

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POST-GRADO



AUTOCONCEPTO, AUTOESTIMA Y SU RELACION
CON EL RENDIMIENTO ACADEMICO

TESIS

Que como requisito parcial para obtener el grado de Maestría
en Ciencias con Opción en Orientación Vocacional

PRESENTA:
LIC. LITA DEL CARMEN GARCIA FLORES

Director: Dr. Bernabé Luis Rodríguez Buenrostro

Monterrey, N. L.

Mayo de 2005

TM

LB1062

.6

.G369

2005

c.1



1080127503

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE LEÓN
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSTGRADO



AUTOCONCIENCIA, AUTOESTIMA Y SU RELACION
CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

TESIS

Que como requisito parcial para obtener el grado de Maestría
en Ciencias con Opción en Orientación Vocacional

PRESENTA:
LIC. LITA DEL CARMEN GARCIA FLÓRES

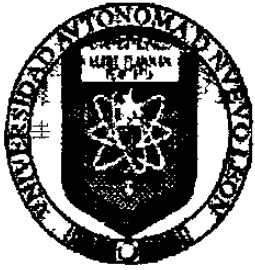
Director: Dr. Bernabé Luis Rodríguez Buenrostro

Monterrey, N. L.

Mayo de 2005







UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA



AUTOCONCEPTO, AUTOESTIMA Y SU RELACIÓN
CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

TESIS

Que como requisito parcial para obtener el grado de Maestría
en Ciencias con Opción en Orientación Vocacional

Presenta:

LIC. LITA DEL CARMEN GARCÍA FLORES

Director: Dr. Bernabé Luis Rodríguez Buenrostro

Monterrey, N.L.

Mayo de 2005

*A Dios por darme la oportunidad de alcanzar este logro.
A mi esposo Alvaro, por su apoyo y su amor incondicional.
A mis padres por creer en mí y darme siempre su ayuda y amor.*

AGRADECIMIENTOS

A mi asesor Dr. Bernabé Luis Rodríguez Buenrostro por sus invaluable orientaciones, por ser una ejemplo de trabajo, perfeccionamiento y sobre todo de calidad humana.

A la Dra. Cristina Hirdina Krause por inspirar y orientar los temas de la presente tesis.

Al Dr. Victor Padilla y al Dr René Landero por sus sugerencias para llevar a cabo este trabajo y por alentarme siempre a buscar la excelencia en mi desarrollo académico.

A todos mis maestros de esta maestría porque de alguna forma dejaron huella en mi vida académica.

A mi primo el Dr. Noé Fuentes Flores por su colaboración en el análisis estadístico.

Y finalmente a toda mi familia por su colaboración en la codificación y captura de los resultados.

RESUMEN

Se determinaron las relaciones entre las dimensiones del Autoconcepto (académica, amistad, atractivo romántico, conductual, deportivo, físico y social), con la Autoestima y con el Rendimiento Académico (calificaciones), se analizaron las diferencias de género y las diferencias entre los subgrupos de bajo, medio y alto Rendimiento Académico y las diferencias antes y después de la entrega de calificaciones. Participaron 315 alumnos de primer semestre de bachillerato técnico, 75.6% fueron mujeres y 24.4% hombres. Se encontró que la Autoestima manifiesta una mayor correlación con el Autoconcepto físico que con el Rendimiento Académico. Existe mayor correlación entre el Autoconcepto Académico y el Rendimiento Académico que entre este último y la Autoestima. La Autoestima no presentó diferencias significativas entre los hombres y las mujeres. Solo la dimensión deportiva tuvo diferencias entre los hombres y mujeres. El Rendimiento Académico por género presentó diferencias significativas, destacando los hombres en ciencias sociales y las mujeres en español. La Autoestima no presentó diferencias significativas para los adolescentes con Rendimiento Académico alto, medio y bajo. El Autoconcepto académico presentó diferencias significativas entre los tres subgrupos de Rendimiento Académico en español y ciencias sociales: (Bajo con medio, Medio con alto y Alto con bajo). La Autoestima no presentó cambios después de la entrega de calificaciones. Sin embargo si se encontraron diferencias significativas de las medias en los Autoconceptos académico, físico y amistad antes y después de la entrega de calificaciones.

Palabras claves: Autoestima, Autoconcepto y Rendimiento Académico.

ABSTRACT

We determined the relationships between the dimensions of Self-concept (academic; friendship; romantic, behavioral, athletic, physical and social attraction) and Self-esteem and Academic Performance (scores or grades). We analyzed the differences of gender and those among the low, medium and high Academic Performance subgroups, and the differences before and after receiving grades. The participants were made up of 315 students in their first semester of technical high school; 75.6% female, 24.4% male.

We found that Self-esteem has a greater correlation with physical Self-concept than with Academic Performance. There is a greater correlation between Academic Self-concept and Academic Performance than between the latter and Self-esteem. Self-esteem shows no significant differences between males and females; however the athletic dimension did show differences between the two genders. Academic Performance between genders showed substantial differences, to wit, males performed better in Social Sciences while females did better in Spanish (language). Self-esteem showed no significant differences for adolescents with high, medium and low Academic Performance. Academic Self-concept, on the other hand, did show significant differences among the three Academic Performance subgroups in Spanish (language) and Social Sciences: (Low with medium, Medium with high, and High with low). Self-esteem showed no changes after grades were turned in. However, there were significant differences in the medians in academic, physical and friendship Self-concept before and after grades were received.

