

Encabezado: TAMAÑO DEL EFECTO DEL AUTOCONCEPTO Y LA AUTOIMAGEN

Tamaño del Efecto del Autoconcepto y la Autoimagen en el
Rendimiento Académico de los Estudiantes de Grado Octavo

Stella Vásquez Ávila

UNIVERSIDAD EXTERNADO DE COLOMBIA

Facultad de Ciencias de la Educación

Maestría en Evaluación y Aseguramiento de la Calidad en la Educación

BOGOTÁ D.C., Marzo 9 de 2018

Tamaño del Efecto del Autoconcepto y la Autoimagen en el
Rendimiento Académico de los Estudiantes de Grado Octavo

Stella Vásquez Ávila

Proyecto presentado para optar al título de Magister en Educación en la Modalidad de
Evaluación y Aseguramiento de la Calidad en la Educación

Asesor:

Carlos Antonio Pardo Adames

UNIVERSIDAD EXTERNADO DE COLOMBIA

Facultad de Ciencias de la Educación

Maestría en Evaluación y Aseguramiento de la Calidad en la Educación

Colectivo Aprendizaje

BOGOTÁ D.C., Marzo 9 de 2018

Dedicatoria

Mi tesis la dedico:

Al Dios de la vida por brindarme esta oportunidad de avanzar y cualificarme en mi carrera como docente.

A mi esposo Osvald, con todo mi amor por su constante apoyo, confianza y motivación para que cumpla con esta meta.

A mí amada hija, Paula Milena por su alegría, y constante estimulación a la superación de dificultades.

A mí querida madre Anita, por su amor incondicional e inquebrantable apoyo cada día de mi vida.

A mi Tutor Carlos, por su acertada orientación para el desarrollo de este proyecto.

A mis amigos y compañeros por haber contribuido de una u otra manera al logro de mis objetivos.

Nota de aceptación

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Tabla de Contenido

Introducción	1
Capítulo 1	3
1.1 Planteamiento del problema	3
1.2 Pregunta de investigación.....	6
1.3 Objetivos	6
1.3.1 Objetivo general	6
1.3.2 Objetivos específicos.....	6
1.4 Justificación del problema.....	6
Capítulo 2.....	9
Marco de Referencia	9
2.1 Antecedentes del problema	9
2.2 Marco conceptual	19
2.2.1 <i>Autoconcepto</i>	19
2.2.2 <i>El autoconcepto y sus características</i>	23
2.2.3 <i>Dominios y dimensiones del autoconcepto</i>	24
2.3 Autoimagen	24
2.4 Autoestima	27
2.5 Desempeño académico	29
2.5.1 <i>Desempeño escolar y autoconcepto</i>	31
2.5.2 <i>Relaciones entre el autoconcepto y el rendimiento académico</i>	32
2.6 El tamaño del efecto.....	34
Capítulo 3.....	35
Diseño metodológico.....	35
3.1 Enfoque de investigación	35
3.2 Tipo de investigación	35
3.3 Población y muestra de la investigación	36
3.4 Categorías de análisis: variables.....	37
3.5 Hipótesis.....	37
3.5.1 <i>Hipótesis de investigación, hipótesis nula</i>	37

3.5.2 Hipótesis alternas.....	37
3.5.3 Hipótesis del modelo de ecuaciones estructurales.....	38
3.6 Instrumentos y Recolección de la información	39
3.6.1 Escala de Autoconcepto de Piers – Harris (1984) (ver anexo 7.3).....	39
3.6.2 Cuestionario de Sí Mismo (2012) (ver anexo 7.5).....	40
3.7 Validez	41
3.8 Consideraciones éticas	42
3.8.1 Consideraciones éticas de los sujetos que investigan:.....	43
Capítulo 4.....	45
Análisis y Resultados	45
4.1. Análisis de resultados del cuestionario de autoconcepto.....	45
4.2 Análisis de resultados del cuestionario de autoimagen	50
Modelo estructural: Resultados y análisis de autoconcepto y autoimagen.....	55
Discusión.....	60
Capítulo 5.....	63
Conclusiones y recomendaciones.....	63
5.1 Conclusiones	63
5.2 Recomendaciones.....	65
5.3 Limitaciones del estudio.....	67
6. Referencias	68
7. Anexos.....	78
8. Propuesta de Mejoramiento.....	89

Lista de Anexos

Anexo 1 Consentimiento Informado _____	78
Anexo 2 Encuesta de Caracterización _____	80
Anexo 3 Escala de Autoconcepto de Piers-Harris _____	83
Anexo 4 Solicitud Autorización _____	87
Anexo 5 Cuestionario de Sí Mismo _____	88

Lista de Tablas

Tabla 1 <i>Descripción de las características del autoconcepto</i> _____	23
Tabla 2 <i>El autoconcepto personal</i> _____	24
Tabla 3 <i>Hipótesis del modelo de ecuaciones estructuradas</i> _____	38
Tabla 4 <i>Autoconcepto: Resultado técnico del instrumento</i> _____	45
Tabla 5 <i>Confiabilidad del cuestionario de autoconcepto</i> _____	46
Tabla 6 <i>Calidad técnica del ítem para autoconcepto</i> _____	46
Tabla 7 <i>Calidad técnica del instrumento para autoconcepto</i> _____	49
Tabla 8 <i>Autoimagen Resultado técnico del instrumento</i> _____	51
Tabla 9 <i>Confiabilidad del cuestionario de autoimagen</i> _____	51
Tabla 10 <i>Calidad técnica del instrumento para autoimagen</i> _____	52
Tabla 11 <i>Calidad técnica del ítem para autoimagen</i> _____	54
Tabla 12 <i>Estadísticos descriptivos del modelo de ecuaciones estructurales.</i>	56
<i>Estimación de parámetros por la técnica de máxima verosimilitud</i> _____	
Tabla 13 <i>Pesos de regresión estandarizados</i> _____	58
Tabla 14. <i>Tamaño del efecto del autoconcepto y la autoimagen</i> _____	59

Lista de Gráficas

Grafica No 1. Edad versus cantidad de estudiantes_____	36
--	----

Lista de figuras

Figura 1 <i>Mapa de relaciones entre el tamaño del efecto del autoconcepto y la autoimagen en el rendimiento escolar.</i> _____	5
Figura 2. <i>Modelo de ecuación estructural de autoconcepto y autoimagen</i> _____	55

Resumen Analítico en Educación – RAE

	Resumen Analítico en Educación - RAE
	Página 1 de 2
1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado
Acceso al documento	Universidad Externado de Colombia. Biblioteca Central
Título del documento	Tamaño del efecto del autoconcepto y la autoimagen en el rendimiento académico de los estudiantes de grado octavo.
Autor(a)	Stella Vásquez Ávila
Director	Carlos Antonio Pardo Adames
Publicación	Bogotá, 2018. Universidad Externado de Colombia.
Palabras Claves	Autoconcepto, autoimagen, autoestima, tamaño del efecto, rendimiento académico.
2. Descripción	
<p>El objetivo de este trabajo es determinar el tamaño del efecto del autoconcepto y la autoimagen respecto al rendimiento académico, con relación a la percepción que cada estudiante tiene de sí mismo. Para ello, se hizo un estudio con una población de 127 estudiantes del colegio San José de</p>	

Castilla, jornada mañana, en la ciudad de Bogotá, durante el transcurso del año lectivo 2017.

En este estudio se aplicaron los cuestionarios del autoconcepto elaborado por Piers Harris y el “cuestionario del sí mismo” elaborado por Gutiérrez y Almeida. Los datos obtenidos a través de estos instrumentos fueron procesados y analizados con los software estadísticos WINSTEPS versión 4.0.1 y el programa AMOS 5.0, con los cuales se obtuvieron los grados de validez y confiabilidad del instrumento e ítems indagados respectivamente.

3. Fuentes

Se citan algunas fuentes bibliográficas, que posibilitan el acercamiento y comprensión del tema de estudio, entre ellos se encuentran:

Alcaide, M. (2009). Influencia del rendimiento y autoconcepto en hombres y mujeres. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 2, 27-44. Encontrado el 29 de octubre de 2016.

Recuperado de <http://www.revistareid.net/revista/n2/REID2art2.pdf>

Bisquerra, R. (2003). Educación Emocional y Competencias Básicas para la Vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. Recuperado de

<http://revistas.um.es/%20rie/article/viewFile/99071/94661>

Broc, M. (2000). Autoconcepto, Autoestima y Rendimiento Académico en Alumnos de 4º de E.S.O. Implicaciones Psicológicas en la Orientación y Tutoría. *Revista de Investigación Educativa*, 18(1), 119-146. Recuperado de:

<http://revistas.um.es/rie/article/view/121521>

Camacho, I. (2002). Relación entre autoconcepto y concepto del maestro en alumnos/as con rendimiento académico alto y bajo que cursan el sexto grado de educación primaria en el estado de Colima, Tesis, Grado de Maestra en Ciencias, Área Psicología Aplicada. Universidad de Colima. Encontrado el 28 de noviembre de 2017. Recuperado de

http://digeset.ucol.mx/tesis_posgrado/Pdf/Irene%20Camacho%20Morales.pdf

Calvo, C. (2017). Análisis de la invarianza factorial y causal con AMOS. Universidad de Coruña. Encontrado el 6 de noviembre de 2017. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/300717980_Analisis_de_la_invarianza_factorial_y_causal_con_AMOS

Caso-Niebla, J. Hernández, L. (2007). Variables que inciden en el rendimiento académico de adolescentes Mexicanos. Universidad Autónoma de Baja California, México. Revista Latinoamericana de psicología, 39(3), 487-501 Encontrado el 16 de agosto de 2016. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-05342007000300004&script=sci_abstract&tlng=es

Cardenal, V. & Fierro, A. (2003). Componentes y correlatos del autoconcepto en la escala de Piers-Harris. Estudios de psicología, Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico II (Psicología Diferencial y Psicología del Trabajo). Universidad Complutense de Madrid. Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico. Universidad de Málaga. Recuperado de www.eudemon.net

Cazalla, N. y Molero, D. (10 de Julio de 2013). Revisión teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia. Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID), 43-64. Encontrado el 23 de noviembre de 2017. Recuperado de <http://psicopedia.org/wp-content/uploads/2017/10/Autoconcepto-y-Adolescencia.pdf>

Cifuentes, L. (2016). Autoimagen e inteligencia emocional. Tesis. Universidad Rafael Landívar, Facultad de Humanidades, Licenciatura en Psicología Clínica. Encontrado el 18 de noviembre de 2017. Recuperado de <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesiseortiz/2016/05/42/Cifuentes-Luz.pdf>

Cuestas, M y Herrero, F. (s.f.). Introducción al muestreo. Universidad Andrés Bello. Facultad de

educación. Escuela de educación. Recuperado de <http://mey.cl/apuntes/muestrasunab.pdf>

Frías, Ma. D, Llobell, J. y García, J. (2000). Tamaño del efecto del tratamiento y significación estadística. *Psicothema*, 12(2), 236-240. Encontrado el 10 de diciembre de 2017. Recuperado de <http://www.psicothema.es/pdf/555.pdf>

Frías, Ma. D, (2008). Métodos y Diseños de Investigación, Validez de la Investigación (II): Validez de conclusión estadística curso 2008/2009. Universidad de Valencia. Encontrado el 10 de diciembre de 2017. Recuperado de <http://www.uv.es/friasnav>

García, L. (2005). Autoconcepto, autoestima y su relación con el rendimiento académico. Tesis de Maestría en Ciencias. Universidad Autónoma de Nuevo León. División de estudios de Postgrado. Facultad de Psicología. Encontrado el 2 de octubre de 2017. Recuperado de <http://eprints.uanl.mx/6882/1/1080127503.pdf>

González, J., Núñez, J., Glez, S., García, M. (1997). Auto concepto, Autoestima y Aprendizaje Escolar. *Psicothema*, 9(2), 271-289. Universidad de Oviedo, Oviedo, España. Encontrado el 18 de agosto de 2016. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72709204>

González, M. (2008). El análisis de Reactivos con el Modelo Rasch. Manual Técnico A, Serie: Medición y Metodología. Universidad de Sonora. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. México, D. F. Encontrado el 10 de Diciembre de 2017. Recuperado de <http://www.winsteps.com/a/recursos-offline.pdf>

Goñi, E. y Fernández, A. (2007). Los dominios social y Personal del autoconcepto. Universidad del País Vasco. *Revista de Psicodidáctica*, 12(2), 179-194. Bilbao. Encontrado el 14 de Noviembre de 2017. Recuperado de <http://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/viewFile/218/214>

Gutiérrez, M^a L. y Almeida, C. (2012). Estudio de la relación entre la “imagen de sí” de niños y

adolescentes que acudieron a tratamiento a una unidad de salud mental infanto-juvenil y la “imagen de sí” de sus padres. Unidad de Salud Mental Infanto-Juvenil de Área Hospitalaria de Valme. Cuadernos de Psiquiatría y Psicoterapia del Niño y del Adolescente. Sociedad Española de Psiquiatría y Psicoterapia del niño y del adolescente, 53, 23-32. Encontrado el 26 de julio de 2017. Recuperado de <http://www.seypna.com/documentos/articulos/gutierrez-lopez-estudio-relacion-imagen-de-si.pdf>

Hattie, J. (2016). Actualización tamaño del efecto Hattie. Encontrado el 16 de octubre de 2017. Recuperado de <http://www.evidencebasedteaching.org.au/hattie-effect-size-2016-update/>

Lara, A. (2014). Introducción a las ecuaciones estructurales en Amos y R. Encontrado el 25 de octubre de 2017, Recuperado de [http://masteres.ugr.es/moea/pages/curso201314/tfm1314/tfm-septiembre1314/memoriasterantonio_lara_hormigo/!](http://masteres.ugr.es/moea/pages/curso201314/tfm1314/tfm-septiembre1314/memoriasterantonio_lara_hormigo/)

La Rosa, J. y Diaz-Loving, R. (1991). Evaluación del autoconcepto, una escala multidimensional. Revista Latinoamericana de Psicología, 23(1), 15 – 33. Fundación Universitaria Konrad Lorenz. Bogotá, Colombia.

4. Contenidos

El proyecto ha sido dividido en cinco capítulos, en el primer capítulo se expone el planteamiento del problema, la pregunta a investigar, los objetivos y la justificación. En el segundo capítulo, se realiza una revisión bibliográfica sobre el autoconcepto, la autoimagen, la autoestima y el desempeño académico, con el fin de determinar el marco teórico y los antecedentes relacionados con el tema de investigación. El tercer capítulo, incluye la metodología y consideraciones éticas. En el cuarto capítulo, se presenta el análisis de resultados. El quinto capítulo, lo constituyen las conclusiones y recomendaciones. Se complementa este trabajo con una propuesta para el fortalecimiento del autoconcepto y la autoimagen en los estudiantes, el cual aparece en los anexos.

5. Metodología

Según los autores Montero y León (2007), la presente investigación corresponde a una metodología cuantitativa, ex post facto, retrospectiva de un grupo simple, que persigue el establecimiento de las relaciones existentes entre las variables exógenas autoconcepto y autoimagen, en relación al desempeño académico, representado por las calificaciones obtenidas durante el primer trimestre en varias asignaturas (biología, física, química, español, inglés, algebra), las cuales constituyen las variables endógenas.

Se implementó el cuestionario de autoconcepto de Piers-Harris (1963) y cuestionario de “sí mismo”, en 127 estudiantes de grado octavo, de la institución educativa distrital San José de Castilla en el 2017. La información se recoge mediante los cuestionarios antes citados y es analizada mediante el empleo del software estadístico denominado WINSTEPS y AMOS, para establecer la percepción de los estudiantes atañidos con su autoconcepto y autoimagen, relacionándolos con su respectivo desempeño académico. Posteriormente, se presenta una propuesta para incrementar y favorecer el autoconcepto y la autoimagen de los estudiantes, lo cual debe repercutir de manera positiva en el desempeño académico de los mismos.

6. Conclusiones

Entre las conclusiones a que se llega mediante este trabajo, tenemos que la calidad técnica de los instrumentos para el autoconcepto con un alpha de Cronbach es de 0.97 y para la autoimagen con alpha de Cronbach de 0.95 es buena, puesto que efectivamente es superior a .80 valor sugerido para aceptar un instrumento.

Se encontró que el autoconcepto tiene moderada influencia en relación con el desempeño académico, puesto que ejerce un tamaño del efecto pequeño en las asignaturas, con excepción de algebra, física e inglés, debido al reporte de valores de tamaño de efectos altos. Al respecto, Hattie (2016) había reportado un tamaño del efecto para el autoconcepto de 0,47. Por lo tanto, la calidad técnica del cuestionario de autoconcepto es buena con relación a los parámetros estudiados, presentando buen ajuste al modelo.

El instrumento de autoimagen presentó buen nivel de confiabilidad, puesto que reportó un alpha de Cronbach de 0.95. En cuanto a la calidad del instrumento, debido a su ajuste próximo y lejano con valores de 1.01 y 1.02 respectivamente, muestran buen ajuste al modelo el cual se debería ubicar entre un rango $>.80$ a 1.2, lo cual se cumple para este estudio.

En cuanto a la autoimagen, parece no tener mayor grado de influencia en el rendimiento académico, con excepción de la relación autoimagen y nota de inglés, la cual presenta un tamaño del efecto moderado. Sin embargo, Hattie (2016) no registra el tamaño del efecto para la autoimagen. Por otra parte, Páez et al. (2007) habían manifestado una relación negativa entre la sub escala de Piers-Harris autoimagen corporal y rendimiento académico.

Aludiendo en su momento que algunos estudiantes concentraban sus energías en mantener la imagen corporal, descuidando la escala de autoconcepto académico. Por esta razón, es necesario brindar la orientación adecuada a los adolescentes para que valoren y desarrollen cada uno de los aspectos de su personalidad, sean personas integrales y con muchas fortalezas para asumir las dificultades que se le presenten en el transcurso de su vida.

El cuestionario de autoconcepto aún sigue vigente, a pesar del cambio de circunstancias y

características sociales y económicas del entorno en que fue aplicado, y el ruido obtenido en algunos resultados, muestra la heterogeneidad en el grado de madurez de la personalidad en los estudiantes, teniendo en cuenta la diversidad de edades, aunque la mayoría de estudiantes tengan 13 años.

La calidad técnica del cuestionario de autoimagen está mostrando falta de acomodo para el ajuste lejano, lo cual se puede atribuir a la heterogeneidad del alumnado, y su medición no está ofreciendo un aporte al proceso. Se necesita hacer estudios específicos con relación a la autoimagen y entorno escolar, puesto que hay carencia de fuentes al respecto.

La relación entre nota de inglés y autoconcepto muestra un moderado grado de influencia para el fortalecimiento del autoconcepto y el desarrollo de esta asignatura. Lo que favorece el desempeño académico específicamente para el inglés. En su momento, Veiga (2006) había reportado una relación positiva entre altos niveles de autoconcepto, el lenguaje y el desempeño escolar. Por otra parte, García (2005) había presentado en su estudio una correlación débil entre la asignatura de español y el rendimiento académico.

La variable autoconcepto generó un tamaño de efecto moderado en las asignaturas de álgebra, física e inglés, en las otras asignaturas el efecto no es significativo. Para la variable de autoimagen el tamaño del efecto no fue significativo para ninguna asignatura.

Es importante trabajar el mayor número de factores asociados para contribuir a un mejor desempeño académico, teniendo en cuenta la multidimensionalidad del autoconcepto, el cual repercute en todas las dimensiones del estudiante y de su entorno

Fecha de elaboración del	31	01	2018
Resumen:			

Introducción

El término general que se utiliza para hacer referencia a cómo una persona se piensa o se percibe a sí misma, es denominado *autoconcepto*. Compuesto por tres componentes diferentes: *autoimagen* (la visión que se tiene de sí mismo), *autoestima* (la valoración que se hace de sí mismo), y el *yo ideal* (cómo me gustaría realmente ser o percibirme). Por lo tanto, existe una relación íntima entre el autoconcepto con el entorno social en el que se desenvuelve el individuo.

La percepción que tienen los jóvenes sobre su autoconcepto y autoimagen revela un gran valor conceptual y emocional en el desarrollo de su personalidad, ya que repercute de manera positiva o negativa en su rendimiento académico. Durante la labor docente, he observado que de manera recurrente algunos estudiantes presentan una autoimagen y autoconcepto bajos, reflejado en los resultados de su rendimiento académico. A pesar de las distintas estrategias pedagógicas que se implementan para reforzar su desempeño y debido seguimiento, persiste el alto número de la pérdida de asignaturas en grados inferiores de la secundaria.

De tal manera, que obtener mal rendimiento académico en distintas asignaturas de manera consecutiva o alterna agrede de forma continua en el estudiante su autoconcepto y autoimagen, estableciendo barreras emocionales que impiden que el estudiante avance en su proceso educativo, inhabilitándolo para aprender y superar las dificultades académicas que se le han presentado. Por esta razón, opté por realizar una investigación cuyo objetivo fue determinar el tamaño del efecto del autoconcepto y la autoimagen respecto al rendimiento académico, a partir de la percepción que cada estudiante tiene de sí mismo. Para ello, se hizo un estudio con una población de 127 estudiantes del colegio San José de Castilla, jornada mañana, en la ciudad de Bogotá, durante el transcurso del año 2017.

