvenientes u objeciones para responder los cuestionarios. Personalmente sentí que ese era un momento de libertad tanto para ellas como para mí como investigador.

Y por último a mi familia, quienes cedieron su tiempo, fines de semanas y vacaciones para que me pueda abocar absolutamente a este trabajo.

Para toda/os ella/os millones de gracias.

Resumen

El objetivo del presente estudio fue indagar sobre el autoconcepto y la autoeficacia en una población de alumnas que cursaron la asignatura Psicología pertenecientes al Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires.

La muestra estuvo compuesta por dos poblaciones: alumnas mujeres de las unidades carcelarias 31 y IV de Ezeiza; y alumnas que cursaron en las sedes de Puán y Drago.

Indagar sobre el autoconcepto académico resulta importante para alcanzar los objetivos educativos y la construcción de estrategias pedagógicas para cada contexto específico.

Se utilizaron como técnicas e instrumentos para la recolección de datos: Autoconcepto Forma 5 (García y Musitu) y Escala de Autoeficacia Académica General (Torre).

Los resultados indicaron un nivel de autoconcepto académico medio-alto en las dos poblaciones de la muestra, siendo levemente mayor en las mujeres que cursan en contextos carcelarios.

A su vez no se hallaron diferencias en los niveles de autoeficiencia académica entre las poblaciones.

Se analizó la relación entre autoconcepto académico y autoeficacia académica, encontrándose que a mayor autoconcepto percibido, mayor es la sensación de autoeficacia.

Como conclusión se puede afirmar que las alumnas en contextos carcelarios poseen una percepción positiva de sus propias capacidades académicas.

Palabras claves: Autoconcepto, Autoeficacia, Alumnas en contextos carcelarios.

Tabla de contenidos

Agradecimientos	III
Resumen	V
PRIMERA PARTE	1
1- Introducción	2
2- Parte teórica	7
2.1 Autoconcepto	7
2.1.1 Definición	8
2.1.2 Teorías y antecedentes	9
2.1.3 Modelos teóricos	15
2.1.3.1 Enfoque unidimensional	16
2.1.3.2 Enfoque multidimensional	17
2.1.4 Autoconcepto académico	24
2.1.5 Autoeficacia	28
2.1.6 Síntesis	32
2.2 La universidad en la cárcel	33
2.2.1 Introducción	33
2.2.2 La universidad en contextos carcelarios	37
2.2.3 Antecedentes	39
2.2.4 Síntesis	48

SEGUNDA PARTE	51
3- Metodología	52
3.1 Definición y planteo del problema	52
3.2 Objetivos	57
3.3 Metodología	58
3.3.1 Diseño	58
3.3.2 Participantes	59
3.3.3 Instrumentos y procedimientos	62
3.3.4 Procedimiento	66
3.3.5 Técnicas de procesamiento de la información	68
3.3.6 Aspectos éticos	68
3.4 Resultados	69
4- Discusión	73
4.1 Discusión de resultados	73
4.2 Síntesis	99
4.3 Relevancia	103
4.4 Limitaciones	104
4.5 Perspectivas futuras	106
5- Referencias	109
6- Apéndices	119
6.1 Formulario de consentimiento	119
6.2 Escala Autoconcepto Forma 5	120
6.3 Escala Autoeficacia Académica	123

7- Tablas y gráficos

Figura 1. Estructura jerárquica del autoconcepto (Shavelson, Hubner y Stanton, 1976).	20
Gráfico 1: Porcentaje de nacionalidad argentina de la muestra	60
Gráfico 2: Nacionalidades de mujeres privadas de la libertad	60
Gráfico 3: Diferencias de autoconceptos entre mujeres privadas de la libertad y las que están libres.	71
Gráfico 4: Distribución de visitas que reciben las mujeres privadas de la libertad	88
Tabla 1: Descripción de las muestras de mujeres privadas de su libertad y de aquellas que no lo están (sedes Puán y Drago)	61
Tabla 2: Análisis descriptivos de la Escalas de Autoconcepto AF5 y de la Escala de Autoeficacia Académica General.	69
Tabla 3: Análisis de Mann-Whitney para comparar el autoconcepto entre mujeres privadas de la libertad y las que están libres.	70

Primera parte

1. Introducción

El informe realizado en el año 2005 por Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) para las Naciones Unidas, declaró de principal importancia a la educación para el desarrollo del individuo en la mayoría de sus dimensiones, como es la salud, la actividad económica y la actividad autónoma (ONU, 2005).

Numerosos estudios se ocuparon de describir y explicar la problemática educativa en los niveles inicial, primario y secundario. También son numerosas las investigaciones sobre la problemática en el nivel universitario y las representaciones que en ellas circulan (Carlino, 2013; Colombo, 2011), pero no hay muchos trabajos sobre lo que ocurre en un contexto tan particular como es el carcelario.

La ley 24.660 de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad declara que es función del Estado garantizar la educación en todos los niveles para las personas que se encuentren privadas de la libertad. Entre todos los niveles se encuentra el nivel universitario.

La aplicación del derecho a la educación en el ámbito penitenciario se vuelve fundamental para la reincorporación equitativa y justa de las personas que se encuentran privadas de la libertad, por distintos motivos, a una sociedad en la que en muchos casos prima un discurso punitivo y sancionador a los que han pasado por este contexto (Parchuc, 2015).

En las prisiones federales de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y algunas de la provincia de Buenos Aires es la Universidad de Buenos Aires (UBA) la que se encarga de la educación en el nivel superior mediante el Programa UBA XXII.

Este Programa funciona desde el año 1986 en las cárceles de varones, pero tuvo que pasar cerca de diez años para que se aplique el mismo en las prisiones de mujeres. Este dato es significativo ya que es una marca simbólica e histórica que constituye la realidad de los discursos en este contexto específico.

En su origen el Programa UBA XXII declaraba que las condiciones académicas en este contexto debían ser similares a las que ocurren con las que cursan en libertad. Fue a partir de la resolución CS 7349/13 del año 2013 donde se encuadran y explicitan las condiciones especiales de las modalidades de cursada en las unidades penitenciarias.

En este contexto específico se presentan múltiples problemáticas que son propias de la dinámica del sistema académico que lo diferencia de lo que ocurre con los alumnos que cursan en libertad. Una de las problemáticas que se ponen en juego en ambas poblaciones es la de la representación que los individuos tienen de sí mismos como alumnos universitarios. Estas representaciones son distintas en función de los contextos en donde se desarrollan. Pero, a su vez, también son distintos en función del género de los alumnos.

La problemática universitaria en las cárceles de mujeres es totalmente diferente de lo que ocurre en los hombres. En principio las penas que las mujeres tienen, en función de los delitos por los que son acusadas, es menor al que se encuentra en la población masculina. La relación familiar (padres, hijos, pareja) de las mismas es totalmente diferente de lo que ocurre con los varones (Daroqui, 2006). Es esperable que las representaciones que las/os alumna/os sobre sí misma/os sean distintas. Son estas representaciones las que guían y orientan las acciones en la problemática académica y no académica. Esta percepción de uno mismo se define como autoconcepto.

Numerosos autores como Harter (1990), Marsh y Craven (2006) y otros han realizado trabajos sobre la relación entre el autoconcepto académico y el rendimiento académico.

En los últimos años han ido surgiendo cada vez más trabajos que confirman la relación entre autoconcepto académico y autoeficacia (Véliz Burgos, 2010; Villasmil Ferrer, 2010). Este hecho indica que el autoconcepto es un concepto que ha ido adquiriendo cada vez más importancia en la investigación. Un autoconcepto positivo da cuenta de una actitud positiva en el momento de afrontar los distintos problemas que la persona enfrenta tanto en una situación académica como no académica (Marsh y Craven, 2006). En este sentido, el autoconcepto, es una construcción importante que facilita alcanzar los logros tanto psicológicos como conductuales (Veliz Burgos, 2010). De esta manera, esta construcción, es un factor que dirige la actividad del individuo para alcanzar los resultados esperados. O sea que hay una relación positiva entre la percepción positiva que tiene una persona sobre sí mismo y la posibilidad de alcanzar resultados que estén acordes a esta representación.

En función de esto, tener una representación positiva de la propia persona permite afrontar los obstáculos cotidianos de una manera distinta. En términos generales se puede afirmar que individuos de todas las profesiones y clases sociales que si se sienten competentes para realizar determinadas actividades van a tener más confianza en sí mismos.

En una investigación educativa, Marsh (2007), mostró que un autoconcepto positivo tenía un efecto similar en el rendimiento académico más allá de lo que pudiera explicarse por los anteriores rendimientos académicos. Por lo tanto, el autoconcepto solo no es un resultado importante de por sí, sino que también se pone en juego como mediación en los efectos de otros resultados educativos para afrontar situaciones académicas (Móller, Pohlmann, Köller y Marsh, 2009).

En este sentido, es importante para las universidades contar con datos estadísticos que les permitan reconocer los niveles de autoconcepto y autoeficacia a fin de poder implementar estrategias pedagógicas para apoyar aquellas áreas que puedan ser un obstáculo en trayecto académico. Poder identificar las dimensiones positivas y negativas en las alumnas de distintos contextos académicos es un dato que puede incidir, directa o indirectamente, en las acciones educativas que influirán en el éxito académico de las estudiantes universitarias.

El estudio y análisis de la construcción del autoconcepto y autoeficacia académica de las estudiantes universitarias, en contextos carcelarios y en libertad, podría explicar el nivel de implicación del primer grupo en un proyecto de vida personal y profesional que les permitiera afrontar, a futuro y fuera de la prisión, un proceso de re-socialización.

En este sentido, la vida carcelaria para las mujeres, se ha construido sobre la negación desde un sistema punitivo sostenido por el Servicio Penitenciario Federal. Esto significa la negación a las mujeres, en este contexto, de la posibilidad de acceso a situaciones que les permitan cambiar su estilo de vida. En función de los trabajos relacionados con el tema de las mujeres en la cárcel, se puede indicar que el acceso de las mismas a actividades de formación académica es totalmente distinto de lo que ocurre en las prisiones de varones. Por lo tanto una de las principales barreras a la posibilidad de cambiar los estilos de vida que lleva a las personas a situación de delincuencia, se encuentra atravesada por la problemática de género.

En este contexto, en donde se entrecruzan los discursos de la Universidad de Buenos Aires y el Sistema Penitenciario Federal, las mujeres van a encontrarse con las problemáticas que son características de la dinámica de cada una de las instituciones. En función de este entrecruzamiento, la presente investigación se propuso indagar sobre algunos aspectos, como son la percepción que tienen de sus propias capacidades académicas y la efectividad en alcanzar sus

logros en esta dimensión, que hace a la vida educativa de las mujeres privadas de la libertad que decidieron insertarse en el nivel universitario.

2. Parte teórica

En el presente apartado se presenta el desarrollo de dos grandes grupos conceptuales: por un lado el autoconcepto y autoeficacia desde los distintos marcos teóricos y momentos históricos; y por el otro la problemática de las mujeres en el contexto carcelario. En esto último, se incluye el rol de la Universidad de Buenos Aires como institución educativa que posee una historia dentro y fuera de la cárcel. Esta función educativa se encuentra estructurada por una diversidad de representaciones que entrelazan el “adentro” y el “afuera”.

El estudio de las ideas de los alumnos sobre distintos fenómenos del entorno social desarrollados recientemente, permiten describir con detalle el conjunto de ideas de los alumnos y los docentes, ideas que hoy se sabe están originadas en la actividad con el mundo y que son organizadoras de los fenómenos cotidianos (Pozo y Pérez Echeverría, 2009).

El desarrollo de las actividades de control cognitivo, de autoconciencia acerca de cómo se conoce y de automanejo de la propia actividad cognitiva, permitiría a los alumnos asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje.

2.1 Autoconcepto

La experiencia educativa incide en forma importante en el bienestar a nivel social y emocional del individuo, teniendo efectos significativos durante la vida de las personas y aún más en la juventud y adultez en el nivel superior.

En relación a esto, entender los aspectos que se ponen en juego para el mejoramiento de la calidad de la enseñanza universitaria es una preocupación constante de las distintas

instituciones educativas en la actualidad en cualquiera de los distintos contextos. En este sentido, identificar las características individuales de las alumnas es un componente fundamental para tomar en cuenta (Escrura Mayaute, Delgado Vásquez, Guevara Ortega, Torres Valladares, Quezada Murillo, Morocho Seminario, Rivas Castro y Santos Islas, 2005). Es por esto que entre las distintas características de las personas que hacen a su subjetividad se ha tomado un factor que engloba aspectos tanto cognitivos como motivacionales que es el autoconcepto (Veliz Burgos y Apodaca Urquijo, 2012) y en este caso específicamente en mujeres.

Para estudiar el rendimiento académico algunos autores (Villasmil Ferrer, 2010; Veliz Burgos y Apodaca Urquijo, 2012) han tomado el estudio del autoconcepto y su relación con distintos aspectos de la vida del individuo. Entre algunos de estos se han intentado describir las características socioafectivas del mismo, y han arrojado como resultados más significativos la relación entre autoconcepto, expectativas y motivación de los alumnos de nivel superior. Aquellos alumnos que tienen buen autoconcepto, expectativas positivas respecto de su rendimiento y motivación hacia el aprendizaje, obtienen más logros en la escuela que quienes muestran bajo autoconcepto, motivación y expectativa (Arancibia, 1996).

2.1.1 Definición

Tomando la definición de Harter (1990), se entiende por autoconcepto a las percepciones que tiene un individuo de sí mismo fruto de su experiencia con otras personas (Harter, 1990 en Escrra Mayaute, Delgado Vásquez, Guevara Ortega, Torres Valladares, Quezada Murillo, Morocho Seminario, Rivas Castro y Santos Islas, 2005).

Siguiendo esta definición, autores que han trabajado el tema, coinciden en que el autoconcepto es el modo en que las personas se definen a sí mismas y cómo este conocimiento influye en el desarrollo social, emocional y cognitivo. Esto último tiene implicaciones en la construcción del conocimiento y en la realización de estrategias dirigidas a un objetivo de aprendizaje (Bullock y Lutkenhaus, 1988; Mateos, 2001; Pozo y Pérez Echeverría, 2009).

Filogenéticamente hablando, Alexander (1989), considera que el autoconcepto desarrollado hace a los individuos únicos como especie, y que la conciencia del “yo” ha promovido, tanto la cognición como la organización social de la especie humana (Veliz Burgos, 2010).

Hay posiciones teóricas que suponen que existe un autoconcepto general, otros que postulan que hay autoconceptos particulares a cada situación o dimensión de la vida del individuo.

2.1.2 Teorías y antecedentes

En este apartado se presenta un breve resumen de las principales concepciones teóricas relacionadas con el tema en curso. Alguno de ellos será desarrollado con más especificidad en el apartado de Modelos teóricos.

El problema del autoconcepto ha sido abordado, históricamente, por una amplia tradición académica. Muchas de ellas lo han hecho, con una base teórica distinta, utilizando conceptos cercanos al de autoconcepto.

En Estados Unidos se pueden encontrar las primeras conceptualizaciones con Baldwin (1897 en Palacios, 2003) y Cooley (1902 en Palacios, 2003) como precursores del

“interaccionismo simbólico” que postularon al “yo” como consecuencia de una construcción social (Palacios, 2003). Cooley (1902 en Palacios, 2003) postulaba el “yo del espejo” como una tendencia a definirse a sí mismo fruto de la comprensión que otros pueden tener de ellos mismos. Desde este marco el yo es producto de las interacciones sociales en contextos determinados.

Este yo del espejo contiene tres componentes (Yeung et al., 2003):

- ✓ Imaginamos cómo debemos parecernos a los demás.
- ✓ Imaginamos y reaccionamos a lo que creemos que debe ser su juicio sobre esa apariencia.
- ✓ Desarrollamos nuestro yo a través de los juicios de los demás.

En Estados Unidos, a fines del siglo XIX, James (1890 en Palacios, 2003) en su texto “Principios de Psicología” realiza una distinción entre el “yo” (el sujeto que conoce) y el “mí” (el yo como objeto de conocimiento). Numerosos autores consideran a James como uno de los más importantes precursores de los conceptos de autoconcepto y autoestima.

Una de las contribuciones más importantes del modelo de James (1890 en Palacios, 2003) fue la concepción multidimensional del autoconcepto, con sus componentes material, social, espiritual y el “puro ego” (Elexpuru, Garma, Marroquín y Villa, 1992). El material o corporal hace alusión a los atributos físicos, el social a las interacciones y status social; y el espiritual orientado a deseos y emociones. El “puro ego” es el que permite saber quiénes somos independientemente de los cambios que se produzcan en nuestro entorno, tanto internos como externos.

James (1890, en Veliz Burgos, 2010) diferencia dos aspectos del “self” o yo, él postula la idea de “yo-sujeto” y la de “yo-objeto” para estructurar el concepto de sí mismo con una naturaleza esencialmente social.

Mead (1934) retoma esta idea al concebir varios “yo” desarrollados en diferentes experiencias sociales. Mead (1934) toma de James (1890) la idea del “yo” como sujeto y objeto para sí mismo, y de Cooley la idea que este yo se desarrolla en contextos sociales específicos. Esto significa que el autoconcepto puede influenciar y ser influenciado por el contexto social en que son analizados los individuos (Fernandes, Bartholomeu, Marín, Boulhoca y Fernandes, 2005).

En Europa, Freud (1894) parte de la idea que el “yo” es una instancia psíquica encargada de resolver el conflicto entre los deseos internos y las demandas externas. Este “yo” se va desarrollando y cambiando su posicionamiento frente a este conflicto a lo largo de la vida.

Por su lado, Wallon (1946) postula al yo como una “bipartición íntima” en las relaciones con los otros. En principio, para Wallon, el yo se confunde en una simbiosis de “socialización sincrética” con los otros que lo rodean de la que a lo largo de la ontogenia se irá diferenciando hasta lograr su independencia. En este sentido, Wallon se opone a los planteos de cómo el pensamiento de un individuo se convierte en un conocimiento a partir de otro social. Por el contrario, lo que hay que investigar es como el individuo se va separando del entorno social (Olano Rey, 2014). Nadel (1978) sintetiza el planteo walloniano de la siguiente manera: (a) la conciencia psicológica no es a priori; (b) la conciencia psicológica del “otro” no se construye a partir de esta; (c) el “yo” es una construcción a partir de una indiferenciación inicial; (d) es un construcción a partir de eliminaciones sucesivas, diferenciación y apropiación; y (e) lo cual significa que el “otro” se edifica simultáneamente a partir de lo que se excluyó de uno mismo como extraño o diferente.

Vigotsky (1925 en Palacios, 2003, p. 231) plantea que la individualidad “se refracta a través del prisma de las relaciones con otras personas”, lo cual está en relación con el énfasis que

él señala acerca del papel de las relaciones intersubjetivas como factor determinante de la conciencia de quienes somos. Desde una perspectiva dialéctica, Vigotsky señala el desarrollo de un “yo” intrapsíquico como producto de procesos sociogenéticos a lo largo de la vida del sujeto situado.

Para Vigotsky (1930) la subjetividad es la unidad entre lo simbólico y lo emocional, lo cual es la unidad fundamental de la experiencia humana. Esta unidad, no reduccionista, adquiere un sentido fundamental que se reconfigura dinámicamente en la acción semiótica (Gonzalez Rey, 2002). Esto implica la no reducción a la palabra como única causa de la subjetividad sino la integración de la misma en un sistema de actividad dinámico (Engeström, 1999).

En Estados Unidos, en la década del 50 toma importancia el concepto de “sí mismo” desde una perspectiva humanística. Rogers entiende al “sí mismo” como constructo central para la teoría de la personalidad y un modelo psicoterapéutico centrado en el cliente. Este modelo consiste en la modificación de la autoconceptualización del individuo para permitirle un desarrollo autónomo y pleno (Veliz Burgos, 2010).

A partir de los años 70 del siglo XX aparecen investigaciones que intentan medir el “yo” desde una perspectiva multidimensional. Los trabajos de l’Ecuyer retoma la posibilidad que el autoconcepto sea un constructo con múltiples dimensiones con subestructuras más específicas. Esto impulsó, la búsqueda de instrumentos que puedan objetivar indicadores de esas subestructuras (l’Ecuyer, 1985).

En esa época donde surge, por un lado, el estudio de la conciencia del yo (autoconcepto) y por el otro el aspecto valorativo y afectivo de las capacidades individuales (autoestima). También es en este mismo período en donde van a construirse dos grandes modelos para el estudio del autoconcepto: por un lado el unidimensional y por otro el multidimensional. El

unidimensional plantea que hay un único autoconcepto que se pone en juego en diferentes contextos y que sirve para justificar las diferentes conductas del individuo. Este modelo tiene como principales exponentes a Resenberg (1962 en Veliz Burgos, 2010) y Coopersmith (1967 en Veliz Burgos, 2010). Por el otro, tenemos el modelo multidimensional, que tiene a Shavelson, Hubner y Stanton (1976) como exponentes, y que plantean que hay un autoconcepto global pero que hay dimensiones específicas que explicaría la diversidad de comportamientos ante distintas situaciones.

En los años 80 del siglo XX Marsh, dentro del modelo multidimensional, postula que, a su vez, dentro de la dimensión académica hay subestructuras más específicas para las distintas materias o áreas de estudio. Los planteos de Marsh son los que tienen en la actualidad mayor aceptación dentro de la comunidad científica actual.

Respecto al modelo multidimensional, uno de los inconvenientes que ha ocupado a la comunidad científica ligada al tema ha sido la delimitación del autoconcepto con relación a otros relacionados como autorreferencia, autoestima, sí mismo, autoeficacia y otros (Ahmed y Bruinsma, 2006).

La comunidad científica acuerda en definir el autoconcepto como la percepción y valoración que posee una persona de sí misma en tres dimensiones básicas: cognitiva, afectiva y comportamental. “También hay coincidencia para considerar que el autoconcepto se construye a través de las experiencias y de las relaciones con el entorno, siendo muy relevantes tanto las respuestas del uno mismo, como las de las de personas significativas” (Ballester, March y Orte, 2006, pág. 7).

A partir de esto se pueden encontrar autores como Harter (1990) que define el autoconcepto como las percepciones que tiene el sujeto de sí mismo, y otros como Kalish (1983)

que lo define como “la imagen que cada sujeto tiene de su persona, reflejando sus experiencias y los modos en que estas experiencias se interpretan” (Amezcuca y Pichardo, 2000).

Como se puede apreciar en las definiciones planteadas es difícil diferenciar, en principio, tanto lo que es autoconcepto de autoestima, entendiendo este último como el aspecto valorativo del juicio sobre sí mismo. Para algunos autores, como Garaigordobil y Durá (2006) la autoestima es el aspecto valorativo del autoconcepto (Veliz Bugos, 2010).

En cambio para otros la diferencia entre autoconcepto y autoestima se encuentra, dentro de un modelo multidimensional, en la relación de las “dimensiones” con el “constructo global”. Desde esta perspectiva el autoconcepto corresponde a la percepción de uno mismo en los dominios específicos, en cambio la autoestima es la parte global del autoconcepto. Este elemento del autoconcepto también recibe el nombre de autoestima global (Marsh y Craven 2006). No todos están de acuerdo con esta caracterización, ya que la autoestima también estaría compuesta por varias dimensiones aplicables a situaciones específicas. A partir de esta diferenciación conceptual aparece el término de autoeficacia que toma importancia en la teoría de Bandura (1982) que se refiere al aspecto evaluativo personal de las propias habilidades. Desde este modelo teórico el individuo evalúa la efectividad de sus propias acciones y las compara con las de los demás con lo que, de esta manera, tiene una percepción de la eficacia de las propias competencias. Para Bandura la evaluación de las propias competencias se aplica a los aspectos tanto afectivos como sociales, sin embargo algunos lo critican porque es difícil, desde este modelo, distinguir entre lo social, lo afectivo y lo cognitivo. De esta manera autoconcepto y autoeficacia termina de solaparse entre sí con mucha facilidad.

Desde un aspecto evolutivo, el autoconcepto es el resultado de la construcción, por un lado, de las comparaciones de la percepción de las distintas dimensiones que cada sujeto tiene de

sí mismo y por el otro de la percepción que tienen las otras personas de las mismas habilidades en contextos determinados (Marsh, 2005). A su vez, estas percepciones van cambiando a lo largo de la ontogenia, por ende esta autoevaluación positiva o negativa va a cambiar de acuerdo al contexto y la relación con otras personas. Marsh (2005) lo graficó en el “efecto grandes peces, estanque pequeño”. El mismo se puede ejemplificar de la siguiente manera: “un estudiante muy capaz en un salón de clases con alumnos de capacidad media probablemente se perciba a sí mismo como altamente capaz, pero si este mismo estudiante está en un aula con otros estudiantes de alta capacidad, esta situación puede llevar al desarrollo de un autoconcepto académico inferior” (Veliz Burgos, 2010). Este ejemplo corresponde al modelo propuesto por Shavelson et al. (1976) según el cual el autoconcepto es multidimensional y jerárquico. En él hay un autoconcepto global que se compone de uno académico y otro no académico. El académico se subdivide en las distintas áreas temáticas (matemáticas, verbal, etc.) y el no académico en social, emocional, físico, etc. (Hoogeveen, van Hell y Verhoeven, 2009).