Key words: Self-esteem, Self-concept and Academic Performance.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I	
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	5
1.1 ANTECEDENTES	5
1.2 PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN	16
1.2.1 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	18
1.3 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	20
1.4 JUSTIFICACIÓN	20
CAPÍTULO II	
MARCO TEÓRICO	22
2.1 ADOLESCENCIA	22
2.2 FUNDAMENTOS DEL SELF	25
2.2.1 ENFOQUES DE JAMES (1890), COOLEY (1902) y MEAD (1934)	26
2.3 EL AUTOCONCEPTO	28
2.3.1 PERSPECTIVAS DEL AUTOCONCEPTO	31
2.3.1.1 PERSPECTIVA CONCEPTUAL	31
2.3.1.2 PERSPECTIVA ESTRUCTURAL	31
2.3.2.3 PERSPECTIVA FUNCIONAL	33
2.4 AUTOESTIMA	34
2.5 AUTOCONCEPTO Y AUTOESTIMA	35
2.5.1 RELACIÓN DE LA DIMENSIÓN FÍSICA CON LA AUTOESTIMA	38
2.5.2 RELACIÓN DE LA DIMENSIÓN SOCIAL CON LA AUTOESTIMA	39
2.5.3 RELACIÓN DE DIMENSIÓN DEPORTIVA CON LA AUTOESTIMA	39
2.5.4 RELACIÓN DE LA DIMENSIÓN AMISTAD CON LA AUTOESTIMA	40
2.6 RENDIMIENTO ACADÉMICO	41
2.6.1 FACTORES RELACIONADOS AL RENDIMIENTO ACADÉMICO	42
2.6.2 RENDIMIENTO ACADÉMICO Y AUTOCONCEPTO	45
2.6.3 RENDIMIENTO ACADÉMICO Y AUTOESTIMA	48
2.7. DIFERENCIAS DE GÉNERO	49

CAPÍTULO III	
PROCEDIMIENTO	51
3.1 HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN	51
3.2 TIPO DE MUESTRA	52
3.3 CRITERIOS DE INCLUSIÓN, EXCLUSIÓN Y ELIMINACIÓN	52
3.4 TIPO DE ESTUDIO	53
3.5 INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS	53
3.6 TIPOS DE VARIABLES	58
3.7 DISEÑO ESTADÍSTICO	59
3.8 ASPECTOS ÉTICOS	61
CAPÍTULO IV	
RESULTADOS	62
4.1 CONFIABILIDAD DE LOS INSTRUMENTOS DE HARTER Y DE COOPERSMITH	62
4.2 CARACTERÍSTICAS DESCRIPTIVAS DE LA MUESTRA	64
4.3 PRUEBA DE NORMALIDAD DE JARQUE-BERA	67
4.4 RELACIONES ENTRE LAS VARIABLES MEDIDAS ANTES DE LA EVALUACIÓN FINAL	68
4.5 DIFERENCIAS POR GÉNERO DE TODAS LAS VARIABLES	72
4.6 DIFERENCIAS ENTRE LAS MEDIAS DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO POR SUBGRUPOS	76
4.7 ANÁLISIS DE LAS DIFERENCIAS DE LA AUTOESTIMA Y DE LAS DIMENSIONES DEL AUTOCONCEPTO ANTES Y DESPÚES DE LA ENTREGA DE CALIFICACIONES DE FIN DE CURSO	82
CAPÍTULO V	
ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	87
5.1 ANÁLISIS DE LAS TENDENCIAS DE LA MUESTRA RELACIONADA CON LAS DIFERENTES VARIABLES MEDIDAS	88
5.2 ANÁLISIS DE LA RELACIÓN ENTRE LAS VARIABLES MEDIDAS	89

5.3 ANÁLISIS DE LAS DIFERENCIAS DE GÉNERO EN CUANTO A LAS VARIABLES MEDIDAS	94
5.4 ANÁLISIS DE LA DIFERENCIAS ENTRE SUBGRUPOS (SEGÚN SU RENDIMIENTO ACADÉMICO) EN CUANTO A LAS VARIABLES MEDIDAS	96
5.5 DIFERENCIAS DE LAS VARIABLES ANTES Y DESPÚES DE LA ENTREGA DE CALIFICACIONES	98
CAPÍTULO VI RESUMEN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	100
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	107
ANEXOS	113

|| INTRODUCCIÓN

Es ya del conocimiento público que nuestros estudiantes de los niveles básico (primaria), medio (secundaria) y medio-superior (preparatoria o bachillerato), han alcanzado en las últimas evaluaciones internacionales lugares por debajo de la media (Notimex, Dic. 2003) APA. En la UANL (Universidad Autónoma de Nuevo León) y en lo que al nivel medio-superior atañe, se han realizado acciones que tienen como objetivo elevar el Rendimiento Académico de sus estudiantes, evitar la deserción escolar y propiciar una eficiencia y calidad terminal a nivel de los estándares internacionales. Una de estas acciones se desarrolla en la estructura curricular del nivel medio-superior en lo referente a asesorías, tutorías y consejerías, apoyándose para su realización en los cursos de Orientación Vocacional. Un ejemplo de esto lo constituye la creación, en 1999, de la Maestría en Ciencias con Especialidad en Orientación Vocacional que entre sus objetivos contempla la actualización y profesionalización de recursos humanos que se desempeñan en la impartición de dichos cursos.

En el ámbito de esta maestría se tratan temas relacionados con lo que se denomina: Autoestima, Autoconcepto, Rendimiento Académico y sus posibles relaciones, que es donde la presente investigación tiene sus orígenes.

Los objetivos propuestos son: Establecer alguna relación entre las dimensiones del Autoconcepto (académico, amistad, atractivo romántico,

conducta, físico, deporte y social) con la Autoestima y con las calificaciones, consideradas indicadores del Rendimiento Académico en estudiantes de primer semestre de preparatoria, además analizar las diferencias de género, y de subgrupos divididos por Rendimiento Académico (alto, medio y bajo) y por último encontrar las diferencias significativas entre las variables antes y después de la entrega de calificaciones de fin de curso.

De la población estudiantil de la UANL que se encuentra en el primer semestre de preparatoria y por razones de operatividad, se seleccionó a aquellos de la Escuela Industrial y Preparatoria Técnica Pablo Livas, siendo el total de los inscritos 514 de ambos sexos, a quienes se les aplicó en dos ocasiones los tests de:

- Autopercepciones para adolescentes de Harter (1988)
- Autoestima de Coopersmith (1967).