La investigación corresponde a una metodología cuantitativa, ex post facto, retrospectiva de un grupo simple, que persigue el establecimiento de las relaciones existentes entre las variables de autoconcepto y autoimagen, en relación al desempeño académico, representado por las calificaciones obtenidas durante el primer trimestre en varias asignaturas (biología, física, química, español, inglés, algebra). También, se implementó el cuestionario de autoconcepto de Piers-Harris (1963) y cuestionario de “sí mismo” elaborado por Gutiérrez y Almeida. Los datos obtenidos a través de estos instrumentos fueron procesados y analizados con los software estadísticos: WINSTEPS versión 4.0.1 con el cual se obtuvieron los grados de validez y confiabilidad del instrumento e ítems indagados respectivamente, y con el programa AMOS 5.0 se obtuvo el tamaño del efecto del autoconcepto y autoimagen, correlacionándolos con su respectivo desempeño académico. Se considera que al mejorar la percepción que tiene el estudiante sobre su autoconcepto y autoimagen, mejorará su desempeño académico, es decir, las notas que obtienen en las diferentes asignaturas, evitando así la pérdida del año escolar, con lo cual se refleja en el índice sintético de calidad educativa.

El proyecto ha sido dividido en cinco capítulos, en el primer capítulo se expone el planteamiento del problema, la pregunta a investigar, los objetivos y la justificación. En el segundo capítulo, se realiza una revisión bibliográfica sobre el autoconcepto, la autoimagen, la autoestima y el desempeño académico, con el fin de determinar el marco teórico y los antecedentes relacionados con el tema de investigación. El tercer capítulo, incluye la metodología y consideraciones éticas. En el cuarto capítulo, se presenta el análisis de resultados. El quinto capítulo, lo constituyen las conclusiones y recomendaciones. Y se complementa este trabajo con una propuesta para el fortalecimiento del autoconcepto y la autoimagen en los estudiantes, el cual aparece en los anexos.

Capítulo 1

1.1 Planteamiento del problema

El reconocimiento que tienen los jóvenes, sobre su autoconcepto y autoimagen, ostenta un gran valor conceptual y emocional en el desarrollo de la persona, puesto que este afecta de manera positiva o negativa en su rendimiento académico. “En la adolescencia el alumno muestra una especial sensibilidad para comprender el mundo y para entenderse a sí mismo. Sus propias apreciaciones y valoraciones cobran nuevas dimensiones que lo proyectan positiva o negativamente ante el mundo, específicamente en su rendimiento académico”. Bloom (1972, 1977) citado por (Nicho, 2013, p.9)

Al afirmar que la percepción que se tiene de estos elementos de la personalidad son determinantes en el comportamiento que exteriorizan las personas, por consiguiente, son una condición básica en lo referente a la motivación y responsabilidad a manifestarse en los entornos académico y social en que se desenvuelve cada individuo. Tal como dedujeron Salum-Fares et al. (2011) “entender el autoconcepto como un fenómeno de personalidad que frecuentemente se asocia con el desempeño escolar y lograr un conocimiento significativo de este reflejo tan trascendente en la educación de los alumnos” (p.211).

En el contexto educativo, los estudiantes deberían sentirse motivados, valorados y con un deseo permanente de crecer intelectual, física y emocionalmente. Esto con el propósito de desarrollar durante el proceso escolar una formación integral, que le permita acrecentar las herramientas necesarias para tener una calidad de vida digna y ser personas felices. Sin embargo, se observa de manera recurrente que algunos estudiantes presentan una autoimagen y autoconcepto bajos, constituyéndose en una barrera para obtener buenos resultados en el rendimiento académico, haciéndose caso omiso del hecho que el autoconcepto es muy importante en la formación de la personalidad, debido a que determina como siente, piensa, se

relaciona y aprende la persona, (Clemes y Bean, 1996; Clark, Clemes y Bean, 2000) citado por (Cazalla y Molero, 2014 p.9)

Debo insistir que obtener mal rendimiento académico en distintas asignaturas de manera consecutiva o alterna, agrede de forma continua en el estudiante su autoconcepto y autoimagen, empobreciéndola y estableciendo barreras emocionales que impiden que el estudiante avance en su proceso educativo. Puesto que se siente incapaz de aprender y de superar las dificultades académicas que se le han presentado, ocasionado por la falta de credibilidad en sus potencialidades.

De acuerdo con Peralta y Sánchez (2003), se ha mostrado que cuando la percepción que se tiene del autoconcepto y la autoimagen presenta un nivel bajo, conlleva a que “la persona presente dificultades para relacionarse con los demás, se sienta sin interés para cumplir con sus responsabilidades frente al proceso académico e incluso en su aspecto convivencial” (p. 2).

Se conoce que cuando las personas presentan un nivel óptimo y equilibrado de su autoconcepto y su autoimagen, se destacan por ser responsable en su proceso académico, muestran buenas relaciones interpersonales, son disciplinados y cordiales. Además se integran al grupo y son participativos en las actividades propuestas (La Rosa y Díaz-Loving, 1991).

Scales y Leffert (1999) citado por Bisquerra (2003), indicaron que “Hay evidencia de que los jóvenes que experimentan un mayor bienestar personal suelen sentirse competentes y apoyados siendo menos probable que se impliquen en comportamientos de riesgo”. Mientras que Bisquerra (2003), indica que al mismo tiempo es más factible que procuren mantener buena salud, tener buen rendimiento académico, cuidar de sí mismos, de los demás y superar adversidades, etc.

Por lo tanto, al interesarse en mejorar los niveles de autoconcepto y autoimagen en los estudiantes, es probable que los resultados obtenidos en el rendimiento académico de estos alumnos sean favorables. Es decir, corrijan la percepción individual de su autoconcepto y/o autoimagen, recuperando así su aprecio personal y optimizando su calidad de vida. Por ende, se busca en este estudio establecer el tamaño del efecto que ejercen en el rendimiento académico, el autoconcepto y la autoimagen, como aspectos relevantes de la personalidad.

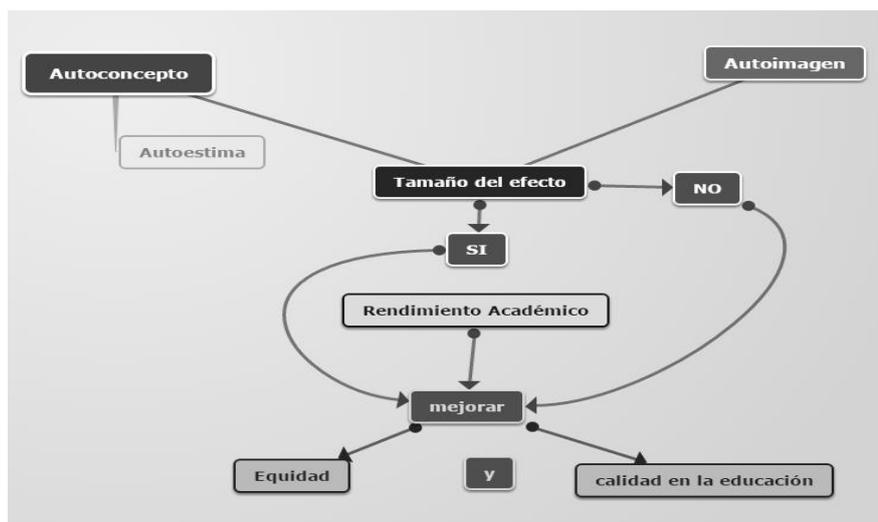


Figura 1 Mapa de relaciones entre el tamaño del efecto del autoconcepto y la autoimagen en el rendimiento escolar. Autoría Propia

Se ha observado en estudios relacionados con el rendimiento académico, como el de Urquijo (2002), Navarro (2003), García (2005), Salum-Fares et al. (2011), quienes consideran que este es afectado por cómo la persona percibe el binomio autoconcepto y autoestima. Para Cardenal (1999), el éxito o el fracaso académico del alumno es alterado por el nivel que observa la persona de su autoconcepto especialmente en la adolescencia, según lo destaca en su investigación sobre la autoestima Cardenal (2003). Por su parte, Kiecott (1988) sugiere que el autoestima podría ser el resultado de la percepción del entorno familiar inmediato citado por Cardenal (2003).

Sin embargo, se debe realizar un trabajo en cuanto a la autoimagen, para que los adolescentes adquieran seguridad en sí mismos, se relacionen mejor con sus congéneres y repercuta de manera positiva en el rendimiento académico, para que de esta manera se pueda conseguir el fortalecimiento del binomio autoconcepto - autoimagen.

1.2 Pregunta de investigación

¿Cuál es tamaño del efecto del autoconcepto y la autoimagen en el desempeño académico de los estudiantes de grado octavo?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo general

Establecer el tamaño del efecto del autoconcepto y autoimagen del estudiante, en relación con los resultados que obtiene en su rendimiento académico.

1.3.2 Objetivos específicos

- ✓ Aplicar y validar los instrumentos de valoración del autoconcepto y la autoimagen.
- ✓ Determinar el tamaño del efecto del autoconcepto y la autoimagen sobre el rendimiento académico, con relación a la percepción que cada estudiante tiene de sí mismo.
- ✓ Analizar los resultados y generar una propuesta que contribuyan al mejoramiento del rendimiento académico.

1.4 Justificación del problema

En la práctica he identificado que un número considerable de estudiantes del Colegio San José de Castilla J.M. presenta dificultades académicas en una o varias asignaturas de manera recurrente, mostrando un bajo desempeño académico, ocasionado probablemente por la baja percepción que manifiestan de su autoconcepto y autoimagen. Posiblemente a causa de problemas familiares y contextos sociodemográfico en los que han crecido.

Así mismo, la influencia de los medios de comunicación, la exposición a las drogas y demás banalidades, constituye la piedra angular del detrimento de su personalidad. Es decir, de la deformación de la construcción de su autoconcepto y su autoimagen, como elementos fundamentales de la personalidad. Además, se ha observado en diversos estudios que el rendimiento académico está determinado por cómo la persona percibe su autoconcepto y autoestima. Ya que el éxito o el fracaso académico del alumno, se ven afectados por el nivel que observa de su autoconcepto y su autoestima de manera muy significativa. Pero no se ha establecido con relación al binomio autoconcepto y autoimagen.

Por otra parte, algunos educadores, sin desmeritar su quehacer, dejan de lado de la parte humana y emocional de los estudiantes. Olvidan que el impacto del coeficiente intelectual no es tan relevante como lo es el desarrollo de la inteligencia emocional, como herramienta indispensable para la vida. De igual forma, el sistema educativo actual, se concentra en cuantificar el conocimiento, desconociendo la inteligencia emocional, la cual se relaciona con las distintas habilidades y capacidades que desarrolla el estudiante en su etapa escolar.

Por esta razón, en la evaluación se debe retomar el aspecto emocional, específicamente el autoconcepto y la autoimagen, pues en esta medida, es viable desarrollar, implementar y ejecutar estrategias que favorezcan mejores resultados a manifestarse en el desempeño académico. Asimismo, propender por el desarrollo integral como ser humano, tal como se propone en el programa de gobierno “Bogotá mejor para todos” (2016-2020), en el que se desea formar personas con capacidad de articular sus aptitudes emocionales con sus conocimientos.

Cabe resaltar, que muchos de los estudiantes permanecen sin la asesoría o el acompañamiento de una persona adulta y deben enfrentar los cambios propios de la adolescencia solos. Añádase a esto, que el rango de edad oscila entre 13 y 16 años. Para

algunos se agrava la situación por ser hijos de padres separados, no haberse adaptado a la nueva pareja o la unión con los hijos de ambos padres (los tuyos y los míos). Factores que disminuyen su confianza, empobrecen su autoconcepto y su autoimagen, unido a la angustia de no saber quién es, puesto que no es un adulto, pero tampoco se considera en la etapa de la niñez, ocasiona una confusión durante la transición de etapas característica de este ciclo vital.

Es importante que el educador tenga previo conocimiento de la situación familiar en la que se encuentra el estudiante, pues en esta medida, puede tomar medidas para ayudar en su proceso formativo sin desconocer las distintas inteligencias y dimensiones que se están perfilando en los adolescentes. De esta manera, se afianzan la relación docente-estudiante-familia y el desempeño académico mejora, beneficiando el desarrollo integral del sujeto en formación. También debe existir armonía dentro de la comunidad educativa, pues en la medida que todos trabajen coordinadamente y con un mismo objetivo, centrado en el estudiante y en sus distintas dimensiones.

Por tanto, será un éxito el quehacer formativo en la futura generación caracterizada por ser dueñas de una formación integral, que le brinda los elementos indispensables para ser productivas en pensamientos altruistas, culturales y de aplicación de conocimientos según sus habilidades y capacidades para obtener las oportunidades académicas y laborales.

Teniendo en cuenta la línea de investigación – Aprendizaje, de la Maestría en Evaluación y Aseguramiento de la Calidad, de la Universidad Externado de Colombia, considero que la investigación aportara conocimientos sobre el tamaño del efecto que ejercen el autoconcepto y la autoimagen en el rendimiento académico, específicamente en los estudiantes de grado octavo del colegio San José de Castilla, jornada mañana.

Capítulo 2

Marco de Referencia

2.1 Antecedentes del problema

Para el desarrollo del presente trabajo se realizó la consulta en la web de los trabajos realizados en torno al autoconcepto, autoimagen y rendimiento académico, de lo cual se encontró:

Gázquez, et al. (2006) buscaron comprobar la relación existente entre la obtención de altas puntuaciones en autoestima y la selección y/o utilización de estrategias de aprendizaje por parte de los alumnos, puesto que consideran que la mejoría de la autoestima, contribuiría a optimizar el rendimiento académico de los estudiantes. En su estudio, se empleó el test de estrategias de aprendizaje ACRA de Román y Gallego (1994), para evaluar el uso, por parte de los estudiantes, en las estrategias cognitivas que permitan el aprendizaje escolar.

La muestra fue de 324 alumnos pertenecientes a segundo ciclo de enseñanza secundaria y el diseño empleado fue de tipo descriptivo-correlacional entre las variables, autoestima y estrategias de aprendizaje. Los resultados indican una media de 218.76, lo que revela que los sujetos de la muestra poseen una categoría o modalidad de autoestima Media-alta, así como una desviación típica de 27,25 puntos. Respecto a la utilización de diferentes estrategias de aprendizaje, se observó que los sujetos utilizan frecuentemente estrategias encaminadas a la codificación y almacenamiento de la información como: auto preguntas, agrupamientos, secuencias, mapas conceptuales y diagramas, en disminución de las estrategias de adquisición de información y estrategias de recuperación (Gázquez, et al., 2006).

Se enfatiza en este trabajo en que las mujeres utilizan más estrategias de aprendizaje que los hombres, tanto en la adquisición como en la codificación de la información, es decir,

emplean más técnicas, como: el subrayado lineal, repaso mental, entre otras. Así mismo, se puede afirmar que de los resultados obtenidos, los hombres en general tienen una autoestima más alta que las mujeres en la misma línea que Byrne (2000), cuando afirma que los hombres poseen una mayor aceptación de sí mismos respecto a las mujeres, pudiéndose explicar esto a que el género masculino se caracteriza por atribuir el éxito a causas internas estables y el fracaso a causas externas inestables citado por Gázquez, et al. (2006).

Por lo tanto, se puede deducir que los sujetos bien valorados por sus padres y que se sienten importantes y con responsabilidad dentro de la unidad familiar, utilizan estrategias de aprendizaje específica: se sienten capaces de superar los retos académicos y obtienen una valoración positiva por parte del profesorado; así como, quienes poseen una buena imagen corporal de sí mismos, también aplican más estrategias de aprendizaje. Parece conveniente que desarrollar la autoestima, se pueda cambiar las actitudes hacia la escuela y por consiguiente mejorar en el rendimiento escolar del propio sujeto (Gázquez, et al., 2006).

Lagos et al. (2016) examinaron la fiabilidad y validez de las puntuaciones del SDQ-II-S en 1255 adolescentes chilenos, para obtener una medida ajustada para la evaluación del autoconcepto. Se computó la consistencia interna de las dimensiones del cuestionario y la validez del constructo instrumental a través de los constructos ansiedad y autoeficacia. Para la investigación se llevó a cabo un muestreo aleatorizado por conglomerados, formada por 21 centros de áreas rurales y urbanas, donde de cada centro se seleccionaron aleatoriamente cuatro aulas, una por cada curso con aproximadamente 93 sujetos por institución.

El SDQ-II-S consta de 51 ítems, puntuados en una escala de 6 puntos (1= falso; 6= verdadero), distribuidos en 11 escalas: habilidad física, apariencia física, relaciones con el mismo sexo, relaciones con el sexo opuesto, relaciones con padres, sinceridad-veracidad,

estabilidad emocional, verbal, matemático, académico general y autoestima (Lagos et al., 2016).

El análisis del SDQ-II-S versión chilena provee evidencia empírica para una de las características del autoconcepto señaladas por Shavelson et al. (1976): su multidimensionalidad. Cuyos resultados en las cargas factoriales de los ítems, mostraron valores aceptables superiores a 0.30, por lo tanto, las relaciones de mayor magnitud se encontraron entre el factor autoestima y las demás (Lagos et al., 2016).

Las altas correlaciones encontradas entre el factor autoconcepto académico general y los factores académicos específicos (matemático y verbal) respaldan la posible existencia de un factor académico general, como mencionaban Shavelson et al. (1976). Los coeficientes de consistencia interna alfa de Cronbach de las 11 escalas del SDQ-II-S variaron desde 0.70 hasta 0.84, siendo la media 0.76. Los resultados muestran que los individuos que presentan una percepción positiva de sí mismos en el ámbito social, se caracterizan por ser más sinceros, tener un buen juicio de su actividad académica, no mostrar ansiedad situacional, como se ha comprobado en estudios previos (González et al., 1996).

Urquijo (2002) con este trabajo explora las relaciones empíricas entre las diferentes dimensiones del autoconcepto y la relación con el desempeño académico en lenguaje y matemáticas, en 850 adolescentes que cursan el tercer ciclo de la educación general básica (7° y 9°), atendiendo las variables sexo, el año y el tipo de institución (escuelas públicas y privadas) de la ciudad de Mar del Plata, Argentina.

Los instrumentos que se utilizaron fueron el Tests de autoconcepto forma A (AFA) de los autores Musitu, García y Gutiérrez (1997). Así como, las pruebas de logro en las áreas de lenguaje y matemática utilizadas en los operativos para evaluación de la calidad de la Provincia de Buenos Aires, estas para evaluar el desempeño académico. La selección de la

muestra se hizo teniendo como criterio la asistencia a clase el día de la administración de los instrumentos de evaluación. En los resultados obtenidos se puede inferir que las variables de autoconcepto emocional y familiar no se asocian de forma estadísticamente significativa con el desempeño académico en las áreas de lenguaje o en matemáticas (Urquijo, 2002).

Además, el ambiente cultural que los padres aportan a sus hijos, ejerce gran prestigio en el proceso de desarrollo de la personalidad, la inteligencia y la socialización. Es decir, la posición social, cultural y familiar del alumno, resulta definitiva respecto del riesgo al fracaso. Puesto que no se puede ignorar la relación tan estrecha que existe entre buenos resultados académicos y nivel social. También, hay que tener en cuenta que la mayoría de los alumnos de las escuelas privadas, tienen recursos sociales y económicos que favorecen su autoestima. De ahí la necesidad de prestar especial atención y cuidados a los alumnos que están en escuelas desfavorecidas, debido a las características socio afectivas que impactan en su aprendizaje (Urquijo, 2002).

Cifuentes (2016) quien se propuso determinar la relación que hay entre la autoimagen e inteligencia emocional en los adolescentes, con una muestra de 95 estudiantes de ambos sexos, pertenecientes al Instituto Dr. Werner Ovalle de la cabecera departamental de Quetzaltenango, aplicó un diseño de investigación descriptivo. Los instrumentos implementados fueron: el cuestionario AF-5 de propiedad intelectual de Fernando García y Gonzalo Musitu (1999). Y el test de inteligencia emocional, diseñado por Licenciado Heberto Efraín De León De León, para adolescentes de Guatemala.

Entre los resultados se encontró que el 13% de los estudiantes muestran deficiencias en lo físico y que el 70% de la población, respecto a el área de lo físico exhiben un desenvolvimiento adecuado, el 17% mediano, donde se impacientan por conservar su físico en óptimas condiciones. Debido a que la autoimagen implica la conducta del individuo a

través de la perspectiva de las demás personas se infiere que los adolescentes le dan mucho valor al aspecto físico. Para finalizar, la autora recomienda favorecer, organizar, e impartir talleres de autoimagen, para que los adolescentes adquieran una mayor seguridad en sí mismos y de esta manera lograr un mejor desenvolvimiento social y que los docentes se preocupen tanto de la formación académica, como del desarrollo emocional y autoimagen de los escolares (Cifuentes, 2016).

Silva y Miranda (2013) quienes trabajaron en el análisis del proceso de desarrollo de la autoimagen y el esquema Corporal, con la intención de ampliar la capacidad perceptiva, lenguaje corporal, respeto y seguridad en sí mismas, favoreciendo su desarrollo integral, con niñas con edades entre 8 y 9 años, estudiantes del Colegio Betterland de la comuna de Lo Barnechea, mediante el programa de Danza Educativa.

Este trabajó se realizó con quince niñas, durante 52 clases, con intensidad de dos clases por semana, donde cada clase tenía una duración de una hora y treinta minutos. Los instrumentos empleados fueron: la pauta de evaluación y dibujo del propio cuerpo. Como instrumentos complementarios se hicieron tres entrevistas y observaciones de clases, ya que mientras una de las profesoras guiaba la clase, la otra analizaba el comportamiento y el avance de cada estudiante (Silva y Miranda, 2013).

Entre los resultados de las estudiantes se encontró un aumento en la capacidad de vivenciar con su cuerpo, los cambios dinámicos en relación al tiempo y la energía durante el fraseo de movimiento. Acrecentaron la capacidad para participar activamente durante las clases, aportando ideas y comentarios sobre las clases. Así mismo, Las estudiantes desarrollaron la capacidad para concentrarse y organizarse en forma autónoma y responsable (Silva y Miranda, 2013).

