

UNIVERSIDAD NACIONAL "HERMILIO VALDIZAN"
ESCUELA DE POSTGRADO



**“AUTOCONCEPTO PERSONAL Y NIVEL DE LOGRO DE
APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DEL INSTITUTO
TECNOLÓGICO NUESTRA SEÑORA DE MONSERRAT DE
HUACHIPA”**

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE
MAGISTER EN GESTIÓN PÚBLICA PARA EL DESARROLLO
SOCIAL.**

TESISTA: *HILTER* ROBERT BECERRIL IBERICO

HUÁNUCO - PERU

2015

DEDICATORIA

A mi familia por todo su amor y cariño.

Hilter Robert Becerril Ibérico

AGRADECIMIENTO

A mis profesores por sus enseñanzas y conocimientos brindados.

A mi asesor por sus consejos, guías y ayuda en el desarrollo de mi investigación

El autor

RESUMEN

Es una investigación descriptiva correlacional, orientada a estudiar la relación entre el autoconcepto personal y el nivel de logro de aprendizaje en estudiantes del Instituto Tecnológico Nuestra Señora de Monserrate de Huachipa. Se seleccionó una muestra representativa de 90 estudiantes del primer y segundo ciclo del Instituto Tecnológico Nuestra Señora de Monserrate de Huachipa. A dicha muestra se les aplicó el Cuestionario de Autoconcepto Personal (APE) elaborado por Eider Goñi Palacios (2009); con el propósito de conocer la percepción en relación a su yo personal. Para efectos de obtener el nivel de logro de aprendizaje de la muestra en estudio se utilizó el Registro oficial de evaluación del aprendizaje del Instituto Tecnológico Nuestra señora de Monserrat de Huachipa donde se encuentran registrados los promedios globales de las asignaturas correspondientes al primer y segundo ciclo de estudios. El análisis estadístico de los datos obtenidos permite arribar a la siguiente conclusión: A nivel global, no existe relación directa y significativa entre el autoconcepto personal y el nivel de logro de aprendizaje en estudiantes del Instituto Tecnológico Nuestra Señora de Monserrate de Huachipa. En cuanto a dimensiones se encuentra que si existe una relación directa y significativa entre la dimensión afectivo-emociones y el nivel de logro en el aprendizaje

Palabras clave: autoconcepto personal, nivel de logro de aprendizaje

ABSTRACT

It is a descriptive correlational research aimed to study the relationship between personal self and the level of achievement of learning in students of the Technological Institute of Our Lady of Monserrate Huachipa. A representative sample of 90 students of the first and second cycle of the Technological Institute of Our Lady of Monserrate Huachipa was selected. In this sample we applied the Personal Self-Concept Questionnaire (APE) developed by Eider Goñi Palacios (2009), for the purpose of ascertaining the opinion in relation to their staff . For purposes of obtaining the level of achievement of learning sign the official register study learning assessment Technological Institute of Our Lady of Monserrat Huachipa where they are registered global averages of the subjects for the first and second cycle was used studies. Statistical analysis of the data obtained allows us to reach the following conclusion: Globally, there is no significant direct relationship between personal self and the level of achievement of learning in students of the Technological Institute of Our Lady of Monserrate Huachipa. In terms of size there is a direct and significant relationship between affective- emotional dimension and level of learning achievement.

Keywords: Personal self-concept, level of learning achievement

INTRODUCCIÓN

Los nuevos paradigmas educativos ubican al aprendiz en el centro de todo proceso instruccional; en la medida que constituye el principal protagonista del aprendizaje. Estos paradigmas consideran al aprendizaje como un proceso idiosincrático, muy personal y que ocurre en función a factores personales, como el nivel cognitivo, metacognitivo, de motivación intrínseca o académica, motivacionales, conativos y de personalidad.

Dentro de los constructos relacionados con la personalidad se encuentra el del autoconcepto, en general y, del autoconcepto personal en particular. El autoconcepto general así como sus dimensiones de naturaleza académica constituyentes han recibido por parte de los estudiosos del aprendizaje escolar mucha atención investigativa. Sin embargo, el autoconcepto personal como constructo explicativo del comportamiento humano y, en especial, de la conducta académica data de hace unas dos décadas. Evidenciando una potencialidad y fecundidad metodológica y explicativa de la generación de cogniciones, afectos, actitudes y conductas asociadas a múltiples variables en el proceso de interacción dialéctica del ser humano con su entorno familiar, social y escolar.

En este sentido la presente investigación ha tenido como objetivo principal analizar la relación existente entre el autoconcepto personal y el nivel de logro de aprendizaje en los estudiantes del Instituto Tecnológico

Nuestra señora de Monserrat de Huachipa. La presente investigación ha sido estructurada en cinco capítulos, a saber:

En el capítulo I, aborda lo relacionado al problema de estudio, haciendo referencia el planteamiento del problema, objetivos, hipótesis, la justificación o importancia, viabilidad y alcances de la investigación y sus respectivas limitaciones.

El capítulo II, se desarrollan los antecedentes del estudio, las bases teórico-conceptuales y las definiciones de términos.

El capítulo III, hace referencia a los aspectos metodológicos de la investigación, tipo, método y diseño del estudio, así como su población, muestra, los instrumentos de investigación, las técnicas de procesamiento y análisis de datos.

El capítulo IV, se considera los resultados obtenidos de la aplicación de los instrumentos y tratamiento de datos, para la prueba de las hipótesis.

El capítulo V, se desarrolla la discusión de los resultados en base a las tablas y gráficos resultantes enriquecidos con las faces teóricas para realizar un análisis más completo. Finalizando tendremos las conclusiones, sugerencias y sus respectivas referencias bibliográficas y anexos.

ÍNDICE

CARATULA	
HOJA DE RESPETO	II
PORTADA	III
DEDICATORIA	IV
AGRADECIMIENTO	V
RESUMEN	VI
SUMMARY	VII
INTRODUCCIÓN	VIII
INDICE	X

CAPÍTULO I

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 Descripción del problema	13
1.2 Formulación del problema	
- Problema general	19
- Problemas específicos	19
1.3 Objetivo de la investigación.	
- Objetivo general	20
- Objetivos específicos	20
1.4 Hipótesis y/o sistema de hipótesis	21
1.5 Variables	23
1.6 Operacionalización de variables	23
1.7 Justificación e importancia	24
1.8 Viabilidad	25
1.9 Limitaciones	26

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes de la investigación	27
2.2 Bases teóricas	34
2.3 Definiciones conceptuales	69

CAPITULO III

MARCO METODOLÓGICO

3.1 Tipo de investigación	71
3.2 Diseño y esquema de la investigación	71
3.3 Población y muestra	72
3.4 Instrumentos de recolección de datos	73
3.5 Técnicas de recojo y procesamiento de datos	76

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

4.1 Presentar los resultados del trabajo de campo	79
4.2 Prueba de las hipótesis	97

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

5.1 discusión de resultados	99
CONCLUSIONES	104
SUGERENCIAS	106
REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA	107
ANEXOS	113

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

El autoconcepto es una variable de suma importancia para el sistema educativo. Una meta prioritaria del sistema educativo es que los estudiantes desarrollen una buena imagen de sí mismo para aprender. En el proceso de aprendizaje, el autoconcepto ha sido incluido como una variable que forma parte del constructo explicativo del autoaprendizaje o aprendizaje autónomo.

En la actualidad, existe evidencia empírica sobre la influencia que tiene los recursos internos o las variables personales en el rendimiento académico o nivel de logro del aprendizaje (Cfr. Genovard, Gotzens y Montané, 1981; Beltrán y Bueno, 1995), En especial, la variable autoconcepto personal.

De hecho, entre los numerosos estudios que investigan la relación de diversas variables con el nivel de logro de aprendizaje, los que arrojan los resultados más concluyentes son aquellos que estudian aspectos tales como la autoestima, expectativas y motivación de los estudiantes encontrando aquellos estudiantes que tienen un buen autoconcepto personal, expectativas positivas respecto al rendimiento y una motivación intrínseca por aprender,

consistentemente, obtienen más logros en la institución educativa que aquellos que muestran una autoestima pobre, bajas expectativas y una motivación por el estudio dominada por los refuerzos extrínsecos (Cfr. Arancibia y Rosas , 1994).

El autoconcepto se define como las cogniciones que el individuo tiene, conscientemente, acerca de sí mismo .Incluye todos los atributos, rasgos y características de personalidad que estructuran y se incluyen en lo que el individuo concibe como su yo también se suele definir autoconcepto como la imagen que tenemos de nosotros mismos en las dimensiones cognitiva, perceptual y afectiva. (Arancibia, Herrera y Strasser, 1997).

En cuanto al análisis del constructo autoconcepto, existe en la literatura dos perspectivas, una de carácter unidimensional y otra de carácter multidimensional, en la primera, se conceptúa el autoconcepto de manera global o general y en la segunda a partir de sus áreas constitutivas (personal, familiar, académico, físico, profesional, etc). En los últimos años la segunda perspectiva es la que más se está trabajando en forma intensa y extensa en los diferentes ámbitos del quehacer humano. En el ámbito educativo se suele trabajar categorizándolo en autoconcepto académico y autoconcepto no –académico que incluiría el autoconcepto social como el personal y físico (Goñi ,2009)

A partir de los años noventa, se dedican muchos estudios a identificar y medir la estructura interna del autoconcepto físico pero, en cambio, es comparativamente escasa la atención prestada a las dimensiones del autoconcepto social y personal. De otro lado, el autoconcepto académico ha acaparado tradicionalmente el interés tanto en psicología como en educación fundamentalmente por su directa conexión con el rendimiento académico.

En los últimos años, se observa un vivo interés por estudiar la naturaleza del autoconcepto personal a partir de lo esbozado por Shavelson, Hubner y Stanton (1976), pues se trata de justificar que las autopercepciones propuestas responden tanto a razones teóricas como a la realidad psicológica; e implica, en definitiva, relacionar y diferenciar el autoconcepto personal de otras dimensiones del autoconcepto y de otros rasgos psicológicos que le son cercanos. Es la primera vez, que sepamos, que se pretende ofrecer una visión sistemática de las dimensiones o componentes del dominio personal del autoconcepto. Y se trata, desde luego, de una temática de enorme centralidad psicológica puesto que atañe a un aspecto tan nuclear de la personalidad cual es la autopercepción como personas.

La delimitación del ámbito personal del autoconcepto ha de corresponderse obviamente con las lindes de lo que se considere perteneciente al ámbito *personal* del desarrollo psicológico humano. Y, a este respecto, lo primero en convenir es el significado con que en este proyecto se usa el término *personal*, en su acepción restringida y no en la amplia; en efecto, lo *personal* permite aludir al conjunto de aspectos que atañen a la persona en cuyo caso incluiría tanto lo individual como lo social; pero en ocasiones, como ésta, se precisa utilizar el término *personal*, en contraposición al de *social*, para referirse a los aspectos más particulares, individuales o privados del desarrollo psicológico humano. ¿Cuáles son estos aspectos? Las teorías psicológicas, arrojan luz sobre la naturaleza del desarrollo personal, no sólo al permitir delimitar el ámbito de la individualidad así además mediante el desarrollo de conceptos de gran afinidad, aunque frecuentemente también de mayor amplitud, con lo personal tales como los de madurez, personalidad o ajuste.

Con sustento en estas teorías psicológicas, cabe decir que el dominio personal del autoconcepto hace referencia a la idea que cada persona tiene de sí misma en cuanto ser individual. Y según Goñi (2009), considera que el *autoconcepto personal* consta al menos de cuatro dimensiones o componentes: el *autoconcepto afectivo-emocional* (cómo se ve a sí misma en cuanto a ajuste emocional o regulación de sus emociones), el *autoconcepto*

ético/moral (hasta qué punto una persona se considera a sí misma honrada), el *autoconcepto de la autonomía* (la percepción de hasta qué punto decide cada cual sobre su vida en función de su propio criterio) y el *autoconcepto de la autorrealización* (cómo se ve una persona a sí misma con respecto al logro de sus objetivos de vida).

Teniendo en cuenta lo anteriormente descrito acerca del autoconcepto personal como propuesta innovadora de la estructura interna de la personalidad y la atención que está mereciendo en los últimos tiempos por parte de los académicos, resulta pertinente y significativo iniciar toda una línea de investigación, desde la perspectiva psicopedagógica, sobre la relación existente entre el autoconcepto personal y el nivel de logro de aprendizaje o rendimiento académico. Teniendo en cuenta que en los contextos educativos de nuestro país no se han realizado estudios sobre esta dimensión o área del autoconcepto; pues, la mayoría de trabajos existentes están referidos a estudiar en forma descriptiva la asociación entre autoconcepto general o académico con el rendimiento escolar. Por tanto existe una ausencia de información al respecto.

El presente trabajo de investigación realizado resulta importante y prioritario en el entendido que los nuevos paradigmas educativos predominantes en la educación actual privilegian la influencia de las

variables personales en la construcción del conocimiento o de los saberes escolares. Hecho, que los docentes y las autoridades educativas aun no manifiestan una concepción y comprensión de su importante rol que cumplen en el proceso enseñanza aprendizaje, en especial, el autoconcepto en general y el autoconcepto personal en particular. Situación que resulta más evidente en el contexto de la educación superior.

En tal sentido el estudio realizado se propuso dar respuesta a los siguientes interrogantes de investigación:

1.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Problema General

¿Qué relación existe entre el autoconcepto personal y el nivel de logro de aprendizaje en estudiantes del Instituto Tecnológico Nuestra señora de Monserrat de Huachipa?

Problemas Secundarios

- ¿Cuál es el nivel de autoconcepto personal, en sus dimensiones: autorrealización, honradez, autonomía y afectividad – emociones, que presentan los estudiantes de primer y segundo ciclo del Instituto Tecnológico Nuestra Señora de Monserrat de Huachipa?
- ¿Cuál es nivel de logro de aprendizaje que reportan los estudiantes de primer y segundo ciclo del Instituto Tecnológico Nuestra Señora de Monserrat de Huachipa?
- ¿Qué grado de relación existe entre el autoconcepto personal en sus dimensiones conceptuales y el nivel de logro de aprendizaje en los estudiantes de primer y segundo ciclo del Instituto Tecnológico Nuestra Señora de Monserrat de Huachipa?

1.3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivo General:

Analizar la relación existente entre el auto-concepto personal y el nivel de logro de aprendizaje en los estudiantes del Instituto Tecnológico Nuestra señora de Monserrat de Huachipa.

Objetivos Específicos:

- Identificar el nivel de auto-concepto personal, en sus dimensiones : autorrealización , honradez , autonomía y afectividad – emociones, que presentan los estudiantes de primer y segundo ciclo del Instituto Tecnológico Nuestra señora de Monserrat de Huachipa
- Identificar nivel de logro de aprendizaje que reportan los estudiantes de los estudiantes de primer y segundo ciclo del Instituto Tecnológico Nuestra señora de Monserrat de Huachipa
- Establecer el grado de relación existe entre el auto-concepto personal, en sus dimensiones componentes y el nivel de logro de aprendizaje en los estudiantes de primer y segundo ciclo del Instituto Tecnológico Nuestra señora de Monserrat de Huachipa.

1.4. HIPÓTESIS Y/O SISTEMA DE HIPÓTESIS

Hipótesis General

H₁ Existe una relación directa y significativa entre el auto concepto personal y el nivel de logro de aprendizaje en estudiantes del Instituto Tecnológico Nuestra Señora de Monserrate de Huachipa.

H₀ No existe una relación directa y significativa entre el auto concepto personal y el nivel de logro de aprendizaje en estudiantes del Instituto Tecnológico Nuestra Señora de Monserrate de Huachipa.

Hipótesis específicas

H₁ El nivel de auto concepto personal, en sus dimensiones: autorrealización, honradez, autonomía y afectividad – emociones que presentan los estudiantes del primer y segundo ciclo del Instituto Tecnológico Nuestra Señora de Monserrate de Huachipa, es homogéneo.