La primera aplicación se efectuó al concluir el módulo 2 del primer semestre, en diciembre de 2003 y la segunda al inicio del segundo semestre en enero de 2004, cuando los estudiantes ya conocían los resultados académicos de primer semestre. El tipo de investigación por lo tanto no es considerado como experimental, sino correlacional y longitudinal, habiéndose utilizado los paquetes estadísticos EVIUS versión 4 para realizar la prueba de normalidad de Jarque Bera, y el SPSS versión 9, para obtener el Coeficiente de Correlación de Pearson, efectuar la prueba t-Student y la de ANOVA.

Esta presentación incluye en el Capítulo 1 los antecedentes de la misma, la cual tiene sus orígenes en los trabajos desarrollados a finales del siglo XIX y principios del XX por James (1892), Cooley (1902) y Mead (1934), continuando con Coopersmith (1976), Shavelson, Hubner y Stanton (1976) y Rosenberg (1979) principalmente, hasta las investigaciones más recientes como son: Harter (1988), Machargo (1992), Mori (2002) y Reyes (2003), entre otros.

A continuación se incluye el planteamiento de nuestro problema de investigación, con sus correspondientes fundamentos, así como las preguntas y los objetivos de la investigación, para finalizar este capítulo con la justificación propia del caso.

El sustento o marco teórico de la investigación se expone en el Capítulo II, el cual comprende básicamente el desarrollo que ha tenido la temática del self en adolescentes y niños del año de 1965 a la fecha. Así mismo se incluye todo lo relativo al Rendimiento Académico de los adolescentes de este nivel educativo en nuestro país.

En el Capítulo III denominado procedimiento se encuentran las hipótesis, los criterios de inclusión, exclusión y eliminación, tipo de estudio, los instrumentos, las variables, el diseño estadístico, los aspectos éticos y la metodología.

A continuación el Capítulo IV contiene todo lo relativo a la presentación de los resultados obtenidos. El capítulo V presenta el análisis y discusión de los resultados, para cerrar la tesis con el capítulo VI el cual desarrolla un resumen estructurado, las conclusiones y las recomendaciones.

Se incluye consecutivamente los anexos que contienen los instrumentos utilizados: el de Autopercepción de Harter (1988), y el de Autoestima de Coopersmith (1967).

Finalmente se enlistan las referencias citadas, en orden alfabético indicando en cada una el o los autores, la obra, incisos o páginas y su procedencia de acuerdo al documento de la APA.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 ANTECEDENTES

1.1.1 Investigaciones sobre el Rendimiento Académico.

El Rendimiento Académico es una de los factores más preocupantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje a nivel mundial, razón por lo cual se encuentran con facilidad investigaciones que abordan este constructo y que tienen como fin común identificar relaciones que permitan establecer algunas de las causas de dicho Rendimiento.

Investigaciones recientes al respecto son las siguientes:

- Rendimiento Académico con *autorregulación*: Herrera, et al. (2000).
- Rendimiento Académico con *personalidad*: Nacher (2000)
- Rendimiento Académico con *calificaciones*: Cascón (2000) y el de Fematt, Sánchez, Soria y Mata (2002).
- Rendimiento Académico con *síntomas de depresión*: Díaz, Prados y López (2002)
- Rendimiento Académico con *factores contextuales*: Cabrera y Galán (2002)

- Rendimiento Académico *con salud física y emocional*: Treviño, Hernández y González (2002)
- Rendimiento Académico *con compromiso parental*: Mori(2002)
- Rendimiento Académico *con habilidades sociales*: Navarro (2003)
- Rendimiento Académico *con exámenes*: Chain, Cruz, Martínez y Jácome (2003)
- Rendimiento Académico *con ansiedad*: Reyes (2003)

1.1.2 Investigaciones sobre el Autoconcepto.

Investigaciones recientes muestran que el Autoconcepto tiene un papel central en la conducta humana: Machargo (1992); Amezcua y Fernández (2000) y Mori (2002). Encontrándose además que el Autoconcepto está relacionado con las variables: *Académica* Machargo (1992), López et al. (1996), Ramírez et al. (1996), Broc (1997), Amezcua y Fernández (2000), Mori (2002), González (2002) y Harter (2003) con la variable *deporte* Pastor y Balaguer (2001); relacionado con *estilos de vida* Pastor y Balaguer (2001); con la variable *personalidad* Figueroa (2001); con la variable *género* Amezcua y Pichardo (2000) y con la variable *física* Krahnstoever (2001), Asci (2002), entre otros.

1.1.3 Investigaciones sobre la Autoestima

La Autoestima es también un constructo que ha sido de sumo interés en diversas disciplinas como psicología, salud y educación, ya que está vinculado

al bienestar y a la motivación. Este constructo ha sido localizado en diversas investigaciones del año 2001 realizadas en México, donde muestran que está relacionado con diversas variables:

- Relación entre Autoestima con depresión, con ansiedad y con asertividad. Fajardo, Hernández y Caso.
- Relación entre Autoestima, con género, con semestre y con edad. García y Segura.
- Relación entre Autoestima con contextos socio-ambientales. Caso y Hernández.
- Relación entre Autoestima con relaciones interpersonales. Marqueo, Durán y Contreras.
- Relación entre Autoestima con relaciones interpersonales y con nivel socioeconómico. Marqueo, Durán y Contreras.

A continuación se describen los principales resultados de estas investigaciones, que están relacionados con algunos de los objetivos de la presente investigación.

En el estudio de Marqueo et al. (2001) realizado en la UNAM con una muestra de 1679 adolescentes de preparatoria encontraron que la Autoestima baja está relacionada con la dificultad en las relaciones interpersonales, no se hallaron diferencias por nivel socioeconómico.

Por otro lado, Fajardo et al. (2001) llevaron a cabo una investigación con una muestra de 615 adolescentes preparatorianos, para buscar la relación entre Autoestima, depresión y ansiedad y asertividad. Fajardo et al. señala lo siguiente: “Los resultados obtenidos a través de un análisis de regresión lineal, indicaron que la Autoestima predice altos grados de ansiedad, así como de depresión en adolescentes” p. 2 (2001)

García y Segura (2001) no encontraron relación entre Autoestima y las variables estudiadas (edad, género y semestre) en una muestra de adolescentes de la Preparatoria 9 de la UANL.