Páez et al. (2007) propusieron conocer las probables diferencias relacionadas con el sexo en distintas dimensiones de autoconcepto y su relación con el rendimiento académico. Aplicaron la escala de autoconcepto infanto-juvenil de Piers-Harris (1984). Se aplicó a 252 adolescentes argentinos de ambos sexos, que asistían a la misma escuela pública en la ciudad de Rivadavia (Mendoza, Argentina).

Dentro de los resultados se encontró que las subescalas de comportamiento, estatus intelectual e imagen corporal de la escala de autoconcepto, son las dimensiones del autoconcepto que posibilita pronosticar el rendimiento académico de manera confiable. Por otra parte, en la investigación se evidencia la existencia de efectos significativos relacionados con el sexo para las subescalas imagen corporal, ansiedad, popularidad, bienestar y satisfacción, así como para la puntuación general de la escala. Muestran que los chicos tienen mayores apreciaciones de autoconcepto que las chicas. A pesar, de que los chicos tienen una valoración menor en la subescala ansiedad (Páez et al., 2007).

También, se halló que no hay diferencias entre sexos en las subescalas de comportamiento y de estatus intelectual. Asimismo, se encontró que los niños poseen una mejor imagen corporal, mientras que las niñas poseen mayores valoraciones de rendimiento académico que los niños. Respecto a la subescala imagen corporal y el rendimiento académico, el resultado indica una relación negativa para quienes presentan peor rendimiento académico, son aquellos adolescentes más satisfechos con su imagen corporal y que cuidan mucho de la misma (Páez et al., 2007).

García (2005) determina las relaciones entre las dimensiones del autoconcepto, con la autoestima y el rendimiento académico de los alumnos de primer semestre de la Escuela Industrial y Preparatoria Técnica Pablo Livas. Así como, el análisis de las diferencias por

género en relación a la autoestima y el rendimiento académico, en subgrupos (alto, medio y bajo) en correspondencia con las dimensiones del autoconcepto.

Este estudio se clasifica como no experimental es de carácter correlacional entre las variables autoconcepto, autoestima y desempeño académico. La población estuvo constituida por 315 alumnos del primer semestre y los instrumentos implementados fueron el de autopercepción de Harter (1988) y el de autoestima de Coopersmith (1967), los dos se aplicaron antes de recibir sus calificaciones y después de esto. El Tests de Harter presenta una fiabilidad o consistencia interna de las sub escalas de este instrumento examinadas con el Alpha de Cronbach arrojando valores entre .77 y .90. El instrumento de Coopersmith tiene una consistencia interna a través del Alfa de Cronbach de .81. Los análisis se realizaron a través del software estadístico SPSS (García, 2005).

Su estudio halló en los resultados una correlación positiva entre el rendimiento académico en ciencias sociales y la Autoestima ($r=.18$, $p=.01$). Donde los puntos más altos del rendimiento fueron en esta asignatura. Por otro lado, se encontró que la correlación entre el rendimiento académico en español y la autoestima es muy débil. Además, se infiere que la autoestima no varía de manera significativa cuando los alumnos reciben sus calificaciones de fin de curso (García, 2005).

Salum-Fares, et al. (2011) quienes en sus objetivos se proponían comprobar la asociación que existe entre el autoconcepto y sus distintas dimensiones, con el desempeño académico de alumnos de 26 escuelas de secundarias de tercer grado de Ciudad Victoria, Tamaulipas, México, considerando el sexo y tipo de escuela a la que concurren.

Se trata de un estudio de tipo descriptivo y correlacional el instrumento de evaluación empleado fue el Cuestionario de autoconcepto forma 5, cuyos autores son Fernando García y Gonzalo Musitu (2001), el cual cuenta con validación internacional y puede ser aplicado

desde los 9 años hasta los 62. La confiabilidad por consistencia interna, estimada a través del coeficiente alfa de Cronbach, presentó un índice de fiabilidad de 0.88, que corresponde a un nivel de alta confiabilidad general. Entre las conclusiones, se encuentra que aumentar el autoconcepto global de un sujeto, aumenta su desempeño académico y sugiere que los alumnos que muestran alto grado de autoconcepto se revelan más activos y con mayor éxito, desde el punto de vista social y académico, depende de la combinación de múltiples factores (Salum-Fares, et al., 2011).

Veiga (2006) en su estudio adapta al contexto portugués la escala original de Piers-Harris, que consta de 60 preguntas. La muestra de estudio la conforman 830 estudiantes de diferente escolaridad (7 °, 9 ° y 11 °), de ambos sexos y de escuelas de las diferentes zonas del país. Se les aplicó el cuestionario en el año escolar 2005-2006. En los resultados se halla que los coeficientes son muy altos ($> .85$), tanto en hombres (.86) como en mujeres (.88). Los valores obtenidos a partir de las calificaciones escolares, reconocen una relación positiva entre los niveles superiores de autoconcepto y el desempeño escolar de los alumnos.

Villaruel (2001) en su estudio se propuso establecer y describir la relación entre variables, que actúan entre el mejor o peor autoconcepto. Para ello, se aplicaron los instrumentos de la escala de autoconcepto de Piers-Harris, el Test de autoconcepto académico, escala de autoconcepto de Tennessee. La investigación se clasifica como de tipo descriptivo-correlacional, con una muestra integrada por 32 profesores y 447 alumnos de cuarto año básico de la región metropolitana donde los colegios fueron divididos según sea su SIMCE de alto o bajo rendimiento académico.

Los resultados concluyen que los alumnos que pertenecen a colegios con bajos resultados académicos presentan un autoconcepto menor con relación al de los alumnos que asisten a colegios de alto rendimiento escolar. La correlación de autoconcepto medida con la escala de

Piers-Harris es positiva y significativa ($r=0,225$). Se indica que alumnos con promedios académicos altos, tienen actitudes favorables hacia sí mismos, en contraparte se señala bajos promedios académicos presentan actitudes desfavorables y negativos sobre ellos mismos (Villarroel, 2001).

La escala de Tennessee muestra una correlación de 0,116 lo cual se interpreta como que los colegios de alto rendimiento cuentan con mayor número de docente con nivel de autocrítica adecuado. Cabe resaltar el hallazgo que los niños que han repetido curso, además de llevar el estigma de tener dificultades académicas, acumula sentimientos de inferioridad e impopularidad y bajo autoestima, constituyéndose en una barrera para su desarrollo posterior (Villarroel, 2001).

Cardenal y Fierro (2003) realizaron dos estudios sobre autoconcepto en adolescentes, donde el estudio 1, tiene la finalidad de examinar las relaciones de los seis factores del cuestionario de Piers-Harris con algunas otras variables que anticipadamente han sido averiguadas con esa misma escala. Y el estudio 2 indaga sobre los comportamientos o actitudes que apenas han sido objeto de análisis con la escala de Piers-Harris, aunque sí con indicadores de autoestima obtenidos mediante otros instrumentos como el nivel de aspiración y conducta pro social.

Para el primer estudio se indagaron 905 adolescentes de los dos sexos, en colegios de Málaga y Provincia, a quienes se les aplico de manera colectiva y en el salón la escala de Piers-Harris. Y en segundo lugar la escala de aspectos corporales, de Lerner, Orlos y Knapp (1976), la cual consta de 24 ítems referentes a aspectos generales del propio cuerpo. Se encontró que las correlaciones obtenidas son moderadas. La más alta, de .40, se da entre la escala de apariencia de PH y la escala EAC, que evalúa la estima de los adolescentes hacia su aspecto y atractivo físico. En tanto que las correlaciones relacionadas con las calificaciones

académicas son siempre positivas. También observaron las relaciones con otras variables, como la imagen y aprecio que los adolescentes tienen respecto a su propio cuerpo, sus logros académicos, y el nivel socioeconómico de la familia a que pertenecen (Cardenal y Fierro, 2003).

El segundo estudio averiguó las relaciones de los factores de autoestima de Piers-Harris con comportamiento de ayuda y nivel de aspiración. Se les aplicó la escala de Piers-Harris de manera colectiva en grupos de aula. La aspiración se efectuó a través de un test de inteligencia con tres niveles de dificultad: alta, media, baja. Esta variable se tomó como variable ordinal, y los datos se han analizado con un contraste de chi-cuadrado (Cardenal y Fierro, 2003).

Los resultados muestran que el nivel de aspiración se relaciona con signo positivo y de manera significativa tres de las escalas de Piers-Harris (estatus escolar, apariencia, ansiedad). Donde el nivel de autoestima corporal (EAC) de los adolescentes se relaciona con varias escalas de Piers-Harris, destacándose la de apariencia física, lo que indica una apreciación realista por parte de los adolescentes (Cardenal y Fierro, 2003).

Camacho (2002) en su trabajo tiene el propósito de determinar la correlación existente entre autoconcepto y concepto del maestro, en grupos de alumnos/as que presentan un desempeño académico alto y bajo, quienes cursan el grado sexto de educación primaria en el estado de Colima. El diseño de la investigación es correlacional y los instrumentos son tipo Likert, los cuales presentan las categorías de autoconcepto (Valdez, 2000) y el concepto del maestro real (Frausto y Villa, 2000).

En esta investigación, participaron 441 estudiantes de ambos sexos, la muestra corresponde a 35 escuelas de primaria, 23 urbanas y 12 rurales. Los resultados obtenidos muestran que el coeficiente de correlación es positiva moderada ($p=.410$) en ambos instrumentos. La diferencia de 9.86, entre rendimiento académico alto y bajo en

correspondencia con el autoconcepto, resulta significativa. Señala que hay una estrecha relación entre autoconcepto y concepto académico a menor rendimiento académico menor autoconcepto y viceversa (Camacho, 2002).

Las correlaciones encontradas entre el autoconcepto y el concepto del maestro, muestra que los alumnos con autoconcepto bajo, asignan mayor puntaje al concepto de su maestros y conceden menor valor al sí mismo, lo que puede explicar la debilidad de la correlación, entre concepto de maestro y autoconcepto. Además, los alumnos adjudican gran importancia al maestro, como una figura con autoridad moral en su formación (Camacho, 2002).

2.2. Marco conceptual

El presente trabajo de investigación, despliega las siguientes categorías de análisis que favorecen la aproximación a las bases teóricas que brindan el respectivo soporte conceptual: el autoconcepto, la autoimagen, la autoestima, el desempeño académico, el aprendizaje y la calidad de la educación, asociado a la evaluación. Teniendo como referente, el concepto de calidad y equidad en educación. El análisis de estas categorías, permitirá darle un sentido y base fundamentada a la pregunta de investigación que se abordará en el presente documento.

2.2.1 Autoconcepto

Es el conjunto de percepciones, cualidades y deficiencias, capacidades y límites, valores y relaciones que el sujeto conoce como representativos de sí mismo y que le proporcionan su identidad. Podríamos considerar el autoconcepto como: “nuestros intentos de explicarnos a nosotros mismos lo que somos, de construir un esquema que organice nuestros sentimientos, impresiones y creencias acerca de nosotros mismos”. Sin embargo, este modelo o esquema no es permanente ni inalterable, ni está unificado. Nuestra auto percepción varía de una situación a otra y de una fase de nuestra vida a otra (Woolfolk, 2010, p.5).

El término responde a la opinión que la persona tiene de sí misma, incluye el conjunto de características emocionales, intelectuales y sociales. Constituye un juicio de valor de sí mismo que se va modificando en el transcurso de la vida, por tanto, esto corresponde a una elaboración cognitiva. Cabe destacar que autoconcepto no es lo mismo que autoestima, sin embargo, la autoestima es un elemento que hace parte del autoconcepto y por lo tanto, mantienen una relación muy estrecha entre sí.

La Rosa y Díaz-Loving, (1991) encontraron cuatro dimensiones fundamentales del autoconcepto: social, emocional, ética y ocupacional. En efecto, la dimensión social fue representada en tres factores: sociabilidad afiliativa, sociabilidad expresiva y accesibilidad. Asimismo, en la dimensión emocional se presentó: estados de ánimo, sentimientos interindividuales y salud emocional.

La comprensión de su significado aporta claves de gran interés para la educación, porque suministran a los docentes elementos importantes para comprender la conducta de sus estudiantes en el aula. De ahí se infiere que cada sujeto actúa y rinde en alguna manera, acorde a cómo cree que es. Motivo por el cual numerosos psicólogos consideran que el autoconcepto constituye el constructo más importante de la psicología, puesto que es la base para el desarrollo social y emocional. Así mismo, se modifica de acuerdo a la influencia que ejercen los congéneres a través de las comparaciones sociales (Muelas, 2013, p.119).

Las investigaciones han vinculado el autoconcepto con una amplia gama de logros, desde el desempeño en deportes de competencia, la satisfacción laboral y el rendimiento en la escuela (Byrne, 2002; Davis-Kean y Sandler, 2001; Marsh y Hau, 2003). La evidencia de la relación entre el autoconcepto y el desempeño escolar consiste en que el rendimiento en las materias académicas está correlacionado con el autoconcepto específico en esas áreas, pero no con el autoconcepto social o físico. La correlación del autoconcepto matemático con la

selección de asignaturas indica una forma importante en que el autoconcepto afecta el aprendizaje en la escuela (Woolfolk, 2010, p.3).

Herbert Marsh et al. (2006), identificaron hasta 17 clases de autoconcepto diferentes en áreas no académicas: apariencia física, popularidad, confiabilidad, relación con los padres, estabilidad emocional y áreas académicas: verbal, matemáticas, resolución de problemas, arte e informática citado por Woolfolk (2010, p.6).

“El autoconcepto corresponde al constructo que el estudiante ha elaborado de sí mismo y la valoración que hace de sus capacidades en relación con el aprendizaje” (Muelas, 2013, p.119). A esto se añade, una nueva ilustración respecto al autoconcepto que consiste en ser una de las variables más relevantes dentro del ámbito de la personalidad, tanto desde una perspectiva afectiva como motivacional. Puesto que “múltiples investigaciones que le abordan coinciden en destacar su papel en la regulación de las estrategias cognitivo-motivacionales implicadas en el aprendizaje y desempeño académico” (González, 1997, p.271).

En el área educativa, según Purkey (1970) citado por Muelas (2013), define el yo como un “sistema complejo y dinámico de creencias, cada uno con su propio valor, que un individuo mantiene acerca de sí mismo”. Por tanto, indica que es una entidad tripartita: organizada Primero desde las creencias que uno tiene acerca de sí mismo que forman un sistema jerárquico y ocupa una zona central que son más resistentes al cambio, mientras que otras están situadas en zonas periféricas, siendo más inestables; Segundo dinámica, en el cual el “yo” constituye el centro de referencia de la personalidad, manteniendo viva en todo momento la expresión de la conducta y Tercero aprendida, puesto que se adquiere y modifica a través de los intercambios y relaciones interpersonales (Muelas, 2013).

Se ha señalado que la función más importante del autoconcepto es regular la conducta mediante un proceso de autoevaluación o autoconciencia, de manera que el comportamiento de la persona dependerá del autoconcepto que tenga en ese momento. De ahí, que dentro de la dinámica del autoconcepto, el desempeño escolar no depende tanto de la capacidad real, como de la capacidad percibida (creída) por el estudiante. Sin embargo, este proceso de autorregulación se realiza a través de la variedad de autopercepciones del autoconcepto y que representan generalidades cognitivas. Por lo tanto, el autoconcepto actúa como punto de contacto entre el pasado y el futuro, donde puede reconocer la conducta presente en función de éste (Muelas, 2013).

En relación a su papel como motivador, recientes investigaciones han puesto de manifiesto que el autoconcepto representa los distintos motivos del sujeto, brinda forma cognitiva y carga de afectividad sus intereses, deseos, objetivos, etc. Este constructo constituye el punto de contacto entre los motivos y la conducta, por tanto, lo dirige e incentiva. A su vez, el autoconcepto actúa como un filtro a través del cual se selecciona y procesa la información preferida que el sujeto recibe en su interacción con el medio y determina el resultado de la conducta (Muelas, 2013, p.119).

En definitiva, estas investigaciones han puesto de manifiesto que la implicación activa del estudiante en el proceso de aprendizaje aumenta cuando se siente auto competente. Es decir, cuando confía en sus propias cualidades y tiene altas expectativas de su autoconcepto, valora las tareas y se siente responsable de los objetivos de aprendizaje. Por añadidura, un estudiante con autoconcepto positivo, asumirá sus responsabilidades afrontando con entusiasmo y confianza los nuevos retos y relacionándose con los demás de forma sana y constructiva, con capacidad para tolerar bien la frustración. Además, la imagen y los sentimientos hacia uno mismo se va configurando desde edades tempranas (Ramos, 2013, p.54).

2.2.2 El autoconcepto y sus características

El autoconcepto tiene siete características básicas según Shavelson et al. (1976) explicados en la tabla 1 (Cazalla y Molero, 2014, p.47).

Tabla 1

Descripción de las características del autoconcepto.

Características del autoconcepto	
Es organizado	Dividiéndose en categorías, siendo particular para cada persona.
Es multidimensional	Inicialmente el autoconcepto es global, pero con la edad, sexo y las vivencias, se va diversificando.
Es estable	La estabilidad de las percepciones depende del nivel al que corresponden y grado de significancia, sin embargo puede ser modificable a favor o en contra.
Es experimental	Llega a diferenciarse conforme crece en edad y experiencias, alcanzando así la multidimensionalidad y estructuración.
Es jerárquico	Las dimensiones se organizan por jerarquías, ubicándose en la parte inferior los componentes específicos de situaciones concretas, en tanto que en la cúspide se ubica el autoconcepto general
Es valorativo	El individuo desarrolla una descripción personal, puede compararse con sus compañeros.
Es aprendido	Las experiencias que tiene la persona ocasionan modificaciones del autoconcepto, dependiendo del éxito o fracaso que experimenta.

*Adaptado de Autoconcepto- tema 10, (s. f) p.3 y Cazalla y Molero, (2013). p 47.
Elaboración propia*

2.2.3 Dominios y dimensiones del autoconcepto

El autoconcepto global o general, estaría compuesto por dos dominios o tipos: académico y no académico, donde cada uno se dividiría en subdominios o dimensiones de mayor especificidad, según Marsh y Shavelson, (1985) citado por Goñi y Fernández (2007, p.20), expuestos en la tabla 2.

Tabla 2

El autoconcepto personal

AUTOCONCEPTO GENERAL		
Tipos de Autoconcepto	Dimensiones	Característica
Autoconcepto Académico	Académico-profesional	Se refiere a la percepción que el sujeto tiene de la calidad del desempeño de su rol, como estudiante y como trabajador. Esta integrado por cada una de las asignaturas que incluye el currículo. Vispoel (1995) introduce un subdominio independiente del autoconcepto académico al que denomina autoconcepto artístico, el cual podría a su vez estar constituido por autopercepciones parciales sobre la desenvolvura en danza, el arte dramático, las artes plásticas o en habilidades musicales.
Autoconcepto no Académico	Social	Se refiere a la percepción que el sujeto tiene de su desempeño en las relaciones sociales
	Emocional	Corresponde a la percepción del estado emocional del sujeto y de sus respuestas a situaciones específicas, es el grado de compromiso e participación en su cotidianidad
	Familiar	Concierno a la percepción que el sujeto tiene de su implicación, participación e integración en el medio familiar.
	Físico	Corresponde a la percepción que tiene el sujeto de su aspecto físico y de su condición física.

Adaptado de Goñi (2007), elaboración propia

2.3 Autoimagen

Es aquella imagen que alguien dispone de sí mismo, es decir, la representación que surge en la mente sobre uno mismo. Esta autoimagen incluye el aspecto físico, o sea las

características exteriores y también todas aquellas cuestiones vinculadas a su interior: opiniones, ideas, sentimientos, que van estableciéndose con el correr de las situaciones, y por lo tanto trascienden en la toma de las decisiones que se disponen en la vida. Cabe señalar, de acuerdo con Navarro (2011), “La autoimagen es el factor fundamental para que una persona triunfe o fracase, porque nosotros somos el resultado de nuestra imaginación. Es casi imposible ir más lejos de la imagen que tenemos de nosotros mismos.” Vernieri (2006), manifiesta que la autoimagen corresponde a la aceptación positiva de lo que se refleja a otros, que está basada en la apariencia personal y el cuidado que se tiene de sí mismo. Además, el adolescente tiene que estar firme en su autoimagen, amarse, quererse, citado por Cifuentes (2016). En una etapa de la vida podemos estar muy cómodos con la valoración de nuestro autoconcepto y autoimagen, y luego modificarse dicha valoración, lo que produce insatisfacción y se manifiesta en los bajos resultados obtenidos en el desempeño académico. A su vez genera una gran carga emocional, que se va a reflejar de manera positiva o negativa. Se constituye entonces en un factor determinante en el comportamiento que exteriorizan las personas y por ende, en un referente hacia la motivación y responsabilidad en los entornos académico y social de cada individuo (Ramos, 2013).

Beauregard, Bouffard y Duclos (2005) explican que la autoimagen corresponde a la representación del valor personal que se reconoce, como un conjunto de actitudes o creencias, para enfrentarse a la vida. Representa una forma afectiva que se hace uno mismo, son pensamientos positivos de sus cualidades, habilidades, lo que a su vez aporta a la capacidad para enfrentarse a los desafíos y poder superar las dificultades con optimismo con la certeza que el adolescente va a transmitir su autoimagen a las demás personas retribuyéndole la confianza, seguridad en sus actos, sentimientos, al igual que sus capacidades físicas, intelectuales, sociales, actitudinales; citado por Cifuentes (2016).