H₀ El nivel de auto concepto personal, en sus dimensiones: autorrealización, honradez, autonomía y afectividad – emociones que presentan los estudiantes del primer y segundo ciclo del Instituto

Tecnológico Nuestra Señora de Monserrate de Huachipa, no es homogéneo.

H₂: Los estudiantes del primer y segundo ciclo del Instituto Tecnológico Nuestra Señora de Monserrate de Huachipa, presentan un nivel de logro de aprendizaje alto.

H₀: Los estudiantes del primer y segundo ciclo del Instituto Tecnológico Nuestra Señora de Monserrate de Huachipa, no presentan un nivel de logro de aprendizaje alto

H₃: Existe una relación directa y positiva entre el autoconcepto personal, dimensiones, autorrealización, honradez, autonomía y afectividad-emociones y el nivel de logro de aprendizaje en los estudiantes del primer y segundo ciclo del Instituto Tecnológico Nuestra Señora de Monserrate de Huachipa.

H₀: No existe una relación directa y positiva entre el autoconcepto personal, dimensiones, autorrealización, honradez, autonomía y afectividad-emociones y el nivel de logro de aprendizaje en los estudiantes del

primer y segundo ciclo del Instituto Tecnológico
Nuestra Señora de Monserrate de Huachipa.

1.5. IDENTIFICACIÓN DE VARIABLES

V1: Autoconcepto personal.

V2: Nivel de logro de aprendizaje.

1.6. OPERACIONALIZACION DE VARIABLES

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES
V1 Autoconcepto personal	<ul style="list-style-type: none"> - Autorrealización - Autonomía - Honradez - Emociones 	Respuesta al cuestionario de autoconcepto personal de Goñi (2009).
V2 Nivel de logro de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> - Global 	Promedio ponderado obtenido del Registro Oficial de Evaluación.

1.7. JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA

La presente investigación se justificó y tiene su importancia en diferentes niveles, a saber:

Desde el punto de vista teórico, la investigación permitió sistematizar la información existente tanto en el contexto nacional como en el extranjero acerca el autoconcepto personal. Lo anterior permitió llenar el vacío de conocimiento existente sobre esta variable de estudio, así como su asociación con el aprendizaje académico.

A nivel práctico el estudio aportó información empírica de base a los directivos de las instituciones de educación superior tecnológica de Lima Metropolitana y a los docentes que servirá como insumo para la elaboración de estructuras curriculares coherentes con los nuevos paradigmas educativos y con el desarrollo de la investigación psicopedagógica. De igual manera para la planificación ejecución evaluación de programas de orientación y tutoría a nivel académico y personal.

1.8 VIABILIDAD

La investigación es viable porque tuvo factibilidad, fácil acceso a la población (Instituto Tecnológico Nuestra Señora de Monserrate de Huachipa) debido a que he estudiado en dicha Institución y he podido observar de cerca a la población de estudio.

Se cuenta con información actualizada respecto a las variables tanto de auto concepto personal así como del nivel de logro de aprendizaje, lo cual facilitaron la ejecución de la investigación toda vez que nos brindaron las teorías y marco teórico que enriqueció la argumentación de la investigación.

Los recursos económicos fueron suficientes para solventar los gastos que demandó hacer la investigación y en el aspecto de los recursos institucionales, conté con el apoyo del Director y estudiantes que fueron los sujetos de estudio de la investigación.

También es viable porque la investigación tuvo relevancia, debido a la naturaleza del problema que nos va a permitido aportar nuevos conocimientos a los ya existentes, mediante la realización de la investigación.

1.9 LIMITACIONES

Entre las limitaciones con que nos encontraremos en el desarrollo de la presente investigación serán las siguientes.

- Fue difícil la interpretación de la escala de los instrumentos de auto concepto personal y el nivel de logro de aprendizaje.

- El poco acceso a las bibliotecas de las escuelas de Postgrado para la revisión de la información teórica que sirvió de base para el desarrollo del marco teórico.

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN

Núñez y. et al (1998) en la investigación titulada: Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. El objetivo fundamental de esta investigación es profundizar en la comprensión de cómo la imagen que el alumno tiene de sí mismo influye sobre la selección y utilización de estrategias de aprendizaje que impliquen cierto grado de significatividad. Esta implicación motivacional influye tanto en las estrategias cognitivas y metacognitivas que pone en marcha a la hora de abordar las tareas como sobre la regulación del esfuerzo y la persistencia ante situaciones difíciles. El estudio se ha realizado con una muestra de 371 alumnos con edades comprendidas entre los 9 y los 13 años. Los resultados indican, en primer lugar, que existen diferencias significativas en la selección y utilización de estrategias de aprendizaje entre alumnos con un autoconcepto positivo y negativo y, en segundo lugar, que la relación entre el autoconcepto y las estrategias de aprendizaje es de carácter recíproco.

Amezcuca y Fernández. (2000) en la investigación titulada: La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico, analizan la

influencia de diferentes dimensiones del Autoconcepto en el Rendimiento Académico de 1235 alumnos de 11 a 14 años. Se realizó un análisis de regresión múltiple, con el propósito de conocer la variabilidad predictiva de cada una de las medidas de Rendimiento, en función de las medidas de Autoconcepto y una comparación de medias entre sujetos de alto y bajo autoconcepto. Los resultados obtenidos indican que la variable Autoconcepto Académico (SC2-T) es la mejor predictora de todas las variables dependientes consideradas, seguida de la variable Autoconcepto Académico percibido de los profesores (SC4-T). La variable SC2-T corresponde a la nota global del Cuestionario ¿Qué opinas de ti mismo? y la variable SC4-T corresponde a la nota global del Cuestionario ¿Qué opina tu profesor de tí?; ambos cuestionarios son de Brookover. También se demuestra la influencia de las variables SC3-T, MUS-A y MUS-F en el rendimiento académico.

González-Pienda y otros (2002) en la investigación titulada: Inducción parental a la autorregulación, autoconcepto y rendimiento académico, se plantearon como objetivo informar sobre la contrastación de un modelo teórico en el cual se postula que las conductas de inducción a la autorregulación académica desplegadas por los padres y madres en sus tareas habituales en el hogar, en general, inciden significativa y positivamente sobre la percepción de competencia como estudiante que van desarrollando sus hijos y

ésta, a su vez, sobre el rendimiento académico obtenido en las diversas áreas curriculares. El modelo ha sido analizado en base a las respuestas dadas por 226 estudiantes, de Educación Secundaria Obligatoria, a dos instrumentos de medida (cuestionario de evaluación de la inducción parental a la autorregulación y el cuestionario de Autoconcepto SDQ-II) y al rendimiento de final de curso en varias áreas académicas. Los resultados confirman plenamente las hipótesis formuladas en el modelo teórico postulado en esta investigación y son discutidos en base a su interés para promover interacciones entre escuela y familia que incidan en el desarrollo de este ámbito.

Villasil (2010) realizó el estudio acerca del autoconcepto académico en estudiantes Universitarios resilientes de alto rendimiento: Un estudio de casos. El objetivo de este estudio fue describir el proceso de construcción del autoconcepto académico en estudiantes universitarios resilientes de alto rendimiento. La Resiliencia es la capacidad de la persona de sobreponerse a los riesgos de la existencia, no sólo para superarlos sino para desarrollar al máximo su potencial. El autoconcepto académico evidencia relación con el rendimiento y el desempeño académico. La investigación pertenece al paradigma cualitativo, por su propósito básico que es realizar la descripción del proceso de construcción del autoconcepto académico en estudiantes universitarios partiendo del análisis cuali-

cuantitativo del estudio de 4 casos de sujetos resilientes. Se utilizaron como Técnicas e Instrumentos para la recolección de datos: la autobiografía y entrevista no estructurada, además del Inventario de Autoestima de Coopersmith, el MLP para evaluar la motivación al logro, el MAFI para la motivación de afiliación y el MPS para la motivación al poder. También se utilizó un autorreporte denominado Escala Universitaria de Auto Expresión para la asertividad. Los sujetos evaluados presentaron la mayor cantidad de indicios en la macro categoría del Autoconcepto Académico, siendo las de mayor frecuencia la “Relación con Otros”, “Enfrentamiento de Situaciones Académicas”, el “Compromiso con la Tarea y la Responsabilidad” y la “Asertividad”. En los factores Psicológicos de Prevención, las mayores frecuencias fueron la “Voluntad”, la “Iniciativa”, el “Sentido del humor”, la “Autoestima Positiva” y la “Moralidad”. Aparecieron otras categorías, como: “Esperanza” y “Presencia de un adulto significativo externo”. Todos alcanzaron un puntaje Alto en autoestima, al igual que en la motivación al logro. Los sujetos demuestran un escaso interés en ejercer influencia sobre otros para ser percibida como una persona poderosa. Tienen un Bajo nivel de Poder Explotador y un nivel Medio alto de Asertividad.

Schmidt (2010) en su investigación sobre el autoconcepto y Motivaciones Vocacionales en estudiantes de primer año de carreras

de Humanidades y Ciencias Exactas” , se planteó como propósito dar cuenta de las conclusiones de una investigación descriptiva, correlacional y transversal que tuvo como objetivo identificar y describir las motivaciones vocacionales subyacentes y los perfiles de autopercepción que poseen estudiantes de primer año de las diferentes carreras: Abogacía, Licenciatura en Psicopedagogía y Licenciatura en Psicología -de la ciudad de Paraná-, y Bioingeniería -de la ciudad de Oro Verde-. La información se obtuvo mediante el Perfil de Autopercepción para Universitarios Harter y Neeman (1986) y el Cuestionario de Motivaciones Ocupacionales de Migone y Moreno (1999). La muestra fue no probabilística y estuvo compuesta por 225 adolescentes de ambos sexos –un 29% era de sexo masculino– no habiéndose estipulado con antelación la diferencia cuantitativa de los sexos, sino habiéndose generado de manera azarosa.

El análisis ulterior permite concluir que el Altruismo se encuentra en mayor medida en estudiantes de Licenciatura en Psicopedagogía y Licenciatura en Psicología, y que el Éxito y Prestigio está presente en estudiantes de Abogacía y Bioingeniería en mayor medida en relación a los primeros.

Veliz (2010) realizó la investigación titulada: Dimensiones del autoconcepto en estudiantes chilenos: un estudio psicométrico, la

cual fue un estudio instrumental que pretendió reconocer la estructura dimensional de la escala de autoconcepto AF5 de García y Musitu (1999) en una muestra de estudiantes Universitarios Chilenos. La muestra se compone de 691 sujetos, 429 mujeres y 262 hombres. Para la realización del estudio se utilizan tres escalas: AF5, escala de autoeficacia académica general y una última escala de bienestar psicológico. Se realiza un Análisis Descriptivo de los ítems de cada escala. Posteriormente se realizaron análisis factorial de tipo exploratorio y confirmatorio para analizar la fiabilidad, discriminación y estructura dimensional de los instrumentos. Se compara el ajuste del modelo Pentadimensional original de la escala AF5 con otro modelo Hexadimensional. Se encuentra que el modelo Hexadimensional ajusta mejor a los datos. Se analiza también la estabilidad del modelo por género mediante análisis de la Invarianza Factorial, encontrándose que los ítems que forman parte de la subescala de Autoconcepto Académico muestran funcionamiento diferencial por género. Se verifica además la validez concurrente y discriminante con los constructos de Autoeficacia Académica General y Bienestar Psicológico. El conjunto de los análisis muestra la superioridad del modelo Hexadimensional propuesto y la necesidad de realizar una adaptación en profundidad del instrumento a la cultura chilena.

Veliz-Burgos y Apodaca (2012) realizaron la investigación titulada: Niveles de autoconcepto, autoeficacia académica y bienestar psicológico en estudiantes universitarios de la Ciudad de Temuco. El objetivo del estudio fue conocer el nivel de autoconcepto, autoeficacia académica y bienestar psicológico de universitarios chilenos. Se revisan baremos de tres escalas en 691 sujetos. Los hombres presentan mayor nivel de Autoconcepto Emocional y Físico. A mayor edad mejoran los niveles de Autoconcepto Académico, Emocional, Familiar y Físico. En área disciplinar los estudiantes de salud presentan mejor Autoconcepto Académico, los de educación presentan mejor Autoconcepto Social y los del área psicosocial mayor nivel Emocional y Familiar. En Autoeficacia Académica no existe diferencia entre hombres y mujeres. En Bienestar Psicológico los hombres presentan mayor autonomía y las mujeres mayor dominio del entorno. Los estudiantes de Salud presentan los mejores niveles en las dimensiones evaluadas.

Valle (2013) en su estudio titulado: estilos de aprendizaje y autoconcepto académico En los alumnos de bachillerato: Diferencias entre Modalidades, analiza si la elección de la modalidad de bachillerato elegida por el alumno mantiene relación con sus estrategias de aprendizaje. Estudiamos si entre alumnos de distintas modalidades se aprecian diferencias en sus estilos de aprendizaje y su autoconcepto académico. Para el estudio tomamos como

referencia los alumnos de 1º de Bachillerato de dos modalidades - Humanidades y Ciencias Sociales vs Ciencias y Tecnología- en el IES Jorge Manrique de Palencia (España).

Los resultados indican que los alumnos de las dos modalidades obtienen puntuaciones coincidentes en el estilo pragmático y reflexivo pero dispares en teórico y, sobre todo, en activo. Las diferencias más notables se deben a la jerarquía que se establece entre las fases del ciclo de aprendizaje, por ello van a mostrar unas preferencias metodológicas distintas. Respecto al autoconcepto académico, los resultados apuntan que los alumnos muestran un elevado autoconcepto, sobre todo los de humanidades.

2.2 BASES TEÓRICAS

El Autoconcepto

En términos generales, por autoconcepto se entiende el modo en que la persona se define a sí misma, y se asume que este conocimiento de uno mismo influye en el desarrollo social y emocional, en el desarrollo cognitivo, en la construcción del conocimiento y especialmente en la utilización de estrategias dirigidas a un objetivo (Bullock y Lutkenkhaus, 1988). Autores como Alexander (1989) consideran que el autoconcepto desarrollado en los seres humanos nos hace únicos como especie, y que la conciencia de nuestro “yo” ha promovido, tanto la cognición como la organización social de nuestra especie.

Con el objetivo de mostrar la evolución del autoconcepto, se realizará una mirada retrospectiva respecto a los orígenes del concepto, sus postulados iniciales y las relaciones con otros constructos.

Se puede señalar que históricamente, se dispone en Psicología de una amplia y rica tradición de aproximaciones a toda la problemática del Yo, teorías, orígenes, formas de evaluar, entre otras. En Estados Unidos, se reconoce que las primeras formulaciones teóricas respecto al Yo se remontan a principios del 1900 y tienen a Wiliam James en su obra "Principios de Psicología" y su distinción entre el "yo" (el sujeto que conoce) y el "mí" (el yo como objeto, como lo conocido), a James, se le considera uno de los precursores más importantes de lo que hoy conocemos como autoconcepto y autoestima (Palacios, 2003). El modelo clásico postulado por James, con un fuerte componente introspectivo e intuitivo; establece la base de muchos modelos del autoconcepto actuales. Entre sus contribuciones más importantes cabe destacar su concepción multidimensional del autoconcepto, con sus componentes material, social, espiritual y el "puro ego" (Elexpuru, Garma, Marroquín y Villa, 1992).

Efectivamente, además de diferenciar dos aspectos fundamentales del self o “yo”, el “yo-sujeto” y el “yo-objeto”, propuso una estructura multidimensional para el concepto de sí mismo, y de puso de relieve su naturaleza típicamente social (Burns, 1982). Estas ideas son compartidas posteriormente por Mead (1934), quien además concibe que varios “yo” se pueden desarrollar en función de las diferentes experiencias sociales, estos postulados posibilitarían la aceptación de que el autoconcepto puede, de alguna manera, influenciar y ser influenciado por el contexto social en que son analizados y al cual están sometidos los individuos (Fernandes, Bartholomeu, Marín, Boulhoca y Fernández, 2005).