En una investigación denominada “El bienestar de los adolescentes ¿Quiénes son más felices?”, realizada por Monroy y Bouzas (2001) con una muestra de 5230 sujetos encontraron que el 90% de los encuestados manifestaron tener una alta percepción de bienestar. Aparte identificaron que los estudiantes que reportaron tener mayor bienestar y felicidad fueron los que contaban con niveles socioeconómico alto y medio y con mayores promedios escolares, señalaron además que éstos presentaban comportamientos de acuerdo a normas que marca su religión.

1.1.4 Investigaciones sobre la relación entre Autoconcepto y Rendimiento Académico.

La literatura encontrada sobre la relación entre Autoconcepto y Rendimiento Académico concluye que existe una correlación positiva entre ambas, en seguida se mencionan los principales hallazgos al respecto.

- En España: Machargo (1992); Castejón y Maldonado (1997); Broc(1997); Amezcua y Fernández (2000); Díaz, Prados y López (2002)
- En México: López, et al (1997) y González (2003)
- En Perú: Mori (2002) y Reyes(2003)

Todos los autores mencionados coinciden en que el Rendimiento Académico es dependiente de muchos factores, entre los que destaca el Autoconcepto académico.

Según especifica Broc (1997) "Actualmente es evidente que uno de los factores principales del Rendimiento es el Autoconcepto que modula el aprendizaje" (¶ 1). Para Amezcua y Fernández (2000) el Autoconcepto académico debe cuestionarse para cada materia específica como: español, matemáticas, ciencias sociales, etcétera y de esa forma resulta ser un mejor predictor de la actuación del sujeto en su educación futura.

Machargo (1992) llevó a cabo un estudio con una población de 120 estudiantes de nivel superior, denominado "Eficacia del feedback en la modificación del Rendimiento Académico". Su objetivo fue comprobar si el feedback (retroalimentación) es un medio adecuado para producir cambios en el Autoconcepto académico. Los resultados obtenidos demostraron que el Autoconcepto de los alumnos y su anterior experiencia escolar actuaron como variables mediatizadoras de la información dada a los alumnos. Machargo demuestra la teoría de Markus y Zunda (1986) quienes consideran que el Autoconcepto es un constructo estable, que ofrece resistencia al cambio.

En una investigación de la Universidad de Alicante realizada por Pérez et al. (1997) sobre la relación entre Rendimiento Académico y factores psicosociales (nivel socioeconómico, Autoconcepto e inteligencia) encontró que en el grupo de alumnos de nivel medio superior clasificados como de estatus medio-bajo aparecen variables explicativas del Rendimiento Académico relacionadas con la adaptación (escolar y personal) y el Autoconcepto.

López et al. del Instituto Mexicano de Psiquiatría realizaron en el año de 1996 un estudio titulado "Autopercepción del Rendimiento Académico en Estudiantes Mexicanos" la muestra constituida por 61,779 adolescentes, la metodología consistió en aplicar cuatro instrumentos con las siguientes temáticas: percepción escolar, tiempo dedicado a estudiar, dificultades económicas y hábitos de estudio. De sus resultados se desprende que existe una fuerte relación entre la Autopercepción del Rendimiento y las calificaciones,

además se encontraron diferencias de género, donde las mujeres presentaron un mejor Rendimiento. Esta investigación concluye que sus resultados se ajustan a la teoría de Pontenello (1989) y Matus (1989) en lo que al género se refiere.

Díaz et al. (2002) de acuerdo a los resultados de su investigación sobre el bajo Rendimiento Académico y síntomas depresivos en un grupo de adolescentes de preparatoria, señalaron que: "Las bajas calificaciones generan en el joven sentimientos de culpabilidad, percepción negativa del Autoconcepto y de sus habilidades académicas y que vendrán a sumarse a los factores que ya estuvieran influyendo sobre el mal rendimiento" "A peor Rendimiento escolar, mayor puntuación en síntomas depresivos" (¶ 6 y ¶ 7)

Mori (2002) en su estudio realizado en Perú denominado "Personalidad, Autoconcepto, percepción del compromiso parental: sus relaciones con el Rendimiento Académico en alumnos de sexto grado" confirma la estrecha relación entre el Autoconcepto como una valoración personal y subjetiva que el alumno hace de sí mismo, como determinante del éxito o del fracaso escolar, sin embargo aclara que la conducta esta explicada por otros factores además del Autoconcepto (Markus y Wurf, 1987). Al analizar la relación entre Autoconcepto y Rendimiento Académico Mori (2002) describe en su investigación sus resultados:

Una correlación positiva entre el Rendimiento académico y los Dominios específicos de Autoconcepto sobre el Desempeño escolar, Aceptación social, Conducta, Autovaloración global, siendo estas correlaciones altamente significativas. Este resultado nos indica que los que tienen una mejor percepción tanto de su Desempeño escolar, social y de su conducta tienden a rendir mejor académicamente en Lógico Matemática y Comunicación Integral. Esta relación directa también ocurre si se considera la variable Autoconcepto general. No se ha encontrado relación entre el Rendimiento y los dominios específicos de desempeño atlético y Apariencia Física (p.135)

Según Mori (2002), sus resultados son semejantes a otros citados en la literatura, Núñez et al. (1998) y Villarroel (2000) que encuentran una relación lineal entre Autoconcepto y Rendimiento Académico.

Una investigación afín realizada por Reyes (2003) en Perú denominada "Relación entre Rendimiento Académico, la ansiedad ante los exámenes, los rasgos de personalidad, el Autoconcepto y la asertividad en estudiantes del primer año de psicología de la UNMSM" encuentra una correlación positiva muy significativa entre el rendimiento del alumno y variables como el Autoconcepto académico y el Autoconcepto familiar. Así mismo, halló una relación positiva significativa entre el Autoconcepto académico y el Rendimiento Académico en la población de su estudio.

Los resultados de un estudio denominado "La relación del Autoconcepto con el aprovechamiento en matemáticas" elaborado por González en el año de 2003 en México sugiere que la retroalimentación que reciben los estudiantes a través de pruebas estandarizadas o por evaluación del profesor(a) influye en su Autoconcepto, y viceversa. Además encontró que las chicas presentan mejores calificaciones promedio que sus compañeros y que no manifiestan un más bajo Autoconcepto que ellos.