En función de esto, hay un consenso académico generalizado que el autoconcepto del individuo es la consecuencia del desarrollo psicológico del sujeto a lo largo de su experiencia con otras personas en el que la experiencia en la infancia cumple un papel fundamental como punto de partida para la construcción del mismo.

A continuación se profundizará sobre los modelos teóricos de la estructura del autoconcepto. Principalmente se ahondará en los modelos unidimensionales y multidimensionales con sus distintas posturas y variantes conceptuales.

2.1.3 Modelos teóricos.

Byrnes (1984 en Luna Monteiro, 2013) señala cuatro modelos teóricos sobre el autoconcepto: por un lado el nomotético o unidimensional y el multidimensional que se divide en jerárquico y taxonómico. La diferencia entre el jerárquico y el taxonómico está en la relación entre las dimensiones. Mientras que en el taxonómico (e.g., Marx y Winne, 1980) defiende la independencia entre las dimensiones, el jerárquico postula relación entre ellas (e.g., Shavelson, Hubner y Stanton, 1976; Marsh, Smith y Barnes, 1985). Este es último modelo el que va a tener mayor relevancia en la comunidad académica.

Byrnes identifica un último grupo de autores a los que identifica como compensatorio (e.g. Baumeister y Jones, 1978). Este grupo retoma la multidimensionalidad del otro grupo pero plantean que un bajo autoconcepto en alguna de las áreas tiende a ser compensado con conductas positivas en otras. Esto para Byrnes no llega a ser un modelo teórico sino más bien un patrón de conducta que adoptan las personas cuando sienten amenazado algún aspecto de su subjetividad por algún evento externo.

2.1.3.1 *Enfoque unidimensional*

Como se expresó en la presentación teórica el dominio del estudio del término autoconcepto estuvo, en un principio, dominado por el modelo unidimensional de Rosenberg (1962) y Coopersmith (1967). Este constructo se cuantificaba a partir de herramientas que puntuaban un autoconcepto general, autoconcepto total, autoconcepto global y a veces autoestima global.

Desde estos enfoques este constructo es consistente en los diferentes dominios y contextos del sujeto. Esto significa que a partir de un autoconcepto general se va a poner en

juego en las distintas actividades, por ejemplo en la actividad académica va a depender de la percepción general que tiene el individuo de sí mismo.

Esto se va a poner en juego en autores que van desde 1960 hasta mediados de 1980, quienes van a poner la atención en los aspectos comunes que se repiten en los diferentes contextos y no en las diferentes respuestas que se expresan en las conductas en las diversas dimensiones. Esto era medido por las pruebas de Rosenberg y definido por Coopersmith. Este último argumentó que las distintas acciones del individuo estaban dominadas por un factor general.

A partir de los resultados encontrados en el inventario Self-Esteem de Coopersmith, se sostuvo que los niños y preadolescentes realizan poca distinción en los méritos obtenidos en las diferentes experiencias en los contextos donde son realizados, pero sí los logros generales que van realizando. Siguiendo esta línea, Max y Wine (1978, en O'Mara, 2008, p. 18) llegaron a la conclusión, producto de sus investigaciones, que “el autoconcepto parecía más un concepto unitario que dividido en distintos dominios”.

En oposición a la idea anterior destaca O'Mara, (2008, p. 18) “estos resultados se deben probablemente a las dificultades derivadas de una limitada medida de las mismas, más que una falta real de diferencias entre las distintas dimensiones del constructo”.

2.1.3.2 Modelo multidimensional

En oposición al modelo clásico del autoconcepto como un constructo único, emerge una propuesta multidimensional y jerárquica propuesta por Shavelson et al., Hubner y Stanton (1976) y ampliada por Marsh y Hattie (1996).

Desde esta propuesta teórica se entiende que el autoconcepto posee distintos constructos o aspectos relacionados como el académico, social, físico y emocional. Cada una de estas dimensiones, a su vez, puede ser cuantificadas y comparadas entre sí por instrumentos psicométricos.

Dentro de los precursores de este modelo multidimensional encontramos a Fitts (1965), quien describió tres componentes internos (identidad, autosatisfacción y conducta) y cinco externos (físico, moral, personal, familiar y social) como constructo empírico (García y Musitu, 2014).

A mediados de los setenta del siglo XX encontramos los estudios de Shavelson y otros (1976 en Marsh, 2005), quienes marcan un punto fundamental en el estudio del autoconcepto como un constructo multidimensional. En este esquema, que los mismos desarrollan, se propusieron tres objetivos:

- 1) desarrollar una definición del autoconcepto a partir de las definiciones existentes.
- 2.) revisar algunas fases en la validación de una interpretación del constructo con puntajes de un test
- 3) aplicar estas fases en el análisis de cinco instrumentos de medición del autoconcepto.

En relación al primer punto, los autores, ponen el énfasis en las definiciones de las dimensiones ya existentes. Por ejemplo dividieron el autoconcepto en componentes académicos y sociales (Shavelson et al. 1976 en Marsh, 2005).

Estos autores definen siete características del autoconcepto:

- 1). Está organizado o estructurado, esto significa que las personas categorizan la información que reciben acerca del mundo y de sí mismos y utilizan estas categorías para representarse a sí mismos.
- 2) Es multidimensional, está compuesto por dimensiones y estas en particular reflejan a las personas y el sistema de categorías adoptado por un individuo en particular o por un grupo de individuos.
- 3) Su estructura es jerárquica, con la percepción de la conducta personal en situaciones específicas que está en la base de la jerarquía, se van construyendo inferencias acerca de diversos dominios (Ejemplo social, físico y académico), de allí se forma la mitad de la estructura jerárquica y por encima el autoconcepto global.
- 4) El autoconcepto global es estable, sin embargo mientras va descendiendo el mismo va a ir dependiendo de situaciones más específicas.
- 5) El autoconcepto incrementaría su multidimensionalidad en la medida que se avanza de la infancia a la adultez.
- 6) Tiene un carácter descriptivo y uno evaluativo. Esta evaluación sería en algunas circunstancias ideal, una reflexión personal, relativa a la comparación con los pares y las expectativas de otros.
- 7) También existirían diferencias con las dimensiones específicas del autoconcepto. Es diferenciable de otros constructos con los cuales está relacionado teóricamente (habilidades académicas, autocontrol, habilidades sociales, físicas, entre otros).

Fuente: Marsh, 2005

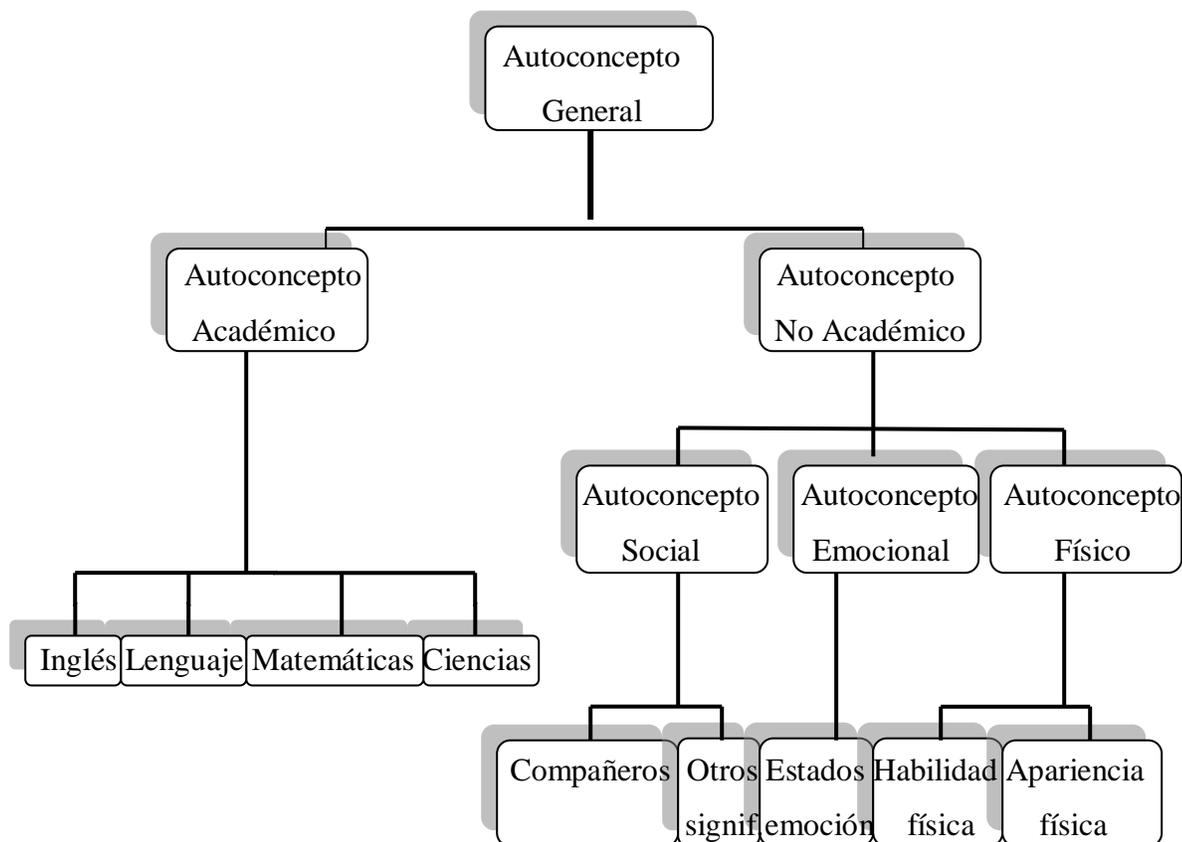


Figura 1. Estructura jerárquica del autoconcepto. Shavelson, Hubner y Stanton (1976).

Desde este modelo multidimensional se toma en cuenta la relación del sujeto con la institución educativa, las habilidades y el aspecto físico y social (Veliz Burgos, 2010). Por ende, al ser multidimensional y jerárquico se puede relacionar cada factor con las diferentes áreas del comportamiento. A partir de esto se puede apreciar las relaciones entre el autoconcepto y otras variables: rendimiento académico, valores, habilidades sociales, autoeficiencia y bienestar psicológico y social. De esta manera los logros académicos y la persistencia en la educación a largo plazo están relacionados sistemáticamente con el autoconcepto académico, pero no necesariamente con el autoconcepto no académico y con la autoestima global (Veliz Burgos, 2010).

Shavelson, Hubner y Stanton (1976) describen que el autoconcepto no es el único constructo dentro de la personalidad pero si es el que más permite explicar y predecir las conductas del individuo (Marsh, 2005). A partir de esta afirmación se puede plantear que el autoconcepto académico sería un importante factor a tener en cuenta para comprender la experiencia educativa y para la intervención pedagógica a fin de favorecer un comportamiento académico exitoso. Por ende, potenciar el autoconcepto académico “debería ser una estrategia adecuada para favorecer un adecuado comportamiento académico” (Veliz Burgos, 2010, p. 45).

Sin embargo este modelo multidimensional y jerárquico tuvo sus complicaciones para explicar la estructura de orden elevado, es decir cómo a partir de experiencias singulares se construía un autoconcepto global. Las investigaciones de Marsh y Shavelson (1985) y Marsh (1986) encontraron que el autoconcepto matemático y el verbal no estaban correlacionados entre sí. Así es que los logros en matemáticas tenían correlación con el autoconcepto matemático pero no con el verbal; y los logros en inglés estaban correlacionados con el autoconcepto verbal pero no con el matemático. Estos datos llevaron a una revisión realizada por Marsh de este modelo (Marsh y O’Mara, 2008).

Para resolver este problema de aparente paradoja en la relación de las dimensiones Marsh (1986, 2007) propuso un modelo basado en un marco de referencia “interno o externo” en el autoconcepto, conocido como modelo I/E (Móller, Pohlmann, Köller y Marsh, 2009).

Básicamente este modelo consistía en que los estudiantes para percibir su capacidad académica utilizan dos marcos de referencia diferentes pero conectados entre sí: procesos de comparación interna y externa. En la referencia externa comparan sus logros con los de sus compañeros o con información relacionada como notas evaluatorias. Esta información proporcionada fruto de la comparación con los otros sirve para la construcción del autoconcepto académico. Es razonable

suponer que estos procesos de comparación social (compañeros) llevarán al desarrollo de un autoconcepto en dominios específicos.

Los procesos internos (Móller y Koller, 2001) se utilizaron para explicar la especificidad de dominio del autoconcepto académico y las bajas correlaciones que se encuentran entre el autoconcepto verbal y el matemático. Según el marco de referencia interno / externo los estudiantes no sólo usan comparaciones con otras personas cercanas para evaluar su desempeño (marco de referencia externo) sino que también usan comparaciones internas en dimensiones específicas (marco de referencia interno), comparando sus propios logros en una asignatura con el obtenido en otras asignaturas. De esta manera, los estudiantes con buen rendimiento académico pueden desarrollar un autoconcepto promedio, aunque sus notas en algunas asignaturas estén por encima de sus pares. Es así que las comparaciones sociales o externas y la dimensión interna afectan el desarrollo de los dominios de la percepción de las propias habilidades. Las operaciones conjuntas (externo – interno) de comparación para lograr un equilibrio, explica la baja o nula correlación observada entre el autoconcepto académico y el verbal.

El meta-análisis realizado por Móller et al. (2009) aportan predicciones interesantes derivados del modelo Interno/Externo esperándose:

- A. Altas correlaciones positivas entre logros en matemáticas y logros verbales.
- B. Correlaciones de moderadas a nulas entre matemáticas y autoconcepto verbal.
- C. Correlación alta y positiva entre logro en matemáticas y autoconcepto matemático.
- D. Correlación alta y positiva entre logro verbal y autoconcepto verbal.
- E. Moderada correlación negativa entre logro en matemáticas y autoconcepto verbal.

F. Moderada correlación negativa entre logro verbal y autoconcepto matemático.

Para poder comprender las relaciones entre logro y autoconcepto en diferentes dominios es importante comprender la comparación externa e interna. Por ejemplo, desde el modelo I/E, las comparaciones externas pueden tener un efecto positivo de logro en un dominio específico del autoconcepto; sin embargo en las comparaciones en un marco interno pueden conducir a efectos negativos en el mismo dominio. De esta manera las comparaciones externas pueden ser válidas, en cierta manera, para el autoconcepto pero no para la autoeficacia (Veliz Burgos, 2010).

Los estudios realizados plantean que no solo la comparación con otras personas hacen a la construcción del autoconcepto. Skaalvik y Skaalvik (2002) plantean que se producen tres tipos de comparaciones internas para la formación de los juicios del sí mismo: las comparaciones internas de logros a través del tiempo, las comparaciones interiores de logros respecto a objetivos, y las comparaciones internas de logro respecto al esfuerzo aplicado (Móller et al., 2009).

A partir de los resultados encontrados en las investigaciones realizadas por Móller y otros (2009) se puede generalizar en distintas poblaciones, tanto en aspectos ligados a la edad como a nacionalidad, la relación entre medidas de logro y autoconcepto planteado por el modelo I/E.

Marsh y Craven (1997) plantean que “el rol de las investigaciones de autoconcepto es comprender mejor la complejidad del ser en diferentes contextos, para predecir una gran variedad de conductas, para proporcionar medidas de resultado para diversas intervenciones, y la posibilidad de relacionar el autoconcepto con otros constructos, estos dominios específicos son más útiles que el dominio general” (Marsh y Craven, 1997, p. 191).

2.1.4 Autoconcepto académico

Dentro del modelo multidimensional, autores como Sisto y Martinelli (2004), afirman que el autoconcepto es producto de un proceso de interacción del individuo y su contexto social a lo largo de la vida, acompañado de una evaluación de capacidades, realizaciones y representaciones (Fernandes et al., 2005).

Según Cubero y Moreno (1995) en la institución escolar interviene no sólo en la transmisión del saber científico organizado culturalmente, como influencia en todos los aspectos relativos a los procesos de socialización y individuación del estudiante, sobre todo en lo que se refiere al autoconcepto, a la autoestima y a la construcción de autonomía del estudiante” (Fernandes et al., 2005, p. 17)”.

Es en el desempeño de la actividad académica en donde se va a ir construyendo la representación positiva o negativa de las propias habilidades y la evaluación de sus realizaciones en ese contexto. En tanto el individuo es solicitado para realizar alguna actividad académica y se siente competente para realizarla, va construyendo una visión positiva de sí mismo, lo que tiene fuerte repercusión en su motivación y su actitud ante el estudio (Fernandes et al., 2005,).

En un estudio realizado a niñas/os brasileñas, Fernandes et al. (2005), encontraron que fue alto el autoconcepto personal y social en niños, en cambio en las niñas fue mayor el escolar.

Otras investigaciones mostraron una asociación positiva entre autoconcepto positivo y logros positivos, sobre todo en los estudios de Peralta y Sanchez (2003). En estos se encontró una correlación positiva entre el autoconcepto académico general y rendimiento académico general y rendimiento académico en lengua y matemáticas (Peralta y Sanchez, 2003 en Veliz Burgos, 2010). Por su lado García (2004) estudió la relación entre los factores cognitivos,

motivacionales y autoconcepto, encontrando que el autoconcepto académico aparece como una variable predictora muy importante para el éxito educativo.

También los trabajos Cornell, Delcourt, Goldberg y Bland (1995) mostraron una correlación positiva entre autoconcepto y logros académicos. Otros estudios relacionan al autoconcepto con la selección de un tema de interés o en la elección de una carrera laboral (Moritz, Read, Clark, Callahan y Albaugh, 2009).

Los trabajos de Veliz-Burgos y Apodaca Urquijo (2012) estudiaron el autoconcepto y la autoeficacia en alumnos universitarios de México. Los instrumentos que se utilizaron en esta investigación fueron la Escala de Autoconcepto AF5 (García y Musitu, 2014), la Escala de Autoeficacia Académica General (Torre, 2007) y la Escala de Bienestar Psicológico (Ryff, 1989). Los resultados del estudio mostraron que en la medida que los estudiantes tienen mayor edad mejoran sus niveles de autoconcepto académico, emocional, familiar y físico (Veliz Burgos y Apodaca Urquijo, 2012). Una de las conclusiones a la que llegan los autores en el trabajo indica que hay una relación positiva entre la percepción que tienen los individuos como estudiantes universitarios y su rendimiento académico (Veliz Burgos y Apodaca Urquijo, 2012). Otro trabajo significativo es el de Luna Monteiro (2013) quien trabajó con una muestra de sectores medio-bajo de las escuelas públicas de Brasil y encontró una correlación positiva entre autoconcepto, influencia familiar y fracaso escolar. Si bien la población estudiada no es perteneciente a jóvenes o adultos de nivel superior, muestra las implicaciones del autoconcepto académico con el rendimiento escolar.

En síntesis, por los estudios mencionados previamente, se puede afirmar una importante relación entre autoconcepto académico y el rendimiento en la misma dimensión. Es decir que

una alumna que se percibe con mayor capacidad y habilidad académica van a estar más motivadas en las tareas educativas (Ahmed y Bruinsma, 2006).

Como se expresó anteriormente suele encontrarse una confusión conceptual entre autoconcepto, autoestima, autoimagen y autoaceptación. Pero en los últimos años se ha referido al autoconcepto como a los conocimientos cognitivos de uno mismo y al de autoestima para los afectivos (Veliz Burgos, 2010).

Fierro (1990), siguiendo esta idea, toma al “concepto de sí mismo” como equivalente al autoconocimiento en el que entran contenidos cognitivos como percepciones, imágenes y juicios que el sujeto tiene de uno mismo. En este conocimiento se ponen en juego los juicios descriptivos y los evaluativos. Dentro de los descriptivos se tiene en cuenta lo que el sujeto percibe concretamente (edad, sexo, profesión, características físicas, modos de comportamiento, etc.). En cambio los evaluativos se refieren al aprecio o valoración de nuestras características. Es decir, que la autoestima es la parte valorativa del autoconcepto.

La relación entre autoconcepto y autoestima, en este modelo, es de carácter jerárquico, y la primera sirve a la evaluación de la segunda y ésta última a las “protección” del sistema de la persona. Sin embargo, todos los enunciados del propio sujeto implican una relación entre ambos elementos, tanto los descriptivos como los valorativos. Autores como Cardenal y Fierro (2003) definen al autoconcepto como un conjunto de juicios tanto descriptivos como valorativos de uno mismo.

En este sentido, el autoconcepto es considerado como un concepto global que resulta de la valoración de áreas específicas del conocimiento. Estas áreas se organizan jerárquicamente en relación al peso que tiene la percepción global de uno mismo. Desde este posicionamiento se entiende al autoconcepto global como un constructo bastante estable en los adultos.

De más está afirmar que esta descripción está en constante relación con valores y normas sociales en las que está inmerso el individuo. En este sentido, el marco cultural impacta sobre lo esperable de una persona de determinado género y posición social. Este marco funciona, no sólo en cuanto a lo descriptivo, sino también en lo valorativo. Desde aquí el autoconcepto se desarrolla a partir de lo biológico y de lo ambiental durante la infancia en la interacción con el ambiente y va cambiando a partir de situaciones importantes del individuo (Gorostegui, 2005).

Ellen Piers (1984) plantea los siguientes supuestos teóricos sobre el autoconcepto:

- El autoconcepto se considera como un concepto fenomenológico, no observable directamente, pero susceptible de ser inferido a partir de conductas o autorreporte.
- Se considera que el autoconcepto es una entidad global, pero con componentes específicos. Refleja cómo se siente la persona acerca de sí misma, considerando sus habilidades generales y específicas.
- El autoconcepto es relativamente estable en el tiempo. Luego que se consolida no cambia con facilidad. Sin embargo, se podría mejorar el autoconcepto a través de experiencias correctivas positivas.
- El autoconcepto tiene un componente descriptivo y otro evaluativo, que se obtendría a través de los juicios que la persona va acumulando sobre sí mismo y sobre otros que ella ha internalizado.
- El autoconcepto es experimentado y expresado por las personas de manera diferente en las distintas etapas de su desarrollo.
- El autoconcepto realiza una función clave como organizadora y motivadora de la experiencia, manteniendo una imagen consistente de quiénes somos y cómo

reaccionamos en diferentes situaciones, lo que disminuye la ambigüedad de las situaciones nuevas y estructura conductas hacia metas y objetivos.

De esta manera el autoconcepto cumple una función organizadora que facilitaría o impediría a la persona realizar una actividad. Este es un constructo teórico que sostiene una red de ideas acerca del propio sujeto y las características más importantes de él mismo.

2.1.5 Autoeficacia

El autoconcepto es un sistema personal que permite al individuo ejercer cierto control sobre sus pensamientos, sentimientos y acciones. Este sistema personal o autosistema permite aprender, de la interacción con los otros, las alternativas estratégicas para regular el propio comportamiento e involucrarse en la autorreflexión. Tomando las palabras de Torre (2007) “la conducta humana es el fruto de la interacción entre este autosistema y las fuentes de influencia del entorno. En esta descripción del comportamiento humano las creencias que los sujetos tienen sobre sí mismos son elementos clave a la hora de ejercer el control personal” (p.39).

Desde la teoría social cognitiva evalúan sus propios procesos cognitivos a partir de “determinantes previos de la conducta” (experiencias previas) que anticipan los resultados esperables fruto del esfuerzo a realizar. Es decir, que este autosistema es la consecuencia de las evaluaciones que realiza el individuo fruto del entorno y las creencias que se construyen en esta interacción y que proveen los mecanismos de referencia para la conducta personal. Este mecanismo cognitivo junto al comportamiento propio y las influencias ambientales es lo que Torre (2007) toma como “reciprocidad triádica” del determinismo recíproco. Esto se puede observar, dentro del contexto académico, como los estudiantes construyen una representación de

sus capacidades en la experiencia y determinan lo que hacen con sus conocimientos. De esta manera las creencias actúan como filtro interpretativo de la realidad.

Por lo tanto, poseer una elevada confianza en las propias capacidades académicas enmarca la actividad y su valoración de una manera absolutamente distinta si ésta fuera escasa. A la inversa, si el sujeto cree disponer de poca habilidad necesaria para realizar la actividad académica, afrontará de una manera totalmente diferente la misma para salir de la mejor forma posible.

El aprendizaje y cualquier actividad humana están influidos, en gran medida, por los “pensamientos autorreferidos” que el individuo tiene sobre su capacidad de aprender y ejecutar. Es por esto que cada persona tiene la capacidad de dirigir su trayectoria académica y esta descansa en los pensamientos anticipatorios que regulan los acontecimientos que afecta la vida de las personas (Torre, 2007). Aprender no solo significa saber más sino ser capaz de enfrentar cognitivamente, emocional y conductualmente las distintas dificultades que se atraviesan en la vida del estudiante, y en este sentido las creencias positivas de la autoeficacia funciona como motor del aprendizaje (Veliz Burgos, 2010).

Torre toma los aportes de Bandura (1977) quien afirmaba que las expectativas de eficacia derivan de cuatro fuentes claves de información: logros de rendimiento, experiencia subsidiaria, persuasión verbal y señales fisiológicas.

El logro de rendimiento está ligado a la posibilidad de lograr la actividad de manera exitosa. Cuando un sujeto, de manera reiterada, logra alcanzar con éxito la tarea aumenta la percepción de autoeficacia en la misma.