También se encuentran los planteamientos de Baldwin (1897), Cooley (1902) que junto a Mead (1934) son considerados los precursores del interaccionismo simbólico, ellos plantearon que el yo, es una construcción social. Cooley, por ejemplo plantea la idea de “el yo como espejo” (las personas significativas para el niño/a constituyen el espejo en el que se mira para tomar conciencia de la visión que de él tienen los demás, visión que luego incorporará como la propia forma de verse así mismo) (en Palacios, 2003). En Europa por su parte, las primeras aportaciones corresponden a Freud, para quien el “yo” constituía la instancia psíquica encargada de resolver los conflictos entre los deseos internos profundos y las imposiciones externas, que ocurrían durante el desarrollo humano,

para Freud, este “yo” se desarrollaba progresivamente hasta la vida adulta. Wallon, por su parte propone que el yo “es una bipartición íntima” de las relaciones con el otro, con el que en un principio está confundido en una simbiosis de “sociabilidad sincrética” de la que progresivamente se irá diferenciando hasta lograr su independencia y por otra parte está Vigotski, que señala entre otras cosas que la individualidad “se refracta a través del prisma de las relaciones con otras personas”, esto tendrá relación con el énfasis en la interacción humana y los procesos de socialización como factores determinantes en el desarrollo de la conciencia que quienes somos y la diferenciación que logramos del contexto (Palacios, 2003, pág. 231). Se observa por lo tanto, que se plantean una serie de postulados que señalan una visión del desarrollo del “yo” intrapsíquico, pero también con un desarrollo influenciado fuertemente por procesos sociales a lo largo del desarrollo humano.

Posteriormente en los años 50, el “sí mismo” cobra una importancia fundamental en la denominada psicología humanista, Rogers (1951, 1959) su principal representante

situó al sí mismo como un constructo central en la teoría de la personalidad y de la orientación y consejería psicológica. Desde su psicoterapia centrada en el cliente planteo estrategias para modificar la autoconceptualización del individuo para permitirle un

desarrollo autónomo y pleno. Por otra parte, si bien existen planteamientos respecto a la posibilidad de considerar al autoconcepto como un constructo con múltiples dimensiones, durante los años 60 y hasta principios de los ochenta predomina una visión del autoconcepto como un constructo unidimensional, es decir, un único autoconcepto que serviría para justificar las diferentes conductas humanas en diferentes contextos, entre los principales representantes de estas teoría unidimensionales tenemos a Rosenberg y Coopersmith.

En el año 1976, Shavelson, Hubner y Stanton, plantean que existiría un autoconcepto global, pero a su vez dimensiones específicas que explicarían los diversos comportamientos de las personas en las diferentes situaciones. Posteriormente Herbert Marsh a principios de los años 80, profundiza en los postulados de este modelo y agrega que en el ámbito académico además existirían dimensiones más específicas que explicarían los comportamientos y los resultados de los individuos en diversas materias. Los postulados de Marsh, son los que han tenido mayor aceptación en la actualidad.

AFA de Musitu *et al.* (1994) así como en el AFA-5 de García y Musitu (2001) figuran.

Modelos teóricos de la estructura del autoconcepto

El autoconcepto ha sido descrito a través de cuatro modelos diferentes: nomotético, jerárquico, taxonómica y compensatorios (Byrne, 1984, Strein, 1993). El modelo nomotético, que de acuerdo a Soares y Soares (1983, Strein, 1993), promueve la idea de un autoconcepto general que guía el comportamiento, en lugar de múltiples dimensiones del autoconcepto que se aplican en diferentes contextos. Coopersmith (1967) y Rosemberg (1963) son considerados los principales representantes de éste modelo. Por el contrario, el modelo jerárquico, se basa en gran medida en los planteamientos de Shavelson, Hubner y Stanton, (1976), quienes representan el autoconcepto de manera multidimensional. En este modelo, dominios específicos del autoconcepto (por ejemplo autoconcepto académico, y autoconcepto físico) bajo un autoconcepto más amplio, general. En esta jerarquía este autoconcepto general, definido como la autopercepción de sí mismo, se cree que es más estable que los dominios específicos del autoconcepto, que son más dependientes del contexto.

Estrechamente relacionado con el modelo jerárquico se encuentra el modelo taxonómico del autoconcepto. Según este modelo, el autoconcepto también es multidimensional, pero

aquí las dimensiones son conceptualizadas de manera independientes unas a otras (Soares y Soares, 1983, Strein, 1993). Por último hay que señalar el modelo compensatorio. Éste también es multidimensional y apoya la idea de un autoconcepto general (Byrne, 1984, Strein, 1993). Pero a diferencia de los otros modelos, el modelo compensatorio sugiere que los componentes están inversamente relacionados, en lugar de relacionados proporcionalmente o no relacionados. Es decir, una persona puede tener un bajo autoconcepto en un dominio, pero compensar con un alto autoconcepto en otro dominio.

De estos cuatro modelos del autoconcepto, el que ha recibido más apoyo empírico es el modelo jerárquico de Shavelson, Hubner y Stanton (1976), (Byrne y Shavelson, 1986, Marsh, 1990, Marsh y Craven, 2006, Marsh, Craven y Debus, 1991, Moritz, Read, Clark, Callahan y Albaugh, 2009). A continuación presentamos la revisión de los principales trabajos sobre la adecuación y pertinencia de las dos principales orientaciones en este ámbito, el enfoque unidimensional y el multidimensional.

Enfoque unidimensional del autoconcepto

Los enfoques unidimensionales del autoconcepto sugieren que este constructo es consistente en los diferentes dominios de la conducta humana. Esto implica, por ejemplo, que, en las intervenciones académicas, el autoconcepto general es la variable estable predictora de dominios específicos. Esta orientación es evidente entre los investigadores más destacados desde la década de 1960 a mediados de la década de 1980, quienes centran su atención en los aspectos comunes, más que en las diferentes respuestas de los individuos, planteando una única dimensión, como la medida por Rosenberg (1963) o la defendida por Coopersmith (1967, García, Musitu y Veiga, 2006). De la misma manera, Coopersmith, (1967) y Marx y Winne (1978), argumentaron que autoconcepto era una construcción de unidimensional, que las posibles dimensiones del autoconcepto estaban dominadas fuertemente por un factor general.

Basado en sus observaciones con el inventario de Self-Esteem de Coopersmith – un instrumento que pretende ser unidimensional y llegó a ser utilizado ampliamente – Coopersmith (1967) sostuvo que los niños y preadolescentes hacen poca distinción acerca de su mérito en diferentes áreas de experiencia o, si se realizan esas distinciones, se realizan

en el contexto de la evaluación general, por lo que lo importante es el mérito general que los niños/as logren construir. En esta línea, Marx y Winne (1978, 900, en O'Mara, 2008, 18), después de una investigación sobre los tres instrumentos del autoconcepto que lideraron este período llegaron a la conclusión que “el autoconcepto parecía más un concepto unitario que dividido en distintos dominios”. Apoyando esta tesis los resultados de Byrne (1984) señalan la incapacidad para lograr la validez discriminante entre las dimensiones supuestas del autoconcepto. Sin embargo, como señala O'Mara, (2008, pág. 18) “estos resultados se deben probablemente a las dificultades derivadas de una limitada medida de las mismas, más que una falta real de diferencias entre las distintas dimensiones del constructo”.

Modelo multidimensional del auto-concepto.

Frente a estos clásicos estudios de la teoría y medición del autoconcepto, analizaremos la propuesta de Shavelson, Hubner y Stanton (1976) sobre un enfoque multidimensional y jerárquico del autoconcepto, fundamental para el desarrollo de las investigaciones posteriores respecto a este constructo (Marsh y Hattie, 1996). Éstas muestran que la propuesta jerárquica es consistente y que estos componentes específicos del autoconcepto (social, académico, físico y emocional), son altamente diferenciables (Marsh y Craven, 1997). Por

multidimensionalidad se entiende que el autoconcepto presenta diversos constructos o aspectos relacionados, pero distinguibles. De esta forma, las diversas dimensiones suelen aparecer como factores en escalas revisadas mediante análisis factorial.

Uno de los primeros autores que describió empíricamente el autoconcepto como un constructo multidimensional fue Fitts (1965), quien le atribuyó tres componentes internos (identidad, autosatisfacción y conducta) y cinco externos (físico, moral, personal, familiar y social) (García y Musitu, 1999).

Posteriormente el modelo de Shavelson, Hubner y Stanton (1976), fue un hito en el renacimiento de las investigaciones en autoconcepto. Estos autores señalaron importantes deficiencias en los estudios del autoconcepto, referidas a problemas de definición, medición e interpretación. Sin embargo, a diferencia de otras publicaciones más pesimistas del estado de las investigaciones en autoconcepto, Shavelson y colaboradores (1976), desarrollaron un enfoque constructivo, cuyos objetivos fueron:

- a).- Desarrollar de una definición del autoconcepto a partir de las definiciones existentes,
- b).- Revisar algunas fases en la validación de una interpretación del constructo con puntajes de un test y
- c).- Aplicar estas fases en el análisis de cinco instrumentos de medición del autoconcepto (Marsh, 2005).

En cuanto a la definición teórica del autoconcepto, los autores pusieron su énfasis en la red de contenidos nomológicos existente entre las diferentes dimensiones del autoconcepto. (Marsh, 2005). Por ejemplo, dividieron el autoconcepto en componentes académicos y social, dentro de ellos los dominios académicos y los subdominios social y físico son los más estudiados (Marsh, 2005).

Shavelson, Hubner y Stanton (1976, Marsh, 2005) definen siete características básicas del autoconcepto:

- a. Está organizado o estructurado, esto significa que las personas categorizan la información que reciben acerca del mundo y de sí mismos y utilizan estas categorías para representarse a sí mismos.
- b. Es multidimensional, está compuesto por dimensiones y estas en particular reflejan a la personas y el sistema de

categorías adoptado por un individuo en particular o por un grupo de individuos.

Su estructura es jerárquica, con la percepción de la conducta personal en situaciones específicas que está en la base de la jerarquía, inferencias acerca de diversos dominios (Ejemplo social, físico y académico) en la mitad de la estructura jerárquica y el autoconcepto global en la cima.

c. El autoconcepto global es estable, el autoconcepto incrementa en la medida que se asciende en la jerarquía de los dominios.

d. El autoconcepto incrementaría su multidimensionalidad en la medida que se avanza de la infancia a la adultez.

e. Tiene un carácter descriptivo y uno evaluativo, de cómo los individuos se describirían a sí mismos. Esta evaluación sería en algunas circunstancias ideal, una reflexión personal, relativa a la comparación con los pares, las expectativas de otros.

También existirían diferencias con las dimensiones específicas del autoconcepto.

f. Es diferenciable de otros constructos con los cuales está relacionado teóricamente (habilidades académicas, autocontrol, habilidades sociales, físicas, entre otros).

Además, como ya se ha señalado el autoconcepto global, podría dividirse en autoconcepto académico y autoconcepto no

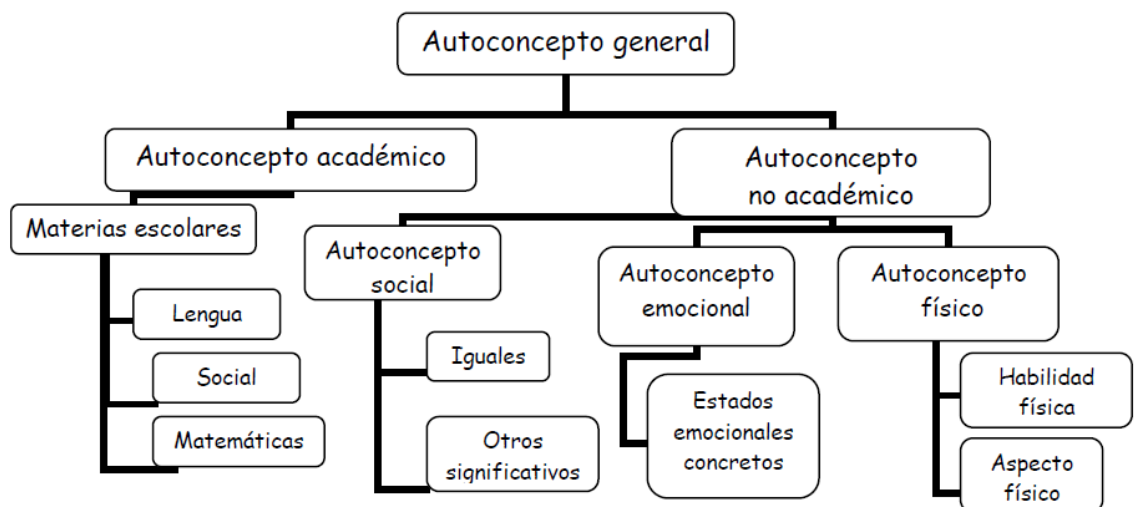
académico. El primero está dividido en áreas particulares tales como matemáticas, inglés, lenguaje y el segundo en tres áreas básicas, social, emocional y físico, cada una dividida en otras habilidades específicas (Marsh, 2005).

La concepción jerárquica y multidimensional del autoconcepto

La investigación psicológica sobre el autoconcepto experimenta un punto de inflexión a partir de la década de los setenta, cuando se asume de modo generalizado una concepción multidimensional y jerárquica del mismo, según la cual el autoconcepto general vendría a ser el resultado de un conjunto de percepciones parciales del propio yo. Entre los numerosos modelos propuestos destaca el de Shavelson, Hubner y Stanton (1976). Dentro de este modelo, el *autoconcepto general* aparece en el ápice de la jerarquía dividiéndose en los dominios de *autoconcepto académico* y *autoconcepto no académico*, subdividiéndose estos a su vez en otras dimensiones más concretas y específicas. Sirve de aval a la propuesta de este modelo el venir precedida por una exhaustiva revisión de los diversos problemas de definición, medida e interpretación que la investigación sobre el autoconcepto venía padeciendo históricamente y a los que intenta dar una respuesta adecuada. En concreto, una de las

limitaciones detectada en la investigación previa es la de no haber atendido adecuadamente a las relaciones externas del autoconcepto con otras variables; y otra muy importante es la de no haber partido de una definición compartida así como de una adecuada caracterización de su estructura interna, es decir, de sus componentes y organización. En definitiva, el propósito principal de esta propuesta es establecer un marco de referencia conceptual sólido en orden a orientar la investigación futura (cf. figura 1).

Modelo de Shavelson, Huebner y Stanton (1979)



Tratando de hacer justicia a lo anteriormente investigado y a la evidencia empírica, se propone definir el autoconcepto como “La percepción que una persona tiene de sí misma, que se forma a partir de las experiencias y relaciones con el medio, en donde juegan un importante papel tanto los refuerzos

ambientales como los otros significativos” (Shavelson *et al.*, 1976, p. 411).

Por otra parte, la estructura interna hipotetizada, tal como aparece en la figura 1, se inspira en el modelo jerárquico de habilidades intelectuales de los psicólogos británicos (Vernon, 1950), situando el autoconcepto general, semejante al factor “g” de Spearman, en la parte superior de la jerarquía, mientras que en los niveles inferiores se representan percepciones mucho más específicas y dependientes de situaciones concretas.

Este modelo se ha convertido desde hace unos años en el patrón principal de referencia para la investigación sobre el autoconcepto. De inicio no pudo contar con evidencia empírica suficiente ya que ni sus propios autores lograron validarlo ni encontraron el apoyo necesario para sus presunciones teóricas. Pero posteriormente son numerosos e importantes los estudios que le prestan refrendo (Shavelson y Bolus, 1982), apoyando la multidimensionalidad y la organización jerárquica del autoconcepto así como mostrando la diferenciación con respecto a otros constructos. La amplia aceptación de este modelo ha sido incluso fuente de inspiración para la creación de modelos multidimensionales posteriores (Harter, 1982; Pallas, Entwisle, Alexander y Weinstein, 1990; Hattie, 1992 La relevancia de este modelo en la investigación del autoconcepto

es muy significativa y ha sido el referente o punto de partida de otros modelos y para la creación de cuestionarios de medida.