Las diferencias de género en el ámbito escolar a nivel medio superior y superior son palpables, las mujeres llenan las aulas y son reconocidas como buenas estudiantes, sin embargo presentan una Autoestima menor al resto de los varones. Hulla (2002), Polce-lynch, y Mayres (1998) Amezcua y Pichardo (2000).

1.1.5 Investigaciones realizadas sobre la relación entre Autoestima y Rendimiento Académico.

Las investigaciones descritas en este apartado manifiestan haber encontrado una relación positiva entre Autoestima y Rendimiento Académico.

En la investigación "Efectos del bajo Rendimiento Académico y el estado afectivo en preparatoria" realizado por Garza, Reyes y Rivas (1995) en la UDEM (Universidad de Monterrey), México, incluyó dos grupos, uno de los cuales recibió un curso para aumentar la Autoestima y el otro no,

posteriormente se le aplicó una prueba para medir las diferencias en su Rendimiento Académico. La hipótesis fue: "El grupo que recibió el curso de Autoestima tendrá un mejor Rendimiento Académico que el grupo que no lo recibió". Los resultados encontrados comprobaron la hipótesis, sin embargo fue un estudio con limitaciones entre las que destaca que no utilizaron estadísticas inferenciales y la muestra no fue representativa.

Otro estudio realizado en España con 48 niños por Rodríguez y Arroyo (1999) muestra que: "Las altas puntuaciones en el Rendimiento Académico, mostraban niveles altos en la puntuación Autoestima" (¶ 1)

Treviño, Hernández y González (2002) en su estudio, "Influencia del estado de salud física y emocional en el Rendimiento Escolar y la eficiencia terminal de los estudiantes de la Preparatoria No. 9 UANL" encontraron que la Autoestima apareció como un factor con alta significancia relacionado con calificaciones.

1.2.6 Investigaciones relacionadas con la perspectiva e instrumentos de Harter

Harter, para desarrollar sus investigaciones, toma en cuenta la postura de James (1980) quien establece que el nivel de Autoestima o Autovalía Global que poseen los individuos está influida por las percepciones de competencia o adecuación en las diferentes dimensiones del Autoconcepto, estando esta

relación mediatizada por la importancia que la persona concede a esa dimensión del Autoconcepto. Es decir que aquellas áreas o dimensiones del Autoconcepto que son consideradas más importantes por el sujeto poseerán una influencia mayor en su nivel de Autoestima o Autovalía. Pastor (2001)

Los estudios de Harter y otro grupo de investigadores (1969-1994) han comprobado, que la confianza en sí mismos de los niños puede verse incrementada cuando consiguen la aprobación de adultos que son importantes en su vida. En la preadolescencia (8 a 14 años), dice Harter, las categorías que más a menudo suelen asociarse con la Autoestima son: el talento Académico, la aceptación por parte de los compañeros, la conducta y la apariencia física. De 15 a 21 años, la habilidad en el trabajo, las amistades íntimas y el atractivo de carácter romántico empiezan a afectar profundamente a la confianza que los jóvenes tienen en sí mismos.

El instrumento de Harter se denomina "Autopercepciones para adolescentes", se ha traducido a muchos idiomas, incluso al español, habiendo sido validado en España por Pastor, Balaguer, Atienza y García-Merita en el año del 2001.

Pastor et al. (2001) concluyen sobre el instrumento (textualmente):

Nuestros datos nos permiten concluir que el Perfil de Autopercepciones para Adolescentes es adecuado para valorar las Autopercepciones de

los adolescentes valencianos en los siguientes dominios: Competencia Académica, Apariencia Física, Competencia Deportiva, Competencia Conductual, Amistad Íntima y Aceptación Social; y también para valorar las percepciones de valía como persona o Autovalía Global, utilizándose para ello los ítems de cada dominio que han recibido apoyo empírico en el análisis factorial confirmatorio. (p.17)

Algunas investigaciones que incluyen los instrumentos y la perspectiva de Harter son las siguientes: Hulya (2002), Polce-lynch y Mayres (1998), Balaguer y Pastor (2001) Knox (1998), Krahnstoever (2001) y Mori (2001). En el estudio de Pastor et al. (2001) indica sobre otras investigaciones donde han probado el instrumento con adolescentes ingleses (1995), australianos (1994), chinos (1997), noruegos (1995) y estadounidenses superdotados (1997), gozando de aceptación.

Es pertinente mencionar que en nuestro país no se encontraron estudios que abordaran la perspectiva de Harter.

1.2 PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN

El proceso de enseñanza-aprendizaje es de una dinámica compleja, debido a la gran cantidad de elementos que intervienen, así como de sus formas de interactuar (Sales, Crespo, Portuondo, Romero, Matos, Chacón, 2004). Los elementos básicos que lo constituyen son: El estudiantado, El Magisterio, El Medio Ambiente Familiar, El Medio Ambiente Escolar y El Medio

Ambiente Social, teniendo cada uno sus propios subelementos, además de un Sistema de Evaluaciones. De este sistema se desprende lo que se denomina Rendimiento Académico del estudiante, el cual es considerado como una característica distintiva de la Calidad y/o Grado de Bondad del proceso de enseñanza-aprendizaje, y que "representa", en un momento dado, el resultado de las interacciones de sus elementos básicos sobre el estudiante en un período de tiempo. En la mayoría de los casos, como se indicó en el inciso anterior, el Rendimiento Académico es sinónimo de "calificaciones obtenidas" al finalizar un período de tiempo.

Una forma de representar simbólicamente este proceso se obtiene al identificar a los elementos que intervienen según su naturaleza, como variables de causa y variables de efecto. En algunos modelos de evaluación del proceso de Enseñanza-Aprendizaje a través del Rendimiento Académico, según Le Gall (citado por Mora 1996), esta relación se denota:

$$R.A. = F(E; MAG; MAF; MAE; MAS)$$

Donde R.A. es la variable dependiente (efecto), F representa la "dependencia de" las variables independientes: E → Estudiante; MAG → Magisterio; MAF → Medio Ambiente Familiar; MAE → Medio Ambiente Escolar; MAS → Medio Ambiente Social.