La segunda fuente es la experiencia de los demás. Las personas ven como otros realizan una tarea y la seguridad en su realización, esto incide sobre la posibilidad de la obtención de

resultados favorables por su parte. Esto se pone en juego a partir de la posibilidad que el observador se perciba con las mismas capacidades del modelo.

La persuasión verbal se entiende como la capacidad de convencer a las personas que son capaces de realizar con éxito una tarea. Este estímulo para la autoeficacia implica más un esfuerzo en modificar la mirada de los otros que en la actividad misma.

Por último, una fuente de estimulación es la percepción que el sujeto tiene de las señales de su propio cuerpo (señales fisiológicas). Estas señales corporales se manifiestan a modo de tensión o ansiedad que afectan sobre los resultados de la tarea (Zulkosky, 2009).

En resumen, una persona puede realizar una actividad con éxito, observar a otro hacer la tarea en forma correcta, recibir comentarios positivos sobre ésta o confiar en las marcas de su cuerpo para obtener un sentido de autoeficacia (Zulkosky, 2009).

Para Bandura (1977) se diferencian los conceptos de expectativas de autoeficacia y expectativas de resultados. El primero hace referencia a la confianza en las capacidades propias de manejar ciertos eventos estresantes de la vida. En cambio el segundo da cuenta de la percepción de las consecuencias de una acción. Un ejemplo sería que una alumna puede creer que sabiendo algunos temas puede aprobar un examen (expectativa de resultado), lo cual no significa que se considere capaz de saber los temas del mismo (no tendría expectativa de autoeficacia).

Algunos autores entienden la autoeficacia en un sentido concreto y específico, por ejemplo la percepción de la eficiencia en aprobar un examen de matemáticas, comportarse en una reunión social o resolver un problema de salud. En cambio otros lo entienden en un sentido más amplio como una creencia global y estable para manejar una amplia gama de retos de la vida cotidiana (Dapello y Martín del Buey, 2006).

La autoeficacia tiene consecuencias en cómo se piensan, se sienten y actúan las personas. “Las creencias de las personas en sus habilidades/capacidades para realizar comportamientos específicos o ejecutar acciones exitosamente es un importante factor de predicción de cómo estén funcionando en términos de comportamiento de elección, gastos de esfuerzo, patrones de pensamiento y reacciones emocionales (Lenz y Shortridge-Baggett, 2002, p. 14).

La expectativa de autoeficacia puede influir tanto en las acciones, pensamientos como en las emociones. Las personas con pocas expectativas en su proyecto de vida tienden a mostrar una baja autoestima por sus capacidades y sentimientos negativos dirigidos a sí mismos (Veliz Burgos, 2010). A su vez las personas que se perciben eficaces tienden a elegir tareas más desafiantes y se plantean metas más altas y persistentes. De este modo la autoeficacia se encuentra dentro de los principales componentes motivacionales (San Juan, Pérez y Bermúdez, 2000).

Según Vansteenkiste, Simons, Lente, Sheldon y Deci (2004) el aprendizaje de conductas con un objetivo intrínseco queda necesariamente asociado al éxito académico y con un mejor rendimiento para involucrarse en comportamientos con un objetivo extrínseco. La investigación de estos autores demostró el papel fundamental de la autoeficacia como motivador intrínseco en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios (Turner, Chandler y Heffer, 2009; Veliz Burgos, 2010).

Los estudios realizados por Pajares (1996) encontraron que la autoeficacia está fuertemente asociada con el rendimiento académico de manera positiva y significativa. Chemers, Hu y García (2001), también encontraron que la autoeficacia es un predictor significativo del rendimiento académico y de las expectativas de logro, a medida que aumentan las expectativas

académicas de los estudiantes y su autoeficacia, tienen más probabilidad de tener un mayor rendimiento académico (Veliz Burgos, 2010).

Otro estudio realizado por Turner et al. (2009) mostró que los estilos de crianza, la autoeficacia académica y la motivación intrínseca eran anticipadores significativos del rendimiento académico. En el mismo estudio, si bien había una relación positiva fuerte entre estilos de crianza y autoeficacia, éste se constituyó en el predictor más influyente.

A partir de estos estudios se puede considerar que si una estudiante universitaria se cree capaz de lograr con éxito buenos resultados académicos tendrá mayor probabilidad de lograrlo y realizar conductas acorde a tales creencias. De esta manera se convertiría en un ciclo recurrente de retroalimentación entre su sistema de creencias y los resultados exitosos logrados (Turner et al., 2009).

De esta manera se puede considerar pertinente poner atención en el papel de la autoeficacia académica como determinante del éxito en la vida universitaria, sin embargo el rendimiento académico no puede ser considerado el único elemento en el que se construye una buena autoeficacia, también se pone en juego la relación con los otros significativos y los docentes en este proceso de adaptación (Veliz Burgos, 2010).

2.1.6 Síntesis

A partir del estado del arte considerado anteriormente puede afirmarse que hay una fuerte correlación entre la autopercepción académica con el rendimiento en el mismo ámbito. Esto se da tanto en el plano cognitivo como el valorativo.

Los trabajos de Escurra Mayaute (2005) demostraron que el desempeño académico de los alumnos universitarios es afectado de forma positiva por la percepción que los alumnos tienen de sí mismos.

Otros trabajos (Torres) demostraron la relación entre rendimiento académico y autoestima y como bajas notas influyen en la valoración de las propias capacidades.

El trabajo de Villasmil Ferrer (2010) ha demostrado que la confianza del estudiante en las capacidades académicas personales es el punto de partida para el establecimiento de una relación comprometida con su rendimiento. Asimismo los trabajos de Veliz-Burgos y Apodaca Urquijo (2012) estudiaron el autoconcepto y la autoeficacia en alumnos universitarios de México. Desde un modelo multidimensional, que es desde donde va a estar posicionada teóricamente la presente investigación, y en este sentido confirmar esta relación entre autoconcepto académico con la autoeficacia en dos contextos distintos como es el carcelario y el de mujeres en libertad.

2.2 La Universidad en la cárcel

2.2.1 Introducción

El día 17 de diciembre de 1985, bajo el gobierno radical del Dr. Alfonsín, se firma el convenio entre la Universidad de Buenos Aires (U.B.A) y el Servicio Penitenciario Federal (S.P.F.) en el cual se establece la posibilidad que las personas detenidas en establecimientos federales puedan realizar estudios universitarios. Este convenio es ratificado dos meses después por el Consejo Superior Provisorio de la U.B.A.

Este inicio tiene toda una historia, y se inicia con la madre de un detenido en el penal de Devoto que solicita la inscripción de su hijo en la universidad. Este hecho sumado a que las

autoridades tanto de la UBA como del gobierno que había llegado democráticamente luego de un período de dictadura hicieron posible este convenio (Laferriere, 2006).

En este convenio entre la UBA y el S.P.F. (Resolución CS N° 63/1986) se encuadran las implicaciones y organización del programa en once puntos en los que se destacan tres artículos:

Art. 3º- "Los internos que así lo deseen podrán hacer llegar por escrito su solicitud de inscripción, reinscripción o transferencia a la UBA, por intermedio de alguno de los miembros de la Comisión UBA-SPF, que tendrá sede tanto en las Unidades dependientes del S.P.F. como en las unidades académicas de la UBA".

Art. 4º- "La Comisión UBA-SPF estará integrada por seis miembros: tres representantes de la UBA presididos por su señor Rector y otros tres por el S.P.F., presididos por el señor Director Nacional".

Art. 5º- "Serán atribuciones de la Comisión UBA-SPF: recibir las solicitudes de los internos; evaluar los méritos de los postulantes de acuerdo a los criterios de calificación académica comunes a la inscripción; reevaluar al término de cada período lectivo a los internos, a fin de mantenerlos en la condición de alumnos de acuerdo con su rendimiento académico no menor a dos materias aprobadas por año (salvo caso de fuerza mayor a ser considerado por la propia Comisión UBA-SPF)"

Si bien la universidad pionera en la Argentina fue la UBA con el denominado Programa UBA XXII ("Universidad en la cárcel"), se suma en el año 1997 la Universidad Nacional de Córdoba con el Programa Universitario en la Cárcel (PUC), luego la Universidad Nacional de La Plata con la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, la de Humanidades y Ciencias de la Educación y la de Periodismo y Comunicación Social.

En los últimos años, estas y otras unidades académicas, comenzaron a agruparse formando una red a fin de intercambiar y organizar lineamientos de trabajo. A partir del año 2010 funciona la Mesa Interuniversitaria Nacional sobre Educación en Contextos de Encierro dentro de la Red Nacional de Extensión Universitaria (Rexuni), dependiente del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN).

En los días 18, 19 y 20 de septiembre de 2013 se realizaron en Córdoba las Primeras Jornadas del Mercosur de Educación Universitaria en Cárcel desde un Enfoque de Derechos organizada por el Programa Universidad, Sociedad y Cárcel (PUSyC) de la Secretaría de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional de Córdoba y el Programa Universitario en la Cárcel (P.U.C.) de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. Al año siguiente se conforma la Red Interuniversitaria de Derechos Humanos y Educación Carcelaria del Mercosur con cerca de 15 universidades argentinas y otras provenientes de Brasil y Uruguay (Parchuc, 2015).

A través del programa UBA XXII que se desarrolla en algunas de las unidades carcelarias para mujeres (Ezeiza Unidad 31 y Unidad IV) se dicta el Ciclo Básico Común (C.B.C.) y algunas carreras (principalmente abogacía y sociología). El dictado del CBC depende, administrativa y presupuestariamente, del Rectorado de la Universidad de Buenos Aires (UBA). El dictado de las materias de las distintas carreras depende de cada unidad académica. Por esta razón no hay estadísticas actualizadas de cuantas alumnas que hayan comenzado el C.B.C. en la cárcel concluyeron sus estudios universitarios. Es significativo que recién en el año 1991 comienzan los primeros acercamientos del Programa UBA XXII a las unidades de mujeres en el penal de Ezeiza.

A partir de la ley 24.660 de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad es función del Estado promover todos los niveles educativos, entre ellos, el universitario. Este último nivel le posibilita a las personas nuevas oportunidades para poder alcanzar un futuro alternativo al que viven en la situación de encierro (Caride Gómez y Gradafle Pernas, 2013). Lo importante de esta ley, aprobada en el año 2006, es que reconoce por primera vez a la educación en contextos de encierro como una de las modalidades del sistema educativo que garantiza la misma en todos sus niveles y modalidades. Previamente la educación primaria y media estaba a cargo del personal penitenciario.

Recientemente la Ley 26.695, promulgada en agosto de 2011, modifica la ley 24.660 en cuanto promueve la participación de escuelas y universidades, pero también la participación de la familia y organizaciones sociales en la participación del proceso educativo intramuros. Esta ley establece el denominado “estímulo educativo” (artículo 140) que permite avanzar en las distintas fases, períodos e institutos de la progresividad de la pena a fin de reducir los tiempos de encierro a quienes aprueben total o parcialmente los distintos niveles de los trayectos educativos y de formación profesional (Parchuc, 2015).

Del informe anual del año 2015 en las cárceles de mujeres de la Provincia de Buenos Aires se ha observado un fuerte incremento en la población en los últimos años. En el año 2007 había 780 mujeres privadas de la libertad, de las cuales 126 tenían sentencia firme, la mayoría se encontraban en calidad de procesadas. Del total 76 se encontraban con sus hijas/os y 22 en estado de embarazo. A enero del 2015 había 1.311 mujeres detenidas en toda la provincia, de las cuales 874 estaban procesadas y 437 con sentencia firme. De este total se encontraban 70 niñas/os que vivían con sus madres, es decir una cifra similar a la de 2007.

La conclusión a la que llega el informe es que entre el período 2007 al 2015 hubo un incremento del 68 % de mujeres encarceladas y que del total el 67 % se encontraban sin sentencia firme. El mismo indica que la reclusión sigue siendo la principal alternativa para el sistema judicial “entendiendo que cuando una mujer no tiene una condena firme el proceso penal está aún por demostrar y ratificar la responsabilidad en la comisión de un delito; dicho de otro modo, no se respeta el principio de inocencia, utilizándose a la cárcel como dispositivo de pretendida prevención” (Comisión Provincial por la Memoria, 2015, p. 199).

2.2.2 La universidad en contextos carcelarios

La dinámica del funcionamiento en la cárcel es compleja y atravesada por una multiplicidad de variables. Dentro de esta dinámica, la vida universitaria en la cárcel federal está atravesada por aspectos administrativos, tanto provenientes de la UBA como del S.P.F.

Se ha identificado, que por el lado la Universidad es condición necesaria para la cursada toda la documentación administrativa de la misma manera se le solicita a cualquier alumna universitaria.

A partir de la resolución fundacional del Programa UBA XXII del Consejo Superior de la UBA número 63/1986, el personal docente debe evaluar con criterios similares a aquellas alumnas que se encuentran dentro como fuera de la prisión. Sin embargo, a partir de las investigaciones de Daroqui (2006) y Bové Gimenez (2015), se describen las particularidades en la dinámica académica que conforman el contexto carcelario universitario. Una de estas particularidades es el acceso al material bibliográfico en forma completa. El material bibliográfico en la cárcel es suministrado por la Universidad, por los centros de estudiantes o por

las editoriales que por intermedio de la coordinación del programa se encargan de acercar el mismo a las alumnas. La distribución del material bibliográfico es realizado internamente por el servicio de educación que termina siendo un lugar de intersección entre el S.P.F y la UBA (Román, 2007). Lo que ocurre es que en muchos casos, el mismo, se pierde de un año para el otro. Esto se debe a una multiplicidad de factores intervinientes, entre las que se encuentra que las alumnas cuando quedan en libertad o son trasladadas a otras unidades se llevan el material y no hay un control administrativo sobre el mismo. En otros casos también en las requisas se deterioran o se extravían. Esto significa que periódicamente tenga que renovarse el material. Esto no ocurre con las alumnas que cursan en libertad. El material bibliográfico es adquirido por las mismas en los puestos de venta tanto dentro como fuera de la Universidad. En este sentido depende de ellas mismas el acceso a los textos, situación diferente a lo que ocurre en la cárcel que depende de otros organismos para su acceso.

Otra gran diferencia que suele presentarse es el tiempo que las reclusas pueden estar en el centro universitario. Ellas pueden permanecer en el espacio áulico solo en el horario de cursada (Daroqui, 2000). El S.P.F. las va trasladando de un pabellón a otro acorde a las actividades planificadas para cada día. Es decir que tienen contacto con el ambiente académico solo los días y horarios en que cursan. Si a esto sumamos que la oferta académica de materias es escasa, en el caso de las mujeres, dificulta considerablemente la relación con pares de estudiantes. O sea que para poder estudiar o realizar cualquier actividad académica lo deben realizar en los escasos momentos “libres” del día que les queda luego de las actividades laborales y cotidianas. Esto va en detrimento del contacto con otras compañeras de estudio debido a que la mayoría de las veces se encuentran en otros pabellones, ya que no todas las mujeres de un mismo sector están en condiciones o con el interés de iniciar una carrera universitaria.

Por otro lado tenemos las exigencias que surgen de los organigramas del S.P.F. En la parte teórica se ha identificado que la vida en cárcel se sostiene a partir de la utilización del tiempo (Bové Gimenez, 2015). Uno de los principios fundamentales en los que se basa el S.P.F. es mantener ocupada a la interna durante todo el tiempo con actividades diversas. La idea central es que la persona no tenga tiempo libre para pensar en ella misma (Bové Gimenez, 2015; Parchuc, 2015). El disciplinamiento se sostiene en el uso del tiempo, y el académico es un elemento más dentro del programa de “tratamiento” hacia las mujeres.

Es de destacar que los dos discursos que constituyen la realidad académica, el de la UBA y el del S.P.F., entran en contradicción sobre el objetivo y la función que debe cumplir la Universidad en la cárcel. La función de la Universidad es la de re-socialización basada en la subjetividad (Lafferriere, 2006). En cambio para el sistema penitenciario el objetivo es la eliminación de todo espacio de reflexión sobre su propia subjetividad (Parchuc, 2015). Para alcanzar este objetivo, desde el S.P.F., la presa debe tener el tiempo ocupado en actividades dirigidas a reformarse acorde a la mirada que se encuentra en el exterior de los muros, esto permite sostener la función del S.P.F. (Bové Gimenez, 2015). La representación social que existe de la función del sistema carcelario es el disciplinamiento de las “delincuentes”, este objetivo está cargado de una fuerte impronta punitiva, y el S.P.F. se identifica y constituye a partir de esta marca simbólica.

A partir de esto, el estudio es una actividad más para disciplinar a las mujeres, sin importar que esto entre en contradicción con el discurso universitario explícito de la UBA.

2.2.3 Antecedentes

Los antecedentes en las investigaciones con esta población son escasos y principalmente tienen un abordaje socio – antropológico. Tradicionalmente se estudió a las instituciones educativas como lugar donde se encuentra “la enseñanza y el aprendizaje”, siendo pocos y recientes los trabajos en los que se analizan los espacios carcelarios como contextos de educación (Cravero Bailetti, 2012).

Como trabajos relevantes pueden mencionarse los trabajos del GESEC (grupo de estudio sobre educación en cárceles, 2002) de la Universidad Nacional de La Plata. La mayoría de los trabajos de este grupo fueron realizados en cárceles de varones de la Provincia de Buenos Aires y se centraban en cuestiones curriculares de educación básica.

En esta misma línea encontramos los trabajos del Programa Universitario en la Cárcel (PUC) de la Universidad Nacional de Córdoba. Acín y Mercado (2009) realizan una recopilación y análisis de las trayectorias de los integrantes del programa. Al igual que los trabajos del GESEC (2002), también la investigación del PUC es realizada con la población masculina. Una diferencia significativa entre la experiencia de la U.N.C y la UBA es que la primera se maneja con el sistema de talleres dentro de la cárcel, en cambio en Buenos Aires mantiene la dinámica de asignaturas como se da fuera de la cárcel.

A nivel latinoamericano es importante mencionar la producción mejicana del DIE (Departamento de Investigaciones Educativas), cuyos trabajos fueron difundidos en nuestro país por Rockwell (1983, 1987) y Ezpeleta (1983). Estas investigaciones tuvieron claro tinte antropológico dentro del modelo educativo que era imperante en la década de los ochenta. Según Batallán (1999) esta mirada constructivista en los sistemas educativos se produjo por la crisis en los viejos paradigmas (conductista) que no lograban explicar la complejidad de los contextos educativos. A posteriori, autoras como Guber (2001, 2004) establecen que la etnografía no es

solo un método de estudio sino que es un campo de reflexividad y por ende de transformación. El investigador deja de ser un mero observador externo e ingenuo. La reflexividad no solo implica tensionar las categorías teóricas con las categorías sociales sino cuestionar permanente por parte del investigador su propia práctica. Esta forma de conceptualizar discrepa con las posiciones hegemónicas (positivistas y objetivistas). Los temas de investigación no son únicamente aquellos que fija la comunidad científica y académica como problemas. Esto, en términos de Bourdieu (1986) entra en consonancia con lo que él denomina ruptura epistemológica y duda radical.

Otras investigaciones en la cárcel, como la de Bové Gimenez (2016), dan cuenta de la experiencia en las penitenciarías de mujeres en Uruguay desde un trabajo empírico. En la misma reflexiona sobre la tensión que existe entre el modelo de premios y castigos proveniente del sistema penitenciario y los sentidos construidos desde la comunidad educativa. En la misma se observaron como el sentido para cada una de las comunidades es distinto, construyendo relatos dispares. El sentido de la educación para las presas era:

- Posibilidad de reducir el tiempo de celda diario.
- Posibilidad de participar en espacios con normas de funcionamiento diferentes de las de la institución.
- Posibilidad de encontrarse con mujeres privadas de libertad de otros sectores. Posibilidad de contacto con personas externas a la institución.
- Posibilidad de aprovechar el tiempo de privación de libertad incorporando herramientas útiles al egreso.
- Posibilidad de contrarrestar efectos deteriorantes del encierro.
- Posibilidad de mejorar la evaluación propia que realizan la institución y el juez.

- Posibilidad de mejorar las condiciones de vida por acceso a régimen más libre en tanto tienen una mejor evaluación.
- Posibilidad de reducir el tiempo total de la pena por redención de pena por estudio.

En cambio el sentido para los funcionarios de la institución carcelaria era:

- Herramienta para el “tratamiento” de las mujeres privadas de libertad.
- Herramienta para descongestionar el sistema carcelario (por disminución de las penas por redención de pena por estudio).
- Herramienta para mejorar el clima institucional disminuyendo el tiempo ocioso.
- Posibilidad de evaluar el comportamiento de las mujeres privadas de libertad en un espacio diferente del celdario.
- Posibilidad de involucrar instituciones externas en el trabajo cotidiano.
- Posibilidad de aumentar la cantidad de actores vinculados a la institución cotidianamente.
- Posibilidad de contrarrestar efectos deteriorantes del encierro.

Si bien las experiencias educativas carcelarias en otros países latinoamericanos son importantes a la hora de reflexionar como antecedentes de la presente tesis, no hay que olvidar que es distinta a la historia de la misma en la Argentina. Desde una perspectiva socio-cognitiva es fundamental comprender la historia de las instituciones en su desarrollo histórico y sobre todo si se trata del entrelazamiento de varias de estas como son la UBA y el S.P.F. Otra variable que se pone en juego es la de género y como esta se ve atravesada por la realidad material e histórica de ambas instituciones dando lugar a un sistema dinámico y único.

Los trabajos de la socióloga argentina Daroqui resultan relevantes para comprender al contexto carcelario en mujeres. En su trabajo del año 2000 *La cárcel en la universidad*. El

discurso penitenciario en las normativas y prácticas interinstitucionales, Daroqui estudia el caso de mujeres de las unidades de Ezeiza en la Provincia de Buenos Aires. En este trabajo aborda en un sentido político-institucional el papel de la UBA en el interior de la institución carcelaria. En el mismo llega a la conclusión que existen dos lógicas diferentes dentro de un mismo espacio: por un lado está la mirada de la UBA que reconoce la mirada de las mujeres como portadoras de subjetividad y de derechos humanos, y por el otro el del sistema penitenciario con su lógica de castigo y encierro.

En este trabajo, Daroqui plantea que ambas instituciones producen sentido a sus prácticas de manera diferente debido a que parten de principios y objetivos diversos. En este punto llega a la conclusión que si bien la UBA puede entrar a la cárcel, se termina imponiendo la lógica del Servicio Penitenciario. En este sentido, Cravero Bailetti (2012) coincide que se debe a la falta de una política institucional sólida desde la UBA hacia la cárcel.

Daroqui da cuenta del contexto de aislamiento, muchas veces distinto al de varones, en que viven las mujeres con fuertes implicaciones de invisibilidad y vulnerabilidad social. Esta situación de aislamiento y escaso contacto con el mundo exterior se convierte en un argumento tanto del S.P.F. como de la misma UBA en la oferta educativa a las mujeres: “(...) En la cárcel de mujeres de Ezeiza, la distancia y el espacio serán los instrumentos de los que dispondrá el S.P.F. para delimitar, acotar y obturar el avance del ingreso de un “afuera” distinto a lo carcelario (...) también serán argumentos sostenidos desde la universidad para limitar la oferta académica que no fue organizada en base a los intereses manifiestos de las mujeres (...)” (Daroqui, 2000, p. 143).

Desde Daroqui (2008) resultan inevitables las estrategias de acercamiento a algunos de los relatos imperantes en la cárcel, o es al del S.P.F. o al de la UBA. Cada uno de estos discursos

son herramientas que invitan a diferenciar las prácticas de la universidad frente al de la penitenciaria. Estos dos relatos provocan una tensión dentro del mismo espacio físico entre ambas instituciones (Cravero Bailetti, 2012; Daroqui, 2008).

Una barrera fundamental que, según la autora a partir de su experiencia en las cárceles de Ezeiza, se puso en juego institucionalmente en las unidades de mujeres. Estos conflictos se manifestaron desde el inicio, mientras el programa UBA XXII comienza a funcionar en varones a mediados de la década de los ochenta, tuvo que pasar casi diez años para que se pudiera institucionalizar en mujeres. Desde posicionamientos feministas como los de Stromquist (1997, 2005), Bonder (1994), y desde una perspectiva histórica como la de Barrancos (2007), han dado cuenta de las barreras y límites del acceso a la educación y sobre todo superior de las mujeres a diferencia de lo que ocurre con los hombres (Cravero Bailetti, 2012). Cuando estas exclusiones se entrelazan y superponen con aquellas que se construyen en el interior del sistema penitenciario, encontramos que las mujeres en contextos carcelarios se hallan en una mayor desigualdad educativa (Cravero Bailetti, 2012).

Alguno de los argumentos que se esgrime para marcar la diferencia de la universidad entre mujeres y varones en la cárcel es que las penas de las primeras son menores al de los segundos. Esto se da por las mismas características jurídicas del delito en sí, la mayoría está allí por delitos menores. Es decir que en muchas de las situaciones las mujeres están en libertad antes de finalizar un ciclo universitario impidiendo darle continuidad fuera del programa por la realidad social fuera de la cárcel (Cravero Bailetti, 2012).