Naranjo y Gonzales (2012), exponen que los factores más relevantes de la conceptualización del autoimagen del adolescente, son las características físicas, que resultan importantes para respetarse, dar valor a sus estrategias como adolescente y para orientar su conducta. Así mismo, estas características se consideran indicadores de una autoimagen insuficiente, cuando una persona carece del respeto a sí misma, no repara en sus necesidades y deseos, no confía que tiene la capacidad para ganarse la vida o hacer frente a los desafíos cotidianos, citado por Cifuentes (2016).

La autoimagen se divide en tres clases: “Primero, la autoimagen que es el resultado de cómo nos vemos nosotros mismos. Segundo, la autoimagen que resulta de la manera en que otros nos ven y finalmente, la autoimagen que resulta de lo que percibimos que los demás piensan sobre nosotros” (Definición ABC, 2007)

De acuerdo con Navarro (2011), “La autoimagen es la imagen que nuestro subconsciente tiene de nosotros mismos”. Esta imagen manipula nuestra personalidad, comportamiento y es responsable de todo lo que somos en cada momento de nuestra vida. Lo que pensamos de nosotros mismos afecta esta imagen, es por eso que hay días en que nos miramos en el espejo simpático y ganadores, otros días nos vemos sin atractivo y perdedores.

Muchas veces amanecemos decepcionados de nuestra vida, de lo poco que hemos logrado o de lo que no hemos logrado. Otras veces amanecemos optimistas con deseos de vivir a plenitud, de trabajar fuerte y lograr nuestros objetivos. Lo que pasa a nuestro alrededor, las experiencias buenas y malas hacen que mandemos mensajes al subconsciente, y formen nuestra autoimagen. Por lo tanto, la autoimagen es el factor fundamental para que una persona triunfe o fracase, porque nosotros somos el resultado de nuestra imaginación. “Es casi imposible ir más lejos de la imagen que tenemos de nosotros mismos” Navarro (2011).

González (1997) aporta un buen ejemplo del efecto del autoimagen en el desempeño académico. Cuando existe una gran discrepancia entre la autoimagen percibida y la ideal, tiene lugar una alta probabilidad de sufrir de ansiedad, lo que modifica su autoconcepto de manera negativa, lo que ocasiona un preocupante estado depresivo.

Este estado concreto puede verse agravado si el autoconcepto ideal del sujeto coincide con el de los otros significativos, es decir, el individuo desearía ser de un determinado modo porque, por ejemplo, sus padres o sus amigos así lo desean también. Esta discrepancia, recalca la importancia de la imagen que la persona tiene de sí misma en la formación de un determinado nivel de su autoconcepto, pues el valor de dicha autoimagen, modulará dicho nivel así como los efectos de la posible discordancia entre lo que quiero ser, lo que soy y lo que los demás quieren que sea (González, 1997).

Cuando la percepción que se tiene del autoconcepto y autoimagen presenta bajo nivel, conlleva a que la persona tenga dificultades para relacionarse con los demás, se siente sin interés para cumplir con sus responsabilidades frente al proceso académico e incluso en su aspecto convivencial. Así mismo, puede generar focos de indisciplina, atención dispersa, brotes de agresividad, aislamiento de las actividades propias del grupo, aumentar sin justa causa su inasistencia al colegio, evadir las clases, entre otras.

2.4 Autoestima

Atañe al valor que cada uno de nosotros da a sus propias características, habilidades y conductas. Se refiere específicamente al sentimiento, al aprecio que uno mismo se tiene. Cabe señalar que esta valoración de la personalidad puede ser modificada de manera positiva o negativa, acorde a las experiencias que se viven en la cotidianidad (PAIA, 2002). Es así que una persona que expresa una autoestima con nivel alto, se caracteriza porque muestra

facilidad para relacionarse con los otros, está motivado a interactuar con los demás en el entorno social y académico (Roca, 2013).

Según Vera y Zebadúa (2002), la autoestima se considera una necesidad humana profunda y poderosa, básica para la vida sana, con un buen funcionamiento y para la autorrealización citado por Alcaide (2009). Así mismo, Madrazo (1998), afirma que la autoestima es la función de evaluarse a uno mismo, por lo que implica por un lado un juicio de valor y por otro un afecto que le acompaña. La autoestima positiva está relacionada con afectos positivos como son el gozo, la confianza, el placer, el entusiasmo y el interés. La autoestima negativa conlleva afectos negativos como el dolor, la angustia, la duda, la tristeza, el sentirse vacío, la culpa y la vergüenza (Alcaide, 2009, p.29).

La autoestima presenta tres prototipos conocidos como autoestima alta o positiva, autoestima media y autoestima negativa, donde el ideal es desarrollar una autoestima positiva para desenvolverse con éxito en la sociedad, ya que afecta todos los ámbitos de la vida. Los autores Zimmerman, Copelan y Chope (1997), exteriorizan que la baja autoestima, está vinculada con la depresión, la drogadicción, la delincuencia, el suicidio y el bajo desempeño académico. Hecho que es corroborado por Fitt (1969), a través de la aplicación de la escala de autoconcepto de Tennessee, donde se revela que la imagen que el individuo tiene de sí mismo, influye de manera notable en su comportamiento y además está relacionado con su personalidad y estado de salud mental (Alcaide, 2009).

En contraste, cuando la persona presenta baja autoestima, se muestra deprimida, tímida, desinteresada, con falta de iniciativa y expresa una desconfianza hacia sus potencialidades muy marcada, es decir, la persona no cree en sí misma. Afecta de manera significativa su entorno inmediato: núcleo familiar, escuela y/o trabajo. Incluso puede presentar trastornos psicológicos (Marín y Restrepo, 2016).

Así mismo, la autoestima se ve afectada por el valor que la cultura da a sus características y capacidades específicas (Bandura, 1997; Schunk et al., 2008). Algunos autores usan los términos autoconcepto y autoestima como sinónimos, pero existe una diferencia conceptual: pensamiento contra sentimientos citados por Woolfolk (2010).

Por otra parte, estar ubicado en un grupo de baja capacidad o repetir el mismo grado escolar parece tener un efecto negativo en la autoestima de los estudiantes; no obstante, el aprendizaje en ambientes de colaboración y cooperación parece tener un efecto positivo (Covington, 1992; Deci y Ryan, 1985). De forma interesante, programas especiales, como el “alumno del mes” o la admisión a clases de matemáticas avanzadas, tuvieron pocos efectos sobre la autoestima. Además, hace más de 100 años, William James (1890) sugirió que la autoestima está determinada por qué tan exitosos somos para lograr tareas o para alcanzar metas que consideramos valiosas. “Si una habilidad o un logro no son importantes, la incompetencia en esa área no amenaza la autoestima” (Woolfolk, 2010).

En cambio, cuando no se desarrolla una imagen positiva de sí mismo o se tiene una autoestima negativa, el estudiante sentirá que los demás no le valoran, perderá la confianza en su capacidad y sus posibilidades, se sentirá incapaz de afrontar cualquier reto, será más fácilmente influenciado por los demás, eludirá las situaciones que le provoquen ansiedad y se frustrará con facilidad (Muelas, 2013). Cabe registrar que se considera que son tres las variables personales que son determinantes en el aprendizaje escolar; el poder (inteligencia, aptitudes), el querer (motivación) y el modo de ser (personalidad), además del “saber hacer” (utilizar habilidades y estrategias de aprendizaje) según Hernández (1997).

2.5 Desempeño académico

También denominado rendimiento académico, es entendido como la evaluación de los conocimientos adquiridos en cada disciplina y que son expresados por medio de la

calificación asignada por un profesor idóneo en dicha materia. Así mismo, se considera que un alumno tendrá un buen rendimiento académico cuando en las evaluaciones en las que es examinado a lo largo del curso, obtiene notas clasificadas en la categoría de buenas y satisfactorias. Por el contrario, un alumno presenta mal o bajo desempeño académico cuando las calificaciones que obtiene se clasifican como insuficientes (Rodríguez, 1982).

El concepto puede ser especificado en dos grandes grupos: por un lado los que consideran al desempeño/rendimiento académico como sinónimos de aprovechamiento. Y por otra parte, como la expresión del promedio académico de la calificación obtenida por el alumno. Según Urquijo (2002) define el rendimiento académico como el producto que da el estudiante en los centros de enseñanza y que habitualmente se expresa a través de las calificaciones escolares.

El desempeño académico se refiere a la evaluación de los conocimientos adquiridos por el estudiante, donde se miden las capacidades, los cambios en la conducta, el entendimiento conceptual en las diferentes asignaturas, las cuales son expresadas en una escala de calificación. Es decir, es la medida de las capacidades del alumno, donde expresa lo que ha aprendido. Así como los hábitos, destrezas y habilidades adquiridas. Adviértase que basarse en el desempeño académico para evaluar las capacidades intelectuales de una persona es definitivamente incorrecto (Urquijo, 2002).

Edel (2003), conceptualiza que el desempeño académico de los alumnos es mejor, cuando los maestros manifiestan que el nivel de desempeño y de comportamientos escolares del grupo es adecuado. A partir de su evaluación, es necesario considerar no solamente el desempeño individual del estudiante sino la manera como es influido por el grupo de pares, el aula o el propio contexto educativo.

De acuerdo a la normativa educativa vigente, el término desempeño académico se define como el proceso alcanzado por los alumnos en función de los objetivos programáticos

previstos, y que puede ser medido a través de la realización de actividades de evaluación.

Donde constituye un indicador del nivel de aprendizaje alcanzado por el alumno, por ello, el sistema educativo brinda tanta importancia a dicho indicador. En tal sentido, el desempeño académico se convierte en una "tabla imaginaria de medida" para el aprendizaje logrado en el aula, que constituye el objetivo central de la educación. "La cual debe entenderse primordialmente en términos de calidad del aprendizaje de los estudiantes, es proporcional en gran medida de la calidad de la enseñanza" (Stabback , 2016).

2.5.1 Desempeño escolar y autoconcepto

En el estudio realizado Alcaide (2009) sobre la influencia del desempeño escolar y el autoconcepto en hombres y mujeres, establece las siguientes conclusiones

1. Las mujeres tienen un autoconcepto académico más alto que los hombres.
2. Las mujeres tienen un autoconcepto emocional más bajo que los hombres.
3. Tanto los hombres como las mujeres tienen un autoconcepto familiar bajo, pero en los hombres es más bajo que en las mujeres.
4. Igual que la anterior tanto hombres como mujeres tienen un autoconcepto social bajo, aunque los hombres lo tienen más bajo que las mujeres.
5. Respecto al autoconcepto total tanto los hombres como las mujeres lo tienen alto.
6. Las mujeres obtienen mejores resultados académicos que los hombres (p.41).

Así mismo, los autores Fuentes, et al. (2011) en su trabajo sobre Autoconcepto y Ajustes Psicosocial en la Adolescencia, en la Universidad de Valencia hallaron a partir de las respuestas de 1.281 adolescentes (53,7% mujeres), entre 12 y 17 años ($M= 14,98$ años, $DT= 1,74$ años) que el mayor autoconcepto se corresponde con el mejor ajuste psicológico, una buena competencia personal y menos problemas comportamentales.

Además, este estudio analiza la relación entre el autoconcepto medido multidimensionalmente: dimensiones académica, social, emocional, familiar y física y diferentes indicadores del ajuste psicosocial, psicológico, competencia y problemas de conducta de los adolescentes. Los resultados de los análisis indican que: (1) la relación entre los indicadores del ajuste psicosocial es teóricamente consistente: los indicadores que miden ajuste se relacionan positivamente entre sí y negativamente con los que miden desajuste; (2) las relaciones entre las cinco dimensiones del autoconcepto y los indicadores del ajuste psicosocial es teóricamente consistente: las cinco dimensiones se relacionan positivamente con los indicadores que miden ajuste y negativamente con los que miden desajuste; (3) las dimensiones del autoconcepto relacionadas más específicamente con los criterios de ajuste próximo se relacionan más intensamente (autoconcepto académico y promedio de notas; autoconcepto social y competencia social; autoconcepto emocional e inestabilidad emocional). También, el estudio aportó que la estructura factorial es invariante del sexo y de la edad de los adolescentes. Los resultados prueban que el significado de los ítems es equivalente para estas dos variables: la importancia relativa de cada ítem en el factor que está teóricamente asignado es la misma, los cinco factores tienen una importancia relativa equivalente y guardan el mismo patrón relacional; y la fiabilidad de cada uno de los ítems que componen el cuestionario es equiparable. Por lo tanto, la equivalencia entre sexo y edad se confirma para los cuatro supuestos de invariancia analizados.

2.5.2 Relaciones entre el autoconcepto y el rendimiento académico

Refiriéndose a estos dos aspectos, Harter (1983) ha planteado en su modelo algunos hallazgos que revelan la existencia de relaciones positivas entre la competencia académica percibida y el nivel de logro escolar conseguido. En su estudio encontró que los alumnos con una percepción alta de su competencia escolar tienen mayores probabilidades de alcanzar el

éxito académico, mientras que aquellos estudiantes que aprecian una competencia escolar baja presentan más probabilidades de ser malos estudiantes, citado por Broc (2000, p.127).

Broc (2000) concluye que la apariencia física externa, la discrepancia y el apoyo total por compañeros, padres y amigos, así como el apoyo de compañeros/as con quienes se tiene una relación más íntima y afectivo-sexual parecen contribuir en mayor medida sobre la autoestima de los adolescentes. Estos resultados están en consonancia con los estudios realizados por Harter en la población americana. Se han incluido las bajas correlaciones encontradas con el rendimiento escolar en las tres evaluaciones del curso para llamar la atención sobre este hecho, que parece coincidir con la observación y los datos aportados por las entrevistas mantenidas con padres y alumnos de enseñanza secundaria obligatoria (p.133-4).

Fortalecer conjuntamente el yo (auto mejora), crea un realce del autoconcepto y la autoestima directamente, proporciona a los estudiantes afectividad y apoyo, fundamentándose a través del uso de ejercicios que estimulen y fortalezcan los sentimientos de sí mismos. Por el contrario, los teóricos del desarrollo de destrezas y habilidades argumentan que las actitudes acerca del yo son consecuencias del logro académico y por tanto, los esfuerzos pedagógicos deberían dirigirse hacia el logro de destrezas académicas específicas. En los últimos años, la balanza se ha inclinado hacia la orientación del aprendizaje de habilidades cuyas intervenciones se han dirigido hacia otras dimensiones específicas (Broc, 2000).

Como se ha expresado con anticipación, el término autoconcepto, responde a la opinión que la persona tiene de sí misma, encierra el conjunto de características emocionales, intelectuales y sociales. Desde luego, que también corresponde a un juicio de valor de sí mismo, que se va modificando y desarrollando en el transcurso de la vida, acorde a las experiencias vividas, por lo tanto es una elaboración cognitiva.

2.6 El tamaño del efecto

Corresponde a una medida de la fuerza de un fenómeno, donde es calculado a partir de datos en una estadística descriptiva que transmite la magnitud estimada de una relación sin hacer ninguna declaración acerca de si la relación aparente en los datos reflejan una verdadera relación en la población. De esta manera, los tamaños del efecto se complementan con la estadística inferencial, como los valores p , y el modelo de Rasch.

La magnitud del efecto indica el grado de asociación que se presenta entre el mismo y la variable dependiente (Frías, 2008). Esta magnitud se puede expresar en términos de diferencias estandarizadas como la media del grupo experimental menos la media del grupo control, dividido por la desviación estándar común (Frías, 2000. p.238).

Capítulo 3

Diseño metodológico

3.1 Enfoque de investigación

Según los autores Montero y León (2007), esta investigación corresponde en su clasificación de los modelos de investigación, a un estudio empírico con una metodología cuantitativa, ex post facto retrospectivo de un grupo simple, porque se realiza el respectivo análisis del objeto de estudio después de haber ocurrido el hecho, de tal manera que no se modifica el objeto de estudio. Debido a que se persigue el establecimiento de las relaciones existentes entre las variables autoconcepto y autoimagen, respecto al desempeño académico, de igual forma, las calificaciones obtenidas durante el primer trimestre por los estudiantes entendido como el indicador de desempeño académico.

El grupo está constituido por 127 estudiantes, en quienes se implementaron los cuestionarios de autoconcepto de Piers-Harris, (1963) y el cuestionario de “si mismo”. Con los cuales se establece el valor del autoconcepto y autoimagen del estudiante. Posteriormente se recoge y analiza la información por medio del software estadísticos WINSTEPS y AMOS para determinar la percepción de los estudiantes atañidos con su autoconcepto y autoimagen, relacionándolos con su respectivo desempeño académico.

3.2 Tipo de investigación

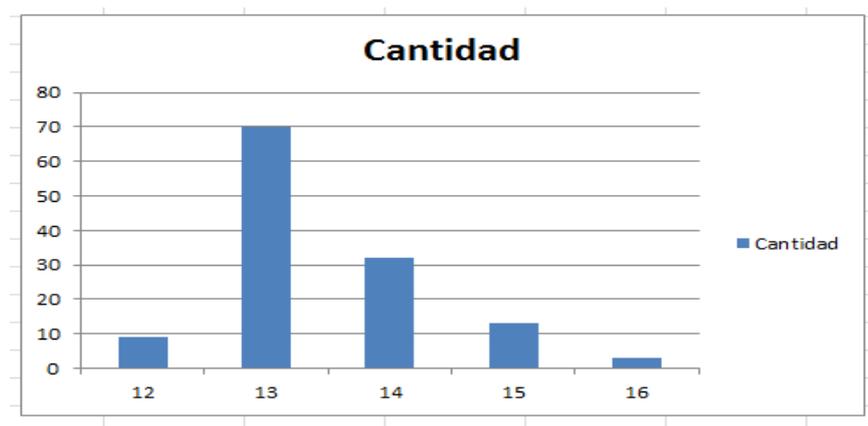
Este estudio se clasifica como de tipo ex post facto retrospectivo de un grupo simple. Es retrospectivo, ya que se comienza estudiando la variable dependiente y después se prueban posibles variables independientes. Retrospectivo de un grupo simple, debido a que se ha elegido un grupo de participantes por poseer una característica en común, cuyas posibles causas se quieren estudiar (Montero y León, 2007, p.85). Para este caso el desempeño académico, obtenido en el transcurso del primer trimestre versus el cuestionario de

autoconcepto y cuestionario de “sí mismo”, este último responde a la autoimagen de los estudiantes de grado octavo de educación básica secundaria, jornada mañana, de la institución educativa distrital San José de Castilla, 2017.

3.3 Población y muestra de la investigación

La muestra se caracteriza por ser de tipo muestreo casual o incidental, debido a la elección de un grupo clave, con una característica común, dificultades en su desempeño académico, según Cuestas y Herrero (s. f). Puesto que el grupo a estudiar está formado por 127 alumnos de grado octavo, de los cuales 69 son de sexo femenino y 59 de sexo masculino, estudiantes de la institución educativa distrital San José de Castilla, jornada mañana, en Bogotá, Colombia, 2017.

Participan los estudiantes que cursan el grado octavo, distribuidos en tres cursos, 801, 802 y 803. La participación tiene carácter voluntario, con consentimiento informado por parte de los padres y de los mismos estudiantes y no tiene ningún tipo de compensación. Sus edades oscilan entre los 12 a 16 años. Donde el 55% de los estudiantes tienen 13 años, según se muestra en la gráfica 1.



Gráfica 1 Edad versus cantidad de estudiantes. Elaboración propia

3.4 Categorías de análisis: variables

Se analizó las variables exógenas, autoconcepto y autoimagen con relación con la variable endógena rendimiento académico, representado por las notas para las asignaturas de biología, química, física, español, inglés y álgebra. Para lo cual se determinó:

1. La percepción del autoconcepto y autoimagen, en los estudiantes de grado octavo, en el transcurso del primer trimestre del 2017, por medio del cuestionario de autoconcepto y el cuestionario de autoimagen.

2. El Rendimiento académico de los estudiantes de grado octavo, jornada mañana, obtenido durante el transcurso del primer trimestre. Principalmente el concerniente a las áreas de matemáticas (álgebra), ciencias naturales (física, química y biología) y humanidades (español e inglés).

3.5 Hipótesis

3.5.1 Hipótesis de investigación, hipótesis nula.

H₀: La autoimagen y el autoconcepto no tienen efecto estadísticamente significativo en el desempeño académico de los estudiantes en ninguna de las asignaturas.

3.5.2 Hipótesis alternas.

H₁: La autoimagen tiene una relación positiva y significativa con el desempeño académico en inglés.

H₂: Los estudiantes que poseen una mayor autoimagen, consiguen óptimos resultados en su rendimiento académico.

H₃, Los estudiantes que presentan muy buenos niveles en el autoconcepto y la autoimagen, consecuentemente obtienen mejores resultados en su rendimiento académico.

3.5.3 Hipótesis del modelo de ecuaciones estructuradas

Tabla 3

Hipótesis del modelo de ecuaciones estructuradas, elaboración propia.