Los avances en las investigaciones sobre el Autoconcepto y Autoestima han permitido vincularlas con el Rendimiento Académico en diversos países, situación muy precaria en el nuestro, y no se diga en la región, como se indica en la sección precedente.

Dada la relevancia de esta temática para nuestras instituciones educativas es que planteamos la siguiente relación como símbolo del problema a investigar

$$R.A. = F(\text{Autoconcepto}; \text{Autoestima})$$

Esto es: ¿Qué relación existe entre las dimensiones del Autoconcepto (académica, amistad, atractivo romántico, conductual, deportivo, físico y social), así como de la Autoestima con las calificaciones; (tomadas como indicador del Rendimiento Académico de los estudiantes del primer semestre de la Escuela Preparatoria Técnica Preparatoria Técnica Pablo Livas)?, lo cual constituye la primera pregunta de la presente investigación, detallando a continuación las restantes preguntas.

1.2.1 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

¿Cuáles son las relaciones mutuas que pueden establecerse entre la Autoestima, el Rendimiento Académico (calificaciones) y las dimensiones del Autoconcepto (académica, amistad, atractivo romántico, conductual, deportivo,

físico y social) de los adolescentes del primer semestre de la Escuela Preparatoria Técnica Preparatoria Técnica Pablo Livas)?

¿Los adolescentes presentarán una Autoestima más baja que sus congéneres?

¿Habrà diferencia significativa en las dimensiones del Autoconcepto (académica, amistad, atractivo romántico, conductual, deportivo, físico y social) en cuanto a género?

¿Habrà diferencias significativas en el Rendimiento Académico en cuanto a género?

¿Habrà diferencias significativas en la Autoestima de los subgrupos de Rendimiento Académico alto, medio y bajo?

¿Los adolescentes con más bajo Rendimiento Académico presentarán más bajo Autoconcepto en las diferentes dimensiones (académica, amistad, atractivo romántico, conductual, deportivo, físico y social) que los de alto?

¿Habrà una diferencia significativa en la Autoestima de los adolescentes evaluada antes y después de recibir las calificaciones de fin de cursos?

¿Habrà una diferencia significativa en las dimensiones del Autoconcepto (académica, amistad, atractivo romántico, conductual, deportivo, físico y social) de los adolescentes evaluada antes y después de las calificaciones de fin de cursos?

1.3 OBJETIVOS

Determinar las relaciones entre las dimensiones del Autoconcepto (académica, amistad, atractivo romántico, conductual, deportivo, físico y social), con la Autoestima y con el Rendimiento Académico de los alumnos de primer semestre de la Escuela Industrial y Preparatoria Técnica Pablo Livas .

Analizar las diferencias por género en cuanto a la Autoestima, las dimensiones del Autoconcepto (académica, amistad, atractivo romántico, conductual, deportivo, físico y social) y el Rendimiento Académico.

Analizar las diferencias de subgrupos de Rendimiento Académico (alto, medio y bajo) en cuanto a las dimensiones del Autoconcepto (académica, amistad, atractivo romántico, conductual, deportivo, físico y social) y la Autoestima.

Analizar las diferencias de la Autoestima y de las dimensiones del Autoconcepto (académica, amistad, atractivo romántico, conductual, deportivo, físico y social) antes y después de recibir sus calificaciones de fin de cursos.

1.5 JUSTIFICACIÓN

Las dos principales razones que constituyen la justificación más contundente de la presente investigación son:

a) Establecer relaciones mutuas entre: las dimensiones del Autoconcepto, el Rendimiento Académico y la Autoestima, lo cual permitirá impulsar acciones que fortalezcan el proceso de Enseñanza-Aprendizaje del nivel medio superior.

b) Consolidar una fuente de información y de apoyo para futuras investigaciones, tanto a nivel local, nacional e internacional.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

Los elementos que integran este capítulo tienen que ver con el concepto de Self, con sus respectivas definiciones a lo largo de su historia, así como los constructos afines e investigaciones que lo correlacionan con otros conceptos. Además se incluyen los principales enfoques teóricos respectivos a las variables intervinientes como: Autoconcepto, Autoestima y Rendimiento Académico. Finalmente se aborda la perspectiva de género en cuanto a las variables mencionadas.

2.1 ADOLESCENCIA

Según afirman Kimmel y Weiner (1998) la adolescencia es el período de la vida comprendido entre la infancia y la edad adulta, que va desde los 13 a los 19 años aproximadamente, sin embargo el significado y edades de ésta varía en cada cultura y época histórica.

Schlegel y Barry (1991) citados por Kimmel y Weiner (1998) mencionan que:

El inicio de la adolescencia tiende a definirse principalmente por la edad biológica del individuo –los cambios físico de la pubertad, como el

aumento repentino de altura el desarrollo de los pechos en las chicas y el crecimiento de los testículos y el pene en los chicos - y el final de esta etapa se define con más facilidad a partir de la edad social de la persona –conductas y los roles sociales asumidos como adultos-.

Según Sullivan (1953) la adolescencia está dividida en tres estadios:

- a) Preadolescencia
- b) Adolescencia media
- c) Adolescencia tardía

La preadolescencia es la etapa en la cual el sujeto presenta los cambios biológicos que repercuten en la personalidad, mientras en la adolescencia media se caracteriza por llevar a cabo los roles sexuales, los enamoramientos. En la adolescencia tardía, el adolescente inicia con su independencia e integra valores para culminar con responder a las preguntas fundamentales del ser humano ¿Quién soy? y ¿A dónde voy?.

Por otro lado Hirdina (2001) señala sobre los adolescentes que es en esta etapa donde el sujeto experimenta un proceso de identidad ligado al Autoconcepto y que según Waltermán (1985) "el Autoconcepto se refiere el conjunto de las autodefiniciones descritas claramente, que contienen aquellos objetivos, valores y convicciones, que una persona individualmente considera importantes y con los que se siente comprometida" (p.39).