Otra representación que atraviesa las prácticas cotidianas en esta población es la necesidad de las mujeres de tener que hacerse responsables de sus hijos (principalmente en la Unidad 31) en detrimento temporal de la posibilidad de continuar una formación superior. En

muchos casos al ser cabeza de familia las pone en un lugar de tener que priorizar los menesteres de la cotidianeidad diaria por encima de sus deseos de formación profesional. En estos casos la figura masculina se encuentra ausente o cumpliendo una condena mayor en otra unidad carcelaria (Daroqui, 2000). Estas representaciones y la lucha de sus contradicciones se manifiestan en los distintos espacios edilicios. Las aulas, bibliotecas y pasillos dentro de los penales son significados como pequeños sitios de libertad en los que a veces pueden construirse relaciones y prácticas distintas a las de otros espacios de la unidad carcelaria. Estos son los lugares en donde se ponen en juego las contradicciones entre los significados de la institución educativa (UBA) y el del sistema punitivo (S.P.F.). Esta lógica del sistema punitivo se sostiene en el disciplinamiento y la violencia que amenaza todo el tiempo con irrumpir en el ámbito educativo de los penales (Parchuc, 2015).

Siguiendo esta idea Mouzo (2010) plantea que la segregación y la neutralización son intentos de gestión para operar sobre la conducta de los presos. La modificación de la conducta no está orientada hacia el “afuera” sino hacia el “adentro”. Es decir, no persiguen una resocialización sino que su objetivo es el disciplinamiento en las prácticas intramuros. Mouzo (2010), a partir de un estudio etnográfico, analiza las contradicciones en los documentos que sostienen las prácticas del S.P.F. y como estos ponen principal énfasis en la utilización del tiempo. Todas las prácticas dentro de la cárcel giran en relación al “aquí y ahora”. No puede haber ningún momento del día en las cárceles dedicadas al ocio. De esta manera la regulación del tiempo busca dejar de lado la subjetividad en la búsqueda de, en términos Sozzo (2007), la “disciplina negativa” que significa el “bloqueo” del individuo mientras que está en prisión para que no aparezca “el delincuente”, que es por lo que está allí.

En el informe anual del Comité contra la Tortura de la Comisión Provincial por la Memoria (2013) pone el acento en el relato de las personas detenidas como materialización de la violencia institucional y en ese punto llama a un posicionamiento claro en defensa de los derechos humanos de las víctimas intramuros. Este posicionamiento del Comité es importante ya que en general desde los organismos judiciales y penitenciarios suelen relativizar o desvalorizar el discurso de las personas privadas de la libertad y de sus familiares al marcarlos como “delincuentes” o “familiares de...” los mismos. De esta manera el informe da valor a la palabra de las mujeres para entender lo que ocurre en los contextos carcelarios para comprender el sentido de las propias prácticas educativas y su significado institucional.

Otro trabajo sobre las mujeres en la cárcel fue la tesis de maestría en Investigación socio-educativa de la Universidad Nacional de Córdoba de Cravero Bailetti (2012). Si bien la metodología es etnográfica con análisis del discurso y diferente a la presente, permite comprender la realidad de las mujeres en los penales de la provincia de Córdoba. En la misma se pone el acento en las diferencias de la educación entre hombres y mujeres. En este sentido hay una historia de géneros que, en la práctica, dan cuenta de la inequidad en la implementación del derecho a la educación de las personas privadas de la libertad. Históricamente los hombres han tenido y tienen mejores condiciones para acceder a la educación. A las conclusiones que llega la autora son:

- 1) En el momento de concretar el derecho a la educación en contextos de encierro para mujeres se ponen en juego las articulaciones, relaciones, disputas y tensiones entre las distintas instituciones (U.N.C. y S.P.F.).
- 2) Hay un marco jurídico legal que emplaza a las Universidades Públicas en el derecho a brindar la posibilidad de estudios superiores a las personas privadas de la libertad, pero a

su vez se advierte la ausencia de una política educativa que posibilite a las mismas desempeñar un papel activo en su cumplimiento. “Esto significa que además de las responsabilidades, se designen recursos necesarios para crear cargos, realizar capacitaciones internas, abrir centros universitarios en las distintas dependencias (o garantizar el cursado en sus aulas bajo condiciones de traslados dignas) y terminar con la intermitencia del voluntariado” (Cravero Bailetti, 2012, p. 156). Esto es algo que no termina de materializarse dentro de la práctica.

- 3) A la U.N.C. se le hace difícil sostener los convenios con cada una de las penitenciarias. Principalmente porque emergen los obstáculos que dan cuenta de las resistencias. Muchas veces sostenido por un supuesto desinterés de las mujeres de realizar estudios superiores. En el trabajo de campo realizado por la autora se pudo demostrar que esto resultaba una falacia, sobre todo en aquellas que tenían una condena larga y manifestaban explícitamente el deseo de realizar estudios superiores.
- 4) En la tesis se pudo establecer los distintos motivos por lo que las mujeres realizan los talleres ofrecidos por la universidad dentro de la cárcel. En el mismo emergen significados que están basadas en la idea de tutelaje sostenida y reproducida por la relación de “las chicas” con las talleristas. Para algunas mujeres estudiar aparece asociado a la movilidad social, como una “herramienta” para la posibilidad de acceder a un trabajo cuando estén “afuera”. Para aquellas que cumplen una condena larga, estudiar, representa el empleo útil del tiempo.
- 5) A grandes rasgos, para Cravero Bailetti (2012), la educación en la cárcel es *tecnología penitenciaria* en la que el objetivo es la regulación de las conductas de los individuos con la “misión” de re-socializar hacia el afuera y poder legitimar la función del encierro. En

las unidades de mujeres esto adquiere mucha más fuerza. El único lugar donde puede haber una posibilidad de ruptura de este relato penitenciario es en los talleres a cargo de la U.N.C. “Considero que los talleres representan una posibilidad para la *sororidad* (hermandad de género) que supere la violencia, para construir auto-estima y pensar la Universidad u otros proyectos de vida autónomos como opción” (op. cit. p. 163). Esto se puede lograr mediante la discusión al interior de los cursos a fin de reflexionar y deconstruir ciertas nociones.

- 6) Con su investigación, la autora, procuró re-pensar el “nosotros” universitario como *misión extensionista* por medio del análisis de los sentidos de las prácticas de las talleristas en el contexto carcelario. Esto implica una reflexión del encuentro con otro diferente en el ámbito de la enseñanza. “A partir de la indagación, se revela como frente a la “lógica del servicio” penitenciario, se plantea la necesidad de “*no perder el espacio*” para la consecución de un fin supremo ulterior que es crear un *espacio de libertad* dentro de la cárcel (el taller); en el cual los/as universitarios/as entienden otorgan *herramientas, subjetividades y aire fresco*” (op. cit. p. 164).
- 7) Por último, su tesis pretendió instaurar desde un modelo etnográfico un diálogo con aquellas, que desde un modelo hegemónico, son caracterizadas como “peligrosas”, “delincuentes” o “no ciudadanas” con el objeto de redefinir las mismas categorías de *persona o humana*. Desde este lugar también instaurar en la Universidades Públicas un lugar de lucha y reflexión sobre la historia de las que han sido excluidas.

2.2.4 Síntesis

Se pudo ver que hay muy pocas, por no decir ninguna, experiencia de investigación sobre el autoconcepto en contextos carcelarios con una metodología experimental. Esto se da principalmente por una preferencia de metodologías cualitativas como forma de comprensión de la realidad en la cárcel. El motivo de este hecho está sostenido por un principio metodológico y teórico de no comparación de poblaciones educativas (intramuros y extramuros) ni de trasladar categorías de análisis de una a otra. Sin embargo se considera pertinente el estudio sobre la percepción que cada población tiene de sí misma a partir de instrumentos validados estadísticamente y no solo el análisis del discurso de las mismas.

Es importante destacar como la realidad simbólica y práctica en la dinámica de la educación es distinta en mujeres que en varones. Esto se debe a que las representaciones que sostienen estas prácticas educativas son diferentes. Algunos de los argumentos que sostiene esto es, por un lado la cantidad mayor de varones que hay en las unidades penitenciarias, y por el otro un relato sostenido históricamente de desvalorización de género dirigido a las mujeres (CraveroBailetti, 2012; Daroqui, 2006; Parchuc, 2015). De esta afirmación se desprende que la realidad educativa en las mujeres sea distinta y la posibilidad de realizar un trayecto completo sea difícil para las mismas, lo cual incidiría en la percepción que las mismas poseen de sí mismas y la manera de proyectar la eficacia de sus actos a nivel académico. Por lo tanto la poca cantidad de mujeres que estudian no tiene que ver con una falta de interés o motivación, sino con las características de las dinámicas de la intersección de las dos instituciones UBA y S.P.F.

Otra de las razones que dificultan el acceso a un trayecto universitario es la superposición de actividades. Durante la mañana y gran parte de la tarde las mujeres reparten su tiempo entre el estudio y el trabajo. Para ellas es fundamental el sueldo que surge de este último para poder sostener económicamente a su familia y dedicar parte de la jornada al estudio significa para ellas

una disminución del salario. En este sentido, Lafferriere, una de las fundadoras y actual Coordinadora Académica del programa UBA XXII (1986), plantea que la Universidad se propone acercar un universo simbólico que propicie a las personas tener un panorama más amplio al que están inmersas. El mundo de la cárcel es mayoritariamente estructurado en la violencia y el abandono. El objetivo del programa, en términos de Daroqui, no es hacer asistencialismo sino el de buscar una re-socialización basada en la recuperación de un espacio de subjetividad y reflexión.

Segunda parte

3 Metodología

3.1 Definición y planteo del problema

Los informes elaborados por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) para las Naciones Unidas, postulan que la educación mejora diversos aspectos del desarrollo del individuo, como por ejemplo el acceso a la salud, actividad económica y a la actividad autónoma y responsable de las personas (ONU, 2005). En este sentido, se afirma un correlato entre el desarrollo cognitivo, fruto de la educación y el desarrollo social de un país, y el económico individual.

La aplicación del derecho mencionado en el ámbito penitenciario se vuelve fundamental para la reincorporación equitativa y justa de los presos en la sociedad (Román, 2007) y para su desarrollo personal dentro de dicho ámbito (Daroqui, 2009).

A partir de la ley 24.660 de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad es función del Estado promover todos los niveles educativos, entre ellos, el universitario. Este último nivel le posibilita a las personas nuevas oportunidades para poder alcanzar un futuro alternativo al que viven en la situación de encierro (Caride Gómez y Gradañlle Pernas, 2013).

A través del programa U.B.A XXII que se desarrolla en algunas de las unidades carcelarias para mujeres (Ezeiza U 31 y U 4) se dicta el Ciclo Básico Común (C.B.C) y algunas carreras (principalmente abogacía y sociología). El dictado del CBC depende, administrativa y presupuestariamente, del Rectorado de la Universidad de Buenos Aires (U.B.A). El programa

tiene como objetivo tanto la formación curricular como la extracurricular de las personas que se encuentran privadas de su libertad.

La metodología educativa es distinta a la utilizada en las distintas unidades académicas. Con la resolución CS 7349/13 del Consejo Superior de la U.B.A del año 2013 se encuadra el reglamento y organización de las actividades académicas del Programa. En el artículo 4 de dicha resolución se explicita que la modalidad puede ser presencial o a distancia en función de la oferta de las distintas Unidades Académicas y de la viabilidad de su implementación en las Unidades Penitenciarias. En su artículo 5 se menciona que el Programa se rige por las normas y convenios vigentes y suscriptos por el Consejo Superior. En su artículo 13 propone las condiciones de quienes se pueden inscribir en el Programa:

- a) Como estudiante de la Universidad o como ingresante condicional para el cursado de las tecnicaturas o de las carreras que se dictan en el marco del Programa. Se consideraran estudiantes de la Universidad a aquellos que han formalizado su inscripción al Ciclo Básico Común. Se consideraran ingresantes condicionales a los estudiantes que estén cursando el penúltimo o último año del nivel secundario, último ciclo de la modalidad de estudios secundarios para adultos, a aquellos aspirantes que acrediten estar concluyendo sus estudios secundarios por programas especiales de terminalidad de este nivel y/o quienes no cuenten con la totalidad de la documentación exigible de acuerdo con las normas vigentes de la Universidad. En estos casos se le otorgará una constancia del cursado y/o aprobación de las asignaturas que tendrá carácter provisorio hasta tanto cumplimente los requisitos de la inscripción definitiva.
- b) Como participantes de actividades de extensión, todas las personas privadas de su libertad ambulatoria, previa autorización de las autoridades universitarias competentes (Res CS 7349/13 del Consejo Superior de la U.B.A, 2013).

El dictado de las materias de las distintas carreras depende de cada unidad académica. Es decir, que las alumnas cursan y aprueban o no las distintas instancias evaluativas según las normas de la Universidad y luego pasan a ser alumnas de cada unidad académica. Por esta razón no hay estadísticas actualizadas de cuántas alumnas que hayan comenzado el C.B.C en la cárcel concluyeron sus estudios universitarios.

La Unidad 31, denominada Centro Federal de Detención de Mujeres “Nuestra Señora del Rosario de San Nicolás” se encuentra enclavada en Avenida Libertador y Corrientes de la localidad de Ezeiza de la Provincia de Buenos Aires. Esta unidad tiene la característica de alojar a mujeres con hijos. En la misma se realiza el dictado de C.B.C para las carreras de Letras y Sociología. Según el parte de la Procuración Penitenciaria de la Nación (PPN) del 24 de mayo del año 2017, había una población total de 186 personas entre niños y mujeres con una capacidad real de 243.

La Unidad 4, denominada Complejo Penitenciario Federal IV de Mujeres, se encuentra en la avenida Constituyentes y French s/n° de la localidad de Ezeiza, Provincia de Buenos Aires. En la misma se dicta el C.B.C para Derecho, Letras, Sociología y Trabajo Social. Es a partir del año 2008 que se termina de construir el módulo universitario (Centro Universitario Ezeiza) en esta unidad con un funcionamiento edilicio “independiente” al resto de los pabellones. En cuanto a las carreras de grado, se realizan las materias de Trabajo Social, Letras y Sociología. La Facultad de Ciencias Exactas y Naturales realiza taller de Informática. Esta unidad se encuentra destinada a mujeres con un régimen principalmente cerrado. Está compuesto por seis módulos que incluyen un centro de rehabilitación de drogadependencia y dispositivos para tratamiento psiquiátrico. También cuenta con pabellones destinados a mujeres con buena conducta.

Por otro lado, el C.B.C se cursa fuera del contexto carcelario. El mismo se dicta, dentro de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en las sedes de: Montes de Oca, Ciudad Universitaria, Drago, Prof. Fernández (Ramos Mejía 841), Puán (Fac. Filosofía y Letras), Paternal y Lugano. En la Provincia de Buenos Aires se encuentran las sedes de Avellaneda, San Isidro, Mercedes, Escobar, Baradero, Moreno, Bragado, San Miguel, Pilar, Chivilcoy, Lobos, Tigre, Campana, Santa Teresita y Vicente Lopez.

El C.B.C. de la UBA se institucionaliza en el año 1985 y tiene como objetivos generales (<http://www.cbc.uba.ar/introduccion.html>)

- ✓ brindar una formación básica integral e interdisciplinaria
- ✓ desarrollar el pensamiento crítico
- ✓ consolidar metodologías de aprendizaje
- ✓ contribuir a una formación ética, cívica y democrática.

A partir de estos objetivos el C.B.C tendría un sentido orientador de la carrera y de la vida universitaria, es decir una dinámica diferente a la del nivel medio o secundario. Es por eso que, se busca el compromiso del estudiante con la carrera específica elegida.

Los cursos que se ofrecen en el C.B.C. tienen una organización con un enfoque disciplinario e interdisciplinario. A partir de esta afirmación se estudian y analizan problemáticas de distintas procedencias.

El C.B.C. está compuesto de seis materias obligatorias, dos de las cuales son comunes para todas las carreras (Introducción al Conocimiento de la Sociedad y el Estado e Introducción al Pensamiento Científico). Otras dos acorde a la orientación en que se encuentra la carrera elegida. Las orientaciones son:

- ✓ Ciencias Sociales y Humanas

- ✓ Ciencias Biológicas y de la Salud
- ✓ Ciencias Exactas, Tecnología y Diseño

A partir de esta estructura administrativa en la que se organiza el C.B.C. y se sustentan las prácticas cotidianas en los distintos contextos (carcelario y no carcelario) van a ir emergiendo una diversidad de problemáticas que hacen a la actualidad del sistema académico. Entre los problemas que aparecen encontramos: la motivación, el acceso a la educación superior, la deficiencia en la capacidad epistémica de los alumnos, etc. Todo esto termina materializándose en lo que se conoce como fracaso académico.

Cuando en distintas investigaciones se postula como objetivo el estudio del fracaso académico universitario (Pozo, 2009; Veliz Burgos, 2010) se propone abordar la difícil tarea de reflejar la complejidad y conceptualización parcial del constructo.

González Tirados (1989 en Veliz Burgos, 2010 p. 14) define al fracaso académico universitario como “la no consecución por parte del alumno de los objetivos curriculares para un determinado nivel académico, lo que se traduce en la no obtención de calificaciones académicas positivas”.

Como algunos de los determinantes causales de este bajo rendimiento, Veliz Burgos (2010) menciona la baja motivación en general, debilidades académicas previas, debilidades en la metodología de enseñanza – aprendizaje e insatisfacción con la carrera elegida.

El desarrollo de las actividades de control cognitivo, de autoconciencia acerca de cómo se conoce y de auto-manejo de la propia actividad cognitiva, permitiría a los alumnos asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje (Colombo, Curone, Sulle y Pabago, 2008).

Se encuentran varios trabajos e investigaciones sobre cada una de los distintos determinantes desde la psicología (Pozo, 2009; Carlino, 2013; Colombo, Curone, Mayol,

Alcover, Martínez Frontera, Pabago, Lombardo y Gestal, 2017) en contextos extracarcelarios pero pocos en el ambiente carcelario (Daroqui, 2000; CraveroBailletti, 2012).

Particularmente desde la década del 80' del siglo pasado han sido numerosas las investigaciones que han indagado la relación entre el rendimiento académico y la percepción de las potencialidades y dificultades propias de los alumnos (Veliz-Burgos y Apodaca Urquijo, 2012). En función de esto, es necesario realizar un estudio que permita reconocer la importancia de constructos como “autoconcepto a fin de utilizarlos como fuente de información para construir estrategias que contribuyan a una mejor adaptación y permanencia de los estudiantes en el contexto universitario” (Veliz Burgos, 2010). A partir de estas inquietudes, y considerando la preocupación en el rendimiento académico universitario en contextos carcelarios y fuera de ellos, se propone estudiar la imagen que tienen de sí mismas (auto-concepto) las alumnas de C.B.C. Como se desarrolló en el apartado teórico, es fundamental desde una perspectiva multidimensional, el correlato entre auto-concepto académico y auto-eficacia académica ya que describir y comprender la relación entre ambos permite la posibilidad, a futuro, de generar estrategias específicas para cada contexto universitario.

3.2 Objetivos

Objetivo General:

Analizar y comparar los autoconceptos y la autoeficacia académica en alumnas universitarias del C.B.C.-UBA en el contexto carcelario y fuera de él.

Objetivos Específicos:

- a) Indagar el autoconcepto académico y no académico en alumnas de C.B.C.-UBA pertenecientes al proyecto UBA XXII realizado en las unidades 4 y 31 de Ezeiza.
- b) Describir el autoconcepto académico y no académico percibido por las alumnas mujeres estudiantes del C.B.C.-UBA sedes de Puán y Drago.
- c) Comparar el autoconcepto académico y no académico entre las alumnas en contextos carcelarios y las alumnas que cursan en sedes Puán y Drago de la UBA
- d) Indagar el nivel de autoeficacia académico percibido por las alumnas en situación de cárcel que cursan el C.B.C.-UBA del Proyecto UBA XXII.
- e) Indagar el nivel de autoeficacia académica percibido por las alumnas estudiantes del C.B.C.-UBA de las sedes de Puán y Drago.
- f) Analizar las diferencias en la autoeficacia académica percibida entre las alumnas en contextos carcelarios con un grupo de las mismas de las sedes Puán y Drago.
- g) Analizar si hay una relación entre el autoconcepto académico y la percepción de autoeficacia académica en las alumnas de la muestra.
- h) Analizar si hay una relación entre el autoconcepto académico y la percepción de autoeficacia académica en las alumnas de cada grupo, en las alumnas en contexto carcelario y en aquellas que no lo están.

3.3 Metodología

3.3.1 Diseño de la Investigación

El diseño es no experimental, ya que se trata de un estudio donde no hay manipulación deliberada de variables y en el que sólo se observan los fenómenos en su ambiente natural para después analizarlos (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Lucio, 2006). La investigación tiene un diseño transversal ya que analiza el autoconcepto y la autoeficacia en un momento específico.

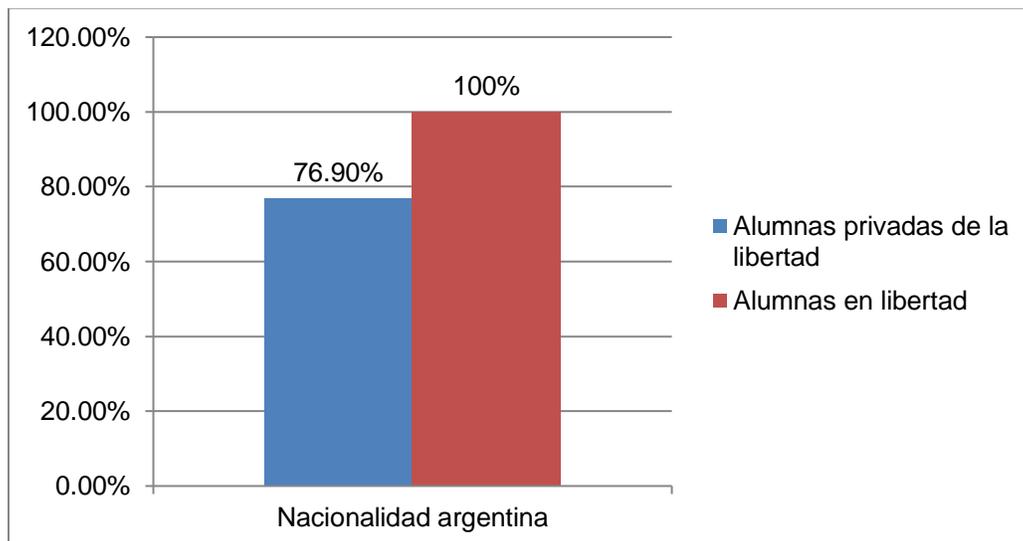
Es un estudio cuantitativo con alcance descriptivo-correlacional-comparación de grupos

Es un estudio cuantitativo pues mide en forma numérica la variable autoconcepto y autoeficacia y se realiza un análisis estadístico para establecer patrones de comportamiento. Es descriptivo porque mide la dimensión auto-concepto y auto-eficacia; correlacional por “medir” la asociación entre ambas variables, y compara grupos ya que evalúa diferencias entre ellos.

3.3.2 Participantes

La muestra es intencional. Ésta está compuesta por 53 mujeres con una edad promedio de 29.49 años (DE= 7.60; Min=20; Max= 40). En relación a la nacionalidad de las participantes, el 94.3% (n=50) de las mujeres son argentinas, el 3.8% (n=2) son bolivianas y el 1.9% (n=1) son peruanas.

Gráfico 1: Porcentaje de nacionalidad argentina de la muestra



La población de mujeres que se encuentra cursando en la cárcel la completan 15,4% de nacionalidad boliviana y 7,7% de origen peruano.

Gráfico 2: Nacionalidades de mujeres privadas de la libertad



En la Tabla 1, se detallan las características de la muestra compuesta por mujeres privadas de su libertad y por aquellas que no lo están.

Tabla 1

Descripción de las muestras de mujeres privadas de su libertad y de aquellas que no lo están (sedes Puán y Drago)

		Mujeres privadas de su libertad	Mujeres sedes Puán y Drago
Participantes n(%)		13(24.5)	40(75.5)
Edad	<i>M</i>	33.85	28.08
	<i>DE</i>	6.44	7.47
	<i>Min</i>	24	20
	<i>Max</i>	40	40
Nacionalidad n (%)	Argentina	10(76.9)	40 (100)
	Boliviana	2(15.4)	0
	Peruana	1(7.7)	0

3.3.3 Instrumentos y procedimientos

Se diseñó un cuestionario con preguntas sociodemográficas referidas a la edad y a la nacionalidad. Junto con el cuestionario se administraron dos escalas, la Escala de Autoconcepto Forma 5 (AF5) y la Escala de Autoeficacia Académica General.

Los instrumentos se administraron entre el segundo cuatrimestre del año 2016 y el primero del 2017. Se administraron en dos cuatrimestres debido a la imposibilidad de contar con el acceso a las dos unidades carcelarias en un mismo período. En el año 2016 se administró a la Unidad IV y en el 2017 en la unidad 31.

Se administró la prueba en las sedes de Puán y Drago durante segundo cuatrimestre del año 2016.

Escala de Autoconcepto Forma 5 AF5 (García & Musitu, 2014).

Es una escala diseñada y estandarizada en España que consta de 30 ítems que pueden ser administrados en distintos niveles evolutivos (niñez, adolescencia, adultez y vejez). La prueba puede ser aplicada tanto a nivel individual como grupal. La escala está compuesta por cinco subescalas: académico / laboral, social, emocional, familiar y físico. Cada una de las subescalas consta de seis ítems, los que se puntúan en la dirección del autoconcepto positivo.