A continuación describiremos en forma sucinta las dimensiones del autoconcepto, haciendo énfasis en el autoconcepto personal:

a) **El autoconcepto académico**

Puede entenderse por autoconcepto académico la “representación que el alumno tiene de sí mismo como aprendiz, es decir, como persona dotada de determinadas características o habilidades para afrontar el aprendizaje en un contexto instruccional” (Miras, 2004). Pero se han ofrecido definiciones muy variadas que inciden en la concepción que el alumno tiene de su capacidad para aprender o en cómo se percibe en cuanto a su capacidad para rendir en una tarea académica determinada (Brookover *et al.*, 1964). En otras muchas definiciones están presentes dos aspectos centrales del autoconcepto académico (Strein, 1993): lo descriptivo (“me gustan las matemáticas”) y lo evaluativo (“soy bueno en las matemáticas”). El contexto escolar tiene una gran influencia por lo que tanto los profesores como los iguales representan una importante fuente de información para la construcción del

autoconcepto académico (Scott, Murria, Mertens y Dustin, 1996).

b) El autoconcepto físico

Los estudios sobre el autoconcepto físico concitan la atención de distintos profesionales (médicos, profesores, educadores físicos, educadores sociales...) debido a las perspectivas de intervención educativo/preventiva que ofrece en relación a cuestiones que en nuestros días tienen gran impacto social tales como los trastornos de la conducta alimentaria, los hábitos de vida saludable, el bienestar psicológico, etc...

Son precisamente las expectativas de intervención tanto en el ámbito de la educación física como en contextos clínicos las que, a partir de los años noventa, alientan la investigación del autoconcepto físico. La presunción teórica de que el dominio físico sobre el autoconcepto consta de varios componentes o dimensiones fue formulada a mediados de los años setenta: en el modelo tomado como punto de partida para la investigación del autoconcepto (Shavelson *et al.*, 1976), se identifican como dimensiones del mismo la percepción de la habilidad física y la apariencia física. Ahora bien, sólo a finales de los años ochenta se empieza a investigar específicamente esta presunción y a ello contribuyen notablemente consideraciones de índole

psicoeducativa dada la relevancia que tiene identificar las dimensiones más específicas, y más modificables educativamente, así como el beneficio paralelo de poder contar con adecuados instrumentos para su medida.

c) El autoconcepto social

La naturaleza social del autoconcepto quedó prontamente destacada en la obra de William James e interesó particularmente al interaccionismo simbólico, escuela para la que el autoconcepto es un producto social (Rosenberg y Kaplan, 1982; Webster y Sobieszet, 1974). De otro lado, la mayoría de los modelos multidimensionales y jerárquicos propuestos incluyen el autoconcepto social como un dominio diferenciado aun cuando son pocos los estudios encaminados a delimitar la dimensionalidad del mismo, sin que por el momento sean concluyentes los resultados obtenidos. Esto contrasta con los numerosos estudios llevados a cabo, por ejemplo, sobre las dimensiones del autoconcepto físico (Goñi *et al.*, 2006).

d) El autoconcepto personal

Reflejo del menor interés que históricamente ha suscitado el autoconcepto personal es la no existencia de un instrumento de

medida específico. En diversos cuestionarios figuran denominaciones aproximadas pero no coincidentes sobre este dominio: en el Tennessee Self Concept Scale de Fitts (1972) se incluye una escala de autoconcepto *ético-moral* y otra de *sí mismo personal*; en el Self Description Questionnaire III de Marsh y O'Neil (1984) una escala de *autoconcepto moral*; y en el AFA de Musitu *et al.* (1994) así como en el AFA-5 de García y Musitu (2001) figuran tanto la escala de *autoconcepto moral*, como de *autoconcepto emocional*. El único autor que incluye una escala alusiva al autoconcepto personal fue Fitts (1965); en las diferentes versiones de su Tennessee Self-Concept Scale el *sí mismo personal* se entiende como la autopercepción sobre los valores interiores del sujeto, su sentimiento de adecuación como persona y la valoración de su personalidad independientemente de su físico y de sus relaciones con los otros.

El autoconcepto en el ámbito académico

Sisto y Martinelli (2004), afirman que el autoconcepto es un producto de la interacción entre la persona y su medio ambiente durante su proceso de construcción social y ciclo de vida, acompañada de una evaluación de sus capacidades, realizaciones, experiencias y representaciones (Fernandes, Bartholomeu, Marín, Boulhoca y Fernández, 2005). Por ello hay

que afirmar que la escuela se presenta como una de las más importantes instituciones sociales para hacer la mediación entre el individuo y la sociedad. Así, “la institución escolar interviene no sólo en la transmisión del saber científico organizado culturalmente, como influencia en todos los aspectos relativos a los procesos de socialización e individuación del estudiante, sobre todo en lo que se refiere al autoconcepto, a la autoestima y a la construcción de autonomía del estudiante” (Cubero y Moreno, 1995, Fernandes, Bartholomeu, Marín, Boulhoca y Fernández, 2005, pág. 17).

En el contexto académico, el desempeño del estudiante en las actividades propuestas de la escuela es interpretado como un preanuncio de las capacidades y de su potencial productivo, siendo el autoconcepto escolar definido, de acuerdo a Simoes (1997), como el universo de representaciones que el estudiante tiene de sus habilidades, de sus realizaciones escolares, bien como las evaluaciones que él hace de esas mismas capacidades y realizaciones. Las vivencias de este proceso son percibidas de forma positiva o negativa. “Mientras el estudiante es solicitado para ejecutar las tareas propuestas y se siente capaz y habilitado para eso, desarrolla el sentido de realización y construye una visión más positiva de sí mismo, lo que influencia su motivación y sus actitudes en relación al estudio”

(Costa, 2001, Jacob, 2001, Fernández, Bartholomeu, Marín, Boulhoca y Fernández, 2005, pág. 17).

Fernández, Bartholomeu, Marín, Boulhoca y Fernández (2005), encontraron en su estudio con niños/as brasileños que el autoconcepto personal y el autoconcepto social fue alto en los niños y las niñas que mostraron mayor autoconcepto escolar. Los varones presentaron una incidencia más alta en rasgos de neuroticismo y sociabilidad, mientras las niñas mostraron una concentración más alta del rasgo psicoticismo.

Diversas investigaciones han encontrado que para la población general, el autoconcepto y logro son recíprocos e interactivos en su construcción, lo que da como resultado que un autoconcepto positivo promueve un logro positivo y logro promueve autoconcepto positivo (Hamachek, 1995, Pajares y Schunk, 2001, Strein, 1993).

Además, el vínculo entre autoconcepto y logro es más fuerte cuando más específicos son los dominios del autoconcepto (Pajares y Schunk, 2001, Strein, 1993).

Peralta y Sánchez (2003) encontraron una asociación significativa entre el autoconcepto académico y el rendimiento académico general, rendimiento académico en lengua y en

matemáticas. García (2004), estudió los factores cognitivos, motivacionales y autoconcepto, en relación al rendimiento académico encontrando, que el autoconcepto académico se identifica como variable predictora más importante, seguida por tres factores de motivación: valor de la tarea, creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje y autoeficacia para el rendimiento. Respecto al género, se encontró diferencias significativas en valor de la tarea y ansiedad, a favor de las mujeres. Vicuña (2005) investigó la motivación de logro y el autoconcepto en estudiantes universitarios, encontrando que el autoconcepto como significado del sí mismo, carente del valor que se atribuye a cada quien, es independiente de los componentes de la motivación de afiliación, poder y logro.

El autoconcepto también se relaciona indirectamente con logro a través de su poder e influencia para predecir el valor que un estudiante le da a un tema de interés en la selección de un curso, la elección de una carrera y en última instancia la productividad en la vida adulta (Muldoon y Reilly, 2003, Osipow, 1983, Tenenbaum y Leaper, 2003 en Moritz, Read, Clark, Callahan y Albaugh, 2009).

El autoconcepto en alumnos aventajados y no aventajados académicamente

Los estudios respecto al autoconcepto de estudiantes aventajados muestran resultados mixtos. Saylor y Brookshire (1993) examinaron a los estudiantes de octavo grado y los compararon con estudiantes aventajados académicamente, es decir estudiantes con mayor nivel intelectual y académico en aulas de cursos superiores (por lo tanto, más jóvenes). Utilizando una escala compuesta de 6 ítems, como una medida de global autoconcepto, encontraron que tanto los estudiantes acelerados y los estudiantes en las clases de superdotados tenían una mayor puntuación global autoconcepto que los estudiantes en las clases regulares.

En un estudio posterior de los estudiantes en las escuelas de alta selectividad para estudiantes dotados académicamente en Australia, Gross (1996) encontró que los estudiantes acelerados tenían un autoconcepto más alto que los estudiantes no acelerados.

Otros investigadores, como Swiatek y Benbow (1991) no encontraron ninguna diferencia entre el autoconcepto de estudiantes acelerados y no acelerados. Lupkowski, Whitmore, Ramsay (1992) observan diferencias en las puntuaciones de

autoestima (medidas por el inventario de Self-Esteem de Coopersmith) de estudiantes novatos de universidad antes y después de su primer semestre en la universidad. Del mismo modo, Robinson y Janos (1986) observan que la adaptación psicosocial de los primeros participantes de la Universidad era comparable a pares igualmente talentosos que estaban todavía en la escuela secundaria y estudiantes universitarios de la edad regular. (Hoogeveen, van Hell y Verhoeven, 2009).

Los resultados contradictorios de los investigadores que examinan el efecto de la aceleración en el autoconcepto pueden estar relacionados con la definición y medición de autoconcepto. La mayoría de los estudios evalúan el autoconcepto global de estudiantes, aunque la mayoría de las teorías asume que el autoconcepto es un constructo multidimensional.

En un metanálisis del autoconcepto de niños superdotados, Hoge y Renzulli (1993) encontraron que los niños superdotados tenían puntuaciones de autoconcepto ligeramente más altas que el promedio de los niños, pero un desglose por cinco tipos de dimensiones del autoconcepto mostraron resultados diferentes para las cinco factores.

Los niños superdotados tenían un autoconcepto académico más positivo y un autoconcepto global ligeramente más positivo que los niños con nivel de inteligencia promedio. Sin embargo, el autoconcepto social de los niños superdotados no era diferente del de los niños promedio, aunque su autoconcepto físico era más negativo que el promedio de los niños (Hoogeveen, van Hell y Verhoeven, 2009).

Una posible explicación para este hallazgo puede encontrarse en el efecto de “grandes peces, poco estanque”, presentado por Marsh (1987). En sus estudios examinando el autoconcepto de estudiantes académicamente avanzados en programas de educación para dotados, encontró que éstos tienden a mostrar una disminución en autoconcepto de los alumnos superdotados, una vez que están matriculados en un tipo específico de educación. La disminución del autoconcepto de estudiantes en programas educativos especiales para niños superdotados puede estar relacionado con este efecto “Grandes peces poco estanque”, al encontrarse ellos compartiendo con niños de características intelectuales similares y no con los niños/as en donde ellos sobresalían por sus habilidades y por lo tanto podían fortalecer su autoconcepto al comparar sus resultados con los de sus compañeros.

De esta forma, si los estudiantes talentosos se comparan con el promedio de estudiantes en su situación de aula normal, su autoconcepto será más positivo que cuando ellos se comparan con otros estudiantes superdotados que participan en el programa de educación especial. Marsh y Hau (2003) en una investigación intercultural amplia sobre este efecto, demostraron la generalidad de la teoría. Como los estudiantes participan en un programa especial para estudiantes superdotados fuera de sus aulas regulares, los estudiantes acelerados son designados como académicamente avanzados (por el hecho de ser acelerados) y se retiran de su clase original. Al estar en un grado superior con estudiantes de más edad, ahora comparan su comportamiento social con estudiantes mayores y (físicamente) más maduros, lo que puede llevar a un autoconcepto físico inferior, esto es lo que encuentran Hoge y Renzulli (1993). Esto significa que las medidas de autoconcepto global utilizadas en muchos estudios anteriores sobre el autoconcepto de estudiantes acelerados pueden ser confundidas por el carácter multidimensional del autoconcepto. Por ejemplo, un resultado de nula diferencia entre los alumnos acelerados y no acelerados en su autoconcepto global puede deberse a que los estudiantes adelantados de su nivel escolar por su capacidad de superdotados tienen un autoconcepto académico más positivo

pero un autoconcepto físico inferior que los estudiantes no acelerados académicamente (Hoogeveen, van Hell y Verhoeven, 2009).

- **Nivel de logro de aprendizaje**

- Concepto de aprendizaje:**

El aprendizaje es un proceso por el cual los seres humanos adquieren nuevas conductas y capacidades. Entre estas adquisiciones están los conocimientos, las destrezas y en general nuevos modos de comportamiento que permiten alcanzar eficientemente objetivos y satisfacer necesidades.

Otras definiciones sobre aprendizaje son las que a continuación se presentan:

Cano y Arámburo (2002) en su investigación manifiestan lo siguiente: “Consideramos al aprendizaje como “un conjunto de acciones internas puestas por el aprendiz y encaminadas” (Bernad; 2000, 21) a crear nuevos significados”. (p. 4).

Quintanal (2011) sobre el aprendizaje menciona que Pérez Gómez (1988) lo define como “los procesos subjetivos de

captación, incorporación, retención y utilización de la información que el individuo recibe en su intercambio continuo con el medio". (p. 64).

Elementos del aprendizaje

Existen tres tipos de elementos que participan en el aprendizaje humano, estos son: los relacionados con el aprendiz, los relacionados con la tarea y los relacionados con el método de aprendizaje.

Los elementos que se relacionan con la persona que aprende (variables individuales) son: edad, género, experiencia previa, inteligencia, aptitudes, estado físico, motivación, maduración y características emocionales.

Los elementos que hacen referencia a la tarea (variables de la tarea) incluyen la longitud y magnitud de los datos que deben ser aprendidos, la dificultad del material y el significado que guarda.

Los elementos que se relacionan con el método de aprendizaje, incluyen la cantidad de práctica y su distribución, el nivel de aprendizaje, el conocimiento de los

resultados y la participación activa considerada frente a la participación pasiva por parte del que aprende.

Definición de rendimiento académico

Cartagena (2008) sostiene que: “El rendimiento escolar es el resultado del proceso educativo que expresa los cambios que se han producido en el alumno, en relación con los objetivos previstos”. Estos cambios no sólo se refieren al aspecto cognoscitivo, sino que involucran al conjunto de hábitos, destrezas, habilidades, actitudes, aspiraciones, ideales, intereses, inquietudes, realizaciones, etc., que el alumno debe adquirir.

Es decir, el rendimiento escolar no sólo se refiere a la cantidad y calidad de conocimientos adquiridos por el alumno en la escuela, sino a todas las manifestaciones de su vida.

Kaczynka (1986) y Linarr (1995), quienes citando a Mariátegui afirman que el rendimiento escolar, resume la influencia de todos los factores alumno, profesor, objetivos, contenidos, metodología, recursos didácticos, sistema de evaluación, infraestructura, mobiliario, hogar, sociedad, etc., que de una u otra manera influyen para lograr o no lograr los objetivos

programados”. Pero ante todo los factores más importantes son el binomio humano: estudiante – profesor. La función que corresponde al profesor es la de estimular, planificar, dirigir y evaluar a los estudiantes para que logren los objetivos programados, es decir, para formarlos o educarlos.

De ello se desprende que se debe tener presente que el rendimiento escolar representa en todo momento el esfuerzo personal del estudiante, guiado siempre por el profesor, pero influenciado por otras variables, como las condiciones individuales, pedagógicas, ambientales, familiares, etc.

El rendimiento escolar refleja el resultado de las diferentes y complejas etapas del proceso educativo y al mismo tiempo, una de las metas hacia las que convergen todos los esfuerzos y todas las iniciativas de las autoridades educativas, maestros, padres y madres de familia así como de los propios estudiantes.

No se trata de cuánta materia han memorizado los educandos sino de cuánto de ello han incorporado realmente a su conducta, manifestándolo en su manera de sentir, de resolver los problemas y hacer o utilizar las cosas aprendidas.