Para Erikson (1951) la adolescencia representa una crisis en la identidad y tiene que ver con los roles a desarrollar: sexual, social, físico, psicológico, el moral, ideológico y vocacional.

Hirdina (2001) menciona que la sociedad le exige al adolescente su integración por medio de actividades de desarrollo que describe Havigston y colaboradores (1953):

1. Desarrollo del rol sexual propio y de la habilidad para una relación de pareja, así como una base familiar.
2. Desarrollo de la competencia social e intelectual para iniciar una profesión, así como un empleo y hacerse materialmente independiente
3. Desarrollo de patrones de actuación para el uso correcto del mercado de bienes de consumo y de la oferta de tiempo libre (p.39).

Hirdina (2001) agrega que: “el adolescente integra poco a poco las habilidades cognitivas y las competencias sociales que permiten una reflexión sobre sí mismo y sus condiciones de desarrollo”. (p.40)

Es en la adolescencia donde inicia el establecimiento de ideas más conscientes sobre sí mismo y como menciona Harter (1990) esas concepciones de su Self parecen reflejar el desarrollo de las capacidades cognitivas. Las

capacidades cognitivas están directamente reflejadas en el Rendimiento Académico. En los apartados siguientes se describe a detalle el Self, el Autoconcepto, la Autoestima y el Rendimiento Académico referido a adolescentes.

2.2 FUNDAMENTOS DEL SELF

El "Self" definido como el concepto: "yo", "uno mismo", "persona" o "ser"; lo encontramos ya en la época de los griegos clásicos, siendo ejemplificado a través de la filosofía de Platón y Aristóteles, quienes hacen referencia a la dicotomía cuerpo y alma. (Citado por Ramírez, Herrera y Herrera (1996)). Posteriormente Descartes enfatiza la importancia entre el yo y la conciencia en su celebre frase: "Cogito ergo sum" o sea, "Pienso, luego existo" (Gershenson 2000 p.1). Hacia finales del siglo XIX y primera mitad del siglo XX, el avance de la psicología en lo relativo a la teoría del Self se establece principalmente a través de las contribuciones: de James (1890) con su libro "Principios de la Psicología", como con los trabajos de Cooley, (1902) y Blumer (1938) en el campo de la sociología, y en psicología social con los trabajos de Mead (1934) y Newcomb (1950) quienes reconocen la fuerte influencia de la sociedad sobre el Self. Otra contribución importante en el campo educativo la proporciona Dewey (1922) quien señala a la experiencia como un factor importante del Self.

En la literatura se utilizan algunos constructos como parte del Self y que a continuación indicamos: Autoconcepto, Autoestima, Autoesquema,

Autoimagen, Automodelos, Autorreferentes, Autovalor y Autovalía. Véase por ejemplo Caso y Hernández, (2001).

Debido al amplio significado del Self, sus constructos se encuentran relacionados con variables que enfatizan su impacto en la conducta humana.

Ejemplos:

Edad y género: Polce-lynch y Mayres (1998), Amezcua y Pichardo (2000), Hulla (2002) y García y Segura (2002); *Rendimiento Académico*: Amescua y Fernández (2000), Rojas (2000) y Nacer (2000); *Inteligencia*: López, Villatoro; Medina-Mora, y Juárez (1996) y Rodríguez y Arroyo(1999); *Ansiedad*: Byrne (2000) y Matas (2000); *Suicidio*: McGee y Williams (2001); *Maltrato*: Espinosa, y Balcázar (2002); *Familia*: Nygaard (2000); *Valores*: Linares, Molpeceres y Musitu (2001); *Autoestima personal y colectiva*: Sanchez. (2000); *Metacognición*: Carvallo, (2001); *Deporte*: Balaguer y Pastor (2001); *Físico*: Krahnstoever (2001); *Tabaco*: Blanquez y Díaz (2001), entre otros.

2.2.1 ENFOQUES DE JAMES (1890), COOLEY (1902) y MEAD (1934)

Estos enfoques son fundamentales para abordar la temática del Self, puesto que versan sobre concepciones psicológico-sociales del ser humano.

Para James (1890) "El Self se manifiesta con dualidad, o sea, ego empírico y ego puro. El ego empírico lo refiere a "Todo lo que el individuo está tentado a llamar mi" (p.247), o sea su cuerpo, mente, objetos materiales,

familia, escuela, calificaciones, trabajo, profesión; es decir todo lo que integra su mundo y por ende todo lo que tiene que ver con su experiencia; mientras que el ego puro lo relaciona con la identidad y unidad personal.

El Ego empírico lo caracteriza mediante tres aspectos: el material, el social y el espiritual. En relación a estos aspectos, James considera lo siguiente:

- a) El ego material representa el mundo de los objetos incluyendo su cuerpo.
- b) El ego social es el resultado de las apreciaciones de las personas que rodean al sujeto.
- c) El ego espiritual es referido a la "interiorización" de los procesos de pensar y razonar.

Además James (1890) adiciona que: "Al Self le corresponde los aspectos instintivos (por ejemplo sobrevivencia) y los afectivos (por ejemplo Autoestima). La Autoestima la define como la razón entre éxito y pretensiones ($A = E/P$)" (p. 248). Ejemplificadas éstas por aspectos: físicos, mentales, familiares, sociales, profesionales, económicos, entre otros, cuya valorización individual es variada. Cuando el individuo no consigue éxito en (los) aspecto(s) máspreciado(s), su Autoestima disminuye afectando su bienestar y viceversa.

Cooley (1902) contribuye a la teoría del Self con lo que él denomina "visión de reflejo", definida como el reflejo que el ser humano tiene de las

conductas de los demás sobre él mismo. Desde esta concepción el ser humano no es auténtico, sino una imagen de su sociedad.