Esta escala tiene un formato de respuesta Likert en la que se presentan cinco opciones: 1 = total desacuerdo y 5 = total acuerdo. Un puntaje alto en una subescala indica una autovaloración alta dentro de la dimensión evaluada (Veliz-Burgos y Apodaca Urquijo, 2012).

Subescala I, Autoconcepto Académico/laboral (6 ítems).

Consiste en la percepción que, en el caso de esta investigación, la alumna tiene de su desempeño como estudiante universitaria.

En principio, la dimensión gira en torno a dos ejes: el primero se refiere a la valoración que la estudiante tiene del desempeño de su rol a través de sus profesores y, el segundo, se refiere a cuáles son las habilidades específicas que se estiman especialmente en ese contexto. Según García y Musitu (1999) esta dimensión correlaciona positivamente con el ajuste

psicosocial, el rendimiento académico, la calidad de la ejecución del trabajo, la aceptación y estima de los compañeros, el liderazgo y la responsabilidad.

Subescala II, Autoconcepto Social (6 ítems).

Evalúa la percepción que tiene el sujeto de su desempeño en las relaciones sociales. Esta subescala se define en dos ejes. El primero hace referencia a la red social del sujeto y a su posibilidad para mantenerla o ampliarla. El segundo eje, se refiere a cualidades importantes en las relaciones interpersonales. De acuerdo a los autores de la escala, el autoconcepto social correlaciona positivamente con el ajuste psicosocial, con el bienestar psicosocial, con el rendimiento académico y laboral, con la estima de profesores y superiores, con la aceptación y estima de compañeros, con la conducta pro-social y con los valores universales (García y Musitu, 2014).

Subescala III, Autoconcepto Emocional (6 ítems).

En esta subescala se evalúa la percepción que tiene la alumna de su estado emocional y de sus respuestas a situaciones específicas de la vida cotidiana. Aquí hay dos fuentes de significado: la primera hace referencia a la percepción general de su estado emocional y la segunda a situaciones más específicas, donde la otra persona implicada es de un rango superior.

Un autoconcepto emocional alto significa que el sujeto tiene control de las situaciones y emociones, que responde adecuadamente a los diferentes momentos de su vida. De acuerdo a

García y Musitu (1999) el auto-concepto emocional correlaciona positivamente con las habilidades sociales, el autocontrol, el sentimiento de bienestar y la aceptación de los iguales.

Subescala IV, Autoconcepto Familiar (6 ítems).

Se refiere a la percepción que tiene la alumna de su participación e integración en el medio familiar. El significado de este factor se articula en torno a dos ejes. El primero se refiere específicamente a los padres en dos dominios importantes de las relaciones familiares como son: la confianza y el afecto. El segundo eje hace referencia a la familia y el hogar con cuatro variables, dos de ellas formuladas positivamente y las otras dos, formuladas negativamente, hacen referencia al sentimiento de no estar implicado y de no ser aceptado por los otros miembros familiares.

Este factor, que es uno de los más importantes del autoconcepto, según García y Musitu (1999) correlacionaría positivamente con el rendimiento escolar y laboral, con el ajuste psicosocial, con el sentimiento de bienestar, con la integración escolar y laboral, con la conducta pro-social, con valores universalistas, y con la percepción de salud física y mental.

Subescala V, Autoconcepto Físico (6 ítems).

Este factor hace referencia a la percepción que tiene el sujeto de su aspecto físico y de su condición física. Esta subescala gira en torno a dos ejes que son complementarios en su significado. El primero alude a la práctica deportiva en su vertiente social y física. El segundo hace referencia al aspecto físico específicamente. Un autoconcepto físico alto significa que la

persona se percibe físicamente agradable, que se cuida físicamente y que puede practicar algún deporte adecuadamente y con éxito. De acuerdo a los autores de la Escala, el autoconcepto físico correlaciona positivamente con la percepción de salud, con el autocontrol, con la percepción de bienestar, con el rendimiento deportivo, con la motivación de logro y con la integración social y escolar (García y Musitu, 2014).

Confiabilidad

La confiabilidad de cada una de las sub-escalas de este estudio medidas a través de α de Cronbach es aceptable: auto-concepto Académico = .52, Autoconcepto Social = .81, Autoconcepto Emocional= .60, Autoconcepto Familiar= .80 y Autoconcepto Físico = .70.

Escala de Autoeficacia Académica General (Torre, 2007).

Es una escala unidimensional que consta de nueve ítems que evalúan de forma directa la autoeficacia académica.

Esta escala es construida y validada por Torre (2007) y se basa en la teoría socio cognitiva de la autoeficacia de Bandura para estudiantes universitarios (Alegre, 2014).

Posee una estructura unidimensional y consta de nueve ítems que evalúan el constructo de una manera directa. El mismo fue validado con una muestra de 1179 sujetos estudiantes de la Universidad de Comillas (España).

El formato de respuesta de la escala es de cinco alternativas que van de A.- en total desacuerdo (con valor 1) a E.- en total acuerdo (con valor 5). Esta escala posee una confiabilidad

medida a través del coeficiente Alfa de Cronbach de .90 (Veliz-Burgos y Apodaca Urquijo, 2012), y al igual que la escala anterior también es autoadministrada como el AF5.

La confiabilidad α de Cronbach de la escala en este estudio es de .82.

3.3.4 Procedimiento:

Desde el año 2007 pertenezco al plantel docente que dicta la materia Psicología para el C.B.C bajo la modalidad UBA XXII. A lo largo de estos años he realizado mis actividades en el Centro Universitario Devoto (CUD) de la cárcel de Devoto, el Complejo Penitenciario Federal I, la unidad 19 (Colonia Penal) ambos de Ezeiza y el Complejo Penitenciario Federal II de Marcos Paz. Todas estas unidades son de varones. Pero también me desempeñe en la unidad 31 y en el Complejo Penitenciario Federal IV, ambas emplazadas en la localidad de Ezeiza para mujeres.

En el caso de la materia Psicología de C.B.C. fuera de la cárcel mi ingreso en la cátedra se realiza en el año 2003. Mi actividad se realizó en las sedes de Puán, Drago y San Isidro. Al día de la fecha me sigo desempeñando en ambos contextos.

Durante el segundo cuatrimestre del año 2016 y el primero de 2017 se administraron las pruebas de autoconcepto (AF5) y de autoeficacia (Torre). Las dos pruebas se administraron el mismo día con un formulario de consentimiento y una serie de preguntas en las que constaba la edad y nacionalidad. El tiempo para la realización de las pruebas era libre aunque en todos los casos no excedió los quince minutos.

En el año 2016 se realizó la toma en el complejo IV y en las sedes de Puán y Drago. En el año 2017 se administró en la 31.

El motivo por el que se administró en dos sedes fuera del contexto carcelario y no en una como era el proyecto original se debió no llegar a completar la cantidad de cuarenta alumnas entre veinte y cuarenta años. En estas sedes la mayoría de las alumnas cursan C.B.C. luego de finalizar el colegio secundario es por eso que la minoría no llega a los veinte años.

El motivo por el que se administró en el año 2017 en la unidad 31 es por la escasa cantidad de alumnas que habían cursado Psicología en el complejo IV. Para poder completar una cantidad cercana a las veinte alumnas, que es lo que había propuesto en el proyecto, es que tomé a un grupo de la unidad 31 que no había tenido acceso el año anterior.

Las pruebas se tomaron dos meses luego de haber iniciado las actividades académicas en todos los casos. Se realizó de esta manera para posibilitar un tiempo de adaptación a la vida académica en cada uno de los contextos, sea el carcelario como al de libertad. Si bien en los dos casos había alumnas que ya habían cursado otras materias este tiempo permitía la posibilidad de cierta homogeneización de las respuestas en cada contexto fruto de la adaptación a cada ambiente específico.

En todo los casos lo administré yo mismo fueran mis alumnos o no. En todos los casos les explicité que el cuestionario era anónimo, que no incidiría en su calificación personal y que el objetivo del mismo era evaluar las características de la población para poder conocer y mejorar las condiciones pedagógicas a futuro del C.B.C.

En ninguno de los casos se mencionó que eran escalas de auto-concepto ni de auto-eficacia para no condicionar las respuestas. También se les indicó que no eran pruebas de inteligencia ni que había ningún doble sentido en las pruebas, sobre todo en las alumnas en contextos carcelarios, con el objeto de no propiciar sentimientos persecutorios. En función de esto se les aclaró que fueran lo más honestas posible con las respuestas ya que de esa manera los

resultados tendrían mayor confiabilidad y más posibilidad de poder transformar y mejorar las condiciones académicas. En este punto fue importante explicitar la situación de evaluación para una toma de conciencia de la realidad académica. Pero en todos los casos no se indicó cual era el aspecto que se estaba evaluando.

3.3.5 Técnicas de procesamiento de la información

Análisis de los datos:

Se realizó la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk y se observó que las variables de análisis no poseen una distribución normal. Por lo tanto, los análisis de datos realizados fueron no-paramétricos.

Los análisis descriptivos se calcularon a partir de las medianas y los rangos. Para las comparaciones entre los grupos de mujeres privadas de su libertad y las mujeres libres se utilizó el estadístico Mann-Whitney. Para los análisis de correlaciones se utilizó el coeficiente de Spearman.

Los análisis de los datos se realizaron a partir del programa estadístico SPSS 21.

3.3.6 Aspectos éticos

Se les entregó una hoja con el consentimiento informado en el que se les explicó a las participantes, tanto en las unidades de Ezeiza como en la sede de C.B.C de las sedes Puán y Drago, que el cuestionario era anónimo, voluntario y que sólo se usaba para fines académicos.

3.4. Resultados

A partir de los análisis descriptivos de las escalas, en primer lugar se observa que las participantes tienen puntuaciones medio-altas en ambas escalas (Tabla 2). Con relación a la Escala de Autoconcepto, en las dimensiones Familiar y Social las participantes obtuvieron puntuaciones más altas, mientras que la sub-dimensión física fue la más baja.

Esto indicaría que en ambas poblaciones se posee un autoconcepto familiar alto así como el social y muy cerca el académico. Es decir, que tienen una autopercepción alta de sus relaciones familiares, sociales y académicas. En cambio, un autoconcepto más bajo en cuanto a sus características físicas.

Tabla 2

Análisis descriptivos de la Escalas de Autoconcepto AF5 y de la Escala de Auto-eficacia Académica General

	<i>Md</i>	<i>R</i>
Escala de Autoconcepto AF5		
Autoconcepto Académico	3.50	2.33
Autoconcepto Social	3.67	3.50
Autoconcepto Emocional	3.33	3.50
Autoconcepto Familiar	4	4
Autoconcepto Físico	3	3.3
Escala de Autoeficacia Académica General	3.78	3

Con relación a los datos obtenidos sobre el nivel de autoeficacia en ambas poblaciones se puede afirmar que está por encima de la mediana teórica. Esto indicaría que las alumnas que participaron de este estudio tienen una valoración media-alta de sus logros académicos y que las se encuentran en contextos carcelarios tienen, levemente, una mayor valoración de sus logros académicos que aquellas que se encuentran en libertad.

Por otro lado al comparar los grupos de mujeres privadas de su libertad y aquellas que están libres se realizó el análisis de Mann-Whitney. Como se muestra en la Tabla 3, se hallaron diferencias entre los grupos de mujeres en el auto-concepto académico y físico, siendo las mujeres privadas de su libertad quienes tenían mayores puntuaciones.

Tabla 3

Análisis de Mann-Whitney para comparar el autoconcepto entre mujeres privadas de la libertad y las que están libres

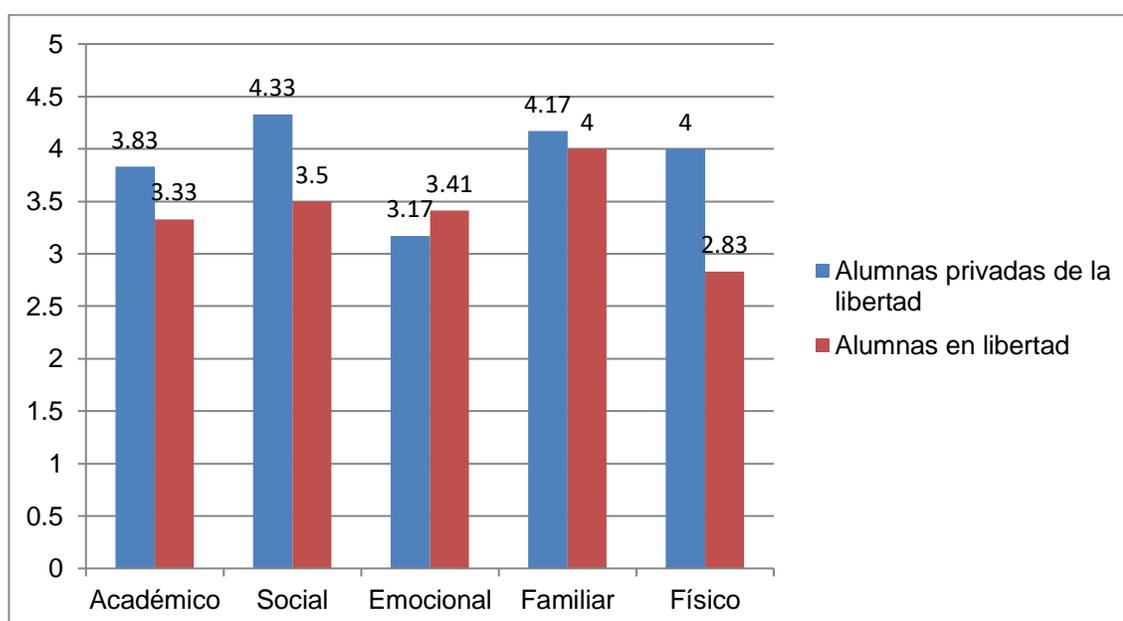
	Mujeres privadas de su libertad	Mujeres libres	<i>U</i>	<i>p</i>
	<i>Md(R)</i>	<i>Md (R)</i>		
Autoconcepto Académico	3.83(1.33)	3.33(2)	129.500	.007
Autoconcepto Social	4.33(2.50)	3.50(3.50)	169.500	.06
Autoconcepto Emocional	3.17(2.67)	3.41(3.17)	193.000	.165
Autoconcepto Familiar	4.17(3.33)	4(4)	256.000	.93
Autoconcepto Físico	4(2)	2.83(2.83)	110.500	.002

Al indagar si hubieron diferencias entre las mujeres privadas de su libertad y aquellas que cursaban en libertad en las sedes de Puán y Drago, en relación a la autoeficacia académica, no se hallaron diferencias entre las participantes ($U= 222.000$, $p =.43$; Mdn privadas libertad= 4, R

privadas libertad= 2; Mdn libertad= 3.78, R en libertad= 2). Esto indica que ambos grupos de mujeres tienen una percepción similar de la eficacia académica de sus propios logros.

Las diferencias entre los autoconceptos se puede apreciar en el siguiente gráfico comparativo:

Gráfico 3: Diferencias de autoconceptos entre mujeres privadas de la libertad y las que están libres.



A partir de encontrar diferencias en el autoconcepto académico entre las alumnas privadas de la libertad y aquellas que cursan en libertad, y al mismo tiempo, no hallar diferencias al comparar la autoeficacia general académica, se analizó si hay relación entre el autoconcepto académico y la percepción de autoeficacia en las participantes, algo que no estaba previsto en los objetivos originales. Para ello se realizó un análisis de correlación de Spearman.

Los datos indican que a mayor autoconcepto académico percibido, mayor es la sensación de autoeficacia académica, $r(53) = .62$; $p < .001$. Este dato se corrobora en ambos grupos de mujeres: privadas de su libertad [$r(13) = .62$; $p = .02$] y libres, $r(40) = .65$; $p < .001$.

Al analizar si había alguna relación entre la edad de las participantes, alguna de las dimensiones de autoconcepto y la autoeficacia académica, se observó que sólo hay correlación positiva con la dimensión autoconcepto físico, $r(53) = .33$; $p < .02$. Es decir, las participantes con mayor edad tienen un mejor autoconcepto físico. Al analizar esta relación en cada grupo, se observa que no hay diferencias intragrupalas.

4. Discusión

4.1 Discusión de resultados

En este apartado se irán desplegando cada uno de los objetivos y analizando los resultados a partir del marco teórico propuesto previamente. La teoría desde donde se parte es el modelo multidimensional y jerárquico postulado por Shavelson et al. (1976) y ampliado por Marsh (2005).

El objetivo general del presente estudio fue analizar y comparar los autoconceptos y la autoeficacia académica en alumnas universitarias del C.B.C.-UBA en el contexto carcelario y fuera de él. Los resultados obtenidos en la escala Autoconcepto Forma 5 indicó que las alumnas privadas de la libertad, si bien tienen un autoconcepto académico alto, es jerárquicamente la cuarta dimensión en la que se perciben ellas mismas con mejor competencia. Para las mujeres que cursan en libertad, también el puntaje es alto, y también es la cuarta dimensión en importancia. Ambas poblaciones se perciben eficaces en relación a sus logros académicos.

Como se mencionó en el apartado teórico, el autoconcepto es una representación que surge de la actividad de la persona en contextos específicos. En este sentido, es interesante que la educación universitaria promueva una buena representación de ellas mismas en esta área. Los trabajos de Alegre (2014), Ballester, March y Orte (2006) dan cuenta de la importancia del desarrollo del autoconcepto académico para lograr los objetivos en el ámbito universitario. Estos resultados presentados son consistentes con las investigaciones de Daroqui (2006) y Cravero Bailetti (2012). Según las autoras, desde un enfoque cualitativo, las mujeres privadas de su libertad tienen una valoración positiva del espacio académico. En un contexto complejo en donde

se entrecruzan los relatos de S.P.F. con la UBA, las participantes construyen relatos que valoran el espacio universitario como un lugar de libertad y de posibilidad de cambio.

De esta valoración del espacio académico, a pesar de los obstáculos administrativos y punitivos que las rodea a las alumnas, puede inferirse que la percepción que tienen de ellas mismas como estudiantes es alta. Esta representación académica es consecuencia del esfuerzo para alcanzar los logros. Es esta relación entre la percepción de su esfuerzo, en este contexto, con la eficacia de los objetivos alcanzados en donde se podría explicar el motivo por el que tienen un autoconcepto académico alto.

Se ha mencionado que las mujeres son trasladadas desde los distintos pabellones al Centro Universitario (Unidad IV) o a la Sección de Educación (Unidad 31). Esto ocurre solamente en los horarios en que cursan las asignaturas por parte del S.P.F., es decir que no tienen posibilidad de tener contacto con otras estudiantes. Es más, muchas veces las alumnas no concurren al cursado de las materias porque se les superpone con otras actividades laborales. Se ha mencionado en la parte teórica que este es uno de los inconvenientes que mencionan las reclusas para la cursada universitaria. A esto se suma las requisas, que en muchos casos llevan cerca de dos horas, y que más de una vez ha perjudicado el traslado de las alumnas a los centros de estudio (Daroqui, 2006). En función de los obstáculos que las alumnas tienen para el acceso a los centros universitarios, sumado a los obstáculos que se les impone en este organigrama diario, se puede afirmar, que la académica, no es la actividad que mayor tiempo insume dentro las acciones cotidianas. Si a esto se la añade la posibilidad, que ellas suponen, van a tener de poder continuar con sus estudios cuando se encuentren en libertad, podría explicar la razón que la dimensión académica sea la cuarta en el orden jerárquico para ellas.

Según Daroqui (2006) uno de los principales inconvenientes que ellas reconocen es la reinserción a la sociedad cuando se encuentren en libertad. Las penas de las mismas son más cortas que las de los hombres, por lo tanto es en el contexto de encierro donde ellas podrían estudiar, cuando salen en libertad ellas reconocen que, en muchos casos, deben hacerse cargo del rol de jefa de familia, ya que sus parejas no viven con ellas o bien se encuentran cumpliendo mayores condenas.

En el caso de las alumnas que cursan en libertad el C.B.C., las mismas cursan en distintas bandas horarias en cursos que no bajan de cuarenta integrantes hasta más de cien inscriptas. Las alumnas que cursan en libertad la universidad se encuentran en contacto con una serie de conocimientos y estrategias para la comprensión del discurso científico. En este sentido, las jóvenes ingresan a la universidad con saberes y habilidades que han ido construyendo a lo largo de su historia educativa. Pero también, a lo largo de este recorrido, se fueron desarrollando en interacción con otras personas, representaciones que juegan un papel fundamental a la hora de percibir sus propias habilidades. Esta diversidad de representaciones promueve el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas que son fundamentales para alcanzar de una manera eficaz los objetivos propuestos en el ámbito universitario (Carlino, 2013; Colombo et al., 2017; Pozo y Pérez Echeverría, 2009). De esta actividad en distintos contextos, se irían construyendo representaciones en la que se pondría en juego las habilidades cognitivas aprendidas y la comparación con las desarrolladas por otros pares. Desde este punto de vista lo que caracteriza las interacciones de la población de las mujeres en libertad es la masividad y la heterogeneidad. En cambio en las relaciones personales de las alumnas que se encuentran privadas de la libertad ocurre todo lo contrario. El contacto de las mismas es rutinario y restringido. En este punto, las

características de las relaciones interpersonales son fundamentales para la construcción de los distintos autoconceptos.

Se ha mencionado, previamente, que los diversos autoconceptos son producto de las distintas dimensiones en las que se desarrolla la acción humana. Cada uno de estos autoconceptos resulta de comparaciones tanto externas como internas con las otras personas que hacen a su entorno. Desde Skaalvik y Skaalvik (2002) se producen tres tipos de comparaciones internas para la formación del autoconcepto: las comparaciones internas de logros a través del tiempo, las comparaciones interiores de logros respecto a objetivos, y las comparaciones internas de logro respecto al esfuerzo aplicado (Móller, Pohlmann, Kóller y Marsh, 2009). En estas comparaciones tanto internas como externas, se pone en juego la percepción de la eficacia que las alumnas tienen de sus propios logros. Esta percepción es una representación de las capacidades, en este caso académicas, que organizan las prácticas y las expectativas de las alumnas.

Es decir que si los autoconceptos y la autoeficacia son consecuencia de las actividades en contextos cotidianos académicos y no académicos, es importante tomar en cuenta es la edad de la población evaluada. Aquí se encuentra un factor a considerar para poder comprender los resultados obtenidos. Se ha encontrado que las edades de las alumnas privadas de su libertad son mayores que las que cursan en libertad en las sedes de Puán y Drago.

La cantidad de alumnas a las que se les administró las dos pruebas corresponde a la totalidad de mujeres que cursaron la materia Psicología en las Unidades IV y 31 durante el segundo cuatrimestre del 2016 y primer cuatrimestre del 2017. Muchas de ellas habían terminado el secundario en las unidades carcelarias e iniciado el C.B.C. en las mismas.

Los resultados indican que para este grupo la mediana es de 33,85 años de edad con un mínimo de veinticuatro y un máximo de cuarenta años. Es decir, que se ha evaluado a un grupo de alumnas con un promedio de edad levemente por encima de los treinta años. Por lo tanto, la población estudiada corresponde a un grupo de alumnas con experiencia de vida y, desde Daroqui (2006, 2009) la calidad de la misma se encuentra atravesada por conflictos que atraviesan tanto a su pasado como a su presente.

En cambio, el promedio de edad de las mujeres que cursan en libertad en las sedes de Drago y Puán es de 28 años, con un rango de edad entre veinte y cuarenta años. En esta comparación se observa que las alumnas privadas de su libertad cursan la carrera, en promedio, a una edad mayor que las alumnas que están en libertad.

Cuando se considera el total de la muestra en las cinco dimensiones, la académica es la tercera en el orden con mayor promedio. Las dos dimensiones que la preceden son las familiar y la social. Es decir que en su totalidad tienden, ambas poblaciones en su conjunto, a reconocerse más positivamente sus relaciones familiares y sociales que en su rendimiento académico. Estos resultados se confirman con las investigaciones de autores, que en contextos carcelarios, remarcan la jerarquía que las alumnas atribuyen al aspecto familiar e interpersonal en su vida cotidiana. Estos trabajos destacan la valoración que tienen las mujeres sobre el contacto interpersonal con la familia y con otras personas dentro del penal. En relación con este tema, uno de los momentos más importantes de la vida en la cárcel, es el horario de visita. En este sentido ellas dan cuenta, en sus relatos, que son competentes para mantener sus relaciones interpersonales a pesar de la distancia y el escaso tiempo de contacto con las personas con quienes tienen vínculos afectivos (Cravero Bailetti, 2012; Daroqui, 2000, 2006, 2009; Parchuc, 2015).

En relación con las alumnas que cursan en libertad también se puede apreciar una valoración positiva de las dimensiones familiares y sociales. Esto podría atribuirse al andamiaje que ellas encuentran en la heterogeneidad de las relaciones interpersonales. Los trabajos de Pozo y Pérez Echeverría (2009), Torres Velázquez y Rodríguez Soriano (2006) dan cuenta de la relevancia de las relaciones interpersonales en el rendimiento académico. En estos estudios se destaca la valoración positiva que los alumnos universitarios atribuyen a las relaciones con pares y familiares a la hora de afrontar las exigencias que la vida académica exige.