El rendimiento educativo se considera como el conjunto de transformaciones operadas en el educando, a través del proceso enseñanza - aprendizaje, que se manifiesta mediante el crecimiento y enriquecimiento de la personalidad en formación. Por ello, Carbajal (2002) menciona que “el rendimiento académico es el nivel de conocimiento de un alumno, medido en una prueba de evaluación que mide el producto del proceso de enseñanza - aprendizaje en el que intervienen, además del nivel intelectual, variables de personalidad (extroversión, introversión, ansiedad) y motivacionales, cuya relación con el rendimiento académico no siempre es lineal sino que está modulada por factores como nivel de escolaridad, sexo, aptitud y las condiciones materiales donde se desarrolla el proceso educativo, es decir, la infraestructura y los medios educativos (Adell y Cueva, 2006)”. (p. 77).

Factores del rendimiento académico

Los factores determinantes del rendimiento académico son todas aquellas variables que constituyen el proceso de

enseñanza – aprendizaje (del estudiante, del Docente, del contenido, del procedimiento, del contexto, etc).

Se suele tener en cuenta especialmente las variables personales de los alumnos, como la inteligencia, la personalidad, la motivación, siendo necesarios criterios adecuados para interpretarlas.

a) Aptitudes Intelectuales y Rendimiento:

La inteligencia y las aptitudes son las variables que con mayor frecuencia son consideradas como predictoras del rendimiento académico, ya que las tareas y actividades académicas exigen la utilización de procesos cognitivos. La mayoría de los estudios sobre inteligencia y rendimiento escolar confirman que las relaciones oscilan entre .40 y .60; en menor medida, sin embargo, parecen relacionarse las aptitudes mentales con el rendimiento. En conjunto, en palabras de González-Pienda (1996), *los datos disponibles sólo permiten asegurar que la inteligencia explica no más del 33% de la varianza del rendimiento.*

Woolfolk (1996) sugiere que los docentes deben observar cuidadosamente mientras los estudiantes tratan de resolver los problemas académicos tratando de entender el tipo de

pensamiento que está detrás de los errores o problemas. Los estudiantes son las mejores fuentes de información sobre sus propias capacidades de pensamiento.

También vale la pena señalar que en muchos materiales y lecciones pueden ser entendidos a varios niveles y pueden estar al “nivel adecuado” para varios grados de aptitudes intelectuales.

b) Personalidad y Motivación como determinantes del Rendimiento Académico. Bregelman (1975) considera que el fracaso de la baja correlación se debe al método utilizado en las pruebas, puesto que la mayoría de ellas se construye según el análisis factorial y con base en un criterio interno, en lugar de un criterio externo como el rendimiento. Otros como Catell han aludido a las variables de personalidad y motivación, pero al fracasar estas variables por su escasa contribución al explicar el rendimiento, queda el recurso de acudir al concepto de modulación, lo cual ha llevado a desarrollar un enfoque “ecológico – diferencial” del rendimiento.

“La idea básica de modulación es que la relación entre dos variables puede verse afectada por otra, incidiendo en una de

ellas o en ambas. Se llama variable moduladora a la responsable de los cambios”

Para ello es necesario proporcionar una estructura para organizar y recordar la información. Así, cuando decida motivar a los estudiantes puedan recordar muchas estrategias posibles pensando en los factores que podrían ser considerados antes, durante y después de la lección.

Los Docentes pueden incrementar la motivación de los estudiantes estimulando de los estudiantes la curiosidad, tomando en cuenta sus intereses, manteniendo un clima emocional positivo mediante técnicas de cooperación y ayudándoles a que se responsabilicen de sus metas y acciones.

Características del rendimiento académico

García y Palacios (1991) después de realizar un análisis comparativo de diversas definiciones del rendimiento académico, concluyen que hay un doble punto de vista, estático y dinámico que atañen al sujeto de la educación como ser social. En general, el rendimiento académico es caracterizado del siguiente modo:

- a. El rendimiento en su aspecto dinámico responde al proceso de aprendizaje, como tal está ligado a la capacidad y esfuerzo del alumno.
- b. En su aspecto estático comprende al producto del aprendizaje generado por el alumno y expresa una conducta de aprovechamiento.
- c. El rendimiento está ligado a medidas de calidad y a juicios de valoración.
- d. El rendimiento es un medio y no un fin en sí mismo.
- e. El rendimiento está relacionado a propósitos de carácter ético que incluye expectativas económicas lo cual hace necesario un tipo de rendimiento en función al modelo (Vildoso, 2003).

2.3. DEFINICIONES CONCEPTUALES

Autoefectividad:

Percepción de sí misma en cuanto a ajuste emocional o regulación de sus emociones.

Autonomía:

Percepción de hasta qué punto decide cada cual sobre su vida en función de su propio criterio.

Autoconcepto personal:

Imagen de sí mismo, que lo caracterizan como ser individual, en función de sus posibilidades de autorrealización, honradez, autonomía y afectividad, entre otras.

Autorrealización:

Percepción de sí misma en función al logro de sus objetivos de vida

Honradez:

Percepción hasta qué punto una persona se considera así misma honrada o moral.

Rendimiento Académico

Niveles académicos de los estudiantes de acuerdo a las evaluaciones obtenidos durante el semestre o año académico en relación a los cursos del Plan de estudios de la carrera.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1 TIPO DE ESTUDIO

El estudio realizado es de tipo Descriptivo. Según Hernández, Fernández y Baptista (2010) los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis. En nuestro caso, se caracterizó las variables autoconcepto personal y nivel de logro de aprendizaje.

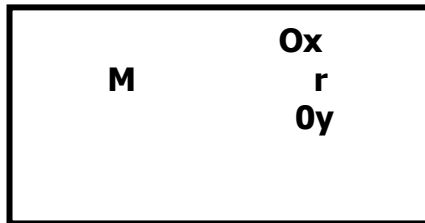
3.2 DISEÑO DE ESTUDIO

El diseño de investigación utilizado es el Descriptivo-Correlacional, ya que se trató de establecer el grado de relación existente entre el Autoconcepto personal y nivel de logro de aprendizaje en estudiantes del Instituto Tecnológico Nuestra señora de Monserrat de Huachipa

Según Hernández, Fernández, Baptista (2010) este tipo de estudio tiene como propósito medir el grado de relación que exista entre dos o más conceptos o variables (en un contexto en particular).

Al esquematizar este tipo de investigación obtenemos el siguiente diagrama:

En el esquema:



M = Muestra de investigación

Ox, Oy = Observaciones de las variables

◇ Autoconcepto personal

◇ Nivel de logro de aprendizaje

r = Relaciones entre variables

Se asume en este diseño una probabilidad del 90% de correlación entre las variables.

3.3 POBLACIÓN Y MUESTRA

Población

La población de estudio estuvo constituida por 90 estudiantes, de ambos sexos, del I y II ciclo de estudios de las especialidades de: Panificación, Textiles y Promotora Social del Instituto Tecnológico Nuestra señora de Monserrat de Huachipa.

Tabla N° 1

Distribución de la Población de Estudio

Instituto Tecnológico Nuestra Señora de Montserrat de Huachipa	Sexo		Total
	H	M	
I ciclo	25	20	45
II ciclo	30	15	45
Total	55	35	90

Muestra

Para efectos de la investigación se trabajó con todos los sujetos de la población, teniendo en cuenta la poca cantidad de estudiantes en los ciclos elegidos y de otro lado, a fin de evitar la influencia de las variables instruccionales y formativas de los estudios superiores, se decidió no trabajar con ciclos superiores.

Por tanto, la población elegida fue de tipo intencional no probabilístico.

3.4 INSTRUMENTO DE RECOLECCION DE DATOS

Se utilizaron los siguientes instrumentos:

A) Cuestionario de Autoconcepto Personal (APE)

Este instrumento fue elaborado por Eider Goñi Palacios (2009) en una muestra de estudiantes de País Vasco; con propósito

de ajustarse al modelo tetradimensional del autoconcepto . Dicho cuestionario consta de 22 ítems que miden la percepción del sujeto en las siguientes dimensiones del yo personal: la autorrealización (6 ítems), la honradez (5 ítems), la autonomía (5 ítems) y la afectividad-emociones (6 ítems). El formato de la prueba es el de una escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta: desde totalmente en desacuerdo a totalmente de acuerdo.

En concreto las descripciones de las distintas escalas del APE son las siguientes:

- Autorrealización (ARR): cómo se percibe cada cual en cuanto a ir alcanzando lo que se había propuesto en la vida, a sentirse realizado, a conseguir las metas propuestas, a superar retos, al logro.
- Honradez (HON): cómo se percibe cada cual en cuanto a ser íntegro en su conducta y confiable. Incluye aspectos como el de ser una persona valiosa, honrada, coherente, que intenta no perjudicar a los demás, de palabra.
- Autonomía (AU): cómo se percibe cada cual en cuanto individuo igual pero distinto de los demás. Incluye aspectos como los siguientes: percepción de sí mismo como alguien independiente y diferente de los demás; la sensación de no sentirse dominado por otros; posibilidad de funcionar sin depender de otros.

- Autoconcepto Emocional (EMC): cómo se percibe cada persona en la dimensión emocional, en lo referente a los aspectos más impulsivos y reactivos de su forma de ser. Incluye la percepción de los siguientes componentes: el equilibrio emocional, la sensibilidad, el reconocimiento y control de las propias emociones.

El estudio de la fiabilidad del instrumento se realizó mediante análisis de consistencia interna, utilizando el índice más extendido que es el Alpha de Cronbach. Como criterio habitual se exige que dicho índice alcance al menos un valor de 70 para considerarlo adecuado y un .80 para que sea muy adecuado; superar el .90 puede ser un indicio de que existe redundancia (Nunnally y Bernstein, 1995). El Alpha de Cronbach del cuestionario de autoconcepto personal alcanzo .83 ; por tanto, el cuestionario es muy adecuado

De acuerdo con la autora el mencionado cuestionario muestra una adecuada validez de constructo y convergente.

B) Registro oficial de evaluación del aprendizaje

Para efectos de obtener el nivel de logro de aprendizaje de la muestra en estudio se utilizará el Registro oficial de evaluación del aprendizaje del Instituto Tecnológico Nuestra señora de

Montserrat de Huachipa donde se encuentran registrados los promedios globales de las asignaturas correspondientes al primer y segundo ciclo de estudios.

3.5 TÉCNICAS DE RECOJO Y PROCESAMIENTO DE DATOS

Se utilizaron las siguientes técnicas:

- **Técnica psicométrica**, en la medida que se utilizó los instrumentos de medición debidamente normalizados.
- **Análisis de documentos**, se utilizaron fuentes primarias y secundarias para la elaboración del sustento teórico de la investigación.
- **Estadística**, se aplicó para el análisis descriptivo e inferencial de los datos ha obtener.

TRATAMIENTO ESTADÍSTICO

El análisis estadístico se realizó mediante la aplicación de técnicas estadísticas descriptivas.

Media aritmética:

$$X = \frac{\Sigma \bar{x}}{N}$$

Prueba Chi Cuadrada

El valor de la prueba chi cuadrada se obtiene mediante la siguiente expresión:

$$X^2 = \sum \frac{(F_o - F_e)^2}{F_e}$$

Donde :

F_o = frecuencias observadas

F_e = frecuencias esperadas

Se considera los grados de libertad (G.L.) que se deduce según el número de filas y columnas que tiene la tabla de contingencia o bidimensional.

Coefficiente de Correlación de Pearson

$$r = \frac{N \cdot \sum xy - (\sum x) (\sum y)}{\sqrt{[N \cdot \sum x^2 - (\sum x)^2][N \cdot \sum y^2 - (\sum y)^2]}}$$

Donde:

N = Tamaño de la muestra

x = Puntaje en la variable x

y = Puntaje en la variable y

El coeficiente de correlación de Pearson es una prueba de elección para establecer el grado de relación existente entre dos variables cuantitativas.

CAPITULO IV

RESULTADOS

4.1 PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

Los resultados a los que se ha arribado después de efectuado el análisis estadísticos de los datos recolectados, son presentados y analizados mediante un conjunto de tablas, además de ser interpretados y discutidos en función de los objetivos e hipótesis del estudio.

Nivel de Autoconcepto personal en sus dimensiones: Autorrealización, honradez, autonomía y afectividad-emociones.

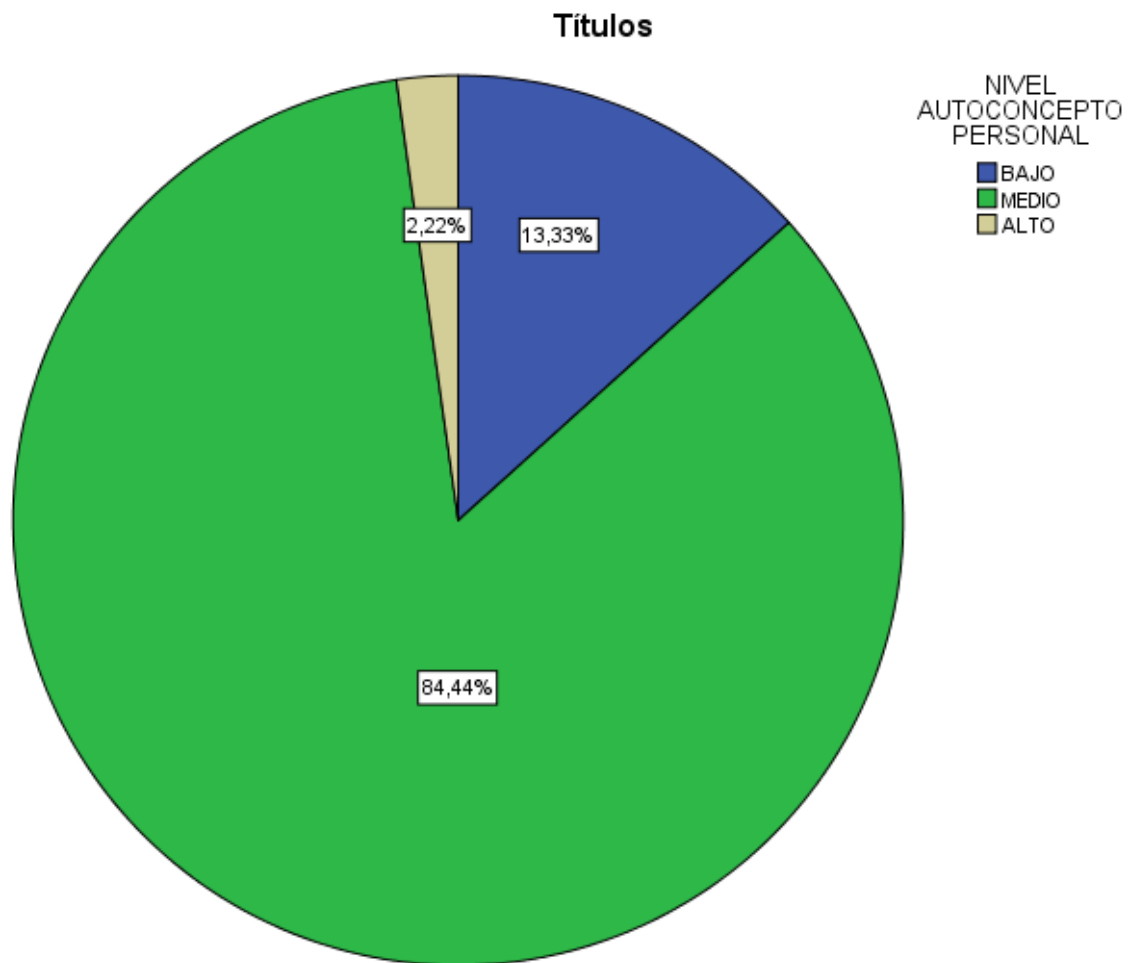
En el proceso de identificación del nivel de autoconcepto personal que caracteriza a los estudiantes del primer y segundo ciclo del Instituto Tecnológico Nuestra Señora de Monserrat de Huachipa, se tuvo en cuenta lo siguiente: a) El Cuestionario de Autoconcepto Personal tiene un total de 22 ítems, respondiéndose cada en una escala del 1 al 5; en consecuencia la puntuación total global mínima y máxima posible de lograr por cada alumno es de 22 – 110; b) Las dimensiones que componen el cuestionario tienen un número de ítems diferente: Autorrealización: (6 ítems, puntuación mínima a lograr 6; puntuación máxima a lograr 30); Honradez (5 ítems;

puntuación mínima a lograr 5; puntuación máxima a lograr 25), Autonomía (5 ítems; puntuación mínima a lograr 5; puntuación máxima a lograr 25) y Afectividad-emociones (6 ítems; puntuación mínima a lograr 6; puntuación máxima a lograr 30); en tal razón, estimando conveniente para la mejor claridad de los resultados, la puntuación alcanzada por cada sujeto tanto en el puntaje global como en cada una de las dimensiones fue transformada en una puntuación del 1 al 5, dividiendo la puntuación alcanzada entre el número de ítems del Autoconcepto personal total (22 ítems) y de cada una de las dimensiones (6 ítems, 5 ítems, 5 ítems y 6 ítems, respectivamente). De esa manera, la puntuación alcanzada por cada sujeto se inscribió en cualquiera de los puntos o niveles de la escala: 1 = Muy bajo; 2= Bajo; 3= Medio; 4= Alto; 5= Muy Alto. A continuación, se efectuó el conteo de los estudiantes que se ubicaron en cada una de estos niveles y las frecuencias se transformaron en porcentajes. Seguidamente, se aplicó la prueba Ji cuadrado de bondad de ajuste para precisar si la distribución de los sujetos en los niveles difería significativamente de la distribución esperada bajo el supuesto que los sujetos se distribuyeron por igual en todos los niveles de la escala de autoconcepto personal global y de cada una de sus cuatro dimensiones. (Elorza, 1987).