Autoconcepto versus desempeño académico	Autoimagen versus desempeño académico
H ₄ . El autoconcepto tiene una relación positiva y significativa en el nivel de la nota obtenida en la asignatura de biología.	H ₁₀ . La autoimagen tiene una fuerte, positiva y significativa relevancia en la nota obtenida en la asignatura de biología.
H ₅ . El autoconcepto tiene una relación positiva y significativa en el nivel de la nota obtenida en la asignatura de física.	H ₁₁ . La autoimagen tiene una fuerte, positiva y significativa relevancia en la nota obtenida en la asignatura de física.
H ₆ . El autoconcepto tiene una relación positiva y significativa en el nivel de la nota obtenida en la asignatura de química.	H ₁₂ . La autoimagen tiene una fuerte, positiva y significativa relevancia en la nota obtenida en la asignatura de química.
H ₇ . El autoconcepto tiene una relación positiva y significativa en el nivel de la nota obtenida en la asignatura de álgebra.	H ₁₃ . La autoimagen tiene una fuerte, positiva y significativa relevancia en la nota obtenida en la asignatura de álgebra.
H ₈ . El autoconcepto tiene una relación positiva y significativa en el nivel de la nota obtenida en la asignatura de español.	H ₁₄ . La autoimagen tiene una fuerte positiva y, significativa relevancia en la nota obtenida en la asignatura de español.
H ₉ . El autoconcepto tiene una relación positiva y significativa en el nivel de la nota obtenida en la asignatura de inglés.	H ₁₅ . La autoimagen tiene una fuerte, positiva y significativa relevancia en la nota obtenida en la asignatura de inglés.

3.6 Instrumentos y Recolección de la información

En el proceso de investigación se implementó el cuestionario de autoconcepto elaborado por Piers-Harris y el cuestionario de “sí mismo” elaborado por Gutiérrez M^a Luisa y González Carmen. Se obtuvo como insumos para el desempeño académico, los registros académicos de las calificaciones de primer trimestre 2017 de los estudiantes de grado octavo del colegio San José de Castilla, jornada mañana. Posteriormente, se hizo el análisis estadístico sobre el autoconcepto y autoimagen de estos estudiantes, consecuentemente se determinó el tamaño del efecto del autoconcepto y la autoimagen en correspondencia con el rendimiento académico.

3.6.1 Escala de Autoconcepto de Piers – Harris (1984) (ver anexo 7.3)

Cuestionario, cuyo objetivo de este instrumento es conocer el nivel de Autoconcepto y cómo valora diferentes aspectos de su forma de ser y su comportamiento, se compone de 80 ítems con respuesta dicotómica (Si/No). Es una medición en forma de auto reporte de los sentimientos que poseen los niños y adolescentes acerca de ellos mismos (Solano, 2016).

Permite conocer el nivel de Autoconcepto, a través de la evaluación de las 6 dimensiones: Autoconcepto conductual (percepción de portarse de forma apropiada en diferentes tipos de situaciones), Autoconcepto intelectual (percepción de competencia en situaciones escolares o en situaciones en las que se aprenden cosas nuevas), Autoconcepto físico (percepción de apariencia y competencia física), Falta de ansiedad (percepción de ausencia de problemas de tipo emocional), Autoconcepto social o popularidad (percepción del éxito en las relaciones con los otros) y Felicidad-satisfacción (valora la autoestima: grado de satisfacción ante las características y circunstancias personales). Ha sido adaptada y validada al castellano por Gorostegui (1992) en Chile, citado Solano (2016).

La escala consiste en una serie de frases declarativas que describen el funcionamiento satisfactorio o insatisfactorio de cada una, dependiendo si la frase lo describe o no la mayoría del tiempo. Se aplica la plantilla de corrección dando 1 punto por cada respuesta que coincida con la respuesta. Cada símbolo de la plantilla, corresponde con las 6 dimensiones que mide la escala. Sólo 2 ítems, el 7 y el 12, pertenecen a dos dimensiones a la vez. Los puntajes agrupados deben interpretarse de la manera siguiente: cuanto más alto es el puntaje más positivo es el atributo (Solano, 2016).

En un principio Piers (1986) recoge 10 investigaciones empíricas y encuentra una fiabilidad con el Alpha de CronBach que fluctúa entre 0,73 y 0,81 entre los 10 trabajos analizados. A si mismo se realizó un análisis de fiabilidad mediante procedimiento test – retest con un intervalo de 5 meses y se encontraron coeficientes de fiabilidad que oscilaban entre 0,69 y 0,96 en dichas investigaciones. Respecto a la validez mantiene una correlación moderada con otras escalas de Autoconcepto y una correlación con medidas de conducta, personalidad, inteligencia y rendimiento (Filipelli y Jason, 1992) citado Solano (2016).

3.6.2 Cuestionario de Sí Mismo (2012) (ver anexo 7.5)

Las psicólogas M^a Luisa Gutiérrez López y Carmen Almeida González, elaboraron un cuestionario para la evaluación del “sí mismo”, tras la necesidad que surgió en su investigación, cuyo objetivo fue profundizar en el conocimiento de la relación entre la “imagen de sí” de los niños y adolescentes que acudieron a tratamiento a una Unidad de Salud Mental Infanto-Juvenil. No obstante el cuestionario no ha sido validado por las autoras (Gutiérrez y Almeida, 2012).

Se compone de 11 preguntas con triple respuesta tipo Likert, de tal manera, que a partir de los enunciados, se evalúa el grado en qué una persona está de acuerdo o en desacuerdo con

ellos. Se agrupan las variables principales, codificando la respuesta de las variables cualitativas de forma numérica. Los ítems 1, 2 y 3 recogían la información de la variable “imagen de sí” al respecto de sí mismo y de sus iguales (hermanos y compañeros). Del 4 al 8 ítems se atiende a la imagen que se cree dar a los demás (padres, abuelos, profesores y compañeros), el ítems 9, recoge el aspecto conductual, el ítems 10, la necesidad de cambio y el número 11, la afectividad acompañante durante la entrevista; incluyendo los sentimientos de tristeza, ansiedad, irritabilidad e incapacidad (Gutiérrez y Almeida, 2012).

3.7 Validez

La validez corresponde al grado en que un instrumento mide realmente la variable que se pretende medir. La cual debe presentar una buena fuerza de medida de validez de las variables estudiadas en la aplicación de los instrumentos. De acuerdo con Herrera (1998), la escala de validez menor a 0,53 se considera nula, entre 0,54 a 0,59 se considera de validez baja, de 0,60 a 0,65 valida, entre 0,66 a 0,71 muy válida, de 0,72 a 0,99 validez excelente y 1.0 validez de perfección. La validez debe cumplir con las siguientes características, tener la validez de contenido, más la validez de constructo y además de la validez de criterio citado por Marroquín (s. f).

La confiabilidad responde al grado en que un instrumento origina unos resultados coherentes y consistentes. Según Herrera (1998), la escala de confiabilidad menor a 0,53 se considera de confiabilidad nula, de 0,54 a 0,59 tiene confiabilidad baja, entre 0,60 a 0,65 confiable, de 0,66 a 0,71 muy confiable y entre 0,72 a 0,99 su confiabilidad es excelente y 1.0 Confiabilidad perfecta (Marroquín, s. f).

Para establecer la validez de constructo del instrumento empleado en la investigación se aplicará el alpha de Cronbach, teniendo en cuenta que entre más cerca se encuentre el valor del alfa a 1 tendrán mayor consistencia interna de los ítems analizados. A partir del cruce

estadístico entre los instrumentos mencionados y el desempeño académico de los estudiantes, se utilizan los datos obtenidos y se procesarán para ser analizados con los software estadísticos: WINSTEPS versión 4.0.1 y con el programa AMOS 5.0 respectivamente.

3.8 Consideraciones éticas

Para el desarrollo del presente trabajo de investigación, se debe tener en cuenta las siguientes consideraciones éticas (Ley N° 1090, 2006):

1. Confidencialidad, se tiene la obligación de respetar la confidencialidad de la información aportada por los estudiantes, durante el desarrollo de la investigación educativa.
2. Se debe informar con anticipación a los estudiantes participantes sobre las limitaciones legales de la confidencialidad, teniendo presente que tiene fines estrictamente académicos.
3. Se respetara la integridad de los estudiantes cuidando de proteger su bienestar, preservando su respeto y dignidad.
4. Se informará sobre la responsabilidad y compromisos de los estudiantes que participan en el proceso de la investigación.
5. El participante de la investigación tendrá conocimiento del propósito y naturaleza de las intervenciones educativas o de los procedimientos propios de la investigación.
6. Se debe prevenir y evitar el uso indebido de los resultados de la intervención y evaluación de la investigación.
7. Se debe ser cauteloso en lo referente a los criterios religiosos de los estudiantes participantes de la investigación.
8. Durante la investigación no se incurrirá en ningún tipo de discriminación de las personas (por razón de nacimiento, edad, raza, sexo, credo, ideología, nacionalidad, clase social, o

cualquier otra diferencia), fundamentado en el respeto a la vida y dignidad de los seres humanos.

9. Hacer uso apropiado del material propio de la investigación, con fines diagnósticos, guardando el rigor ético y metodológico prescrito para su debido manejo estadístico.

10. No practicar intervenciones sin consentimiento autorizado del estudiante, o en casos de menores de edad, del consentimiento del padre de familia o su acudiente. Debidamente firmado tanto por el estudiante participante de la investigación como de su padre de familia o acudiente.

Enmarcado en los postulados de la Ley 1090 de 2006 por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de Psicología, se dicta el Código Deontológico y Bioético y otras disposiciones.

3.8.1 Consideraciones éticas de los sujetos que investigan:

1. Los investigadores tienen derecho al reconocimiento de la autoría de sus productos de investigación.

2. El investigador debe reconocer sus competencias y limitaciones.

3. No debe ser discriminado en el reclutamiento, en el ámbito laboral y en el profesional por género, orientación sexual, discapacidades físicas, estado civil, nacionalidad, raza, entre otras.

4. Debe ser cuidadoso y no participar en investigaciones que le provoquen conflictos de intereses.

5. El consentimiento informado incluye una explicitación clara de los propósitos, procedimientos, riesgos y beneficios del proceso de investigación, igualmente las obligaciones y compromisos de ambos: sujetos participantes e investigadores. Este proceso

está basado en el principio de autonomía de los participantes y de la protección de aquellos que por diversas razones no pueden asumirla.

6. “El consentimiento informado” debe ser voluntario, informado y dado por un sujeto competente.

7. El investigador debe garantizar que “los consentimientos informados se obtenga antes de incluir al participante en el proyecto de investigación”. (Fischman, 2001, p.36 citado por Sañudo, 2006).

8. Además del consentimiento explícito de las personas que son estudiadas, es importante preservar en lo posible el anonimato de los individuos involucrados para respetar su privacidad e intimidad (Velasco, 2003. p.254). Adecuado de Consideraciones éticas de investigación en educación citado por Sañudo (2006).

Capítulo 4

Análisis y Resultados

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos al aplicar dos instrumentos: el cuestionario de Autoconcepto y cuestionario de sí mismo, mediante el uso de tablas.

4.1. Análisis de resultados del cuestionario de autoconcepto

Con relación al cuestionario de Autoconcepto elaborado por Piers- Harris, lo respondieron 127 estudiantes, este cuestionario consiste en 80 preguntas dicotómicas, con un número de respuesta correctas observadas de 70,4 según la media, presentando una desviación estándar de 32.0, como se ve en la tabla 4

Tabla 4

Autoconcepto: Resultado de calidad técnica del instrumento

Instrumento	n	N	Promedio	Desviación estándar
Cuestionario	80	127	70.4	32.0
Autoconcepto				

El instrumento para autoconcepto presentó una confiabilidad de 0.97 (ver tabla 5). El cual se acepta por tener una valoración mayor a 0.80. Este índice es admisible para el conjunto de encuestados, si se tiene en cuenta que cuando los datos están completos (es decir cuando no hay valores faltantes) estos coeficientes deben estar cerca de 1.0 (González, 2008).

Tabla 5

Confiabilidad del cuestionario de autoconcepto

Instrumento	n	Alpha	Rasch	Separación
Autoconcepto	80	0.97	.43	5.35

En un principio Piers-Harris (1986) encontró una fiabilidad con el Alpha de Cronbach del cuestionario de autoconcepto oscilaba entre 0,73 y 0,81(Solano, 2016, p.60). A continuación se presenta la tabla 6 con los datos obtenidos para su posterior análisis.

Tabla 6

Calidad técnica del ítem para autoconcepto

Calidad técnica del Ítem para Autoconcepto				Calidad técnica del Ítem para Autoconcepto			
Número de ítem del reactivo	Calibración de dificultad del reactivo			Número de ítem del reactivo	Calibración de dificultad del reactivo		
	Ajuste próximo	Ajuste lejano	Ajuste lejano		Ajuste próximo	Ajuste lejano	Ajuste lejano
1	-1.73	.95	.89	41	-.34	.96	.94
2	-2.37	.95	.74	42	1.02	.97	.97
3	1.65	1.08	1.24	43	1.29	1.10	1.21
4	-5.85	MINIMUM	.00	44	-.47	1.00	1.00

5	-2.15	.93	.76	45	1.86	1.06	1.16
6	.11	1.07	1.08	46	1.56	1.03	1.09
7	.60	1.07	1.07	47	3.01	1.04	1.33
8	2.17	1.08	1.39	48	1.51	1.06	1.12
9	-1.73	.96	.89	49	-.50	.93	.91
10	.05	1.00	1.00	50	-1.40	.97	.91
11	-2.15	.95	.85	51	-.74	.93	.90
12	6.37	MAXIMUM	.00	52	-1.46	.94	.87
13	-.99	.97	.96	53	.60	1.08	1.10
14	-1.09	.99	1.04	54	-.62	.96	.94
15	-1.09	.97	.94	55	-.86	.94	.93
16	-5.85	MINIMUM	.00	56	1.25	1.06	1.11
17	-1.46	.97	.96	57	-.70	.92	.88
18	-5.85	MINIMUM	.00	58	1.56	1.03	1.14
19	-.19	.97	.98	59	1.21	1.10	1.20
20	1.17	1.05	1.10	60	-.62	.93	.90
21	-5.85	MINIMUM	.00	61	-.62	1.02	1.04
22	1.02	1.03	1.05	62	1.81	1.03	1.10

23	.37	.94	.94	63	.60	.97	.97
24	-5.85	MINIMUM	.00	64	1.51	.99	.99
25	5.16	.99	.58	65	.91	1.09	1.13
26	-1.04	1.02	1.04	66	.37	1.01	1.01
27	.28	.94	.94	67	-1.04	.93	.88
28	.34	1.00	1.00	68	-.27	1.05	1.06
29	-.40	.98	.98	69	-1.19	.93	.86
30	-.78	.92	.88	70	-1.29	.98	.99
31	1.10	1.06	1.09	71	.34	.99	.99
32	.11	1.01	1.01	72	-1.24	1.04	1.08
33	-.82	.93	.89	73	-1.19	.94	.89
34	1.34	1.01	1.07	74	.70	.98	.97
35	-1.24	.99	1.07	75	1.38	1.01	1.04
36	-.43	.97	.96	76	-1.73	.92	.77
37	-1.04	.95	.91	77	.44	1.04	1.04
38	-.12	.99	.99	78	1.42	1.02	1.07
39	-1.29	.95	.90	79	.64	1.01	1.01
40	.88	1.12	1.18	80	-3.00	.98	.91

El ajuste próximo para los ítems correspondientes a autoconcepto oscila entre 0.52 y 1.12. Observándose que para los ítems 4, 16, 18, 21 y 24 se ubican en el valor mínimo, mientras que el ítem 12 presenta el máximo valor. Se observa que con excepción de los ítems que se citaron los demás valores se hallan en el intervalo de .80 y 1.30, no presentando dependencia ni demasiada aleatoriedad. En cuanto al ajuste lejano los valores fluctúan entre 0.0 y 1.39, nótese que los ítems 4, 16, 18, 21 y 24 presentan valor de 0.0 en su ajuste lejano. Esto indica que estos ítems no fueron debidamente interpretados por los estudiantes o se ajustan demasiado bien al modelo. Además en ajuste lejano los valores superiores a 1 están indicando que existe demasiado ruido. Este fenómeno puede ocurrir por el tamaño reducido de la muestra (127 estudiantes) y por lo heterogéneo del grupo (González, 2008, p.60).

La calidad técnica del instrumento para autoconcepto (ver tabla 7), presenta un puntaje de aciertos máximo de 122, y un mínimo de 1.0. Un ajuste próximo 1.12, para aciertos máximos y 0.92 para los aciertos mínimos. En relación al ajuste lejano para aciertos máximos es de 1,39 y para los aciertos mínimos de 0.58. Donde estos estadígrafos presentan una expectativa de 1. Es así que los valores inferiores a 1 están indicando una dependencia en los datos observados.

Tabla 7

Calidad técnica del instrumento para autoconcepto

Calidad técnica de autoconcepto				
	Ítem	Calibración de dificultad	Ajuste próximo	Ajuste lejano
Respuestas	70.4	.00	1.00	1.00

correctas				
P.SD	3.8	1.37	.05	.13
Desviación estándar	32	1.38	.05	.13
Aciertos Máximos	122	5.16	1.12	1.39
Aciertos Mínimos	1	-3.00	.92	.58

Además se observa que el valor de respuesta correcta tanto para el ajuste próximo, como para el ajuste lejano tienen una valoración de 1.0, esto indica que la muestra tiene buen ajuste al modelo. Según González (2008), los valores se deben ubicar en el rango >80 a 1.2. Con lo cual es aceptado este parámetro.

El estadígrafo de ajuste externo, con un acierto máximo de 1.39 y un ajuste externo mínimo de .58. Se observa que el valor de 1.39, sobrepasa la expectativa del modelo y no resulta productivo para el modelo por estar generando resonancia. Teniendo en cuenta que los valores que se hallan comprendidos entre 0.5 y 1.5 están revelando una buena respuesta para el proceso de medición según González (2008).

4.2 Análisis de resultados del cuestionario de autoimagen

El análisis referente a la autoimagen (ver tabla 8), en el cual 127 estudiantes respondieron el cuestionario de autoimagen elaborado por las doctoras M^a Luisa Gutiérrez y Carmen Almeida (2012), este instrumento consta en 14 preguntas con tres opciones de respuesta para

cada ítem. En este estudio se consiguió un número de respuesta correcta ubicada en la casilla de promedio con 301.7, y presenta una desviación estándar de 36.2.

Tabla 8

Autoimagen Resultado de calidad técnica del instrumento

Instrumento	n	N	Promedio	Desviación estándar
Cuestionario	14	127	301.7	36.2
Autoimagen				

Como se observa en la tabla 9, el instrumento para autoimagen presentó una confiabilidad de 0.95. El cual se acepta por tener una valoración mayor a 0.80. Este índice resulta apropiado para el conjunto de encuestados, teniendo presente que se obtuvieron todos los datos esperados y que el coeficiente para el alpha de Cronbach está cerca de 1.0. Acorde con González, (2008). Es de aclarar que las doctoras M^a Luisa Gutiérrez y Carmen Almeida (2012) no presentan reporte de la validación inicial del cuestionario debido al tamaño muy reducido de la muestra en que fue implementado originalmente.

Tabla 9

Confiabilidad del cuestionario de autoimagen

Instrumento	n	Alpha	Rasch	Separación
Autoimagen	127	0.95	.66	4.53

En la tabla 10, se observa para el ítem un puntaje de aciertos máximo de 345.0 y un mínimo de 223.0. Presenta un ajuste próximo 2.06, para aciertos máximos y 0.44 para los aciertos mínimos. En cuanto al ajuste lejano para aciertos máximos es de 2,82 y para los aciertos mínimos de 0.48. Este último valor manifiesta dependencia de la observación, partiendo de que se espera valores cercanos a 1. Además se observa que el valor de respuesta correcta tanto para el ajuste próximo, como para el ajuste lejano tiene una valoración de 1.01 y 1.02 respectivamente, indicando que la muestra posee buen ajuste al modelo. Según González (2008), los valores se deben ubicar en el rango >80 a 1.2. Con lo cual es aceptado este parámetro.

El estadígrafo de ajuste externo o lejano, con un acierto máximo de 2.82 y un ajuste externo mínimo de .48. Se advierte que el valor de 2.82 y 0.48, no cumplen con la expectativa del modelo y no resultan convenientes para el modelo, debido a que los valores esperados se hallan comprendidos entre 0.5 y 1.5 y por lo tanto no están mostrando una buena valoración que aporte al proceso de medición según González (2008).

Tabla 30

Calidad técnica del instrumento para autoimagen

Calidad técnica de autoimagen

Ítem	Calibración de dificultad	Ajuste próximo	Ajuste lejano
Respuestas correctas	301.7	.00	1.01
			1.02

P.SD	34.9	.78	.39	.55
Desviación estándar	36.2	.81	.40	.57
Aciertos Máximos	345.0	1.65	2.06	2.82
Aciertos Mínimos	223.0	-1.12	.44	.48

La calidad técnica del ítem para autoimagen (ver tabla 11), muestra el ajuste próximo para los ítems correspondientes a la autoimagen oscila entre 0.44 y 2.06. Destacándose que los ítems 1, 2, 3, presentan valores menores a 0.8 y los ítems 10, 13 y 14 están exhibiendo valores mayores que 1.3, obsérvese que el ítem 14 se halla sobrepasando el límite de rango, puesto que supera 1.3 el máximo valor. Adicionalmente, los demás ítems se encuentran en el intervalo de .80 y 1.30, no presentando dependencia ni demasiada aleatoriedad. En cuanto al ajuste lejano los valores fluctúan entre 0.48 y 2.82, nuevamente los ítems, no se ajustan a los valores aceptados, esta medida inadecuada de dichos ítems, se puede interpretar como que para algunos estudiantes fue muy fácil emitir la respuesta, mostrando mayor acercamiento al modelo, lo cual no es benéfico para el modelo. Además tanto en el ajuste próximo como en el ajuste lejano los valores de los ítems 10 y 13 sobrepasan la expectativa, demuestra demasiado eco (González, 2008, p.60).