Cuando se discriminan los resultados de cada población de la muestra, se identifica que en las mujeres privadas de la libertad la dimensión de autoconcepto más alta es la dimensión social, seguido por la familiar, luego el físico y en cuarto lugar el académico. La percepción más baja que las alumnas poseen es en la dimensión emocional. Esto da cuenta de una percepción baja en el control de sus propios impulsos, y esto se atribuiría, según Daroqui (2006) y Parchuc (2015), a la situación de violencia en la que se encuentran inmersas. En algunos casos la misma es generada por el personal del S.P.F. para resolver problemas internos dentro del penal. También la violencia se manifiesta en los momentos de requisa y de revisión a las visitas que a ellas suele afectarlas emocionalmente.

Por el lado de las mujeres que cursan en libertad en las sedes de Puán y Drago, la puntuación más alta es en la dimensión familiar, seguida de la social, en tercer lugar la emocional, luego el autoconcepto académico y por último el físico.

De acuerdo al primer objetivo específico que consistió en indagar el autoconcepto académico y no académico en alumnas de C.B.C.-UBA pertenecientes al proyecto UBA XXII realizado en las unidades IV y 31 de Ezeiza, la evaluación de la dimensión dio cuenta de la representación que las personas tienen de sí mismas en el ámbito educativo. Semánticamente esta

dimensión gira en relación con dos ejes: el primero se refiere a la percepción que tiene la estudiante en relación con su desempeño con los profesores (e.g. buen estudiante), y el segundo con las cualidades valoradas en ese contexto específico, por ejemplo, inteligencia (García y Musitu, 2014).

En el modelo de Shavelson et. Al (1976) esta dimensión académica se subdivide en inglés, matemáticas, lenguaje y ciencias. El AF5 no evalúa estas sub-dimensiones sino que lo hace en forma global.

Por otro lado tenemos las dimensiones no académicas entre las que se encuentran, según Shavelson et. al, la social, la emocional y la física. El AF5 incluye estas tres y agrega la familiar como un área separada de la social.

Los resultados obtenidos en la escala AF5 para la población de alumnas privadas de la libertad fue media alta. Una explicación posible es que, para las mujeres de esta población, a pesar de las dificultades que ellas tienen para cursar y estudiar, pueden ir acreditando las asignaturas que ellas se proponen realizar. Generalmente, cuando dejan de cursar una materia es porque se les superpone con otra actividad o con el inicio de las salidas transitorias. Esto indicaría que son los motivos extra-académicos los que llevarían a las alumnas a no alcanzar la aprobación de la signatura. En este caso la eficacia académica, de parte de ellas, se encuentra ligada a situaciones que van más allá de sus propias capacidades, o sea que son producto de situaciones específicas.

En el caso de las alumnas que cursan en libertad, ellas se perciben eficaces en cuanto al alcance de sus objetivos académicos en función del tiempo y la motivación que las mismas tengan con la asignatura. Estudios realizados por Colombo (2011) y Carlino (2013) indican el papel de la promoción y desarrollo de habilidades cognitivas que les permitan afrontar las

distintas instancias de evaluación. Un factor interesante que hubiese sido importante indagar tuvo que haber sido la cantidad de materias aprobadas y si era el primer cuatrimestre que cursaba el C.B.C. Estos son datos que permitirían explicar si la alta eficacia en la escala se atribuye a la efectividad de las mismas con las materias o si, como ocurre en el primer grupo sería consecuencia de situaciones extra-académicas.

Como se explicó anteriormente, la evaluación del área académica da cuenta de la representación que las personas tienen de sí mismas en el ámbito educativo. Semánticamente esta dimensión gira en relación con dos ejes: el primero se refiere a la percepción que tiene la estudiante en relación a su desempeño con los profesores (e.g. buen estudiante), y el segundo a las cualidades valoradas en ese contexto específico (e.g. inteligencia) (García y Musitu, 2014). Los resultados obtenidos en las pruebas son que las alumnas tienen una percepción media-alta de sus capacidades académicas.

Como ya se mencionó, las mujeres tienen limitado el acceso a la sección educación (Unidad 31) o al centro universitario (Unidad IV) al horario de cursada de las materias que cada una asiste. Salvo algún permiso especial que el personal docente realice, las alumnas no son trasladadas desde el pabellón donde se encuentran a las aulas o la biblioteca. Este hecho limita la posibilidad de estudio al horario de cursada en la sección de educación ya la noche que es cuando finalizan las actividades diarias pautadas por el S.P.F. Esto también cambia en las distintas unidades, por ejemplo en la Unidad IV no pueden tener la luz prendida por la noche; determinado horario tienen que tener apagada todas las luces en los pabellones, no importa si es para estudio. Si esto no ocurre suelen haber castigos para las integrantes del pabellón, lo cual se convierte en represalias de las mismas hacia aquella que tenía la luz encendida (Daroqui, 2000).

En la Unidad 31 no ocurre lo mismo, aquí si las alumnas pueden leer durante la noche ya que en los pabellones pueden tener luces individuales para la lectura. Este es el otro momento que tienen las mujeres de esta unidad para poder estudiar. Esto suele ocurrir luego de una jornada laboral, lo cual a partir de los relatos obtenidos por investigaciones en el tema (Daroqui, 2006; Cravero Bailetti, 2012; Parchuc, 2015), se traduce en una valoración positiva de esta actividad.

En este contexto carcelario se aprecia que la escala académica es alta, aunque no es la más alta de todas las dimensiones. Como se indicó previamente, la representación que ellas tienen de sí mismas como estudiantes se encuentra atravesada por la complejidad de las condiciones en las que se encuentran inmersas.

Para las mujeres que se encuentran en libertad cursando en las sedes de Puán y Drago los resultados obtenidos evidenciaron que las mismas poseen una percepción media alta de sí mismas principalmente en el área familiar. Esto significa una mayor valoración de sus relaciones familiares y el apoyo que perciben las mismas de su entorno. Como se indica en el apartado teórico, esto no sólo implica un aspecto cognitivo, en cuanto a su conceptualización, sino también en su aspecto valorativo y afectivo. En las medianas encontradas en la escala, surge que ellas se perciben en forma positiva en este aspecto no académico por sobre el académico.

Una posible explicación de la alta percepción y validación de las relaciones familiares podría atribuirse al andamiaje afectivo en que ellas se apoyan para poder transitar la complejidad del ambiente universitario. La representación del “oficio de ser alumna” es complejo, como también lo es el cambio del nivel secundario al superior (Colombo, 2011). Esto requiere del apoyo de una red de interacciones para transitar ese cambio. En este lugar la familia ocupa un lugar fundamental para afrontar los inconvenientes que se van presentando fruto de las exigencias en este nivel educativo.

La segunda área de percepción positiva de ellas mismas es la social. Esto puede interpretarse como una percepción positiva de su propia imagen en las relaciones interpersonales. Esto denota una competencia positiva en este ámbito y la reciprocidad que se refleja en las relaciones tanto con sus pares como con los correspondientes al género masculino. El trabajo en grupo es central dentro de la cotidianeidad académica para los aspectos ligados al estudio como para los aspectos administrativos que demandan la UBA como institución. Algunos autores (Carlino, 2013; Pozo y Pérez Echeverría, 2009) indican la importancia de la construcción del conocimiento en situación de grupo, con lo cual poder sostener las relaciones interpersonales resulta fundamental para el trayecto académico. En este sentido poder reconocer positivamente la competencia en esta dimensión es un dato significativo para poder afrontar las exigencias que el sistema educativo requiere.

La siguiente dimensión no académica valorada es la emocional. Esto indica una valoración positiva de su imagen afectiva y del control de las situaciones que impliquen conflictos.

Esto se puede explicar, siguiendo con lo enunciado en la dimensión familiar, por la jerarquía que se le atribuye a las relaciones interpersonales. La capacidad para sostener las relaciones interpersonales para la realización de trabajos grupales demanda de ellas el control de los impulsos y una fuerte valoración de cualidades muy jerarquizadas en el ambiente académico (ser buena compañera).

En continuidad con la idea expresada, las interacciones en cursos de C.B.C. se caracterizan por la masividad de las relaciones interpersonales en las aulas. Este sistema áulico caracterizado por la masividad (Colombo et al., 2017) va en detrimento de un aprendizaje personalizado, lo cual demanda del alumnado el control de sus impulsos ante situaciones de

demanda académica. O sea que es fundamental el control de los impulsos para poder transitar en situaciones de tanta exigencia y masividad. Uno de los primeros aspectos que una alumna aprende en este oficio de ser alumna, es la relación interpersonal en situación de masividad. El poder controlar los impulsos que surgen en esta situación es la base para poder controlar las emociones tanto positivas como negativas que se ponen en juego en las exigencias de la vida académica. Aprender en la universidad no es solo dar cuenta de un contenido, sino que “aprender a aprender” (Pozo y Pérez Echeverría, 2009), y dentro de este un factor fundamental es el del control de las emociones que pueden ir en detrimento de la efectividad de los logros que las mismas se proponen.

Recién en cuarto lugar se encuentra, jerárquicamente, la mediana de la dimensión académica. Igualmente se encuentra por encima de la mediana teórica. Esto significa que si bien las alumnas tienen un autoconcepto académico positivo de sí mismas no es de las dimensiones que más valoran de ellas mismas.

Una explicación posible es que autoconcepto (Móller, Pohlmann, Kóller y Marsh, 2009) se va construyendo en comparaciones externas e internas con los pares que las rodean a cada una. Partiendo de esta afirmación y de la masividad de los cursos de C.B.C. los modelos de comparación con los compañeros es numeroso. Esto se da tanto con aquellas de mayor rendimiento como con aquellas que este es inferior. Esta comparación no se aplica sólo a los resultados, sino también al desarrollo de competencias cognitivas que son necesarias y valoradas tanto por docentes como por sus compañeros. Esta heterogeneidad de modelos con los que compararse sería un motivo por el que en las pruebas no se evidencie una polarización a uno de los dos extremos. Otro motivo posible surge de la cantidad de materias que han cursado y los

resultados que pudieron haber obtenido en los mismos. Esto no fue algo que se haya tenido en cuenta en el criterio de selección de la muestra.

Por último se encuentra la dimensión física que significa que a partir de sus prácticas cotidianas con otras mujeres y de la relación con sus compañeros varones se manifiesta en una imagen más baja de su aspecto y valoración física. Recordemos que esta dimensión, según Shavelson et al. (1976), implica tanto la valoración estética (imagen) como el rendimiento físico.

Una explicación posible surge de lo identificado anteriormente en la dimensión académica. Esta percepción de uno mismo emerge de comparaciones externas e internas con los que las rodean.

En nuestra cultura actual, el factor estético es altamente jerarquizado en las relaciones interpersonales, tanto en la relación con los hombres como con otras mujeres. Las comparaciones con modelos estéticos tanto intra como extra-universitarios darían lugar a una valorización del propio cuerpo y de la imagen, que las alumnas, reflejan del mismo. Aquí no se da cuenta de un cuerpo concreto sino de la valoración del mismo. Aquí los medios masivos de comunicación juegan un papel muy importante al marcar un encuadre sobre el criterio de belleza y rendimiento físico dentro de una población y como las mismas se identifican con este marco. La prueba evalúa los factores en común, una investigación que se propone a futuro es la de indagar sobre el peso jerárquico que tiene cada elemento sobre el total de la dimensión física.

Otro objetivo específico fue comparar el autoconcepto académico y no académico entre las alumnas en contextos carcelarios y las alumnas que cursan en sedes Puán y Drago de la UBA.

A partir de los resultados, se observa que las alumnas privadas de su libertad tienen un mejor autoconcepto académico y físico que las alumnas en condición de libertad,

Con relación al autoconcepto académico, los resultados deben comprenderse a partir de los contextos académicos diferentes, que son distintos ambas poblaciones, para comprender la diferencia del desarrollo del autoconcepto. Volviendo a la definición teórica de la dimensión académica, la misma surge del proceso de interacción del individuo y su contexto social a lo largo de la vida, acompañado de una evaluación de capacidades, realizaciones y representaciones (Sisto y Martinelli, 2004). Por consiguiente es en el desempeño de la actividad académica en donde se construye la representación positiva o negativa de las propias habilidades y la evaluación de sus realizaciones en ese contexto (Fernandes et al., 2005).

En el caso de las alumnas privadas de la libertad su contexto académico es restringido a los espacios y las interacciones permitidas por el S.P.F. A su vez no tienen la misma posibilidad de cursada de materias que las alumnas que cursan en libertad. Asimismo la oferta de materias de C.B.C. en la cárcel está sujeta a la cantidad de alumnas que están en condiciones de cursarlas. Por este motivo las asignaturas se ofrecen en forma rotativa por parte del Programa UBA XXII, lo cual significa que las alumnas no tienen la posibilidad de cursar la misma cantidad de materias que si tienen aquellas que se encuentran en libertad. Tampoco, en el caso de las mujeres en la prisión pueden cursar o re-cursar materias todos los cuatrimestres. Esto hace más dificultoso la regularidad en la cursada en comparación con las alumnas en libertad.

Mientras que las alumnas en contextos carcelarios pueden hacer una o dos materias por cuatrimestre (en tanto y en cuanto se ofrezca la cursada), el otro grupo de la muestra puede hacer tres asignaturas por cuatrimestre o más. A su vez estas últimas pueden volver a cursar las materias al cuatrimestre siguiente, situación que no ocurre con las mujeres privadas de la libertad.

Esta situación podría significar un mayor esfuerzo por parte de las mujeres que cursan en la cárcel y por ende una mayor valoración de sus logros. Esto se ve confirmado con los datos propuestos por Cravero Bailetti (2012), que desde una metodología cualitativa con reclusas de la provincia de Córdoba, afirma que a las mismas les resulta difícil sostener la cursada universitaria, a lo que se le adjudica un significado positivo por parte de ellas el ser alumnas universitarias. Es decir que, el esfuerzo implicado para sostener un status universitario con los privilegios legales que esto implica, produce una mayor valoración de ese rol dentro de la unidad.

Por otro lado, también se encontró en la recolección de información, que la cantidad de alumnas privadas de la libertad que estudian en la Universidad es menor en comparación con las que lo hacen en libertad. Ya se han explicitado las dificultades dentro de la cursada para poder estudiar dentro de este contexto, lo que implica que sean pocas las mujeres que puedan realizar esta actividad (Daroqui, 2000; Parchuc, 2015). De esta manera si el autoconcepto académico surge de la comparación del rendimiento y los logros en estos ámbitos y su comparación con sus compañeras, es esperable que la percepción que ellas tienen de sí mismas sea positiva.

Por otro lado, como plantea Daroqui (2000), el relato construido dentro de las secciones educativas entra en contraposición con los discursos de punitivos sostenidos por el S.P.F. Esto reforzaría la identidad de ellas como alumnas y una mayor valoración de sus propios logros.

En cambio en las alumnas que cursan en contextos de libertad la comparación de sus propios rendimientos es con mayor cantidad de estudiantes. En estos casos hay un porcentaje alto (en comparación con las reclusas) de alumnas que reprobaban alguna materia o que tienen que recursar alguna asignatura. Son pocas las alumnas que pueden hacer el C.B.C. en un año, por lo tanto está mucho más presente la noción de “fracaso académico” en las mismas (Colombo,

2012). Esto se da tanto por propia experiencia como por la de alguna compañera. Por esta razón, se encuentra en el discurso más presente la idea del fracaso que lo que está en las reclusas.

Por otro lado en las alumnas que se encuentran en libertad, tendrían más posibilidades académicas (clases presenciales, bibliografía, biblioteca, compañeros, etc.) para poder aprobar las distintas instancias evaluativas. Esto significa que ante la desaprobación de alguna instancia de evaluación puede ser percibida como consecuencia de su propia actividad o falta de estudio.

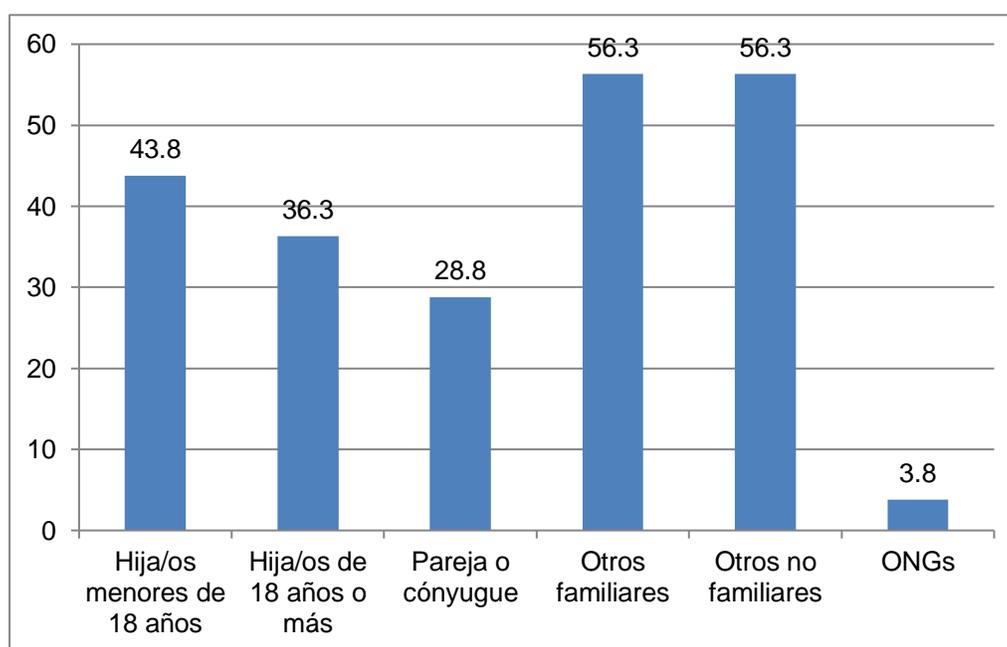
En cambio, en las alumnas privadas de la libertad, las condiciones son bastante deficientes. En algunos casos no cuentan con todo el material bibliográfico necesario (material ampliatorio y acceso a internet para consulta), también tienen poco acceso a reunirse con compañeras para el estudio en grupo y la biblioteca es, en muchos casos, bastante deficiente para algunas materias (Román, 2007). Por estas razones podemos inferir que se valoran más los aciertos que los fracasos en este ámbito.

Con relación a los resultados encontrados en el autoconcepto físico entre las mujeres privadas de su libertad y las que cursan en libertad se puede apreciar una de las diferencias más significativas entre ambas poblaciones. Según los autores de la prueba esta dimensión correlaciona positivamente con la dimensión académica y con el ajuste psicosocial. La dimensión familiar, para García y Musitu (2014) es una de las dimensiones más importantes del autoconcepto que se encuentran ligadas a conductas pro-sociales con valores universalistas y la percepción física y mental.

A su vez los resultados encontrados en la dimensión familiar, confirman lo afirmado por los autores de la prueba quienes dan cuenta de una correlación positiva de la misma con la dimensión académica y la social.

La investigación realizada por Daroqui (2006) describió que el 62.3 % de las mujeres que se encuentran en estas unidades carcelarias reciben visitas habitualmente de parte de su familia, lo cual son altamente valoradas por ellas. También lo confirma el trabajo realizado por el Centro de Estudios Legales Sociales (CELS) del año 2011 que destaca el valor que las mismas le dan al contacto telefónico y a las visitas principalmente de los hijos. En el siguiente gráfico se destacan los tipos de vistas que ellas reciben.

Gráfico 4: Distribución de visitas que reciben las mujeres privadas de la libertad



Fuente: CELS (2011)

El estudio realizado por el CELS (2011) destaca que, un aspecto significativo para las reclusas, es el contacto con los familiares. En este sentido el mismo estudio remarca que para ellas, más allá de la cantidad, se pone en juego la calidad y el sentido que para las mismas tiene el contacto con los familiares.

Estos datos son generales en todas las mujeres que se encuentran en la cárcel, habría que indagar a futuro si esto coincide con aquellas que estudian en la universidad. Como se destacó, la

proporción de mujeres que estudian en la universidad es muy baja en relación con la población total de las unidades carcelarias.

En cambio la percepción que tienen las alumnas que cursan en libertad de su implicación en el ámbito familiar es levemente superior a la que tienen en sus relaciones sociales. Esto evidencia que esta población diferencia entre las relaciones sociales y familiares. O sea que se puede inferir a partir de estos resultados, que las alumnas de esta población, diferencian lo que significan las relaciones familiares de lo que ocurre con el resto de las interacciones sociales.

Los resultados indican que para ambas poblaciones de la muestra se encuentra una percepción positiva en la competencia de las relaciones familiares. Esta valoración positiva del mantenimiento de las relaciones familiares indicaría que ambas poblaciones de la muestra se consideran competentes en esta dimensión y que el mismo, de acuerdo con los autores de la prueba, reforzaría positivamente su percepción del estado mental.

Otra dimensión no académica donde ambas poblaciones de la muestra tienen puntajes muy cercanos es la emocional. Esta dimensión hace referencia a la percepción que las alumnas tienen de su estado emocional y las respuestas a situaciones específicas con cierto grado de implicación y compromiso afectivo en situaciones de la vida cotidiana (García y Musitu, 2014). Esta dimensión implica dos factores que se ponen en juego: por un lado el estado general que reconoce la persona (soy nerviosa, me asusto con facilidad), y por el otro lado la reacción a situaciones más específicas (cuando me hablan) en las que se pone en juego la relación con personas de un rango superior (profesor, director, etc.).

Según los autores de la prueba un autoconcepto emocional alto da cuenta de una persona que tiene control de sus impulsos en situaciones específicas de la vida cotidiana de manera adecuada. Esta dimensión es la que más bajo puntaje obtuvieron las mujeres privadas de la

libertad. Si bien el promedio se encuentra levemente por encima de la media es en donde las mismas se perciben menos competentes. A su vez es la única dimensión donde se encuentran por debajo de las alumnas que estudian en libertad. Según los autores de la prueba tener una puntuación baja indica la percepción de problemas en el control de los impulsos y que los mismos suelen estar emparentados con depresión, consumo de alcohol y cigarrillos (García y Musitu, 2014).

El contexto carcelario suele estar caracterizado por la violencia tanto física como simbólica. Los informes del CELS (2011), la Comisión Provincial por la Memoria (2013 y 2015) junto con las investigaciones de Daroqui (2006) y Cravero Bailetti (2012) describen el ambiente en el que están inmersas las mujeres y la violencia de género que se pone en juego en las prisiones federales. Daroqui describe dos fuentes de conflictos: la relación que puede haber con sus compañeras por situaciones de la vida cotidiana; y con el S.P.F donde muchas veces ellas se encuentran utilizadas “por el S.P.F. para resolver problemas internos entre agentes penitenciarios” (Daroqui, 2006. p. 143).

Otra fuente de violencia se materializa en el maltrato a las visitas. Se describió como en esta población, hay una valoración de las relaciones sociales y principalmente a las familiares. Por lo tanto que haya algún tipo de inconveniente durante el momento de la visita, es esperable que lo vivencien como un acto de violencia dirigidas a ellas mismas.

“El 44% de las mujeres que reciben visitas afirmaron que en alguna ocasión no dejaron entrar a alguna de sus visitas debido a la falta de documentación o a trabas burocráticas, sin contemplaciones por la persona que había realizado el viaje —a veces muy largo y costoso— hasta el penal” (CELS, 2011, p. 99). Esto confirma la situación de acoso por parte del S.P.F., que hace

a su contexto (Daroqui, 2006), y que podría ser un factor importante para explicar la baja en esta escala en esta población.

Por último, una dimensión donde se pone en juego una diferencia significativa entre ambas poblaciones es la dimensión física. Esta dimensión de la prueba evalúa la percepción que tiene la persona de su aspecto y su condición física. Para los autores de la prueba un puntaje alto en esta dimensión significa que la persona se percibe físicamente agradable, que se cuida físicamente y que puede practicar actividades que involucren al cuerpo con éxito. El tener un puntaje bajo en esta dimensión significa que la persona tiene poca valoración de su físico tanto en su aspecto como en su rendimiento. Por lo tanto, este factor de la prueba está relacionado con la salud física y con el rendimiento deportivo lo cual en poblaciones escolares se relacionan con la integración a los grupos académicos. Es decir, que en aquellos grupos en donde se valora positivamente el rendimiento deportivo termina siendo una vía de integración y jerarquía en el mismo. Esto se relaciona con el lugar de importancia que una institución o grupo de personas le atribuye a la dimensión física tanto en su aspecto estético como en su rendimiento.

En esta dimensión es donde podemos apreciar la mayor diferencia entre los dos grupos. La razón de este resultado podría radicar en que la prueba indaga sobre los dos aspectos mencionados previamente de la percepción física. Si el autoconcepto es resultado, como se expresó anteriormente, de la comparación con los pares y las expectativas de los otros (Marsh, 2005), es esperable que se encuentre esta diferencia en la prueba.

La dimensión física es, en la actualidad, uno de los factores en donde más se pone en juego esta comparación con los pares cercanos y con otros modelos referentes que surgen en los medios tecnológicos. Es decir que es en este factor en donde se pone en juego el papel importante de los medios de comunicación y los ideales que en ellos se plasman a partir de

modelos de identificación que funcionan como referentes, principalmente desde lo estético (Vigarello, 2005).