Tabla 1

Niveles de Autoconcepto personal de los estudiantes del primer y segundo ciclo del Instituto Tecnológico Nuestra Señora de Monserrat de Huachipa

Niveles de Autoconcepto personal	N	%
Muy alto	0	0
Alto	2	2,2%
Medio	76	84,4%
Bajo	12	13,4%
Muy bajo	0	0,0%
TOTAL	90	100
Prueba Ji Cuadrado de Bondad de ajuste	Valor=	Nivel de significación
	107,467	P<0,000
	Grados de libertad=	
	2	

Figura 1. Niveles de autoconcepto personal

Se observa en la tabla 1 el resultado estadísticamente muy significativo ($p < 0,000$) que tiene la prueba Ji cuadrado de bondad de ajuste, lo que significa que no existe el mismo número esperado de sujetos en cada uno de los niveles de autoconcepto personal y que la diferencia de frecuencias de los mismos en los niveles es real, no se debe al azar.

La inspección de la tabla 1 y de la figura 1 encuentra que ningún alumno se ubica en el nivel Muy alto y en el nivel Muy bajo. La mayor parte de los alumnos se sitúa en el nivel Medio (84,44%), aproximadamente 8 de cada 10 alumnos comunica este nivel de autoconcepto personal. Por otro lado, 13,30% de los alumnos ó 1 de cada 10 se encuentra en el nivel Bajo y el 2,22% en el nivel Alto.

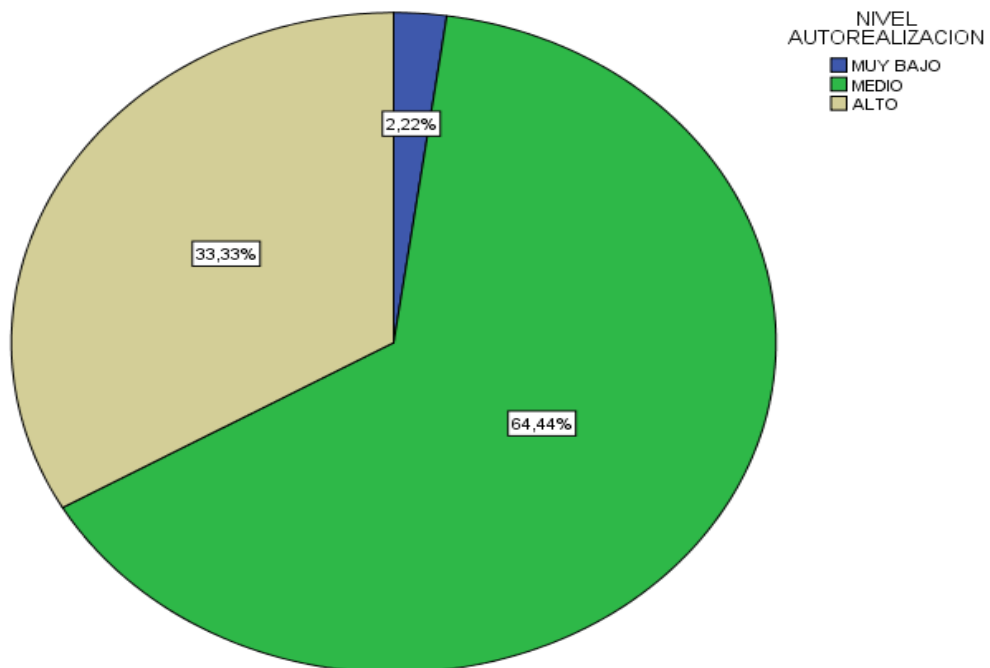
Tabla 2

Niveles de autoconcepto en la dimensión autorrealización de los estudiantes del primer y segundo ciclo del Instituto Tecnológico Nuestra Señora de Monserrat de Huachipa

Niveles de Autorrealización	N	%
Muy alto	0	0
Alto	30	33,3%
Medio	58	64,4%
Bajo	0	0
Muy bajo	2	2,2%

TOTAL	90	100
Prueba Ji Cuadrado de Bondad de ajuste	Valor=	Nivel de
	52,267	significación
	Grados de libertad=	P<0,000
	2	

Figura 2. Niveles de autorealización Títulos



En la tabla 2 se observa que la prueba Ji cuadrado de bondad de ajuste tiene un estadísticamente muy significativo ($p < 0,000$), lo que significa que no existe el mismo número esperado de sujetos en cada uno de los niveles de la autorrealización y que la diferencia de frecuencias de los mismos en los niveles es real, no se debe al azar.

La inspección de la tabla 1 y de la figura 1 halla que ningún alumno se ubica en el nivel Muy alto y en el nivel Bajo. La mayor parte de los alumnos se ubica en el nivel Medio (64,4%), aproximadamente 6 de cada 10 alumnos comunica este nivel de autorrealización. Por otro lado, 33,30% de los alumnos o 3 de cada 10 se encuentra en el nivel Alto Bajo y el 2,22% en el nivel Muy bajo.

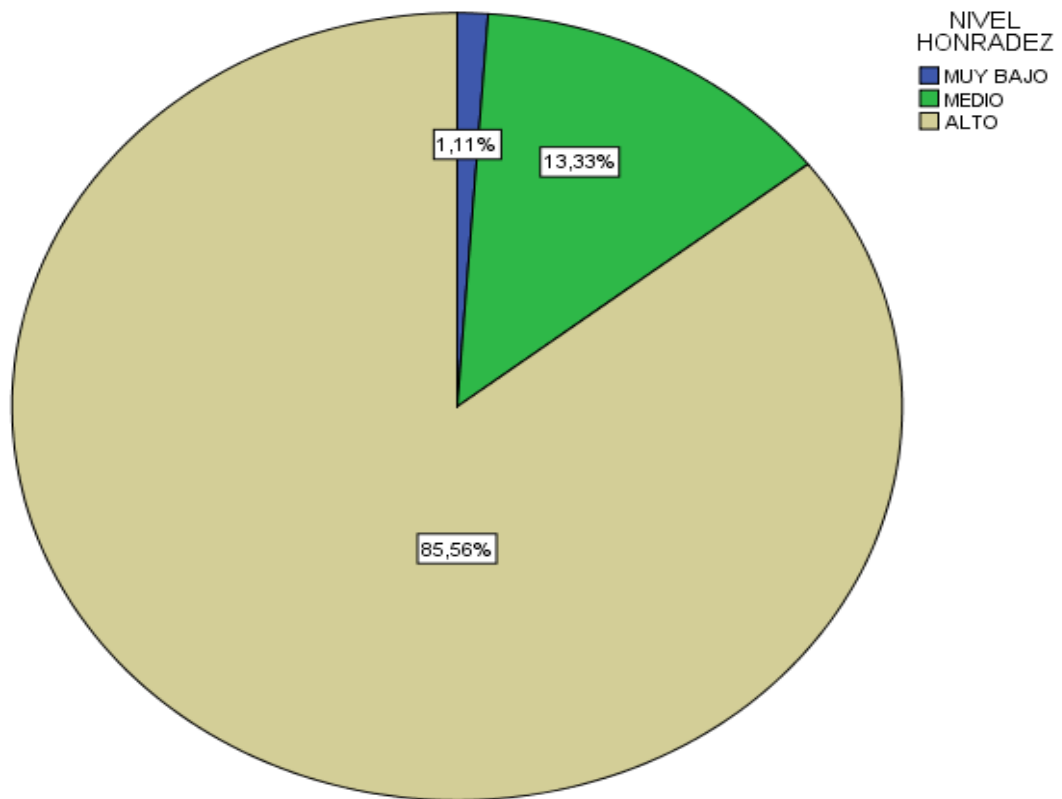
Tabla 3

**Niveles de auto concepto en la dimensión honradez de los
estudiantes del primer y segundo ciclo del Instituto
Tecnológico Nuestra Señora de Monserrat de Huachipa**

Niveles de Honradez	N	%
Muy alto	0	0
Alto	77	85,6%
Medio	12	13,3%
Bajo	0	0
Muy bajo	1	1,1%
TOTAL	90	100
Prueba Ji Cuadrado	Valor= 112,467	Nivel de significación
de Bondad de ajuste	Grados	P<0,000

de	
libertad=	
2	

Figura 3. Niveles de Honradez



Se observa en la tabla 3 el resultado estadísticamente muy significativo ($p < 0,000$) que tiene la prueba Ji cuadrado de bondad de ajuste, lo que significa que no existe el mismo número esperado de sujetos en cada uno de los niveles de honradez y que la diferencia de frecuencias de los mismos en los niveles es real, no se debe al azar.

La inspección de la tabla 3 y de la figura 3 encuentra que ningún alumno se ubica en el nivel Muy alto y en el nivel Bajo. Asimismo, que la mayor parte de los alumnos se ubica en el nivel Alto (85,6%), aproximadamente 9 de cada 10 alumnos comunica este nivel de auto concepto en la dimensión honradez. Por su lado, 13,3% de los alumnos o 1 de cada 10 se encuentra en el nivel Medio y 1 (1,1%) en el nivel Muy bajo.

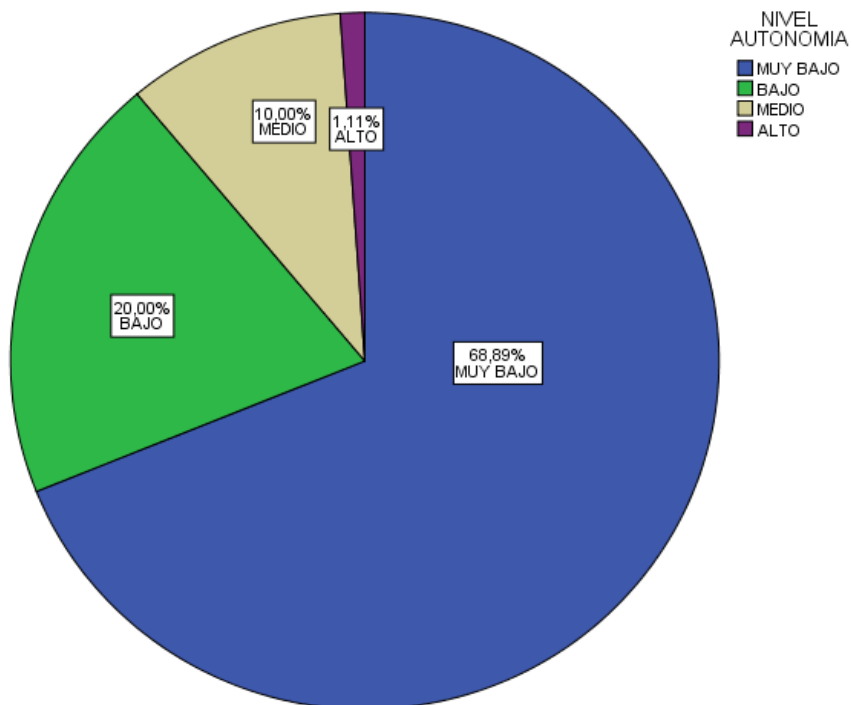
Tabla 4

Niveles de autoconcepto en la dimensión autonomía de los estudiantes del primer y segundo ciclo del Instituto Tecnológico Nuestra Señora de Monserrat de Huachipa

Niveles de Autonomía	N	%
Muy alto	0	0
Alto	1	1,1%
Medio	9	10,%
Bajo	18	20,0%
Muy bajo	62	68,9%

TOTAL	90	100
Prueba Ji Cuadrado de Bondad de ajuste	Valor=	Nivel de
	98,889	significación
	Grados de libertad=	P<0,000
	2	

Figura 4. Niveles de Autonomía



En la tabla 4 se observa el resultado estadísticamente muy significativo ($p < 0,000$) que tiene la prueba Ji cuadrado de bondad de ajuste, lo que significa que no existe el mismo número esperado de sujetos en cada uno de los niveles de honradez, por tanto, la diferencia de frecuencias de los mismos en los niveles es real, no se debe al azar.

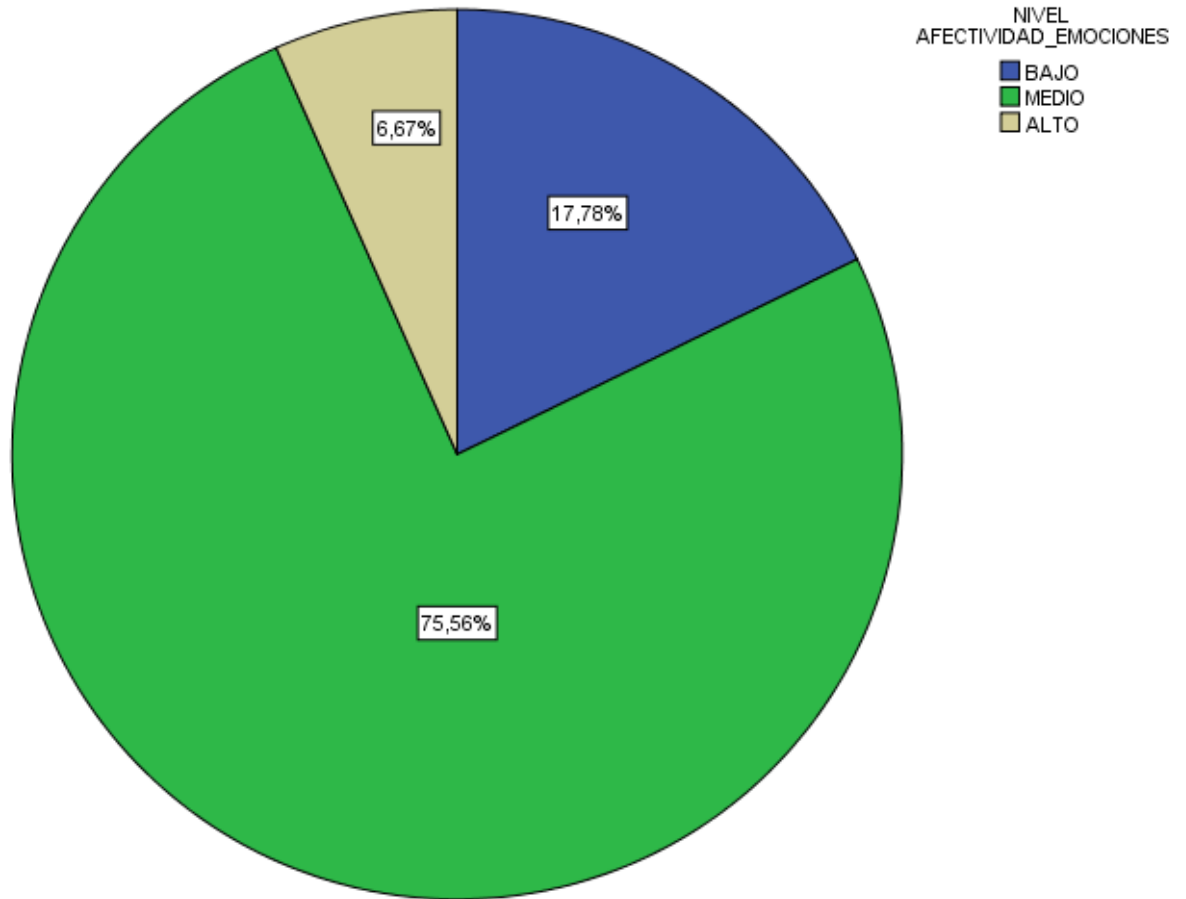
La inspección de la tabla 4 y de la figura 4 halla que ningún alumno se ubica en el nivel Muy alto, y que la mayor parte de los alumnos se ubica en el nivel Muy bajo (68,9%), aproximadamente 7 de cada 10 alumnos comunica este nivel de autoconcepto en la dimensión autonomía. Por otro lado, 20,0% de los alumnos ó 2 de cada 10 se encuentra en el nivel Bajo, y 1 de cada 10 en el nivel Medio.