Tabla 41 *Calidad técnica del ítem para autoimagen*

Calidad técnica del Ítem para Autoimagen			
Número de ítem	Calibración de dificultad del reactivo	Ajuste próximo	Ajuste lejano
1	-.84	.72	.64
2	.83	.59	.60
3	.89	.44	.48
4	.89	.82	.81
5	-.78	.97	.83
6	-1.12	.97	.80
7	-.33	.85	.82
8	-.63	.93	.97
9	.31	1.01	1.01
10	1.65	2.06	2.82
11	-.14	.98	.91
12	-.19	1.01	.98
13	.05	1.47	1.38
14	-.57	1.38	1.28

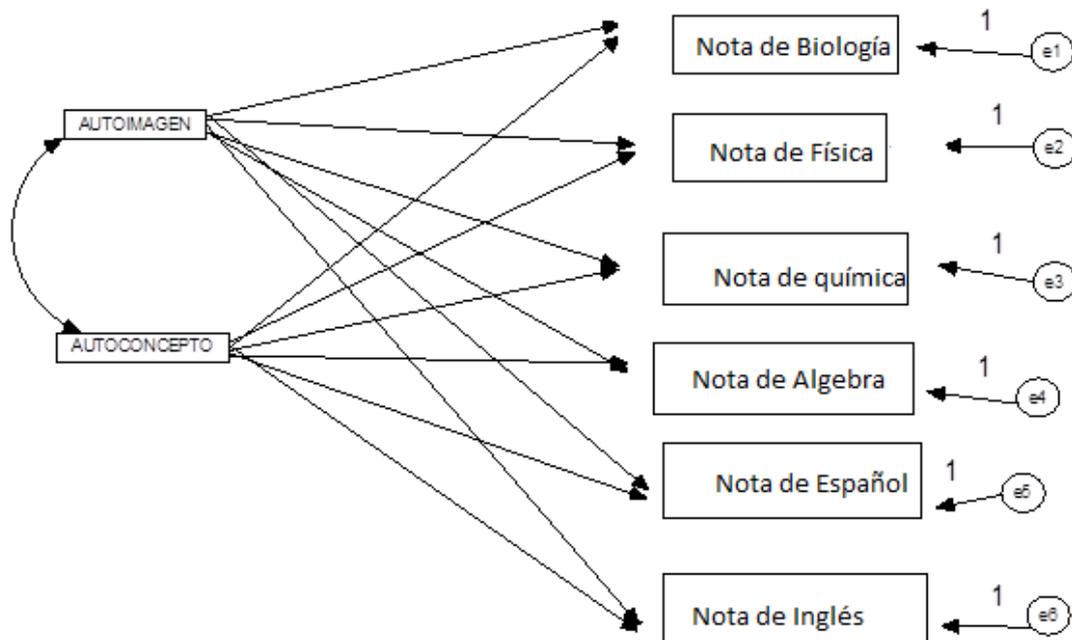
Modelo estructural: Resultados y análisis de autoconcepto y autoimagen.

Figura 2 *Modelo de ecuación estructural de autoconcepto y autoimagen.*

En la figura dos se representa el modelo de ecuación estructural elegido para este estudio, en ella se pueden distinguir dos tipos de variables; las variables latentes o exógenas denominadas autoimagen y autoconcepto, las cuales constituyen el objeto de interés en esta investigación, y se caracterizan por no presentar término de error. De igual forma, constituyen una variable exógena, debido a que son variables latentes independientes, y además, están afectando a otras variables. La flecha bidireccional, es decir, con dos puntas relaciona las variables exógenas autoimagen y autoconcepto, e indica una varianza.

Por otra parte, tenemos seis variables observables o variables latentes endógenas que corresponden a las notas obtenidas en biología, física, química, álgebra, español e inglés en el transcurso del primer trimestre de 2017. Y que permiten medir el desempeño académico.

Cada variable endógena recibe un efecto estructural representado por la flecha unidireccional

que cae sobre cada variable propuesta, además cada variable endógena está acompañada de un error de predicción o de medición. De acuerdo a la forma del diagrama del presente modelo de ecuación estructural se clasifica como modelo recursivo y es de tipo modelo de medida según Lara (2014).

Para este caso el parámetro de estimación seleccionado es el de máxima verosimilitud, por su consistencia, eficiencia y por no presentar sesgos cuando el tamaño de la muestra no es muy grande, tal como ocurre en esta oportunidad.

A continuación se presenta la tabla 12 que indica los parámetros estadísticos descriptivos del modelo de ecuaciones estructurales, cuya estimación es una técnica de máxima verosimilitud.

Tabla 52

Estadísticos descriptivos del modelo de ecuaciones estructurales. Estimación de parámetros por la técnica de máxima verosimilitud.

		Estímato	S.E.	C.R.	P
Nota de Biología	<--- AUTOIMAGEN	.061	.050	1.210	.226
Nota de Física	<--- AUTOIMAGEN	.053	.091	.580	.562
Nota de Química	<--- AUTOIMAGEN	.118	.079	1.502	.133
Nota de Algebra	<--- AUTOIMAGEN	.091	.082	1.108	.268

Nota de Español	<---	AUTOIMAGEN	.051	.072	.710	.478
Nota de Inglés	<---	AUTOIMAGEN	.013	.053	.241	.810
Nota de Biología	<---	AUTOCONCEPTO	.094	.111	.848	.396
Nota de Física	<---	AUTOCONCEPTO	.250	.201	1.248	.212
Nota de Química	<---	AUTOCONCEPTO	.126	.174	.723	.470
Nota de Álgebra	<---	AUTOCONCEPTO	.256	.182	1.405	.160
Nota de Español	<---	AUTOCONCEPTO	.193	.160	1.206	.228
Nota de Inglés	<---	AUTOCONCEPTO	.224	.117	1.917	.055

El valor estimado de la autoimagen oscila entre .061 y 0.118. Para el autoconcepto oscila entre .094 y .256. Por otra parte, los errores estándar aproximados (S.E) obtenidos en este grupo de variables fluctúan entre .050 y 0.201. El ratio crítico proporciona valores entre .241 y 1.917, donde el único valor que se aproxima a dos es el ratio crítico que corresponde a la nota de inglés con 1.917 constituyéndose en el único valor significativo para este estudio.

En cuanto al p valor, los pesos de regresión son significativamente distintos de cero, nuevamente el valor aceptado lo presenta para el autoconcepto la nota de inglés, con 0.055 único valor cercano al rango mínimo aceptado 0.05.

En la tabla 13 se presentan los pesos de regresión estandarizados.

Tabla 63

Pesos de regresión estandarizados

	Estímato
Nota de Biología <--- AUTOIMAGEN	.107
Nota de Física <--- AUTOIMAGEN	.052
Nota de Química <--- AUTOIMAGEN	.133
Nota de Algebra <--- AUTOIMAGEN	.098
Nota de Español <--- AUTOIMAGEN	.063
Nota de Inglés <--- AUTOIMAGEN	.021
Nota de Biología <--- AUTOCONCEPTO	.075
Nota de Física <--- AUTOCONCEPTO	.111
Nota de Química <--- AUTOCONCEPTO	.064
Nota de Algebra <--- AUTOCONCEPTO	.124
Nota de Español <--- AUTOCONCEPTO	.107
Nota de Inglés <--- AUTOCONCEPTO	.169

Se puede observar que la relación autoimagen y nota de inglés es la única que presenta un tamaño de efecto estandarizado directo con valor de 0.21 debido a que es la única relación que

no supera el valor mínimo exigido de 0.50 el cual corresponde a la carga factorial para las variables latentes. Las demás relaciones entre variables endógenas y exógenas, aunque tienen efecto éste no es de carácter significativo de acuerdo con Calvo (2017).

En cuanto al tamaño del efecto del autoconcepto y la autoimagen se encontró (ver tabla 14):

Tabla 14

Tamaño del efecto del autoconcepto y la autoimagen.

	AUTOCONCEPTO	AUTOIMAGEN
Nota inglés	.224	.013
Nota español	.193	.051
Nota algebra	.256	.091
Nota química	.126	.118
Nota física	.250	.053
Nota biología	.094	.061

En cuanto al tamaño del efecto, se destacan los valores de autoconcepto de la nota de algebra, seguida de la nota de física, y posteriormente la nota de inglés, con valores de .256, .250 y .224 respectivamente, donde el tamaño del efecto más pequeño corresponde a la nota de biología con.94. Teniendo presente que para el tamaño del efecto, entre más alto sea el valor mucho mejor es el efecto. Simultáneamente, para la autoimagen se obtuvieron tamaños de efecto muy pequeños que oscilan entre .013 y .118 el cual corresponde a la nota de

química. Con estos datos se podría considerar que la autoimagen no aporta mucho efecto, sobre el desempeño académico.

Discusión

El presente estudio permite inferir que el valor estimado del autoconcepto es moderado respecto al rendimiento académico, representado por las notas obtenidas en las asignaturas de biología, física, química, álgebra, español e inglés, (ver tabla 12) donde se rescatan los valores estimados que corresponden a la nota de álgebra, física e inglés, los demás valores son bajos y poco representativos, cuyo hecho muestra coherencia, con los tamaños de efecto presentados en esta investigación. Con relación a la variable autoimagen, los valores de estimativo son bajos, al igual que los valores de los pesos de regresión, lo cual está mostrando congruencia en los resultados. El tamaño de efecto es grande cuando su valor es superior a 0.8 según la escala de Cohen (1988) citado por Frías (2008, p.11).

Nótese la excepción de la relación entre las variables autoconcepto y rendimiento académico en inglés. Único valor significativo, por la concordancia entre tamaño de efecto medio y su valor estimado. En 1976, Shavelson et al. ya auguraban la existencia de un factor académico que explicase las altas correlaciones entre autoconcepto académico general y otros factores específicos, que explicaran el reporte de correlaciones muy bajas (Ver Tabla 12).

En la tabla 12, los pesos de regresión corresponden a los coeficientes de correlación sin estandarizar, los valores para ratio crítico son inferiores a 1.96, con excepción del reportado para nota de inglés, con lo que se rechaza para las hipótesis, que los coeficientes sean iguales a cero. Se esperan valores de p menores a 0.05, donde el único valor que se aproxima corresponde a la relación nota de inglés con autoconcepto, las demás variables no muestran relación estadística.

Para el tamaño del efecto del autoconcepto (ver tabla 14) solo son rescatables los tamaños de efecto que corresponde a la nota de algebra con .256, física con .250 e inglés con .224 que corresponden a los valores más altos de esta estadística, en tanto, que para el tamaño del efecto de la autoimagen, no resulta representativa, lo que nos lleva a considerar que la autoimagen no tiene un tamaño de efecto importante en el desempeño académico (Frías, 2000).

De igual forma, Frías (2000) señala que el tamaño del efecto y el valor de p , se hallan inversamente relacionados, de tal modo que cuando el tamaño del efecto es mayor, el valor de p es menor y viceversa. Para este caso en particular, tenemos valores de p altos, por lo tanto el tamaño del efecto es pequeño. Acorde a los datos presentados en la Tabla 9. Con excepción de valor de autoconcepto en inglés, donde el valor de p es mediano y el tamaño del efecto también es mediano.

Gutiérrez y Almeida González (2012) manifestaban la necesidad de realizar estudios de profundización en cuanto a la autoimagen, pues es escasa la información disponible al respecto. Adicionalmente, expresan la carencia de datos estadísticos de confiabilidad y validez de su instrumento. Hair et al (2000) recomiendan que cuando se emplee el método de máxima similitud, se implemente con muestras cuyo tamaño fluctúe entre 100 y 200 observaciones. Para este caso contamos con 127 observaciones. En un pilotaje previo con 59 estudiantes se obtuvo un alpha de Cronbach de 0.91 considerado como de buena confiabilidad. Y en la aplicación total, se mejoró la confiabilidad a 0.95 citado por Levy y Varela (2006).

El valor de confiabilidad del alpha de Cronbach del cuestionario de autoconcepto en este estudio fue de 0.97. Muy similar a la confiabilidad obtenida en la aplicación original donde se reportó 0.93 y en la segunda aplicación con reducción a 60 preguntas. Donde la

confiabilidad reportada fue de 0.91. De acuerdo con Piers-Harris (2002), citado por Veiga (2006). Esto demuestra que en la aplicación del instrumento se mantiene la coherencia interna y buena confiabilidad.

En cuanto al autoconcepto, la nota de Inglés es la única que tiene un ratio crítico de 1.917, el cual es aceptable por su proximidad al valor mínimo esperado de 1.96, teniendo en cuenta que su valor p es de .055. Valor que se aproxima al mínimo esperado, 0.50. Ya había pronosticado Urquijo (2002) específicamente con el desempeño académico en lenguaje y matemáticas, que los valores no establecían relaciones estadísticamente significativas, lo cual se ratifica según los datos obtenidos en la Tabla 9.

Capítulo 5

Conclusiones y recomendaciones

5.1 Conclusiones

Entre las conclusiones a que se llega mediante este trabajo, tenemos que la calidad técnica de los instrumentos para el autoconcepto con un alpha de Cronbach es de 0.97 y para la autoimagen con alpha de Cronbach de 0.95 es buena, puesto que efectivamente es superior a .80 valor sugerido para aceptar un instrumento.

Se encontró que el autoconcepto tiene moderada influencia en relación con el desempeño académico, puesto que ejerce un tamaño del efecto pequeño en las asignaturas, con excepción de algebra, física e inglés, debido al reporte de valores de tamaño de efectos altos. Al respecto, Hattie (2016) había reportado un tamaño del efecto para el autoconcepto de 0,47. Por lo tanto, la calidad técnica del cuestionario de autoconcepto es buena con relación a los parámetros estudiados, presentando buen ajuste al modelo.

El instrumento de autoimagen presentó buen nivel de confiabilidad, puesto que reportó un alpha de Cronbach de 0.95. En cuanto a la calidad del instrumento, debido a su ajuste próximo y lejano con valores de 1.01 y 1.02 respectivamente, muestran buen ajuste al modelo el cual se debería ubicar entre un rango $>.80$ a 1.2, lo cual se cumple para este estudio.

En cuanto a la autoimagen, parece no tener mayor grado de influencia en el rendimiento académico, con excepción de la relación autoimagen y nota de inglés, la cual presenta un tamaño del efecto moderado. Sin embargo, Hattie (2016) no registra el tamaño del efecto para la autoimagen. Por otra parte, Páez et al. (2007) habían manifestado una relación negativa entre la sub escala de Piers-Harris autoimagen corporal y rendimiento académico.

Aludiendo en su momento que algunos estudiantes concentraban sus energías en mantener la imagen corporal, descuidando la escala de autoconcepto académico. Por esta razón, es necesario brindar la orientación adecuada a los adolescentes para que valoren y desarrollen cada uno de los aspectos de su personalidad, sean personas integrales y con muchas fortalezas para asumir las dificultades que se le presenten en el transcurso de su vida.

El cuestionario de autoconcepto aún sigue vigente, a pesar del cambio de circunstancias y características sociales y económicas del entorno en que fue aplicado, y el ruido obtenido en algunos resultados, muestra la heterogeneidad en el grado de madurez de la personalidad en los estudiantes, teniendo en cuenta la diversidad de edades, aunque la mayoría de estudiantes tengan 13 años.

La calidad técnica del cuestionario de autoimagen está mostrando falta de acomodo para el ajuste lejano, lo cual se puede atribuir a la heterogeneidad del alumnado, y su medición no está ofreciendo un aporte al proceso. Se necesita hacer estudios específicos con relación a la autoimagen y entorno escolar, puesto que hay carencia de fuentes al respecto.

La relación entre nota de inglés y autoconcepto muestra un moderado grado de influencia para el fortalecimiento del autoconcepto y el desarrollo de esta asignatura. Lo que favorece el desempeño académico específicamente para el inglés. En su momento, Veiga (2006) había reportado una relación positiva entre altos niveles de autoconcepto, el lenguaje y el desempeño escolar. Por otra parte, García (2005) había presentado en su estudio una correlación débil entre la asignatura de español y el rendimiento académico.

La variable autoconcepto generó un tamaño de efecto moderado en las asignaturas de álgebra, física e inglés, en las otras asignaturas el efecto no es significativo. Para la variable de autoimagen el tamaño del efecto no fue significativo para ninguna asignatura.

Es importante trabajar el mayor número de factores asociados para contribuir a un mejor desempeño académico, teniendo en cuenta la multidimensionalidad del autoconcepto, el cual repercute en todas las dimensiones del estudiante y de su entorno.

5.2 Recomendaciones

Poder realizar las etapas de investigación acorde con el cronograma propuesto, debido a que esto facilita el buen desarrollo de la investigación.

Es importante realizar pilotajes a los instrumentos para evitar errores de interpretación y maximizar su calidad en cuanto a la validez y confiabilidad. Debido a que esta etapa se vio entorpecida por el prolongado paro de docentes.

Realizar los ajustes necesarios al cuestionario de autoimagen con el objetivo de mejorar el rango de validez y confiabilidad, para próximos estudios, para lo cual se podría mejorar la redacción enfatizando hacia la imagen personal y acercándolo más al contexto Colombiano. Con la finalidad de mejorar el desempeño académico de los estudiantes, se debe trabajar no solo los aspectos de la personalidad, adicionalmente se debe prestar atención a las estrategias de aprendizaje y hacer seguimiento permanente y los ajustes oportunos a las estrategias de aprendizaje que no estén aportando los resultados esperados.

Debido a que el tamaño del efecto del autoconcepto y la autoimagen fueron moderados, en relación con el rendimiento académico, estos aspectos deben ser trabajados junto con la aplicación de estrategias de aprendizaje y utilización de didácticas en las cuales se vea favorecida la comprensión y transferencia de conocimientos, los cuales serán aplicados posteriormente en situaciones cotidianas.

Se sugiere para el docente, estar atentos al grado de motivación y manifestaciones frente a la responsabilidad de los estudiantes hacia los compromisos de índole académico, para dialogar con ellos y establecer las estrategias de aprendizaje que sean necesarias y que permitan al estudiante responder de manera adecuada ante los compromisos académicos, de

tal manera que a largo plazo no se vea disminuido su autoimagen y autoconcepto, como elementos importantes de la personalidad.

Es pertinente trabajar mediante ambientes colaborativos, debido a que estos favorecen el desarrollo armonioso del autoconcepto y autoimagen, permite desarrollar habilidades comunicativas y cognitivas, reconoce una interacción estimulante entre pares y el desarrollo de habilidades interpersonales, lo que repercutirá en el buen rendimiento académico y convivencial.

Se propone para los estudiantes desarrollar talleres de manejo adecuado de su autoimagen y autoconcepto durante la adolescencia, con miras a desarrollar de manera integral su personalidad, adquirir mayor seguridad de sí mismo y ser autónomo, lo que provocara éxito en sus deberes académicos y satisfacción personal. Incursionar en el estudio de la autoimagen, ampliando los tópicos relacionados con el ámbito educativo.

Con la intención de favorecer el buen desempeño académico, los estudiantes deben implementar de manera constante el uso de estrategias de estudio, acordes a cada asignatura y cuidar de desarrollar todos los aspectos de su personalidad de manera armoniosa. Debe ser consciente de sus fortalezas y debilidades. Al tiempo que se trabaja en minimizar las debilidades.

Con el objeto de mejorar la calidad educativa y favorecer el aprendizaje de los estudiantes, es recomendable implementar en el currículo institucional, los diez principios de evaluación para el aprendizaje, propuesto por el Ministerio de Educación de Chile (2006, p.26). Y dinamizar las clases incluyendo variedad de estrategias de aprendizaje, que tengan en cuenta los estilos de aprendizaje de los estudiantes, y la presencia cada vez más notoria de estudiantes de inclusión.

5.3 Limitaciones del estudio

Debido al paro indefinido de maestros, fue necesario, omitir pasos importantes del proceso de investigación, como lo son los pilotajes. Paso importante para poder hacer los debidos ajustes a los instrumentos, para que de esta forma sean más concluyentes los resultados obtenidos.

Otra dificultad consistió en la falta de datos estadísticos para el cuestionario de autoimagen, y poder con ellos realizar la comparación de los datos obtenidos, esto se debe o a la ausencia de estudios con los cuales se pueda confrontar los resultados.

6. Referencias

- Alcaide, M. (2009). Influencia del rendimiento y autoconcepto en hombres y mujeres. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 2, 27-44. Encontrado el 29 de octubre de 2016. Recuperado de <http://www.revistareid.net/revista/n2/REID2art2.pdf>
- Bisquerra, R. (2003). Educación Emocional y Competencias Básicas para la Vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. Recuperado de <http://revistas.um.es/%20rie/article/viewFile/99071/94661>
- Broc, M. (2000). Autoconcepto, Autoestima y Rendimiento Académico en Alumnos de 4º de E.S.O. Implicaciones Psicológicas en la Orientación y Tutoría. *Revista de Investigación Educativa*, 18(1), 119-146. Recuperado de: <http://revistas.um.es/rie/article/view/121521>
- Camacho, I. (2002). Relación entre autoconcepto y concepto del maestro en alumnos/as con rendimiento académico alto y bajo que cursan el sexto grado de educación primaria en el estado de Colima, Tesis, Grado de Maestra en Ciencias, Área Psicología Aplicada. Universidad de Colima. Encontrado el 28 de noviembre de 2017. Recuperado de http://digeset.uco.mx/tesis_posgrado/Pdf/Irene%20Camacho%20Morales.pdf
- Calvo, C. (2017). *Análisis de la invarianza factorial y causal con AMOS*. Universidad de Coruña. Encontrado el 6 de noviembre de 2017. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/300717980_Analisis_de_la_invarianza_factorial_y_causal_con_AMOS
- Caso-Niebla, J. Hernández, L. (2007). Variables que inciden en el rendimiento académico de adolescentes Mexicanos. Universidad Autónoma de Baja California, México. *Revista Latinoamericana de psicología*, 39(3), 487-501 Encontrado el 16 de agosto de

2016. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-05342007000300004&script=sci_abstract&tlng=es

Cardenal, V. & Fierro, A. (2003). *Componentes y correlatos del autoconcepto en la escala de Piers-Harris*. Estudios de psicología, Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico II (Psicología Diferencial y Psicología del Trabajo).