En la población carcelaria suele ponerse principal valoración al rendimiento físico por sobre el estético (Daroqui, 2006). Como demuestran los trabajos de Daroqui y de Cravero Bailetti, el rendimiento físico, en cuanto a fuerza y destreza, es una habilidad que en el relato carcelario da status y jerarquía grupal. Es decir, que esta es una dimensión muy valorada dentro de esta población. Si se toma en cuenta el tiempo que las mismas dedican a actividades de orden físico es comprensible que tengan mayor rendimiento en esta área. Sin embargo, esto no explicaría la percepción y valoración del mismo. La actividad física explicaría el rendimiento pero no la imagen que ellas tienen de sí mismas y sobre todo en cuanto a la comparación con el resto de las compañeras.

Esto, a priori, no es algo que ocurre en las mujeres que cursan en libertad. Uno de los relatos que suelen expresar las alumnas que cursan en libertad, de forma espontánea, es la falta de tiempo para ocuparse de la realización de actividades físicas como ir al gimnasio. En este sentido, uno de los elementos que habría que indagar en otra investigación a futuro el lugar jerárquico que ocupa en cada población de la muestra la variable destreza y fuerza física.

Siguiendo con la problemática del cuerpo en esta población, el informe del CELS (2011) puso principal énfasis en la vinculación del mismo con la salud. En el mismo se destacan las condiciones físicas que rodean a las mujeres y las problemáticas sanitarias que esto conlleva (gastroenteritis, diarreas, infecciones urinarias o cistitis, asma, etc.).

“La salud, en tanto cuidado del cuerpo y respeto a la integridad física, quizá sea uno de los aspectos más sensibles y donde con mayor claridad se percibe el incumplimiento de la obligación del Estado de garantizar condiciones dignas de detención” (CELS, 2011, p. 196). En

este sentido habría que indagar la relación que existe entre las dificultades que las mismas sufren en su cotidianeidad con la percepción que ellas tienen sobre su aspecto y rendimiento físico.

El otro factor dentro de la dimensión física es el aspecto estético y es donde en los últimos años ha habido cambios vertiginosos acompañados por los medios de comunicación. Autores como Vigarello (2005) marcan los cambios abruptos que empiezan a manifestarse por la globalización de los medios de comunicación en la segunda parte de la década de los ochenta y que va a dar cuenta de modelos de identificación. “La brutal explosión del embellecimiento, sus variedades, su amplitud, en verdad, no podrían explicarse solo por las prácticas consumistas o incluso solamente por el imaginario de la igualdad. Un cambio igualmente profundo las acompaña, una ruptura que tiene que ver con la identidad, una inversión particular en la imagen individual y en su sentido. Como nunca, esa identidad se reduce hoy en día al propio individuo, a su presencia, a su cuerpo” (Vigarello, 2005, p 243). Al ser contextos distintos, también la percepción de su propio cuerpo y la comparación con la de la otra, a nivel estético es diferente. En el caso de las mujeres en contextos carcelarios la imagen estética se construye con los pares, en muchos casos pertenecientes a clases medias bajas, lo cual constituye un modelo distinto a aquellos sectores medio altos de la población (Citro y Aschieri, 2015). Es decir, que se está en presencia de criterios distintos de belleza acorde al sector social al que se pertenezca.

En cambio en las mujeres que cursan en libertad, los criterios estéticos son diferentes. Autores como García Canclini (1990), desde una perspectiva antropológica, dan cuenta del papel del otro como interrogación y cuestionamiento del lugar dentro de la sociedad. Esta relación con el otro cuestiona y valoriza el lugar de poder dentro de una sociedad multi-cultural (Citro y Aschieri, 2015). A partir de esto, se podría interpretar que este cuerpo estético que es cuestionado socio-culturalmente provoca una práctica en las alumnas con variados y cambiantes

grupos que van a dar lugar a autoconceptos físicos que tiendan a distintas valorización del mismo. Queda a futuro indagar con pruebas psicométricas que investiguen específicamente entre ambas poblaciones el autoconcepto físico en sus dos aspectos por separado, ya que el instrumento AF5 lo hace como unidad.

Considerando los objetivos que describían el concepto de autoeficacia en ambos grupos, se halló que las estudiantes universitarias privadas y no privadas de su libertad tienen un nivel de autoeficacia alto. Estos resultados demuestran que las alumnas se perciben eficaces en alcanzar sus objetivos educativos que se proponen. Estos datos confirman lo propuesto por García y Musitu (2014), quienes postulan que el autoconcepto académico alto se relaciona con una autoeficacia de igual nivel.

Estos resultados se pueden explicar por la percepción que tienen las alumnas en contextos carcelarios que, frente a los obstáculos que les impone el S.P.F., pueden alcanzar sus objetivos. Como se indicó previamente, las alumnas identifican el espacio académico como un lugar de reflexión y de contacto con la libertad (Cravero Bailetti, 2012), por lo tanto alcanzar los objetivos académicos propuestos resulta significativamente valorado por ellas. Como se indicó, históricamente las alumnas no tienen acceso a la misma cantidad de asignaturas que tienen los hombres. Por lo tanto, tampoco tienen muchas posibilidades de cursar materias universitarias sin que se les superponga con otras actividades cotidianas organizadas por el S.P.F. En esta situación las alumnas que estudian en este nivel valoran el espacio y la posibilidad de aprobar las pocas materias que pueden cursar por cuatrimestre. Estas alumnas no tienen la posibilidad de cursar todas las materias cuatrimestrales, sino que lo hacen de acuerdo a lo propuesto por la UBA. Muchas veces se repiten algunas asignaturas y otras, que pueden ser de su interés, no se proponen. La oferta de materias está sujeta a la dinámica interna del Programa UBA XXII en la

se pone en juego la demanda de las distintas unidades carcelarias y los recursos con los que cuenta para cubrir las mismas.

Autores como Daroqui (2000, 2006, 2009), Parchuc (2015) y Cravero Bailetti (2012) indican que las mujeres que estudian en la cárcel valoran los espacios académicos y la posibilidad de poder aprobar las distintas asignaturas. Resulta muy importante para ellas ir acreditando los espacios curriculares que se les va proponiendo, aunque estos sean escasos. En este sentido las alumnas se perciben eficaces en poder aprobar las materias que pueden cursar, encontrándose esto sujeto a las posibilidades que les suministra tanto la UBA como el S.P.F. Estos resultados podrían explicarse a que las integrantes de esta población se encuentran atravesadas por representaciones que promueven habilidades metacognitivas para evaluar sus propios logros. Estas representaciones son utilizadas para enmarcar los procesos y los objetivos que son pertinentes para transitar por la Universidad y acreditar una asignatura específica. En este sentido, los saberes y habilidades que son requeridos para aprobar una materia del C.B.C. varían acorde al criterio de cada espacio. El oficio de ser alumna universitaria en la UBA implica detectar y desarrollar cuáles son los procesos y contenidos que resultan pertinentes para aprobar un espacio curricular concreto. En este sentido, la eficacia para alcanzar un logro académico, que es aprobar la materia, queda sujeto a la posibilidad de identificar estos criterios de aprobación.

Una hipótesis sobre la alta percepción de eficacia por parte de las alumnas de la población que cursan en libertad es que las mismas se reconocen capaces de poder identificar estos criterios de aprobación en cada materia (Alegre, 2014; Colombo, 2011).

A partir de los resultados encontrados en las dos poblaciones se propuso analizar las diferencias en la autoeficacia académica percibida entre las alumnas en contextos carcelarios con el grupo de las mismas de las sedes Puán y Drago.

Como muestran los resultados, no se encontraron diferencias significativas en ambas poblaciones sobre la eficacia académica de sus propios logros.

Esta percepción positiva de los propios logros académicos, según Torre (2007) es consecuencia de sus experiencias previas en este dominio específico. En este sentido se puede afirmar que la percepción que tienen ambas poblaciones es positiva, lo cual no significa que el rendimiento lo sea concretamente por igual. En este punto es importante distinguir por un lado la percepción y valoración que ellas mismas tienen de sus propios logros, y por el otro la percepción y valoración que pueden tener los docentes sobre ambas poblaciones y el rendimiento objetivo de las mismas a nivel académico.

La eficacia académica (Torre, 2007) implica dos factores de evaluación: por un lado el resultado objetivo y cuantitativo de los mismos y por el otro la percepción subjetiva y cualitativa de estos. Las alumnas pueden cursar una, dos, tres o más materias por cuatrimestre y de las mismas pueden aprobar algunas, todas o ninguna. Esto es un resultado objetivo que se encuentra al finalizar la cursada y que hace, estadísticamente, al estudio del rendimiento de la eficacia de las alumnas del C.B.C. por parte de la institución UBA. Pero no es eso lo que se está evaluando en este trabajo, sino la representación que tiene cada población sobre sus logros académicos. Como evidenciaron los resultados de la prueba, las dos poblaciones se perciben eficaces en el factor académico, lo cual no significa que objetivamente lo sean de la misma manera.

Para las alumnas privadas de la libertad, a partir de las dificultades previamente enunciadas para el estudio y cursada de una asignatura universitaria, aprobar una o dos materias podría llegar a dar cuenta de un nivel alto de eficacia (Cravero Bailetti, 2012; Daroqui, 2006). En cambio para alumnas que estudian en libertad la misma cifra de materias no significaría el mismo nivel de eficacia, tanto cuantitativa como valorativamente. Esto también es un objetivo

para estudiar en trabajos futuros a partir la comparación cuantitativa de la eficacia de las dos poblaciones.

Otro de los objetivos específicos consistió en analizar si hay una relación entre el autoconcepto académico y la percepción de autoeficacia académica en las alumnas. A partir de los resultados encontrados en la percepción académica que tenían ambas poblaciones, se indagó la relación con la representación de autoeficiencia que poseían.

Se ha encontrado que había diferencias entre los autoconceptos académicos pero no en la autoeficacia. Los resultados estadísticos indicaron que había relación positiva entre autoconcepto académico y autoeficacia académica. Esto confirma los resultados propuestos por los autores del instrumento AF5, quienes afirmaban que esta escala correlaciona positivamente con el rendimiento académico y con la percepción de la calidad de los resultados de los trabajos (García y Musitu, 2014). También se corrobora la relación positiva que se encuentra entre la percepción del rendimiento académico y la construcción positiva que tienen de sí mismos en esa dimensión indicado en las investigaciones de Fernandes et al (2005) y de Veliz Burgos y Apodaca Urquijo (2012).

Los resultados obtenidos también confirman la relación teórica entre autoconcepto académico y autoeficacia académica descrita desde una perspectiva multidimensional y jerárquica. Estos resultados están en consonancia con los trabajos de Cornell, Delcourt, Goldberg y Bland (1995) que mostraron la relación entre autoconcepto y logros académicos, y los de Peralta y Sanchez (2003) que lo demostraron en las sub-dimensiones lengua y matemáticas.

Para finalizar, el último objetivo específico propuesto fue el de analizar si hay una relación entre el autoconcepto académico y la percepción de autoeficacia académica en las alumnas de cada grupo, las alumnas en contexto carcelario y en aquellas que cursan en libertad.

A partir de los resultados obtenidos en ambas pruebas, se confirmó la relación positiva entre autoconcepto y autoeficacia académica. Lo mismo ocurrió para ambas poblaciones de la muestra. De estos resultados se desprende que a mejor percepción de las capacidades académicas, mayor va a ser la sensación de autoeficacia. Esto se aprecia en las dos poblaciones.

Es significativo que las alumnas que cursan en libertad, si bien tienen un autoconcepto académico que se encuentra por encima de la media, hay mejor reconocimiento de sus logros que la percepción de sí mismas como estudiantes. Es de destacar que la relación positiva se mantiene, pero en menor medida que lo que aparece en las mujeres que cursan en la cárcel.

En las alumnas privadas de la libertad la relación entre autoconcepto y autoeficacia es más evidente y esto puede ser adjudicado a la complejidad del contexto que rodea a esta población. Los estudios de Daroqui (2006) y Cravero Bailetti (2012) mostraron las dificultades que tienen las alumnas en el acceso y sostenimiento de los estudios universitarios. Esto provocaría en ellas una mayor valoración de sus logros, aunque los mismos sean menores en comparación al de las mujeres en libertad. Esto debe ser explorado con la cantidad de materias que aprueban por cuatrimestre cada población.

Desde una perspectiva Interna/Externa (Marsh, 2007; Móller et. al 2009) la construcción del autoconcepto no es una relación tan directa con las otras personas significativas que la rodean. En esta se ponen en juego relaciones que incluyen: las comparaciones internas de logros a través del tiempo, las comparaciones interiores de logros respecto a objetivos, y las comparaciones internas de logro respecto al esfuerzo aplicado (Móller et al., 2009). Las pequeñas diferencias entre ambas poblaciones podrían explicarse por estos mecanismos internos que van más allá de los logros.

Por lo tanto, si bien pueden encontrarse diferencias mínimas la relación entre la representación como alumnas y la representación de sus logros a partir de la interacción con contextos distintos, puede afirmarse que hay una relación positiva entre ambos mecanismos.

4.2 Síntesis

A partir de los resultados obtenidos sobre las representaciones que tienen las alumnas de C.B.C. de ellas mismas, tanto en el aspecto académico como el no académico, se puede llegar a las siguientes conclusiones.

1) Se ha encontrado una diferencia en el promedio de edades de las alumnas. Un elemento importante a nivel socio-demográfico era indagar sobre las edades de las alumnas a fin de mantener el criterio de evaluación de los autoconceptos. Los resultados indicaron que las alumnas que cursan la asignatura Psicología de C.B.C-UBA en contextos de privación de su libertad tienen un promedio de edad mayor que las que realizan la misma actividad en situación de libertad en las sedes de Puán y Drago.

Las medianas de ambas poblaciones indican que, en tanto el primer grupo tiene más edad, es esperable que tenga mayor experiencia de vida tanto en cantidad como en calidad. Los distintos trabajos e investigaciones referidos al contexto carcelario (Daroqui, 2006; CELS, 2011; Cravero Bailetti, 2012; Caride Gómez y Gradaílle Pernas, 2013; Parchuc, 2015; Bové Gimenez, 2016) indican la complejidad de los estilos de vida.

2) Una de las conclusiones más importantes está ligada al autoconcepto académico de ambas poblaciones de la muestra. Los resultados indicaron que los dos grupos comparados poseen una percepción positiva de sí mismas en la dimensión académica. Esto indica que las

mismas se reconocen como buenas estudiantes y con cualidades valoradas dentro del ambiente universitario (inteligencia, responsabilidad, aceptación de los profesores, etc.).

Sin embargo, resulta altamente significativo, que las mujeres privadas de la libertad poseen un autoconcepto académico más alto que las que se encuentran en libertad. Puede cuestionarse que estos resultados se deben a las diferencias en la cantidad de participantes entre las dos poblaciones. Sin embargo los trabajos de Daroqui (2000, 2006), Cravero Bailetti (2012, 2013), Parchuc (2015) y Bové Gimenez (2016) confirman los datos encontrados en el AF5 desde una metodología etnográfica. Para estos autores las alumnas en contextos carcelarios valoran positivamente su situación como alumnas universitarias. A pesar de todas las dificultades que tienen para el acceso a la educación superior y todos los obstáculos que ellas reconocen que pone el S.P.F. ellas valoran ese lugar y los logros que obtienen en este nivel.

En cambio las alumnas que cursan en libertad en las sedes de Puán y Drago se encuentran atravesadas por representaciones ligadas al “ser alumno universitario” (Colombo, 2011) y una multiplicidad de relatos y problemáticas que hacen a las “nuevas formas de aprender” (Pozo & Pérez Echeverría, 2009) que hacen al contexto simbólico donde se construye el autoconcepto en su doble fuente interna/externa (Móller, Pohlmann, Kóller y Marsh, 2009).

3) Las diferencias en los autoconceptos no sólo aparecen en la dimensión académica, sino que se apreció en el puntaje de las pruebas de orden no académico. Una de las dos dimensiones en donde se aprecia una diferencia significativa es en la social.

Cuando se mencionan las relaciones interpersonales, en la cárcel, hay que distinguir entre el contacto con los familiares y pares, y por el otro el S.P.F. y las personas por fuera de la cárcel (Daroqui, 2006; Cravero Bailetti, 2012; Caride Gómez y Gradaílle Pernas, 2013; Parchuc, 2015; Bové Gimenez, 2016). Esta distinción es importante ya que la valoración con los dos grupos es

distinta. Los trabajos relacionados con la temática confirma la valoración positiva que las mujeres tienen con sus vínculos cercanos (compañeras y familiares) y negativamente con aquellas en que se reconoce el conflicto (S.P.F.). Esta polarización de las relaciones es significativa ya, una interpretación posible, es que les permite sostener su propia identidad a partir de vínculos sociales (Cravero Bailetti, 2012). Lo expresado significa que las alumnas podrían estar apoyándose en sus vínculos cercanos para valorizar la percepción que ellas tienen de sí mismas en la dimensión social. Esto es algo a estudiar en futuras investigaciones a partir de pruebas que permitan indagar y comparar la percepción social con los dos tipos de vínculos mencionados previamente.

Con relación a lo que ocurre con las mujeres que cursan en libertad, si bien es un puntaje alto (por encima de la media) es inferior al puntaje al de alumnas de la otra población. Habría que indagar si la diferencia es debida a la cantidad de casos o a la heterogeneidad de vínculos que se encuentra en este grupo.

4) Otra dimensión en donde se apreció una diferencia significativa fue la física. El AF5 incluye en su evaluación la percepción y valoración que las personas tienen de su aspecto estético y de su rendimiento físico (García y Musitu, 2014). En este sentido un puntaje alto o bajo no discrimina la diferencia entre estos dos factores involucrados, sino el reconocimiento y valoración general de su propio físico.

Las medianas obtenidas en esta dimensión mostró la diferencia más significativa entre las dos poblaciones. Las mujeres que se encuentran privadas de la libertad tienen un puntaje más cercano a estar totalmente de acuerdo con su valoración física. En cambio las mujeres que se encuentran cursando en libertad tienen una tendencia a percibirse de manera desfavorable en la misma dimensión.

Los trabajos relacionados con la población carcelaria (Daroqui, 2006; Cravero Bailetti, 2012; Caride Gómez y Gradañlle Pernas, 2013; Parchuc, 2015; Bové Gimenez, 2016) muestran la construcción de representaciones que son propias del ambiente. El autoconcepto en cada dimensión surge de la relación de la persona con los otros y las representaciones que se construyen en la misma (Marsh, 2005). Esto significa que las categorías para representarse a sí mismos emergen de estas prácticas cotidianas en contextos específicos.

Un elemento a indagar en el futuro es cuál de los dos factores involucrados en la prueba es la que tiene más incidencia a la hora de reconocerse positiva o negativamente en la dimensión física para cada población.

5) En la dimensión familiar es donde ambas poblaciones han tenido un puntaje alto. En el caso de las mujeres que cursan en libertad es la mediana más alta en la percepción de sí mismas. En el caso de las mujeres privadas de la libertad es la segunda escala más alta, es decir que se reconoce como una dimensión altamente valorada.

Ambas poblaciones destacan la competencia que ellas se reconocen para apoyarse y sostener las relaciones familiares. Desde los autores de la prueba (García y Musitu, 2014) un puntaje alto en esta dimensión se relaciona con una integración positiva en el ambiente académico, con el ajuste psicosocial y con la percepción de salud física y mental. Esto da cuenta, según los autores, que la dimensión familiar correlaciona positivamente con las dimensiones académica y social.

Por lo que muestra la prueba administrada, el área familiar es una dimensión altamente positiva y valorada por las alumnas para poder afrontar la complejidad de la vida universitaria tanto para las que cursan en libertad como para las que se encuentran privadas de la libertad.

6) Los resultados obtenidos tanto en la dimensión académica del AF5 como en la Escala de Autoeficacia Académica demostraron la correlación positiva que se da entre ambos factores en las dos poblaciones de la muestra. Esto corrobora los estudios de Cornell, Delcourt, Goldberg y Bland (1995) y Turner, Chandler y Heffer (2009) sobre la relación entre el sistema de creencia sobre su rendimiento académico y la autoeficacia, así como la investigación de Veliz Burgos (2010) y Veliz Burgos y Apodaca Urquijo (2012) sobre autoconcepto, autoeficacia académica y bienestar psicológico.

Los resultados indican que, en las dos poblaciones, a mejor percepción de las capacidades académicas mejor representación de eficacia en ese dominio.

La diferencia entre las poblaciones no resulta significativa estadísticamente. Las mismas pueden ser atribuidas al tamaño de la muestra.

4.3 Relevancia

Este estudio permitió identificar el nivel de autoconcepto y autoeficacia en cada población de la muestra. Poder identificar el nivel de percepción que tienen las alumnas de C.B.C que se encuentran privadas de la libertad y la relación que tiene con el contexto carcelario se convierte en la posibilidad de desarrollar programas pedagógicos específicos para las mismas. Del presente estudio se desprende que alumnas, en distintos contextos, tienen representaciones y valoraciones distintas de sus propias capacidades académicas. Es decir, que ambas poblaciones evidencian una percepción distinta de sus propias capacidades académicas, y por lo tanto, diferentes necesidades y posibilidades para poder completar sus estudios superiores. Esto

significa que van a necesitar diferentes estrategias de apoyo para poder lograr alcanzar sus objetivos en esta dimensión.

Es fundamental en el inicio de la formación universitaria poder reconocer el nivel de autoconcepto de las alumnas en cada área de su vida a fin de aprovechar aquellas en donde se perciben competentes y reforzar donde se reconocen con menos capacidades.

Para poder reconocer las diferencias entre ambas poblaciones es necesario contar con escalas adaptadas y estandarizadas que permita tener datos concretos sobre los distintos autoconceptos y sobre aquellos que se relacionan con estos (autoeficacia, autovaloración, etc.). Estos datos estandarizados funcionan como argumentos concretos para justificar la necesidad de cambios en la pedagogía de nivel superior.

Respecto de las mujeres que estudian en la cárcel, los inconvenientes se encuentran en los conflictos que se describen entre la UBA y el S.P.F. Los cambios, no solo es necesario en aquellas que se encuentran privadas de la libertad, sino que también a las que cursan en libertad.

Por el lado de las alumnas que cursan en libertad, las mismas se encuentran atravesadas por una multiplicidad de variables y de exigencias. Poder identificar la percepción de sí mismas y de su nivel de eficacia, posibilita diseñar estrategias para potenciar las capacidades académicas y no académicas que son parte de la vida universitaria.

El hecho que se encuentren datos positivos en cuanto a la propia percepción académica, demuestra el interés que las alumnas tienen sobre la formación universitaria y el grado en el que las mismas se involucran tanto en el aula como con el contenido del aprendizaje. Esto favorece la posibilidad de alcanzar las metas académicas.

4.4 Limitaciones

Con respecto a las limitaciones del presente estudio se puede considerar que la muestra utilizada es distinta en la cantidad de alumnas que cursan el C.B.C en el contexto de cárcel de aquel que se encuentra fuera de él. Se han mencionado las dificultades en el acceso para la conformación de la población de alumnas que cursan en la cárcel. De esto se puede inferir que hay mayor experiencia en situaciones académicas y no académicas en el grupo de mujeres en contextos carcelarios en relación a las que cursan en libertad, lo cual es indicado por autores que han trabajado con mujeres que se encuentran en la cárcel. Un factor que queda por indagar es cuántas de las alumnas en contextos carcelarios finalizaron sus estudios pre-universitarios dentro de la cárcel y cuantas en situación de libertad. Esto no fue indagado por la razón de no incorporar más ítems en el protocolo socio-demográfico que pudiera modificar o interferir en las respuestas de las pruebas específicas de autoconcepto y autoeficacia. El objetivo en todo momento estuvo dirigido a que las alumnas respondieran lo más libremente posible. Por eso solo se indagó exclusivamente en la variable edad y nacionalidad.

Por el lado de las mujeres que cursaban en libertad, se necesitó dos sedes para completar la cantidad de cuarenta alumnas. Este número era lo que se había pautado originalmente, el inconveniente estuvo ligado a las edades ya que la mayoría de las alumnas no pasan los veinte años. La variable edad fue un criterio importante para la comparación de ambas poblaciones con el fin de tomar las variables autoconcepto y autoeficacia ya que las mismas son fruto de la actividad en el contexto académico universitario.

Por otro lado la relación de las alumnas que cursan en la cárcel con el ambiente académico universitario es mucho más restringida. A partir del cronograma organizado por el S.P.F., las reclusas tienen más contacto interpersonal dentro de las actividades en los pabellones y en el trabajo cotidiano, que con compañeras en el ámbito académico (Daroqui, 2000).

Otra limitación estuvo dada por el instrumento. El AF5 indaga sobre cinco dimensiones donde en varias de ellas se ponen en juego dos factores pero no se discrimina sobre cada uno de los mismos. En este sentido el instrumento no da cuenta de la jerarquía que cada factor posee para la persona en una dimensión específica.

Una limitación importante es que no se cuenta con información estadística de cuantas de las alumnas que iniciaron el C.B.C. en la cárcel continuaron su formación académica fuera de este contexto. Cuando las alumnas salen en libertad, si continúan con su formación, no queda registrado en el sistema administrativo universitario que inició la misma bajo el Proyecto UBA XXII. Esto impide tener datos concretos sobre la cantidad de alumnas que inician en la cárcel el C.B.C. y finalizan sus estudios en condición de libertad.