Tabla 5

Niveles de autoconcepto en la dimensión afectividad-emociones de los estudiantes del primer y segundo ciclo del Instituto Tecnológico Nuestra Señora de Monserrat de Huachipa

Niveles de Afectividad-emociones	N	%
Muy alto	0	0

Alto	6	6,7%
Medio	68	75,6%
Bajo	16	17,8%
Muy bajo	0	0
TOTAL	90	100
Prueba Ji Cuadrado de Bondad de ajuste	Valor= 73,867	Nivel de significación
	Grados de libertad= 2	P<0,000

Figura 5. Niveles de Afectividad-emociones

Se observa en la tabla 5 el resultado estadísticamente muy significativo ($p < 0,000$) que tiene la prueba Ji cuadrado de bondad de ajuste, lo que significa que no existe el mismo número esperado de sujetos en cada uno de los niveles de afectividad-emociones; en consecuencia, la diferencia de frecuencias de los mismos en los niveles es real, no se debe al azar.

La inspección de la tabla 5 y de la figura 5 halla que ningún alumno se ubica en los niveles Muy alto y Muy bajo, y que la mayor parte de los alumnos se ubica en el nivel Medio (75,6%), aproximadamente 8 de cada 10 alumnos comunica este nivel de autoconcepto en la dimensión afectividad-emociones. Por otro lado, 17,8% de los alumnos ó aproximadamente 2 de cada 10 se encuentra en el nivel Bajo, y 1 de cada 10 en el nivel Alto.

Nivel de logro de aprendizaje de los estudiantes del primer y segundo ciclo del Instituto Tecnológico Nuestra Señora de Monserrat de Huachipa.

En el proceso de identificación del nivel de logro del aprendizaje en estos estudiantes, se partió del promedio final en nota vigesimal que alcanzaron en todas sus asignaturas, seguidamente las notas así alcanzadas se transformaron en cuatro categorías por comparación con una tabla elaborada por Murillo (1988). Las categorías son las siguientes: Alto (notas 15 a 20); Medio (notas 13 a 14,99), Bajo (notas 11 a 12,99), Deficiente (notas 0 a 10,99). A continuación, se efectuó el conteo de los estudiantes que se ubicaron en cada una de estos niveles y las frecuencias se transformaron en porcentajes. Luego se aplicó la prueba Ji cuadrado de bondad de ajuste para determinar si la distribución de los sujetos en los niveles difería significativamente de la distribución esperada bajo el supuesto que

los sujetos se distribuyeron por igual en todos los niveles de la escala de autoconcepto personal global y de cada una de sus cuatro dimensiones. (Elorza, 1987).

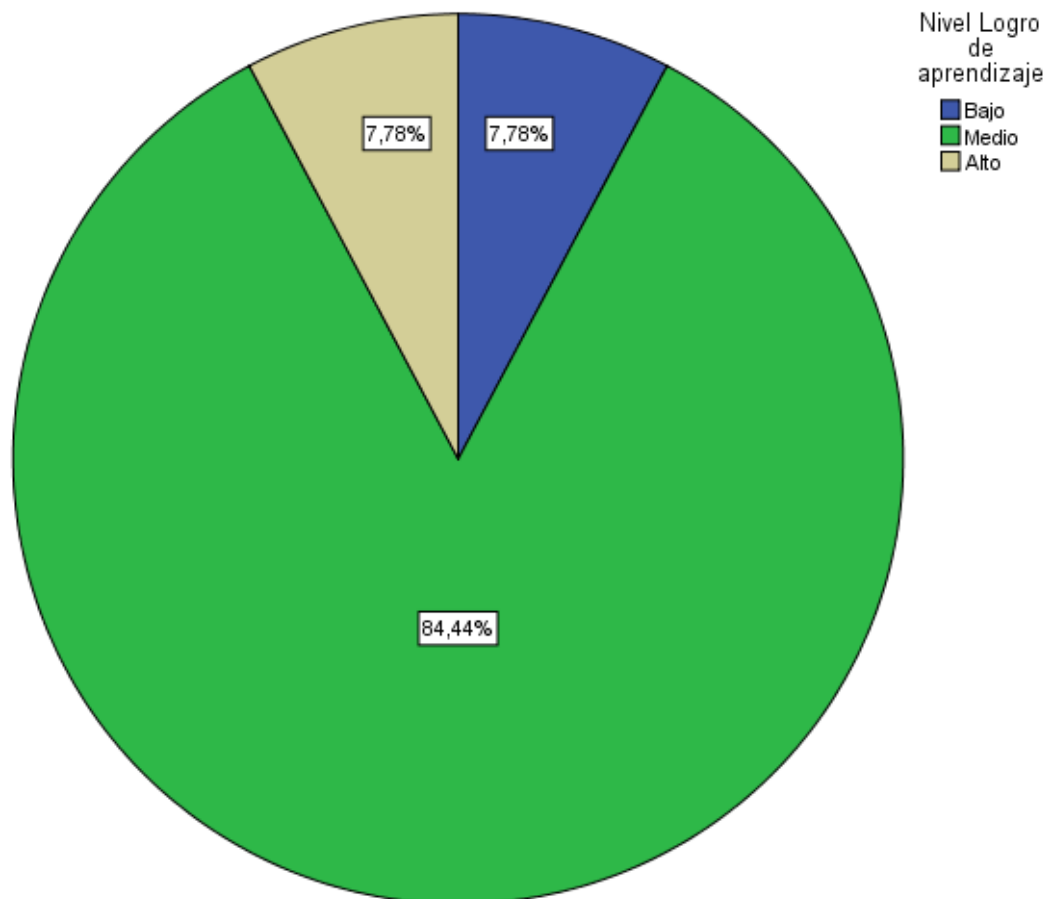
Tabla 6

Niveles de logro de aprendizaje de los estudiantes del primer y segundo ciclo del Instituto Tecnológico Nuestra Señora de Monserrat de Huachipa

Niveles de Logro de aprendizaje	N	%
Alto	7	7,8%
Medio	76	84,4%
Bajo	7	7,8%%
Deficiente	0	0
TOTAL	90	100
Prueba Ji Cuadrado	Valor= 105,800	Nivel de significación

de Bondad de ajuste	Grados de libertad= 2	P<0,000
----------------------------	--	-------------------

Figura 6. Niveles de Logro de aprendizaje



En la tabla 6 se observa el resultado estadísticamente muy significativo ($p < 0,000$) que tiene la prueba Ji cuadrado de bondad de ajuste, significando que no existe el mismo número esperado de sujetos en cada uno de los niveles de logro de aprendizaje afectividad; por tanto, la diferencia de frecuencias de los mismos en los niveles es real, no se debe al azar.

La inspección de la tabla 6 y de la figura 6 encuentra que ningún alumno se ubica en el nivel Deficiente, lo que por otro lado era esperable. La mayor parte de los alumnos se ubica en el nivel Medio (84,4%), aproximadamente 8 de cada 10 alumnos tiene este nivel de logro de aprendizaje. El resto de los alumnos, se ubican por igual en los niveles Alto y Bajo (1 de cada 10 aproximadamente por cada uno de estos niveles de logro).

Relación entre el autoconcepto personal y el nivel de logro de aprendizaje en los estudiantes del primer y segundo ciclo del Instituto Tecnológico Nuestra Señora de Monserrate de Huachipa.

En el proceso de determinación de esta relación, las puntuaciones logradas por los alumnos en el autoconcepto personal y en cada una de sus dimensiones autorrealización, honradez, autonomía y afectividad-emociones, así como su promedio ponderado en

rendimiento fueron tratadas como variables cuantitativas y por tanto susceptibles de correlación mediante el coeficiente r de Pearson.

4.2 PRUEBA DE HIPOTESIS

Tabla 7. Correlación del autoconcepto personal con el Logro de aprendizaje

	Autoconce pto personal	Autoreali zación	Honrad ez	Autono mía	Afectivid ad- emocion es
Correlación (r) con el Logro en el aprendizaje	-0,02	-0,07	-0,001	-0,13	0,21
Nivel de significación	0,863	0,511	0,992	0,228	0,05
Significatividad	No	No	No	No	Si
	No				

Los resultados mostrados en la tabla 7 indican que el autoconcepto personal y tres de sus dimensiones, vale decir, Autorrealización, Honradez y Autonomía no se relacionan con el

Logro en el aprendizaje, pero la dimensión Afectividad-emociones si se relaciona con este Logro en un nivel estadístico significativo ($p < 0,05$). Por el tamaño del coeficiente relativamente pequeño ($r = 0,21$) puede sostenerse que a medida que se incremente las puntuaciones en Afectividad-emociones existe una tendencia pequeña pero significativa a que se incrementen las puntuaciones en el Logro del aprendizaje.

En síntesis, los resultados de este estudio indican lo siguiente: los estudiantes del primer y segundo ciclo del Instituto Tecnológico Nuestra Señora de Monserrate de Huachipa, comunican tener un autoconcepto personal predominantemente de nivel medio, en tanto que respecto a las dimensiones sus autoconceptos en Autorrealización es de un nivel predominantemente medio; en Honradez, es de un nivel predominantemente alto; en Autonomía, es predominantemente bajo; en Afectividad-emociones es predominantemente medio. Por otro lado, su nivel de Logro de aprendizaje es predominantemente Medio; relacionándose el Logro de aprendizaje únicamente con la dimensión Afectividad-emociones.

CAPITULO IV

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

5.1 DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En el presente acápite realizamos la interpretación de los resultados obtenidos y analizados estadísticamente, en función a los objetivos e hipótesis enunciadas para el presente estudio.

En primer lugar, analizaremos los hallazgos obtenidos a nivel descriptivo; así, en cuanto al nivel de autoconcepto personal en sus dimensiones: autorrealización, honradez, autonomía y afectividad-emociones; encontramos que este es heterogéneo, pues, cada dimensión se ubica en diferentes niveles. La dimensión honradez alcanza un nivel alto (85.6%), seguido de las dimensiones autorrealización (64.4%) y afectividad emociones (75.61%) que alcanzan un nivel medio, y autonomía alcanza un nivel muy bajo. Aceptándose, por tanto, la hipótesis nula que afirma que el nivel autoconcepto personal en relación a sus dimensiones no es homogéneo.

A la luz de estos resultados observamos que lo más resaltante son las dimensiones honradez y autonomía, en la medida que se ubican en niveles antagónicos. En cuanto a la dimensión honradez, dicho

hallazgo se explicaría en términos de formación valorativa recibida por los estudiantes tanto a nivel de sus hogares y comunidad de referencia. Recordemos, que la gran mayoría de estudiantes provienen de hogares de padres migrantes, en especial, de la serranía del centro del país, en cuyos poblados practican la moralidad andina, que se transmite de generación en generación. Dicha dimensión constituye una fortaleza en su autoconcepto personal. En el otro polo, se ubica la dimensión autonomía, pues, en un nivel muy bajo, evidenciando una dependencia a las figuras paternas o de autoridad en la toma de decisiones y conducción frente a las alternativas de oportunidades existenciales. Dicho resultado podríamos explicarlos en función a la teoría de Locus de control de Rotter (en Pérez, 1985) y la inmadurez emocional propia de la edad de los muestreados. La teoría del Locus de control, es un rasgo de personalidad, entendido como la percepción de una persona de lo que determina (controla) el rumbo de su vida. Es el grado en que un sujeto percibe que el origen de eventos, conductuales y de su propio comportamiento es interno o externo a él. La falta de autonomía de los estudiantes sería explicada por la educación paterna y escolar recibida por los estudiantes en función al locus de control externo. Como es de conocimiento general, la crianza y educación, en la gran mayoría de hogares del Perú, en especial de la clase media o popular, se basa en la percepción que los resultados dependen de causas o factores externos, como

pueden ser la ser la suerte o el destino; atribuyendo méritos y responsabilidades principalmente a otras personas o referentes externos. Todo ello unido, a la inmadurez emocional que caracteriza a la etapa de la adolescencia (la media de edad de los estudiantes es de 17 años); la misma que se ve reforzada por la anterior fundamentación sobre el locus de control, pues, la persona autónoma explica su conducta en función al locus de control interno, responsabilizándose de sus acciones y decisiones. Constituyendo, por tanto, un rasgo de la madurez emocional. Los hallazgos referentes a la dimensión autonomía, se convierten en una debilidad del autoconcepto personal. Desde la perspectiva del autoconcepto global, sin embargo, la muestra de estudio se ubica en un nivel medio.

En cuanto al nivel de logro de aprendizaje la mayor parte de los estudiantes se ubica en el nivel medio (84.49%), reflejando un aceptable nivel de apropiación y construcción de saberes. Dicho hallazgo, se explicaría que los estudiantes poseen una adecuada motivación para aprender, capacidades y aptitudes para los estudios a nivel de educación superior y una adecuada orientación vocacional. Aceptándose, por tanto, la hipótesis nula enunciada para dicha variable.

En segundo lugar, el análisis estadístico inferencial en función a la correlación existente entre autoconcepto personal (global) y sus dimensiones respectivas con el nivel de logro de aprendizaje, encontramos que los resultados reseñados indican que el autoconcepto personal (global) y tres de sus dimensiones, es decir, autorrealización, honradez y autonomía no se relacionan estadísticamente con el logro en el aprendizaje. Sin embargo, la dimensión afectividad-emociones si se relaciona significativamente con el nivel de logro en el aprendizaje. Dicho hallazgo, nos lleva a aceptar parcialmente la hipótesis alternativa, en la medida que de cuatro dimensiones, sólo una de ellas es significativa.

En cuanto al autoconcepto personal (global) y su relación con el nivel de aprendizaje no se encuentra relación alguna, aceptándose la hipótesis nula.

Al respecto, intentaremos dar una explicación para la no existencia de correlación entre el autoconcepto personal (global) y las dimensiones: autorrealizaciones, honradez y autonomía, con el nivel de logro en el aprendizaje; consideramos que las dimensiones mencionadas son más de tipo valorativas (autorrealización y honradez) y conativa (autonomía); donde las dos primeras no cumplen un papel de influencia directa en el aprendizaje, sino de tipo interviniente o moduladoras (Bravo Valdiviezo, 1990; Pozo, 2006) y la de dimensión de la autonomía, se explicaría, porque ésta no es

una dimensión positiva; por el contrario, como hemos explicado anteriormente, es una dimensión donde los muestrados obtienen puntuaciones bajas, siendo su direccionalidad negativa, lo cual no influye positivamente en el aprendizaje.

Por último, la correlación existente entre afectividad-emociones con la variable nivel de logro de aprendizaje, se podría interpretar en términos de una variable personal del aprendizaje, se podría interpretar en términos de una variable de naturaleza determinante en éste. La literatura al respecto, ha reportado de la influencia de las emociones (a nivel motivacional y satisfacción, si el aprendizaje es positivo) en el aprendizaje cuya característica no solamente es de naturaleza independiente sino realimentadora para su sostenibilidad.