Universidad Complutense de Madrid. Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico. Universidad de Málaga. Recuperado de www.eudemon.net

Cazalla, N. y Molero, D. (10 de Julio de 2013). Revisión teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 43-64. Encontrado el 23 de noviembre de 2017. Recuperado de

<http://psicopedia.org/wp-content/uploads/2017/10/Autoconcepto-y-Adolescencia.pdf>

Cifuentes, L. (2016). Autoimagen e inteligencia emocional. Tesis. Universidad Rafael

Landívar, Facultad de Humanidades, Licenciatura en Psicología Clínica. Encontrado el 18 de noviembre de 2017. Recuperado de

<http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesiseortiz/2016/05/42/Cifuentes-Luz.pdf>

Cuestas, M y Herrero, F. (s.f.). Introducción al muestreo. Universidad Andrés Bello.

Facultad de educación. Escuela de educación. Recuperado de

<http://mey.cl/apuntes/muestrasunab.pdf>

Definición ABC. (2007-2017). Autoimagen. Recuperado de

<https://www.definicionabc.com/social/autoimagen.php>

Edel, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. Factores asociados al rendimiento académico, REICE –Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 1(2) julio- diciembre. Madrid,

España. Encontrado el 20 de agosto de 2016. Recuperado de

<http://www.ice.deusto.es/ritlace/reice/vol1n2/Edel.pdf>

- Frías, Ma. D, Llobell, J. y García, J. (2000). Tamaño del efecto del tratamiento y significación estadística. *Psicothema*, 12(2), 236-240. Encontrado el 10 de diciembre de 2017. Recuperado de <http://www.psicothema.es/pdf/555.pdf>
- Frías, Ma. D, (2008). Métodos y Diseños de Investigación, Validez de la Investigación (II): Validez de conclusión estadística curso 2008/2009. Universidad de Valencia. Encontrado el 10 de diciembre de 2017. Recuperado de <http://www.uv.es/friasnav>
- Fuentes, M., García, C., Gracia, E., y Lila, M. (2011). Autoconcepto y ajuste psicosocial en la adolescencia. Universidad de Valencia. *Revista Psicothema*, 23(1), 7-12. Encontrado el 10 de diciembre de 2017. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/3842.pdf>
- García, L. (2005). Autoconcepto, autoestima y su relación con el rendimiento académico. Tesis de Maestría en Ciencias. Universidad Autónoma de Nuevo León. División de estudios de Postgrado. Facultad de Psicología. Encontrado el 2 de octubre de 2017. Recuperado de <http://eprints.uanl.mx/6882/1/1080127503.pdf>
- Gázquez, J., Pérez, M^a del C., Ruiz, M^a I., Miras, F. y Vicente, F. (2006). Estrategias de aprendizaje en estudiantes de enseñanza secundaria obligatoria y su relación con la autoestima. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 6(1), 51-62. Encontrado el 30 de noviembre de 2017. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56060103>
- González, J., Núñez, J., Glez, S., García, M. (1997). Auto concepto, Autoestima y Aprendizaje Escolar. *Psicothema*, 9(2), 271-289. Universidad de Oviedo, Oviedo, España. Encontrado el 18 de agosto de 2016. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72709204>

- González, M. (2008). El análisis de Reactivos con el Modelo Rasch. Manual Técnico A, Serie: Medición y Metodología. Universidad de Sonora. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. México, D. F. Encontrado el 10 de Diciembre de 2017. Recuperado de <http://www.winsteps.com/a/recursos-offline.pdf>
- Goñi, E. y Fernández, A. (2007). Los dominios social y Personal del autoconcepto. Universidad del País Vasco. Revista de Psicodidáctica, 12(2), 179-194. Bilbao. Encontrado el 14 de Noviembre de 2017. Recuperado de <http://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/viewFile/218/214>
- Gutiérrez, M^a L. y Almeida, C. (2012). Estudio de la relación entre la “imagen de sí” de niños y adolescentes que acudieron a tratamiento a una unidad de salud mental infanto-juvenil y la “imagen de sí” de sus padres. Unidad de Salud Mental Infanto-Juvenil de Área Hospitalaria de Valme. Cuadernos de Psiquiatría y Psicoterapia del Niño y del Adolescente. Sociedad Española de Psiquiatría y Psicoterapia del niño y del adolescente, 53, 23-32. Encontrado el 26 de julio de 2017. Recuperado de <http://www.sepyrna.com/documentos/articulos/gutierrez-lopez-estudio-relacion-imagen-de-si.pdf>
- Hattie, J. (2016). Actualización tamaño del efecto Hattie. Encontrado el 16 de octubre de 2017. Recuperado de <http://www.evidencebasedteaching.org.au/hattie-effect-size-2016-update/>
- Hernández, N. (s. f). Evaluación educativa. Encontrado el 22 de octubre de 2017. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/92879760/EVALUACIONEDUCATIVA>
- Lagos, N., García, J., Inglés, C., Hidalgo, M., Torregrosa, M. y Gómez, M. (2016). Self-Description Questionnaire II (Cuestionario de auto-descripción II): evidencia de

fiabilidad y validez en una muestra de adolescentes chilenos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 48, 69-79. Encontrado el 11 de febrero de 2016. Recuperado de <http://www.elsevier.es>

Lara, A. (2014). Introducción a las ecuaciones estructurales en Amos y R. Encontrado el 25 de octubre de 2017, Recuperado de [http://masteres.ugr.es/moea/pages/curso201314/tfm1314/tfm-septiembre1314/memoriamastrantonio_lara_hormigo/!](http://masteres.ugr.es/moea/pages/curso201314/tfm1314/tfm-septiembre1314/memoriamastrantonio_lara_hormigo/)

La Rosa, J. y Diaz-Loving, R. (1991). Evaluación del autoconcepto, una escala multidimensional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 23(1), 15 – 33. Fundación Universitaria Konrad Lorenz. Bogotá, Colombia.

Levy, J. y Varela, J. (2006). Moderación con estructuras de covarianzas en ciencias sociales. Editorial Gesbiblo S.I. España, 134. Encontrado el 6 de noviembre de 2017. Recuperado de <https://books.google.com.co/books?id=WEfC1TGVJBgC&pg=PA134&lpg=PA134&dq=interpretacion+de+resultados+programa+amos&source=bl&ots=fqB1OS9NYt&sig=GWD3FUDRTd9sRkomIH0dVDIzJaU&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwjRlPWRkKvXAhXD2SYKHcfxA1U4ChDoAQhPMAc#v=onepage&q=interpretacion%20de%20resultados%20programa%20amos&f=false>

Ley N° 1090 Ministerio De protección Social. (6 de septiembre de 2006). Por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de Psicología, se dicta el Código Deontológico y Bioético y otras disposiciones. Bogotá, Colombia. Encontrado el 19 de noviembre de 2016. Recuperado de <http://www.sociedadescientificas.com/userfiles/file/LEYES/1090%2006.pdf>

Marroquín, R. (s. f). Sesión cuatro. Confiabilidad y validez de instrumentos de investigación. Universidad nacional de educación, Enrique Guzmán y Valle, Escuela

de post grado. Perú. Encontrado el 18 de octubre de 2017. Recuperado de

<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://www.une.edu.pe/Titulacion/2013/exposicion/SESION-4-Confiability%2520y%2520Validez%2520de%2520Instrumentos%2520de%2520investigacion.pdf>

Marín, A. y Restrepo, S. (2016). La influencia de factores psicológicos como autoestima, autoconcepto y autoeficacia en el rendimiento académico en adolescentes. Revista electrónica PSYCINEX, psicología, psicoanálisis y conexiones, Departamento de psicología, Medellín Colombia, 8(13). Recuperado de

<https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/Psyconex/article/view/326996/20784219>

Ministerio de Educación, República de Chile. (2006). Evaluación Para el Aprendizaje:

Enfoque y materiales prácticos para lograr que sus estudiantes aprendan más y mejor Unidad de Currículum y Evaluación. Encontrada el 16 de diciembre de 2017.

Recuperado de

<http://portales.mineduc.cl/usuarios/cpeip/File/2013materialespsp/mediaepa.pdf>

Montero, I. y León, O. (2007). Una guía para nombrar a los estudios de investigación en

Psicología 1. International Journal of Clinical and Health Psychology, 7(3), 847-862.

Recuperado de http://www.aepc.es/ijchp/GNEIP07_es.pdf

Muelas, A. (2013). Influencia de la variable de personalidad en el rendimiento académico

de los estudiantes cuando finalizan la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y comienzan Bachillerato. Historia y Comunicación Social. 18 N° Especial Noviembre, 115-126. Encontrado el 12 de agosto de 2016. Recuperado de

<http://revistas.ucm.es/index.php/HICS/article/viewFile/44230/41792>

- Navarro, S. (2011). Auto estima, Auto imagen y Auto concepto. Recuperado de <http://sandrangelnavarro.blogspot.com.co/2011/09/autoestima-autoimagen-y-auto-concepto.html>
- Nicho, J. (2013). Relación entre la Autoestima y el Rendimiento Académico de los Estudiantes de la E.B.C. Tecnológica de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión (Tesis de maestría) Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión, Huacho – Perú. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/204365356/RELACION-ENTRE-LA-AUTOESTIMA-Y-EL-RENDIMIENTO-ACADEMICO-DE-LOS-ESTUDIANTES-DE-LA-E-B-C-TECNOLOGICA-DE-LA-FACULTAD-DE-EDUCACION-DE-LA-UNIVERSIDAD->
- Páez, M., Fachinnelli, C., Gutiérrez, O., Hernández, M. (2007). Un análisis de las relaciones entre distintas dimensiones del autoconcepto y el rendimiento académico en una muestra de adolescentes argentinos. *Revista Mexicana de Psicología*, 24(1), 77-84. Encontrado el 14 de noviembre de 2017. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243020635009>
- Plan de Desarrollo - Bogotá Mejor Para Todos. (2016 – 2020). IPES, Recuperado de http://www.ipes.gov.co/images/informes/Acuerdo_645_de_2016_plan_de_desarrollo_2016-2020.pdf
- Peralta, F. J., & Sánchez, M. D. (2003). Relaciones entre el autoconcepto y el rendimiento académico, en alumnos de Educación Primaria. *Electronic journal of research in educational psychology*, 1(1). Almería, España. Encontrada el 26 de Septiembre de 2017. Recuperado de http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/1/espagnol/Art_1_7.pdf
- Programa Atención Integral de la Adolescencia (PAIA). (2002). Auto imagen y auto estima “folleto”. Departamento de medicina preventiva, caja Costarricense de seguro

social. Encontrado el 23 de septiembre de 2015. Recuperado de

<http://www.binasss.sa.cr/adolescencia/todas/Folleto%20Autoimagen%20y%20autoestima.pdf>

Ramos, M. (2013). Estudio sobre la motivación y su relación con el rendimiento escolar, Tesis, Trabajo fin de master, grado y proyectos fin de carrera, Universidad de Almería. Recuperado de

<http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/3064/Trabajo.pdf?sequence=1>

Roca, E. (2013). Inteligencia Emocional y Conceptos Afines: Auto estima sana y Habilidades sociales. Congreso de inteligencia emocional y bienestar, Zaragoza. Hospital clínico Universitario de Valencia. España. Recuperado de

<http://www.cop.es/colegiados/PV00520/pdf/IE,%20AE,%20HS.%206p.pdf>

Rodríguez, S. (1982). Factores de Rendimiento Escolar. Barcelona, España. Oikos-tau, S. A. Editores.

Salum-Fares, A., Marín, R., Reyes, C. (2011). *Autoconcepto y rendimiento académico en estudiantes de escuelas secundarias públicas y privadas de ciudad Victoria, Tamaulipas, México*. Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM, XXI(1), Enero-Junio, 207-229. Encontrado el 29 de noviembre de 2017. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65421407010>

Sañudo, L. (2006). Ética de la Investigación Educativa. Congreso iberoamericano de Ciencia, tecnología, sociedad e innovación CTS+I, Palacio de la Minería del 19 al 23 de junio de 2006. Encontrado el 19 de noviembre de 2016. Recuperado de www.oei.es/historico/memoriasctsi/mesa2/m02p33.pdf

Silva, P., & Miranda, C. (2013). Evolución de la Autoimagen y Esquema corporal a través de la danza educativa: efectos y desafíos en la práctica a partir de un estudio con niñas de 8 a 9 años situadas en contextos vulnerables. Tesis. Universidad de Chile. Facultad

de Artes, Departamento de Danza. Santiago de Chile. Encontrado el 3 de Noviembre de 2017. Recuperado de

<http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/116582/paula%20silva.pdf?sequence=1>

Solano, G. (2016). Estilos de crianza y desarrollo del autoconcepto en adolescentes de 14 a 16 años de edad. Tesis. Universidad Mayor de San Andrés, Facultad de humanidades y ciencias de la educación, Facultad de psicología. La Paz, Bolivia. Encontrado el 22 de octubre de 2017. Recuperado de

<http://repositorio.umsa.bo/bitstream/handle/123456789/10818/STG.pdf?sequence=1>

Stabback, P. (2016). ¿Qué hace a un currículo de calidad?. Reflexiones en progreso N° 2 sobre Cuestiones fundamentales y actuales del currículo y el aprendizaje. Marzo.

United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO).

Encontrado el 14 de Octubre de 2016. Recuperado de

<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002439/243975s.pdf>

Urquijo, S. (2002). Autoconcepto y desempeño académico en adolescentes. Relaciones con sexo, edad e institución. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Mar del Plata – CONICET – Argentina. Revista Psico-USF, 7(2), julio-diciembre, 211-218.

Encontrado el 2 de abril de 2017. Recuperado de

<http://www.scielo.br/pdf/psuf/v7n2/v7n2a10.pdf>

Veiga, F. (2006). Una nueva versión de la escala de autoconcepto Piers-Harris (Children's Self-Concept Scale PHCSCS-2). Revista de Psicología y Educación, V(1), Jun, 39 – 49. Encontrado el 15 de octubre de 2017. Recuperado de

http://psicologiaeducacao.ubi.pt/Files/Other/Arquivo/VOL5/PE%20VOL5%20N1/PE%20VOL5%20N1_index_5_.pdf

Villarroel, V. (2001). Relación entre autoconcepto y rendimiento académico, Pontificia universidad católica de chile, facultad de educación, Revista PSYKHEV, 10(1), 3 -18. Encontrado el 12 de enero de 2017. Recuperado de www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/download/418/398

Woolfolk, A. (2010). Psicología Educativa. México. Pearson Educación, 11a. edición. Encontrado el 16 de febrero de 2016. Recuperado de http://www.academia.edu/6870457/decimoprimer_a_educativa_educativa_psicolog%e3%8da_psicolog%e3%8da_educativa.

7. Anexos

Anexo 1

Fecha: 22 de Marzo de 2017

CONSENTIMIENTO INFORMADO

TAMAÑO DEL EFECTO DEL AUTOCONCEPTO Y AUTOIMAGEN EN EL RENDIMIENTO ACADEMICO.

UNIVERSIDAD EXTERNADO DE COLOMBIA.

Yo _____ identificado con la cedula de ciudadanía No. _____ de _____, como acudiente del(a) estudiante _____ identificado con la tarjeta de identidad No. _____, del grado _____ jornada mañana.

Estoy de acuerdo en que mi hijo(a) participe en el proyecto de investigación titulado, Tamaño del efecto del autoconcepto y autoimagen en el rendimiento académico, realizado por la secretaria de educación de Bogotá y la Universidad Externado de Colombia, en el programa Maestría de la Evaluación y Aseguramiento de la Calidad. También, expreso de manera libre y voluntaria mi deseo de participar en esta investigación. Así mismo, autorizo el uso de la información recolectada para los propósitos exclusivos de la investigación.

Es de aclarar que en esta investigación se realizaran varias encuestas, relacionadas con las dimensiones del autoconcepto y autoimagen. Cuyo objetivo es identificar el efecto de estas dimensiones en el rendimiento académico de los estudiantes. De igual forma, todos los

participantes serán identificados por un código para conservar la confidencialidad y guardar el secreto profesional de acuerdo con lo establecido en la Ley 1090.

Agradecemos la atención y colaboración prestada.

Nombre del acudiente o padre de familia Nombre del estudiante:

Firma del acudiente

Número de identificación: T. I. No

C.C. _____ de

Rector: OMAR ALFREDO

Nombre del investigador:

RODRIGUEZ

STELLA VASQUEZ AVILA

Firma: _____

Firma: _____

COLEGIO SAN JOSE DE CASTILLA.

COLEGIO SAN JOSE DE CASTILLA. sede A

Anexo 2

Encuesta de caracterización.

TAMAÑO DEL EFECTO DEL AUTOCONCEPTO Y AUTOIMAGEN EN EL
RENDIMIENTO ACADEMICO.

UNIVERSIDAD EXTERNADO DE COLOMBIA.

Querido estudiante, lee con cuidado cada una de las siguientes preguntas antes de responder.

Te agradecemos tu participación y sinceridad en las respuestas.

No hay respuestas correctas o incorrectas, solo nos interesa su punto de vista.

Nombre: _____

Curso: _____ Fecha: _____

Sexo: Masculino ___ Femenino ___

Rango de edad: marque solo una opción:

12 años___ 13 años___ 14 años___ 15 años___ 16 años___ 17 años___ Otro___

Te gusta el colegio donde estudias? Si ___ No ___ No sabe ___

Cuáles son las cuatro asignaturas que más te gustan:

1. _____ 2. _____

3. _____ 4. _____

¿Por qué te agrandan las anteriores asignaturas?

Cuáles son las tres asignaturas que más te disgustan (desagradan):

1. _____ 2. _____

3. _____

¿Por qué te generan disgusto estas asignaturas?

Alguna vez ha reiniciado un grado ____ Cual _____

En este momento estas reiniciando el curso: si ____ No ____

Escribe una letra **F** si considera que el enunciado es falso y una **V** si considera que el enunciado es verdadero

Hago bien los trabajos escolares ____

Mis profesores me consideran un buen estudiante ____

Me siento feliz en el colegio ____

Me siento feliz en casa ____

Trabajo con responsabilidad durante las clases ____

Me considero una persona alegre ____

Mi familia me ayudaría en caso de tener problemas ____

Me siento a gusto como soy físicamente ____

Se me facilita prestar atención al desarrollo de las clases ____

Entrego los trabajos de manera oportuna_____

Preparo los temas vistos antes de cada clase ____

No me da pena preguntar en clase, cuando no entiendo el tema_____

Consulto los temas vistos en clase, por mi cuenta en libros o internet_____

Anexo 3

ESCALA DE AUTOCONCEPTO (PIERS-HARRIS)

Nombre:Curso:

Fecha:.....