4.5 Perspectivas futuras

Por último, queda para futuras investigaciones indagar sobre algunos temas que se desprenden de la presente investigación.

1) Indagar sobre el autoconcepto académico y no académico durante la cursada de otras asignaturas. El objetivo de esto es encontrar si la variable materia de C.B.C tiene alguna incidencia en la percepción que tienen de sus capacidades y de su eficacia.

2) Indagar la presencia o ausencia de cambios de los autoconceptos a lo largo de la trayectoria académica. Los autoconceptos y la jerarquía de los mismos se esperan que vayan variando a lo largo del tiempo y fruto de la actividad universitaria. Esto es algo a explorar en estudios futuros.

3) Aplicar las pruebas a mujeres en contextos carcelarios que no estudian en la universidad con el fin de explorar la presencia o ausencia de diferencias en las dimensiones académicas y no académicas. De esta manera podría indagarse la jerarquía que posee la dimensión académica en su relación con el resto de los autoconceptos. Desde un modelo multidimensional y jerárquico hay una correlación positiva entre las dimensiones académicas y las no académicas (Veliz Burgos y Apodaca Urquijo, 2012), por eso es importante comparar lo que ocurre entre mujeres estudiantes y no estudiantes que se encuentran en prisión. Es de recordar que la dimensión académica del AF5 indaga sobre la misma y la laboral. De esta manera se podría comparar los datos obtenidos en cada escala entre las estudiantes universitarias con las que no lo son dentro de la cárcel.

4) A futuro resulta importante indagar sobre los criterios de evaluación que los docentes utilizan con sus alumnas universitarias en los dos contextos. La mayoría de los docentes que imparten clases en el Proyecto UBA XXII también lo realiza con alumnas que cursan en libertad. En función de la correlación positiva entre autoconcepto académico y autoeficacia académica es muy importante conocer si los docentes conservan los mismos criterios de evaluación o los modifican en función del contexto específico carcelario. Esta cuantificación del criterio serviría para preparar a las alumnas a poder reinsertarse y continuar sus estudios universitarios fuera de la cárcel. De esta manera se podría llevar a cabo un programa de adaptación académica a un contexto de libertad.

El punto de partida del Programa UBA XXII fue replicar la misma enseñanza académica de un contexto de libertad a un contexto de privación de la misma, en este sentido resulta fundamental contar con datos que demuestren si se mantienen los mismos criterios en ambas poblaciones.

5) En relación con el punto anterior, también resulta necesario indagar sobre la percepción que tienen los docentes de C.B.C-UBA que realizan actividades académicas en las dos poblaciones de sus propias prácticas pedagógicas. Resulta importante explorar la representación que los docentes que participan en los dos contextos poseen sobre sus prácticas pedagógicas y su implicación en la vida académica de las mismas.

Los trabajos relacionados con contextos universitarios carcelarios (Bové Gimenez, 2016; Cravero Bailetti, 2012; Caride Gómez y Gradaílle Pernas, 2013; Daroqui, 2006; Parchuc, 2015;) identificaron diferencias en el trabajo pedagógico de docentes universitarios en instituciones penitenciarias y en la universidad. En este sentido es importante explorar la percepción que los docentes tienen de estas prácticas y la representación que los mismos tienen de sus alumnas como futuras profesionales y no solo como estudiantes, ya que desde el discurso penitenciario se atribuye la presencia de las alumnas en la universidad para algún beneficio administrativo.

6) Dentro de las dimensiones no académicas, los resultados mostraron un descenso en la puntuación emocional. Es significativo que esto se da en las dos poblaciones de la muestra. Ya que el plano valorativo emocional es importante como componente del autoconcepto, sería importante poder explorar cuáles son las fuentes que inciden en la baja de la puntuación afectiva de la prueba. Es de considerar que pueda ser distinto en cada población en función de la problemática diversa en función de las representaciones que atraviesan cada contexto. Poder identificar y medir la importancia de los factores que se implican en el autoconcepto emocional resulta de gran importancia para mejorar las condiciones de desarrollo académico en la totalidad de la muestra de cualquiera de los dos grupos de alumnas.

5. Referencias

- Acin, A. & Mercado, P. (2009). *Prácticas educativas y oportunidades de aprendizaje en contextos de reclusión: experiencia extensionista en el marco del programa universitario en la cárcel*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Ahmed, W. & Bruinsma, M. (2006). A structural model of self-concept, autonomous motivation and academic performance in cross-cultural perspective. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(4), 551-576.
- Alegre, A. (2014). Autoeficacia académica, autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios iniciales. *Propósitos y Representaciones*, 2(1), 79-120.
- Amezcu, J. & Pichardo, M. (2000). Diferencias de género en autoconcepto en sujetos adolescentes. *Anales de Psicología*, 16(2), 207-214.
- Arancibia, V. (1996): *Factores que afectan el rendimiento escolar en niños pobres*. Santiago de Chile, Chile: CEPAL.
- Ballester, L., March, M. & Orte, C. (abril, 2006). Autoconcepto, estilos de afrontamiento y conducta del alumnado universitario. *Revista de Ciencias Sociales*, 27. Recuperado <http://www.apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/brage.pdf>
- Bové Gimenez, M. (2016). Sentidos de la educación en una cárcel de mujeres: entre el tratamiento penitenciario, los modelos punitivos y de garantización de derechos. *Fermentario*, 1(10). Recuperado de <http://www.fermentario.fhuce.edu.uy/index.php/fermentario/article/view/226/283>

- Caride Gómez, J. & Gradañlle Pernas, R. (2013). Educar en las cárceles: nuevos desafíos para la educación social en las instituciones penitenciarias. *Revista de Educación*, 360, 36-47.
- Carlino; P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *RMIE*, 18(57), pp. 355-381.
- Centro de Estudios Legales Sociales (2011). *Mujeres en prisión: los alcances del castigo*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores
- Citro, S. & Aschieri, P. (2015). El cuerpo modelo para (re) armar. Cartografía de imágenes y experiencias en los consumos urbanos. En L. A. Quevedo (Comp.), *La Cultura Argentina Hoy. Tendencias!* (pp. 319- 348). Buenos Aires: Editorial Siglo Veintiuno.
- Codina, N. (2005). La complejidad del self y análisis empírico de su borrosidad. *Encuentros en Psicología Social*, 3, 36-44.
- Colombo, M., Curone, G., Sulle, A. & Pabago G. (2008). Análisis de la aplicación de un sistema de actividad ad hoc para la promoción de habilidades metacognitivas de alfabetización académica. *Anuario de investigación*, 15, 81-88.
- Colombo, M. E. (2011). Promoción de Habilidades Cognitivas y Metacognitivas Para la Lectura, la Escritura y el Discurso Académico. *Intersecciones PSI. Revista Electrónica de la Facultad de Psicología-UBA*, 1(1). Recuperado de http://intersecciones.psi.uba.ar/index.php?option=com_content&view=article&id=98:promocion-de-habilidades-cognitivas-y-metacognitivas-para-la-lectura-la-escritura-y-el-discurso-academico&catid=17:investigaciones&Itemid=30 .
- Colombo, M., Curone, G., Mayol, J., Alcover, S., Martínez Frontera, L., Pabago, G., Lombardo, E. & Gestal, L. (2017): Promoción de habilidades argumentativas escritas y actitud epistémica del conocimiento disciplinar en alumnos ingresantes a la universidad. En *Memorias IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en*

Psicología

- XXIV Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología. XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur, Vol (ponerlo), (pp 63-68). Buenos Aires: Facultad de Psicología UBA.*
- Comisión Provincial por la Memoria (2013). *Informe anual 2013*. En <http://www.comisionporlamemoria.org/comite/informes/anuales/informe%202013FINAL%20b.pdf>
- Comisión Provincial por la Memoria (2015). *Informe anual 2015: El sistema de la crueldad IX. Sobre el sistema de encierro y las políticas de seguridad en la provincia de Buenos Aires*. En [http://www.comisionporlamemoria.org/comite/informes/anuales/ANEXO%20II%20Informe anual 2015.pdf](http://www.comisionporlamemoria.org/comite/informes/anuales/ANEXO%20II%20Informe%20anual%202015.pdf)
- CraveroBailletti, C. (2012). *Mujeres, encierro carcelario y educación* (Tesis de Maestría) Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. En <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/485>
- CraveroBailletti, C. (2013). *Universidad, Cárcel y Mujeres: avataresde una relación difícil*. Revista *TeoriaE Sociedade* n° 21.2
- Cubero, R. & Moreno, M.C. (1995). *Relaciones sociales en los años escolares: familia, escuela, compañeros*. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Eds.). *Desarrollo Psicológico en Educación: psicología evolutiva* (pp. 250-260). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Dapelo, B., & Martín del Buey, F. (2006). *Estudiante eficaz en el contexto de la formación de profesores, adaptación del Cuestionario de Personalidad Eficaz al Ámbito Universitario*. *Revista de Orientación Vocacional*, 20(28), 63-77.

- Daroqui, A. (2000) La cárcel en la universidad. El discurso penitenciario en la normativa y prácticas interinstitucionales. En Nari, M. & Fabre, A. (Eds.), *Voces de mujeres encarceladas* (pp 101-158). Buenos Aires: Catálogos..
- Daroqui, A., Fridman, D., Maggio, N., Mouzo, K., Rangugni, V., Anguillesi, C. & Cesaroni, C. (2006) *Voces del encierro. Mujeres y jóvenes encarceladas en la Argentina. Una investigación socio-jurídica*. Buenos Aires: Omar Favale.
- Daroqui, A. (24 de febrero de 2008) “*Trabajo y educación son una especie de ficción dentro de la cárcel*”. Diario Clarín, Argentina. Recuperado de <http://edant.clarin.com/suplementos/zona/2008/02/24/z-03615.htm>
- Daroqui (comp.) (2009) *Muertes silenciadas: La eliminación de los “delincuentes”*. Una mirada sobre las prácticas y los discursos de los medios de comunicación, la policía y la justicia. Ediciones del CCC, centro cultural de la cooperación Floreal Gorini. Bs.As, Argentina.
- Elexpuru, I., Garma, A., Marroquín, M. & Villa, A. (1992). *Autoconcepto y Educación. Teoría, medida y práctica pedagógica*. Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco.
- Engeström, Y. (1999). Innovative learning in work teams: analysing cycles of knowledge creation in practice. En Y. Engeström et al (Eds.), *Perspectives on Activity Theory*, (pp. 377-406), Cambridge, Cambridge University Press.
- Escurra Mayaute, L., Delgado Vásquez, A., Guevara Ortega, G., Torres Valladares, M., Quezada Murillo, R., Morocho Seminario, J., Rivas Castro, G. & Santos Islas, C. (2014). Relación entre el autoconcepto de las competencias, las metas académicas y el rendimiento en alumnos universitarios de la ciudad de lima. *Revista de Investigación En Psicología*, 8(1), 87-106. doi: 10.15381/rinvp.v8i1.4235 .

- Faria, L. & Santos, N. L. (1998). Escala de avaliação do auto-conceito de competência: Estudos de validação no contexto universitário. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 3(2), 175-184.
- Fernandes, F., Bartholomeu, D., Dos Santos, A., Marín, F., Boulhoça, A. & Fernandes, A. (2005). Funcionamento diferencial de itens para avaliar a agressividade de universitários. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(3), 476, 481. doi: [10.1590/s0102-79722008000300016](https://doi.org/10.1590/s0102-79722008000300016).
- García, F. & Musitu, G. (2014). *Autoconcepto Forma 5, AF5. Publicaciones de Psicología Aplicada*. Madrid: TEA Ediciones, S.A.
- Gorostegui, M. E. (2005). Género y autoconcepto: un análisis comparativo de las diferencias por sexo en una muestra de niños de educación general básica (EGB). *Psyche*; 14(1), 151 - 163. doi: [10.4067/s0718-22282005000100012](https://doi.org/10.4067/s0718-22282005000100012).
- Harter, S. (1990). Issues in the assessment of the self-concept of children and adolescents. En A.M. La Greca (ed.), *Through the eyes of the child: Obtaining self-reports from children and adolescents* (pp. 292-325). Boston: Allyn & Bacon.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación* (Cuarta ed.). México: McGraw-Hill.
- Hoogeveen, L., Van Hell, J., & Verthoeven, L. (2009). Self-Concept and Social Status of Accelerated and Nonaccelerated Students in the first 2 years of secondary School in the Netherlands. *The Gifted Child Quarterly*, 53(1), 50-67. Doi [10.1177/0016986208326556](https://doi.org/10.1177/0016986208326556).
- Lafferriere, M. (2006). *La Universidad en la cárcel*. Buenos Aires: Libros del Rojas.
- L'écuyer, R. (1985). *El concepto de sí-mismo*. Barcelona. Oikos-Tau.

- Lenz, E. & Shortridge-Baggett, L. (2002). *Self Efficacy in Nursing: Research and Measurement Perspectives*. New York: Springer Pub.
- Luna Monteiro, A. (2013). *Expectativas personales, factores contextuales y fracaso escolar en niñas, niños y jóvenes de escuelas públicas en Pernambuco-Brasil*. (Tesis doctoral). Oviedo: Universidad de Oviedo.
 En <https://es.scribd.com/document/357140254/Expectativas-personales-factores-contextuales-y-fracaso-escolar-en-ninas-ninos-y-jovenes-de-escuelas-publicas-en-Pernambuco-Brasil>
- Mateos, M. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique.
- Marsh, H. W. & Craven, R. (1997). Academic self-concept: Beyond the dustbowl. En G. Phy (Ed.), *Handbook of classroom assessment: Learning, achievement, and adjustment* (pp. 131-198). Orlando: Academic Press.
- Marsh, H. (2005). Self-concept theory, measurement and research into practice: the role of self-concept in educational psychology. The education section of the british psychological society. Leicester.
- Marsh, H. & Craven, R. (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective. Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 133-163. doi: [10.1111/j.1745-6916.2006.00010.x](https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00010.x)
- Marsh, H. W. & O'Mara, A. (2008). Reciprocal effects between academic self-concept, self-esteem, achievement, and attainment over seven adolescent years: Unidimensional and multidimensional perspectives of self-concept. *Personality and Social Psychology Bulletin* 34, 542-552. doi: [10.1177/0146167207312313](https://doi.org/10.1177/0146167207312313).

- Möller, J., & Köller, O. (2001). Dimensional comparisons: An experimental approach to the Internal/External frame of reference model. *Journal of Educational Psychology*, 93, 826 – 835. doi: [10.1037//0022-0663.93.4.826](https://doi.org/10.1037//0022-0663.93.4.826).
- Möller, J., Pohlmann, B., Köller, O. & Marsh, H. (2009). A meta-analytic Path Analysis of the Internal/external Frame of Reference Model of Academic Achievement and Academic Self- Concept. *Review of Educational Research*, 79, 1129–1167. doi: [10.3102/0034654309337522](https://doi.org/10.3102/0034654309337522).
- Moritz, K., Read, M., Clark, R., Callahan, C. & Albaugh, S. (2009). Grade and Gender Differences in Gifted Students Self-Concepts. *Journal for the Education of the Gifted*, 32(3), 340-367. doi: [10.4219/jeg-2009-862](https://doi.org/10.4219/jeg-2009-862).
- Olano Rey, R. (2014). *La psicología genético-dialéctica de H. Wallon y sus implicaciones educativas*. Oviedo: Universidad de Oviedo
- O'Mara, A. (2008). Methodological and Substantive Applications of Meta-Analysis: Multilevel Modelling, Simulation, and the Construct Validation of Self-Concept. Tesis presentada a la Universidad de Oxford para el grado de DPhilSt Cross College Michaelmas. En <https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/3467455/OMaraDPhilmaindocumentvol1.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1521204435&Signature=FwDcTV3n7kWTSN0dHz1WtVeNx84%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DMethodological+and+Substantive+Applicati.pdf>
- Organización Naciones Unidas (2005). *Objetivos de desarrollo del milenio. Una mirada desde América Latina y el Caribe*. Chile: Publicación de las Naciones Unidas.

- Palacios, J. (2003). Desarrollo del Yo. En López, F., Etxebarria, I., Fuentes, M. & Ortiz, M. (Eds), *Desarrollo Afectivo y Social* (pp. 231-261). Madrid: Pirámide.
- Palomo del Blanco, M. (2014). El autoconcepto y la motivación escolar: una revisión bibliográfica. *INFAD Revista de Psicología*, 1(6), 221-228.
- Parchuc, J. P. (2015). «Universidad en la cárcel: teoría, debates, acciones». *Redes. Revista de Extensión*, 1, 18-36.
- Pozo, J. & Pérez Echeverría, M. (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*. Madrid: Morata.
- Rivera Morales, A. & Hernández Durán, G. (2017). El autoconcepto de docentes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*. 8(2). 87-100.
- Román, A.M. (2007). Bibliotecas en el tratamiento penitenciario. *Información, cultura y sociedad*, 16, 35-54.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything: or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-1081. doi:[10.1037//0022-3514.57.6.1069](https://doi.org/10.1037//0022-3514.57.6.1069).
- San Juan, P., Perez, A. & Bermúdez, J. (2000). Escala de autoeficacia general: datos psicométricos de la adaptación para población española. *Psicothema*, 12(2), 509-513.
- Shavelson, R., Hubner, J., & Stanton, J. (1976). Self concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-411. doi: [10.2307/1170010](https://doi.org/10.2307/1170010).
- Torre, J. (2007). *Una triple alianza para un aprendizaje universitario de calidad*. Madrid: Universidad de Comillas.

- Torres Velázquez, L. & Rodríguez Soriano, N. (2006). Rendimiento académico y contexto familiar en estudiantes universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 11(2), 255 – 270.
- Turner, E., Chandler, M, &Heffer R. (2009). The Influence of Parenting Styles, Achievement Motivation, and Self-Efficacy on academic performance in college students.*Journal ofCollege Student Development*, 50(3), 337-346. doi: [10.1353/csd.0.0073](https://doi.org/10.1353/csd.0.0073).
- Valenzuela-Zambrano, B. & López-Justicia, M. (2016).Autoconcepto de estudiantes universitarios chilenos con discapacidad. Diferencias en función del género. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9(1), 261 -277.
- Véliz Burgos, A. (2010). *Dimensiones del autoconcepto en estudiantes chilenos: Un estudio psicométrico*. Tesis de grado para optar al título de doctor en Psicología y Educación. Bilbao, España: Universidad del País Vasco. Idem de las anteriores
- Veliz Burgos, A. & Apodaca Urquijo, P. (2012). Niveles de autoconcepto, autoeficacia académica y bienestar psicológico en estudiantes universitarios de la ciudad de Temuco. *Salud y Sociedad*, 3(2), 131 - 150.doi:[10.22199/s07187475.2012.0002.00002](https://doi.org/10.22199/s07187475.2012.0002.00002).
- Vigarello, G. (2005). *Historia de la Belleza. El cuerpo y el arte de embellecer desde el renacimiento hasta nuestros días*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Villasmil Ferrer, J. (2010). *El autoconcepto académico en estudiantes Universitarios resilientes de alto rendimiento: Un estudio de casos* (Tesis doctoral). Universidad de los Andes Facultad de humanidades y educación, Mérida.
- Yeung, K. & Martin, J. (2003): "El yo del espejo: una prueba y elaboración empírica". *Fuerzassociales*, 81(3), 843 - 879.

Zulkosky, K. (2009). Self-efficacy: A concept Analysis. *ProQuest Medical Library*, 44(2), 93 - 102. doi: [10.1111/j.1744-6198.2009.00132.x](https://doi.org/10.1111/j.1744-6198.2009.00132.x).

6. Apéndice

Formulario de Consentimiento

Esta encuesta forma parte de una investigación llevada a cabo por un docente de la cátedra de Psicología del CBC. Sus respuestas son muy importantes pues nos servirán para mejorar las condiciones de enseñanza aprendizaje, por lo que le pedimos que lea atentamente y complete todos los ítems solicitados. Los resultados que se obtengan son de carácter confidencial y reservados al solo efecto de la presente investigación. Muchas gracias por su colaboración.

Habiendo recibido este formulario y aclarado satisfactoriamente todas mis dudas, mi firma al pie certifica que es mi intención participar voluntariamente de la investigación propuesta.

Edad

Nacionalidad

FIRMA DE LA PARTICIPANTE -----

ESCALA DE AUTOCONCEPTO

INSTRUCCIONES

Este cuestionario intenta recoger sus opiniones y actitudes ante diversas cuestiones relativas a sus estudios, sus relaciones sociales, entre otras. Como opiniones son tus opiniones, no se trata de acertar o fallar con sus respuestas, sino de responder con sinceridad y precisión sus opiniones que, como tales, tienen un interés especial para nosotros.

A continuación encontrará una serie de frases. Lea cada una de ella cuidadosamente y conteste con un valor entre 1 y 5 según su grado de acuerdo o desacuerdo con cada frase. El '1' implica TOTAL DESACUERDO (TD) y el '5' implica TOTAL ACUERDO (TA).

Por ejemplo, si una frase dice "La música ayuda al bienestar humano" y Usted está totalmente de acuerdo, contestará con un valor alto: el 5. Vea cómo se anotaría en la hoja de respuestas:

"La música ayuda al bienestar humano". 1 2 3 4 5

De lo contrario, si usted está totalmente en desacuerdo, elegirá un valor bajo, porejemplo el 1, y lo anotará en la hoja de respuestas de la siguiente manera:

"La música ayuda al bienestar humano". 2 3 4 5

Los valores 2, 3 y 4 deberá utilizarlos cuando su opinión no sea tan extrema según seacerque más o menos a los extremos de 'Total Acuerdo' (valor 5) o bien 'TotalDesacuerdo' (valor 1).

RECUERDE, CONTESTE CON LA MÁXIMA SINCERIDAD Y DE FORMA INDIVIDUAL.

Encierre en un círculo el número que represente más su grado de acuerdo o desacuerdo, con cada frase:

TD TA

1 . Hago bien los trabajos escolares y/o académicos	1 2 3 4 5
2 . Hago fácilmente amigos	1 2 3 4 5
3 . Tengo miedo de algunas cosas	1 2 3 4 5
4 . Soy muy criticado en casa	1 2 3 4 5
5 . Me cuido físicamente	1 2 3 4 5
6 . Mis profesores me consideran un buen estudiante	1 2 3 4 5
7 . Soy una persona amigable	1 2 3 4 5
8 . Muchas cosas me ponen nervioso	1 2 3 4 5
9 . Me siento feliz en casa	1 2 3 4 5
10 . Me buscan para realizar actividades deportivas	1 2 3 4 5
11 . Trabajo mucho en clase	1 2 3 4 5
12 . Es difícil para mí hacer amigos	1 2 3 4 5
13 . Me asusto con facilidad	1 2 3 4 5
14 . Mi familia está decepcionada de mi	1 2 3 4 5
15 . Me considero elegante	1 2 3 4 5
16 . Mis profesores me estiman	1 2 3 4 5
17 . Soy una persona alegre	1 2 3 4 5
18 . Cuando los mayores me dicen algo me pongo muy nervioso	1 2 3 4 5
19 . Mi familia me ayudaría en cualquier tipo de problema	1 2 3 4 5
20 . Me gusta cómo soy físicamente	1 2 3 4 5
21 . Soy un buen estudiante	1 2 3 4 5
22 . Me cuesta hablar con personas que apenas conozco.	1 2 3 4 5
23 . Me pongo nervioso cuando me pregunta el profesor	1 2 3 4 5
24 . Mis padres me dan confianza	1 2 3 4 5
25 . Soy bueno haciendo deporte	1 2 3 4 5
26 . Mis superiores me consideran inteligente y trabajador	1 2 3 4 5

27 . Tengo muchos amigos	1 2 3 4 5
28 . Me siento nervioso	1 2 3 4 5
29 . Me siento querido por mis padres	1 2 3 4 5
30 . Soy una persona atractiva	1 2 3 4 5

Cuestionario sobre autoeficacia académica general

Clave para responder. Cuando dudes sobre tu respuesta, repasa esta clave.

A	B	C	D	E
En total desacuerdo, yo <i>no soy así</i> , nada que ver conmigo	Bastante en desacuerdo, <i>tiene poco que ver conmigo</i>	<i>Regular</i> , a veces sí y a veces no ...	Más bien de acuerdo, <i>soy bastante así</i> , tiene bastante que ver con lo que soy	Totalmente de acuerdo, <i>me refleja perfectamente</i>

	A	B	C	D	E
1. Me considero con la capacidad suficiente como para superar <i>sin dificultad</i> las asignaturas de este curso					
2. Tengo confianza en poder comprender todo lo que me van a explicar los profesores en clase					
3. Confío en mis propias fuerzas para sacar adelante el curso					
4. Estoy seguro de poder comprender los temas <i>más difíciles</i> que me expliquen en este curso					
5. Me siento <i>muy preparado</i> para resolver los ejercicios o problemas que se proponen para hacer durante las clases					
6. Cuando me piden que haga trabajos o tareas para casa, tengo la <i>seguridad</i> de que voy a hacerlo bien					
7. Académicamente me siento una persona competente					
8. Tengo la convicción de poder hacer <i>muy bien</i> los exámenes de este curso					
9. Considerando <i>en conjunto</i> todas mis características personales, creo que tengo recursos suficientes como para resolver <i>satisfactoriamente</i> mis estudios universitarios					