En este sentido, cabe recordar que existe consenso generalizado en conceptualizar al aprendizaje como un proceso idiosincrático en la construcción de los saberes, destacando a las variables personales (cognitivas, metacognitivas y afectivo-motivacionales), como las más determinantes y predictoras (Gonzales Pienda et al,2002).

CONCLUSIONES

1. Los estudiantes del primer y segundo ciclos del Instituto Tecnológico Nuestra Señora del Monserrate de Huachipa, presentan un nivel de autoconcepto personal (global) que se ubica en la categoría de Medio.
2. El nivel de autoconcepto personal, en sus dimensiones constitutivas es heterogéneo, en los estudiantes del primer y segundo ciclos del Instituto Tecnológico Nuestra Señora del Monserrate de Huachipa. La dimensión honradez alcanza un nivel alto, las dimensiones autorrealización y afectividad-emociones alcanzan un nivel medio y autonomía alcanza un nivel muy bajo.
3. Los estudiantes del primer y segundo ciclos del Instituto Tecnológico Nuestra Señora del Monserrate de Huachipa, presentan un nivel de logro en el aprendizaje que se ubica en la categoría de medio o promedio.
4. No existe una relación directa y positiva entre el autoconcepto personal (global) y el nivel de logro en el aprendizaje en los estudiantes del primer y segundo ciclos del Instituto Tecnológico Nuestra Señora del Monserrate de Huachipa.

5. No existe una relación directa y positiva entre el autoconcepto personal, dimensiones: autorrealización, honradez y autonomía y el nivel de logro en el aprendizaje en los estudiantes del primer y segundo ciclos del Instituto Tecnológico Nuestra Señora del Monserrate de Huachipa.

6. Existe una relación directa y significativa entre el autoconcepto personal, dimensión: afectividad-emociones y el nivel de logro en el aprendizaje en los estudiantes del primer y segundo ciclos del Instituto Tecnológico Nuestra Señora del Monserrate de Huachipa.

SUGERENCIAS

- Que, se incentive el desarrollo y validación de programas para el desarrollo del autoconcepto en todas sus dimensiones en las Instituciones Educativas.

- Que, los docentes y autoridades del Instituto Señora de Monserrate de Huachipa actualicen sus conocimientos sobre la importancia del autoconcepto personal en los estudiantes a fin de facilitar en desarrollo óptimo y se vea repercutido en el nivel de logro de sus aprendizajes.

- Por medio de esta investigación se debería enfocar en los estudiantes y que factores afectan al logro personal y al aprendizaje continuo para así mejorar el nivel tanto académico como personal.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amezcuca, J. y Fernández, E. (2000). La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico. *Iberpsicología: Revista Electrónica de la Federación española de Asociaciones de Psicología, ISSN 1579-4113, Vol. 5, Nº. 1, 2000.*

Ballester, L., March, M., Orte, C. (2006). Autoconcepto, estilos de afrontamiento y conducta del alumnado universitario. *Revista de Ciencias Sociales, 27*. Recuperado el 16 de febrero de 2010.

<http://www.apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/brage.pdf>

Byrne, B. (1984). The general/academic self concept nomological network: A review of construct validation research. *Review of Educational Research, 54, 427-456.*

Burns, R.B. (1982). *Self-concept development and education*. London: Dorset Press.

Bravo Valdiviezo, L. (1990). *Psicología de las dificultades de aprendizaje*. Santiago de Chile: Universitaria.

Brengelmann, J. (1975) Personalidad y rendimiento. En V. Pelechano (Dir.), *Psicología estimular y modulación*. Madrid: Manova.

Cano, A. y Arámburo, Y. (2002). *¿Cómo aprendes? Los estilos de aprendizaje en educación primaria*. Mazatlán. Sinaloa, Universidad Pedagógica Nacional. Unidad 25B. Disponible en <http://www.upn25b.edu.mx/AE%2001/Cano%20Jumilla%20Adelina.pdf> Recuperado 27/01/2012

Cardenal, V. y Fierro, A. (2003). Componentes y correlatos del autoconcepto en la escala de Piers-Harris. *Estudios de Psicología*, 24, 101-111.

Cartagena, Mario. 2008. *Relación entre la autoeficacia y el rendimiento escolar y los hábitos de estudio en alumnos de secundaria*. REICE-2008. Volumen 6, Número 3. Disponible en http://www.rinace.net/arts/vol6num3/art3_htm.htm Recuperado 16/03/2013

Elexpuru, I, Garma, A, Marroquín, M y Villa, A. (1992). Autoconcepto y Educación. Teoría, medida y práctica pedagógica. Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco.

Enríquez, J. (1998) *Autoconcepto, la ansiedad ante los exámenes y el rendimiento académico en estudiantes de secundaria de Lima*: Edit. Garcilaso.

García, J. (1991). Algunos factores que influyen hoy en el rendimiento escolar, en el comportamiento y en las actitudes de los alumnos y que hay que tener en cuenta al "evaluar". *Actualidad Docente*, 160, 38-40.

García, F., Musitu, G. (1999). *Autoconcepto Forma 5, AF5*. Publicaciones de Psicología Aplicada. Madrid: TEA Ediciones, S.A.

Garaigordobil, M, Durá, A. (2006). Relaciones del autoconcepto y la autoestima con la sociabilidad, estabilidad emocional y responsabilidad en adolescentes de 14 a 17 años. *Revista. Análisis y Modificación de Conducta*, 32, 37-64

.González Pienda, J.A., et al (2002). Manual de Psicología de la Educación. Madrid. Pirámide.

González-Pienda, J.A. y otros (2002). Inducción parental a la autorregulación, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*. Vol. 14 Nº 004. pp.853-860.

Gonzalez-Pienda, J.A (1996) Estilos cognitivos y de aprendizaje. En J.A. González-Pienda, *Psicología de la Instrucción*. Vol. 2: *Componentes cognitivos y afectivos del aprendizaje escolar*. Barcelona: EUB

Hoogeveen, L., Van Hell, J., y Verhoeven, L. (2009). Self-Concept and Social Status of Accelerated and Nonaccelerated Students in the first 2 years of secondary School in the Netherlands. *The Gifted Child Quarterly*, 53, 1; 50-67.

Marsh, H. (2005). Self-concept theory, measurement and research into practice: the role of selfconcept in educational psychology. The education section of the british psychological society.

Marsh, H. y Craven, R. (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective. Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. *Perspectives on Psychological Science*, 1, 2, 133-163.

Pérez, J. (1985). *El modelo de J.B. Rotter*. En J. Bermudez (Dir.) *Psicología de la personalidad*. Madrid: UNED

Pozo, J.I. (2006). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata, S.L.

Quintanal, F. (2011). *Estilos educativo y de aprendizaje en la ESO. Relación entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico de física y química*. Tesis doctoral. Facultad de Educación U.N.E.D. España. Disponible en <http://e->

spacio.uned.es:8080/fedora/get/tesisuned:Educacion-Fquintanal/Documento.pdfRecuperado: 24/01/2013

Schmidt, A. (2010) Autoconcepto y Motivaciones Vocacionales en estudiantes de primer año de carreras de Humanidades y Ciencias Exactas” Tesis. Pontificia Universidad Católica Argentina “Santa María de los Buenos Aires”. Facultad de Humanidades “Teresa de Ávila”. Sede Paraná

Shavelson, R. J., Hubner, J., y Stanton, J. (1976). Self concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-411.

Valle, A. (2013). Estilos de aprendizaje y autoconcepto académico en los alumnos de bachillerato: diferencias entre modalidades. Universidad de Valladolid España. *Revista Estilos de Aprendizaje*, nº11, Vol 11, abril de 2013

Veliz, A. (2010) *Dimensiones del autoconcepto en estudiantes chilenos: un estudio psicométrico*. Tesis Doctoral. Universidad País Vasco. Dep. Psicología Evolutiva y de la Educación.

Villasmil, J. (2010). *El autoconcepto académico en estudiantes Universitarios resilientes de alto rendimiento: Un estudio de*

casos. Trabajo de tesis para optar al grado de Doctor en Educación. Universidad de los Andes. Facultad de Humanidades y Educación

Veliz-Burgos, A; Apodaca, P. (2012). Niveles de autoconcepto, autoeficacia académica y bienestar psicológico en estudiantes universitarios de la ciudad de Temuco. Tesis.

Vildoso, V. (2003). *Influencia de los hábitos de estudio y la autoestima en el rendimiento académico de los estudiantes de la Escuela Profesional de Agronomía de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann*. Tesis de Magíster en Educación. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Woolfolk, A. (1996) *Psicología Educativa*. México: Prentice Hall

ANEXO**Cuestionario de Autoconcepto Personal (APE)**

Edad..... Sexo..... Especialidad..... Ciclo de
estudios..... Fecha.....

INSTRUCCIONES

A continuación encontrará una serie de frases relacionadas con el autoconcepto personal. Lea cada una de ella cuidadosamente y conteste con un valor entre 1 y 5 según su grado de acuerdo o desacuerdo con la frase.

(1) Implica total desacuerdo y el (5) implica totalmente de acuerdo

Por ejemplo, si una frase dice “la música ayuda al bienestar humano” y usted está totalmente de acuerdo, contestará con un valor de 5.

De lo contrario, si usted está totalmente en desacuerdo, elegirá un valor bajo, por ejemplo el 1.

Con los valores 2, 3, 4, deberá utilizarlos cuando su opinión no sea tan extrema.

Encierre con un círculo el número que represente más su grado de acuerdo.

Ítems	TD				TA
	1	2	3	4	5
AUTORREALIZACIÓN					
1 Estoy satisfecho/a con las cosas que voy consiguiendo en la vida.					
4. Hasta ahora las cosas importantes que me he propuesto en la vida las he logrado.					
8. Aún no he conseguido nada que yo considere importante en mi vida.					
12. Voy superando las dificultades que me van surgiendo.					
15. Si pudiese empezar de nuevo mi vida no la cambiaría demasiado.					

19. Estoy orgulloso/a de cómo voy dirigiendo mi vida.					
HONRADEZ					
5. Soy una persona en la que se puede confiar.					
9. Soy persona de palabra.					
13. Soy una persona honrada.					
16. Procuero no hacer cosas que perjudiquen a otros/as.					
21. Mis promesas son sagradas.					
AUTONOMÍA					
2. Dependo de otras personas más que la mayoría de la gente que conozco.					

6. Para hacer cualquier cosa necesito contar con la aprobación de los demás.					
10. Me cuesta empezar algo sin el respaldo de los demás.					
14. A la hora de tomar una decisión, dependo demasiado de la opinión de los demás.					
17. Me cuesta tomar decisiones por mí mismo/a.					
EMOCIONES					
3. Me cuesta superar un momento de bajón.					
7. Me considero una persona muy nerviosa.					
11. Soy más sensible que la mayoría de la gente.					

18. Soy una persona fuerte emocionalmente.					
20. Sufro demasiado cuando algo me sale mal.					
22. Sé cuidar de mí mismo/a para no sufrir.					

MATRÍZ DE CONSISTENCIA

VARIABLES	PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPOTESIS	METODOLOGÍA
<p>AUTOCONCEPTO PERSONAL Y NIVEL DE LOGRO DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DEL INSTITUTO TECNOLÓGICO NUESTRA SEÑORA DE MONSERRAT DE HUACHIPA.</p>	<p>Problema general:</p> <p>¿Qué relación existe entre el autoconcepto personal y el nivel de logro de aprendizaje en estudiantes del Instituto Tecnológico Nuestra señora de Monserrat de Huachipa?</p> <p>Problemas específicos:</p> <p>¿Cuál es el nivel de autoconcepto personal, en sus dimensiones: autorrealización, honradez, autonomía y afectividad – emociones, que presentan los estudiantes de primer y segundo ciclo del Instituto Tecnológico Nuestra Señora de Monserrat de Huachipa?</p>	<p>Objetivo general</p> <p>Analizar la relación existente entre el auto-concepto personal y el nivel de logro de aprendizaje en los estudiantes del Instituto Tecnológico Nuestra señora de Monserrat de Huachipa.</p> <p>Objetivos específicos:</p> <p>Identificar el nivel de auto-concepto personal, en sus dimensiones : autorrealización , honradez , autonomía y afectividad – emociones, que presentan los estudiantes de primer y segundo ciclo del Instituto Tecnológico Nuestra señora de Monserrat de Huachipa</p>	<p>Hipótesis principal</p> <p>H₁ Existe una relación directa y significativa entre el auto concepto personal y el nivel de logro de aprendizaje en estudiantes del Instituto Tecnológico Nuestra Señora de Monserrate de Huachipa.</p> <p>H₀ No existe una relación directa y significativa entre el auto concepto personal y el nivel de logro de aprendizaje en estudiantes del Instituto Tecnológico Nuestra Señora de Monserrate de Huachipa.</p> <p>Hipótesis secundarias:</p> <p>H₁ El nivel de auto concepto personal, en sus dimensiones: autorrealización, honradez, autonomía y afectividad – emociones que presentan los estudiantes del primer y segundo ciclo del Instituto Tecnológico</p>	<p>Tipo de investigación:</p> <p>Investigación descriptiva.</p> <p>Diseño de investigación:</p> <p>Descriptiva – correlacional.</p> <p>Población:</p> <p>La población de estudio estuvo constituida por 90 estudiantes, de ambos sexos, del I y II ciclo de</p>

	<p>¿Cuál es nivel de logro de aprendizaje que reportan los estudiantes de primer y segundo ciclo del Instituto Tecnológico Nuestra Señora de Monserrat de Huachipa?</p> <p>¿Qué grado de relación existe entre el autoconcepto personal en sus dimensiones conceptuales y el nivel de logro de aprendizaje en los estudiantes de primer y segundo ciclo del Instituto Tecnológico Nuestra Señora de Monserrat de Huachipa?</p>	<p>Identificar nivel de logro de aprendizaje que reportan los estudiantes de los estudiantes de primer y segundo ciclo del Instituto Tecnológico Nuestra señora de Monserrat de Huachipa.</p> <p>Establecer el grado de relación existe entre el auto-concepto personal, en sus dimensiones componentes y el nivel de logro de aprendizaje en los estudiantes de primer y segundo ciclo del Instituto Tecnológico Nuestra señora de Monserrat de Huachipa.</p>	<p>Nuestra Señora de Monserrate de Huachipa, es homogéneo.</p> <p>H₀ El nivel de auto concepto personal, en sus dimensiones: autorrealización, honradez, autonomía y afectividad – emociones que presentan los estudiantes del primer y segundo ciclo del Instituto Tecnológico Nuestra Señora de Monserrate de Huachipa, no es homogéneo.</p> <p>H₂: Los estudiantes del primer y segundo ciclo del Instituto Tecnológico Nuestra Señora de Monserrate de Huachipa, presentan un nivel de logro de aprendizaje alto.</p> <p>H₀: Los estudiantes del primer y segundo ciclo del Instituto Tecnológico Nuestra Señora de Monserrate de Huachipa, no presentan un nivel de logro de aprendizaje alto</p> <p>H₃: Existe una relación directa y positiva entre el autoconcepto personal, dimensiones, autorrealización, honradez, autonomía y afectividad-emociones y el nivel de logro de aprendizaje en</p>	<p>estudios de las especialidades de: Panificación, Textiles y Promotora Social del Instituto Tecnológico Nuestra señora de Monserrat de Huachipa.</p> <p>Muestra:</p> <p>Se trabajó con toda la población, 90 estudiantes.</p>
--	--	--	---	--

			<p>los estudiantes del primer y segundo ciclo del Instituto Tecnológico Nuestra Señora de Monserrate de Huachipa.</p> <p>H₀: No existe una relación directa y positiva entre el autoconcepto personal, dimensiones, autorrealización, honradez, autonomía y afectividad-emociones y el nivel de logro de aprendizaje en los estudiantes del primer y segundo ciclo del Instituto Tecnológico Nuestra Señora de Monserrate de Huachipa.</p>	
--	--	--	---	--