1	MIS COMPAÑEROS DE CLASE SE BURLAN DE MÍ	SI	NO
2	SOY UNA PERSONA FELIZ	SI	NO
3	ME RESULTA DIFÍCIL ENCONTRAR AMIGOS	SI	NO
4	ESTOY TRISTE MUCHAS VECES	SI	NO
5	SOY LISTO/A	SI	NO
6	SOY TÍMIDO/A	SI	NO
7	ME PONGO NERVIOSO CUANDO PREGUNTA EL PROFESOR	SI	NO
8	MI CARA ME DISGUSTA	SI	NO
9	CUANDO SEA MAYOR VOY A SER UNA PERSONA IMPORTANTE	SI	NO
10	ME PREOCUPO MUCHO CUANDO TENEMOS UN EXÁMEN	SI	NO
11	CAIGO MAL EN CLASE	SI	NO
12	ME PORTO MAL EN CLASE	SI	NO
13	CUANDO ALGO VA MAL SUELE SER POR CULPA MÍA	SI	NO
14	CREO PROBLEMAS A MI FAMILIA	SI	NO
15	SOY FUERTE	SI	NO
16	TENGO BUENAS IDEAS	SI	NO
17	SOY UN MIEMBRO IMPORTANTE EN MI FAMILIA	SI	NO
18	GENERALMENTE QUIERO SALIRME CON LA MÍA	SI	NO
19	TENGO HABILIDAD CON LAS MANOS	SI	NO
20	CUANDO LAS COSAS SON DIFÍCILES LAS DEJO SIN HACER	SI	NO

21	HAGO BIEN MI TRABAJO EN EL COLEGIO	SI	NO
22	HAGO MUCHAS COSAS MALAS	SI	NO
23	DIBUJO BIEN	SI	NO
24	SOY BUENO PARA LA MÚSICA	SI	NO
25	ME PORTO MAL EN CASA	SI	NO
26	SOY LENTO HACIENDO MI TRABAJO EN EL COLEGIO	SI	NO
27	SOY UN MIEMBRO IMPORTANTE DE MI CLASE	SI	NO
28	SOY NERVIOSO/A	SI	NO
29	TENGO LOS OJOS BONITOS	SI	NO
30	DENTRO DE CLASE PUEDO DAR UNA BUENA IMPRESIÓN	SI	NO
31	EN CLASE SUELO ESTAR EN LAS NUBES	SI	NO
32	FASTIDIO A MIS HERMANOS/AS	SI	NO
33	A MIS AMIGOS LES GUSTAN MIS IDEAS	SI	NO
34	ME METO EN LIOS A MENUDO	SI	NO
35	SOY OBEDIENTE EN CASA	SI	NO
36	TENGO SUERTE	SI	NO
37	ME PREOCUPO MUCHO POR LAS COSAS	SI	NO
38	MIS PADRES ME EXIGEN DEMASIADO	SI	NO
39	ME GUSTA SER COMO SOY	SI	NO
40	ME SIENTO UN POCO RECHAZADO/A	SI	NO
41	TENGO EL PELO BONITO	SI	NO
42	A MENUDO SALGO VOLUNTARIO/A EN CLASE	SI	NO
43	ME GUSTARÍA SER DISTINTO/A DE CÓMO SOY	SI	NO
44	DUERMO BIEN POR LA NOCHE	SI	NO

45	ODIO EL COLEGIO	SI	NO
46	ME ELIGEN DE LOS ÚLTIMOS PARA JUGAR	SI	NO
47	ESTOY ENFERMO FRECUENTEMENTE	SI	NO
48	A MENUDO SOY ANTIPÁTICO/A CON LOS DEMÁS	SI	NO
49	MIS COMPAÑEROS PIENSAN QUE TENGO BUENAS IDEAS	SI	NO
50	SOY DESGRACIADO/A	SI	NO
51	TENGO MUCHOS AMIGOS/AS	SI	NO
52	SOY ALEGRE	SI	NO
53	SOY TORPE PARA LA MAYORÍA DE LAS COSAS	SI	NO
54	SOY GUAPO/A	SI	NO
55	CUANDO TENGO QUE HACER ALGO LO HAGO CON GANAS	SI	NO
56	ME PELEO MUCHO	SI	NO
57	CAIGO BIEN A LAS CHICAS	SI	NO
58	LA GENTE SE APROVECHA DE MÍ	SI	NO
59	MI FAMILIA ESTÁ DESILUSIONADA CONMIGO	SI	NO
60	TENGO UNA CARA AGRADABLE	SI	NO
61	CUANDO TRATO DE HACER ALGO TODO PARECE SALIR MAL	SI	NO
62	EN MI CASA SE APROVECHAN DE MÍ	SI	NO
63	SOY UNO/A DE LOS MEJORES EN JUEGOS Y DEPORTES	SI	NO
64	SOY PATOSO/A	SI	NO
65	EN JUEGOS Y DEPORTES, MIRO PERO NO PARTICIPO	SI	NO
66	SE ME OLVIDA LO QUE APRENDO	SI	NO
67	67 ME LLEVO BIEN CON LA GENTE	SI	NO
68	ME ENFADO FÁCILMENTE	SI	NO

69	CAIGO BIEN A LOS CHICOS	SI	NO
70	LEO BIEN	SI	NO
71	ME GUSTA MÁS TRABAJAR SOLO QUE EN GRUPO	SI	NO
72	ME LLEVO BIEN CON MIS HERMANOS/AS	SI	NO
73	TENGO UN BUEN TIPO	SI	NO
74	SUELO TENER MIEDO	SI	NO
75	SIEMPRE ESTOY ROMPIENDO COSAS	SI	NO
76	SE PUEDE CONFIAR EN MÍ	SI	NO
77	SOY UNA PERSONA RARA	SI	NO
78	PIENSO EN HACER COSAS MALAS	SI	NO
79	LORO FÁCILMENTE	SI	NO
80	SOY UNA BUENA PERSONA	SI	NO

Anexo 4

Solicitud Autorización uso del cuestionario de “si mismo”

STELLA VASQU...

 Deshacer

Marisa Gutiérrez Lòpez <marisagulo@hotmail.com> | 
mar 05/12/2017, 16:54

Hola Stella!! Me alegra estés interesada en utilizar el cuestionario del "sí mismo". Por supuesto puedes emplearlo y me gustaría me contarás los resultados de tus estudios.

Un afectuoso saludo, María Luisa Gutiérrez López

Enviado desde [Outlook](#)



STELLA VASQUEZ AVILA Responder a todos | 
dom 03/12/2017, 13:39
marisagulo@hotmail.com; stellavavi6@hotmail.com

Buenas tardes doctora María Luisa Gutiérrez y por su medio doctora Carmen Almeida González.

Soy Stella Vásquez Avila, estudiante de Maestría en Evaluación y Aseguramiento de la Calidad, de la Universidad Externado de Colombia (cuarto semestre). El motivo de comunicarme con ustedes, es para respetuosamente solicitarles autorización del uso de su cuestionario de "si mismo". Esto como requisito de la universidad para preservar la autoria de dicho instrumento. Además, por ser un instrumento nuevo en la amplia gama de test, y por ser específico para la evaluación del auto-imagen.

Agradezco por anticipado su apoyo y colaboración.

Cordialmente,
Stella Vásquez Avila
stella.vasquez@est.uexternado.edu.co ; stellavavi6@hotmail.com

Anexo 5

Cuestionario del sí mismo



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
COLEGIO SAN JOSÉ DE CASTILLA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL
 Resolución de Integración No. 2434 del 20 del agosto de 2002 CODIGO DANE S1100100429
 RESOLUCION DE RECONOCIMIENTO OFICIAL #740 del 13/11/1998 usada hasta nueve
 Para los grados de educación Básica Secundaria (5º, A 9º) y Media (10º, Y 11º)



Nombre:

Fecha

Curso

Por favor diligencia de manera sincera el siguiente cuestionario.

Fig 1. CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL “SÍ MISMO”	
<p>1 ¿Te gusta tal como eres?</p> <p>3 - Mucho 2 - Regular 1 - Poco</p> <p>2 ¿Cómo te ves en comparación con tus hermanos? (si hijo único se compara con primos)</p> <p>3 - Mejor 2 - Igual 1 - Peor</p> <p>3 ¿Y en comparación con tus compañeros y amigos?</p> <p>3 - Mejor 2 - Igual 1 - Peor</p> <p>4 ¿Crees que le gustas a los demás?</p> <p>3 - Mucho 2 - Regular 1 - Poco</p> <p>5 ¿Cómo crees que te ven tus padres?</p> <p>3 - Bien 2 - Regular 1 - Mal</p> <p>6 ¿Y tus abuelos?</p> <p>3 - Bien 2 - Regular 1 - Mal</p> <p>7 ¿Y tus profesores? (para los padres en el momento actual ¿Y tus jefes?)</p> <p>3 - Bien 2 - Regular 1 - Mal</p>	<p>8 ¿Y tus compañeros y amigos?</p> <p>3 - Bien 2 - Regular 1 - Mal</p> <p>9 ¿Te gusta cómo te comportas?</p> <p>3 - Mucho 2 - Regular 1 - Poco</p> <p>10 ¿Cambiarías algo de ti mismo?</p> <p>3 - Mucho 2 - Regular 1 - Poco</p> <p>11 ¿Cómo te sientes cuando hablas de ti mismo?</p> <p>A 1 - Triste 2 - Regular 3 - Alegre</p> <p>B 1 - Irritado 2 - Regular 3 - Sereno</p> <p>C 1 - Inquieto 2 - Regular 3 - Tranquilo</p> <p>D 1 - Incapaz 2 - Regular 3 - Capaz</p>

Gracias, por tu amable y oportuna colaboración.

8. Propuesta de Mejoramiento.

Fortalecimiento del autoconcepto y autoimagen en el aula.

Objetivo general:

- Formalizar una propuesta pedagógica para fortalecer el autoconcepto y autoimagen en los adolescentes de la institución educativa Distrital San José de Castilla, jornada mañana. Con el propósito de contribuir en la mejora los resultados logrados en el rendimiento académico de los estudiantes.

Objetivos específicos:

- Generar ambientes de aprendizaje que favorezcan el desarrollo y fortalecimiento del autoconcepto y autoimagen en los adolescentes.
- Desarrollar un taller sobre el reconocimiento y consolidación del autoconcepto y autoimagen en transcurso del primer trimestre.
- Identificar las estrategias de estudio que utilizan los estudiantes.
- Rescatar los aportes de psicólogos y docentes para favorecer el desarrollo de las dimensiones del autoconcepto en el ambiente de aula.

Introducción

Teniendo en cuenta que el autoconcepto es un constructo que es aprendido y que es de carácter dinámico, puesto que acorde a las experiencias vividas se va ajustando y modificando permanentemente. Resulta inevitable, aportar a los adolescentes las herramientas necesarias para que sea capaz de superar las dificultades que se le presenten en el entorno académico y convivencias, así como aceptar con humildad sus fortalezas.

De acuerdo con González y Tourón (1992) citado por Valle et al. (1996) no hay que olvidar “la idea de que cada sujeto actúa y rinde no como lo que es sino como lo que cree ser”

Por lo tanto, es un deber colaborar en el aula de clases “a facilitar que los estudiantes se vean como personas capaces, responsables, y se constituyan en los partícipes activos de su propio desarrollo personal y académico”. Hoy más que nunca se requiere formar estudiantes que se caractericen por ser autónomos, competentes y comprometidos en su aprendizaje.

Como es conocido, los cambios que se producen en el autoconcepto académico con la edad y las experiencias que acontecen en el medio escolar, afectan significativamente su formación, ya que el autoconcepto académico, constituye la dimensión del autoconcepto más relacionada con el rendimiento académico. Por lo tanto, el desarrollo de la motivación para aprender está estrechamente unido al progreso de las capacidades para aprender a aprender. González y Tourón (1992) citado por Valle et al. (1996).

El autoconcepto no es sólo una estructura que contiene la representación del conocimiento que la persona tiene de sí misma, sino también un proceso implicado en la interpretación, almacenamiento y utilización de la información personal, es decir, una estructura activa de procesamiento de la información (González y Tourón, 1992) citado por Valle et al. (1996, p.18)

El autoconcepto, es entendido como el conjunto de percepciones y creencias que un sujeto tiene sobre sí mismo en diferentes áreas, cumple una función motivacional y consecuentemente, en el aprendizaje escolar. Puesto que para aprender es necesario saber cómo hacerlo, poder hacerlo, desarrollar ciertas capacidades, conocimientos y estrategias; Además de una buena disposición hacia el estudio por parte del sujeto, disponiendo de los recursos que contribuyen al aprendizaje eficaz. En palabras de Pintrich y De Groot (1990), para conseguir un óptimo aprendizaje, los estudiantes deben tener tanto "voluntad" (wilt) como "habilidad" (skilt). Citado por Valle et al. (1996, p.26).

Contenidos a desarrollarse:

Realizar a través de las direcciones de curso, unos talleres específicos sobre autoconcepto y autoimagen, los cuales se efectuaran en el transcurso del primer trimestre. Los contenidos a desarrollarse en las actividades propuestas para direcciones de curso del año 2018 son:

1. Autoconcepto y Autoimagen
2. Estrategias de aprendizaje
3. Pensamiento crítico.

Descripción de Actividades de aprendizaje:

Por medio de las siguientes actividades que a continuación se proponen, se busca que los estudiantes y docentes, reflexionen y asuman una postura crítica ante sus propias relaciones interpersonales y sus responsabilidades, con miras a robustecer el autoconcepto y autoimagen en los estudiantes, y conseguir mejorar los resultados en el rendimiento académicos de los estudiantes.

En primer lugar, se propone realizar un taller diagnóstico de su percepción personal del autoconcepto y autoimagen en los estudiantes, a través de la elaboración de un dibujo, al que se le van asignando características. Con un posterior análisis de estos dibujos y el establecimiento de compromisos personales para favorecer el desarrollo del autoconcepto y autoimagen personal en los estudiantes.

En segundo lugar, se propone la realización de análisis de casos, los cuales se han de trabajar en pequeños grupos, en cada curso, dirigido por los directores de curso y con la asesoría de las orientadoras, con la intención de identificar las estrategias de estudio que utilizan los estudiantes y como se podrían mejorar, es necesario implementar hábitos de estudio y organizar las responsabilidades académicas.

En tercer lugar, realizar el análisis en pequeños grupos de una película; Opción A, el entrenador Carter. Opción B, Un monstruo viene a verme. En las cuales se trabajaran los valores, el autoconcepto, la autoimagen y la autoestima. En contexto académico y en el familiar.

Este trabajo debe conducir al reconocimiento de algunas estrategias de aprendizaje para los estudiantes, ya que estas, le permitirán alcanzar sin dificultad los objetivos académicos que deben cumplir en las diferentes asignaturas, según su respectivo nivel académico y grado que se encuentra cursando, puesto que les aportara las herramientas para optimizar su tiempo extra clase.

Otra estrategia que es apropiada utilizar, es el aprendizaje cooperativo, ya que posibilita el enriquecimiento de los saberes, desarrollar habilidades para trabajar y relacionarse con los demás, lo cual permite que se aprenda en equipo. Además esta forma de aprender permite que los estudiantes estén motivados, favorece el desarrollo de su autoestima y consiguen desarrollar la confianza en sí mismos.

Según González y Tourón (1992) citado por Valle et al. (1996) la variedad de dimensiones y estabilidad que presenta el autoconcepto, unido a los cambios que en él se producen a lo largo del desarrollo gradual de la persona, se obtiene valiosa información acerca de sí mismo (valoración social, comparación social, centralidad psicológica, atribuciones), las experiencias asociadas con el autoconcepto (autoestima, de auto consistencia y de autoconocimiento). Debido a que el autoconcepto es una variable importante que explica el rendimiento académico de los estudiantes (p.232-3).

Cuando se evalúa de manera individual se evalúa con pruebas basadas en un criterio individual y realizando esto estamos ignorando a los demás alumnos en lo que a aprender en grupo se refiere. Si se coopera en equipo se forman metas y logros que se materializan en

logros en común lo que genera una complacencia entre amigos y al mismo tiempo una motivación de todo el grupo.

Estrategias de aprendizaje:

Está demostrado que las estrategias de aprendizaje juegan un papel muy importante en todo el proceso de aprendizaje. Es por ello que, necesitamos reforzar la idea de que los métodos implementados son tan esenciales como el propio aprendizaje en sí. Tratando de conseguir que el alumno saque lo mejor de sí mismo, identifique su propia forma de pensar y crear. Donde resulta de mucha importancia que el profesor esté atento al trabajo y progreso académico de sus estudiantes.

En la medida de lo posible se deben establecer espacios de asesoría y grupos de estudio para colaborar a que el alumno sea capaz de relacionar de manera coherente la información recibida. Para que junto a sus pares, cada alumno desarrolle una actitud favorable hacia el proceso de aprendizaje, unido a la disposición y organización coherente de los contenidos a desarrollar en cada asignatura. De igual forma se requiere de la presencia de sólidos conocimientos previos, condiciones propias del aprendizaje significativo (Ausubel, 1976; Ausubel, Novak y Hanesian, 1983; Novak, 1982). Citado por Valle et al. (1996).

En otros términos, la posesión de estrategias, las disposiciones afectivo-motivacionales, así como el conocimiento y regulación de los propios procesos cognitivos, son requisitos fundamentales para conseguir un sujeto autónomo, independiente y con el control de aprendizaje en sus manos (Beltrán, 1993) citado por Valle et al. (1996).

Procesos de intervención pedagógica:

1. Estudio de casos:

Corresponde al análisis de situaciones extraídas de la realidad para generar la reflexión en torno a la situación particular que se presenta, con la invitación a escribir usted que haría en dicha situación, identificar los aspectos a favor y en contra de dicha situación. Al tiempo que posibilita poco a poco desarrollar el pensamiento crítico, la realización de un trabajo en equipo, ser creativos y ser capaces de decidir con argumentos para defender dicha posición.

2. Sesiones de discusión guiada.

Se forman grupos pequeños de 5 - 10 estudiantes, para analizar un tópico en particular, se intercambian ideas en torno al tema, cuidando de no desviarse del mismo. Consecutivamente se registran las conclusiones a que se llegó. Esta técnica permite ejercitar el autocontrol, desarrollar actitudes de tolerancia, responsabilidad y respeto orientadas hacia el aprendizaje.

Las expectativas actuales sobre el aprendizaje reconocen que uno de los requisitos primordiales de un óptimo aprendizaje está relacionado con el grado de compromiso del sujeto en torno a el autocontrol y la autodirección de su propio proceso de aprendizaje (McCombs, 1988). Citado por Valle et al. (1996, p.22).

3. Estrategia Cine-foro

Permite la reflexión y participación de los estudiantes y docentes, mediante el análisis de una película, de la cual se formulan unas preguntas que orientan el dialogo entre los estudiantes. Se recomienda recoger en un documento escrito las reflexiones y conclusiones que se generaron con la proyección y análisis de la película que se seleccionó (Colombia Aprende, 2011).

Según Buitrago y Camacho (2008) El trabajo con el cine foro en el aula permite motivar a la participación y la reflexión a los estudiantes, permite el aprendizaje significativo a partir de una experiencia interdisciplinar. Además, el cine foro permite que los estudiantes opinen,

expresen sus sentimientos y emociones. Así mismo, aprenden a respetar las opiniones de los demás, aunque sean contrarias a las propias (p.33, 104).

Evaluación

Se sugiere al finalizar cada actividad realizar un DOFA en grupos de la actividad desarrollada. Así mismo, implementar en el currículo institucional los diez principios de evaluación para el aprendizaje, propuestos por el Ministerio de Educación de Chile (2006, p.26). A saber; En primer lugar, que es parte de una planificación efectiva. En segundo lugar, que se centra en cómo aprenden los estudiantes. En tercer lugar, se centra en la actividad en aula. En cuarto lugar, tiene en cuenta la destreza profesional docente. En quinto lugar, debe ser cuidadosa y expresarse en forma positiva, ya que se concibe que ejerza un impacto emocional. En sexto lugar, incide en la motivación del aprendiz. En séptimo lugar, promueve un compromiso con metas de aprendizaje y con criterios de evaluación concretos. En octavo lugar, ayuda a los aprendices a saber cómo mejorar. En noveno lugar, estimula la autoevaluación y finalmente, reconoce todos los logros. Teniendo en cuenta lo antes expresado es pertinente, la definición propuesta por T. Tenbrink: “Evaluación es el proceso de obtener información y usarla para formar juicios que a su vez se utilizarán en la toma de decisiones”.

Adicionalmente se debe hacer un trabajo reflexivo, organizado y sistemático con los padres de familia y acudientes, para generar estrategias de mutuo apoyo en beneficio del potencial académico y emocional de los estudiantes. Simultáneamente, se debe apoyar a los estudiantes que presentan dificultades académicas, orientándoles con estrategias de aprendizaje y un debido seguimiento a sus avances, para realizar los ajustes en el momento apropiado, reduciendo de esta manera el índice de reprobación académica.

Referencias

- Buitrago, E. y Camacho, N. (2008). El cine foro como metodología de enseñanza en el aula para la identificación y acercamiento a las competencias ciudadanas, en un grupo de grado cuarto de la institución educativa San Fernando. Tesis. Universidad tecnológica de Pereira, Facultad de educación. Pereira. Encontrado el 28 de noviembre de 2017. Recuperado de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/1012/37133B932.pdf;sequence=1>
- Colombia Aprende. (2011). Foro, qué es la evaluación de aprendizajes. Encontrado el 15 de diciembre de 2017. Recuperado de <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-156062.html>
- Colombia aprende. (2012). Actividades preparatorias del foro educativo nacional, estrategia de cine foro. Encontrado el 28 de noviembre de 2017. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-311622_estrategia.pdf
- Estrategias de aprendizaje. (s.f). Encontrado el 27 de noviembre de 2017. Recuperado de <http://www.estrategiasdeaprendizaje.com/#global>
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. (s.f). Las estrategias y técnicas didácticas en el rediseño. El estudio de casos como técnica didáctica. Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo, Vicerrectoría Académica, Encontrado el 28 de noviembre de 2017. Recuperado de http://sitios.itesm.mx/va/dide2/tecnicas_didacticas/casos/casos.pdf

Johnson, D. y Johnson, R. (1991). *Learning together and alone*. Cooperative, competitive and individualistic learning. 2nd ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Kagan, S. (1994). *Cooperative Learning*. San Clemente, CA: Kagan

Ministerio de Educación, República de Chile. (2006). Evaluación Para el Aprendizaje:

Enfoque y materiales prácticos para lograr que sus estudiantes aprendan más y mejor
Unidad de Currículum y Evaluación. Encontrada el 16 de diciembre de 2017.

Recuperado de

<http://portales.mineduc.cl/usuarios/cpeip/File/2013materialespsp/mediaepa.pdf>

Ojeman, R. (1979). El Aprendizaje y la Personalidad del alumno. Librería del Colegio

Sociedad Anónima, Calle Humberto 1° 545, Buenos Aires. Argentina.

Servicio de Innovación Educativa (UPM). (2008). Aprendizaje cooperativo. *Guías rápidas*

sobre las nuevas tecnologías. Universidad Politécnica de Madrid. Recuperado de

http://innovacioneducativa.upm.es/guias/Aprendizaje_coop.pdf

Universidad Autónoma Metropolitana. (s.f.). Técnicas didácticas centradas en el alumno,

la discusión guiada. México. Encontrado el 28 de noviembre de 2017. Recuperado de

<http://hadoc.azc.uam.mx/tecnicas/guiada.htm> Universidad Nacional de Mar del

Plata. (2017). Guía para la elaboración de la propuesta pedagógica. Encontrado el 27

de noviembre de 2017. Recuperado

de http://faud.mdp.edu.ar/files/11_guia_elaboracion_propuesta_pedagogica.pdf

Valle, A., González, R., Barca, A. y Núñez, J. (1996). Dimensiones cognitivo-

motivacionales y aprendizaje autorregulado. *Revista de Psicología de la PUCP*, XIV(1).

Encontrado el 27 de noviembre de 2017. Recuperado de

<http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/29820/1/RevistaDePsicolog%C3%ADa.1996.14.1.3-34.pdf>