Más adelante Mead en el año de 1934 en su libro "Espíritu, persona y sociedad" desarrolla la postura de Cooley y argumenta que el "Self" es un producto de la interacción social, y debido a esta situación se transforma en un objeto para sí mismo. Mead (1934) afirma que:

La persona surge de un proceso social y se convierte en un ser que reflexiona, juzga y se evalúa a sí mismo" (p 205). Por otro lado Mead integra al Self con el "yo" y el "mí". "El yo es la reacción del organismo a las actitudes de los otros; el *mí* es la serie de actitudes organizadas que adopta uno mismo. Las actitudes de los otros constituyen el *mi* organizado y luego uno reacciona hacia ellas como un yo (p.203)

2.3 EI AUTOCONCEPTO

Una problemática inherente en los estudios del Self radica en las variadas interpretaciones de constructos como Autoestima, Autoconcepto, Autovalía, Autorreferente, etc. Esta situación fue denunciada originalmente por Wylie en 1974 (Citado por García, 1999). Otros investigadores reconocen tal problemática como los cita Shavelson et al.(1976); Wells y Marwell, (1976); Rosenberg, (1979); Kernaleguen y Conrad, (1980); Gecas, (1982); Hughes, (1984); Fleming y Courtney, (1984); Amezcua y Fernández (2000): Burns,

(1990); Caso y Hernández (2001) y Díaz (2002). Además, se encuentra la tendencia a considerar que la Autoestima se desprende del Autoconcepto (González, Nuñez, Glez-Plumariega y García; 1997) o a la inversa (Gasperin; 1999).

El Autoconcepto es uno de los constructos fundamentales de la conducta humana según Machargo (1992) y Mori (2002), razón por lo cual lo encontramos en investigaciones sociales, psicológicas, psiquiátricas y educativas, relacionado con conceptos como: *académico* Machargo (1992), Ramírez et al. (1996), Broc (1997), Amezcua y Fernández (2000), Mori (2002), González (2002) y Harter (2003) *deporte*; Pastor y Balaguer (2001); *estilos de vida*; Pastor y Balaguer (2001); *personalidad* Figueroa (2001); *género* Amezcua y Pichardo (2001); *físico*; Krahnstoever (2001) y Asci (2002), entre otros.

A continuación se presentan algunas definiciones del Autoconcepto:

Cooley (1909) lo conceptualiza como un "selfespejo" que se interpreta como un Autorreflejo o Autoimagen a través de la interpretación que el individuo cree que los demás realizan de él mismo.

Mead (1934), lo define como la capacidad que el individuo tiene de ponerse en la situación del otro para valorarse a sí mismo.

Según Markus y, Norland y Smith (1985) citado por Machargo (1992) es un conjunto de estructuras cognitivas que permiten a un individuo actuar con pericia y habilidad, en un determinado campo de la actividad social. Este constructo es sistemáticamente utilizado como marco de referencia para interpretar, comprender y organizar la información sobre el yo y los demás. Una de sus características es que condiciona el proceso perceptivo de las personas pudiendo producir distorsiones en el Autoconocimiento y conocimiento del medio.

Harter (1990) lo define como las percepciones que el individuo tiene de sí mismo en distintos ámbitos donde se desenvuelve, el cual puede ser sujeto a evaluaciones

Borc (1997) lo describe como aquel que representa lo interno y cognitivo que el sujeto tiene de una serie de contextos en los que se desenvuelve.

Musitu (2001) lo conceptualiza como autodescripciones abstractas.

Mori (2002) lo describe como la percepción de sí mismo y menciona que tiene sus orígenes en la teoría de la percepción.

Para los propósitos del presente trabajo se tomará la postura de Harter en relación al Autoconcepto.

2.3.1 PERSPECTIVAS DEL AUTOCONCEPTO

Según González et al (1997), el estudio del Autoconcepto se presenta desde tres perspectivas: la conceptual, la estructural y la funcional.

2.3.1.1 PERSPECTIVA CONCEPTUAL

La conceptual se refiere a la forma en como esta definido. La mayoría de las definiciones coinciden en integrar dos aspectos el descriptivo y el valorativo.

El descriptivo es la Autoimagen y responde a la pregunta ¿Quién soy? e incluye la retroalimentación, opinión de las personas que rodean al sujeto y la experiencia en el rol.

El valorativo incluye a la Autoestima ¿Cómo me valoro a mi mismo? La Autoestima está vinculada con el autoconcepto ideal y el percibido. El ideal incluye por una parte el deseo propio y por otra el deseo del grupo significativo que rodea al individuo. El percibido es el que el individuo tiene de sí mismo.

2.3.1.2 PERSPECTIVA ESTRUCTURAL

Las investigaciones de Harter (1990) indican que las teorías del Autoconcepto en los años setenta se basaban en considerar al constructo como

unidimensional, es decir global. Actualmente la tendencia es recurrir a su naturaleza multidimensional, esta perspectiva originalmente fue introducida por el modelo de Shavelson, et al. (1976). Dentro de este modelo los autores distinguen un Autoconcepto académico (inglés, historia, matemáticas y ciencias) y no académico, que se compone de autoconcepto social (compañeros y otros significativos), emocional (estados emocionales particulares) y físico (habilidad física y apariencia física). (Citado por Amezcua y Fernández, 2000 ¶ 41)

El modelo de Shavelson, Hubner y Stanton (1976), tuvo poco apoyo empírico en el momento de proponerlo. Sin embargo, recientes investigaciones, apoyadas en este modelo han constatado claramente la multidimensionalidad del Autoconcepto (Boersma y Chapman, 1985; Harter, 1982, 1986; Marsh, 1987; Marsh, Barnes, Cairos y Tidman, 1984; Marsh y Hattie, 1996; Soares y Soares, 1979. (Citado por Amezcua y Fernández 2000, ¶ 38)

De acuerdo a González et al.(1997) “la multidimensional se refiere a que el individuo se mueve en diferentes contextos: familia, escuela, trabajo, sociedad, amigos, conducta, etc. y puede tener un Autoconcepto para cada dimensión, positivo o negativo. Los contextos dependen de la edad, el sexo, la cultura, el medio social, las exigencias profesionales, etc.” (p.275)

Además González et al. (1997) menciona que: “la estructura multidimensional del Autoconcepto posibilita “El proceso de la interacción del

sujeto con su mundo físico y social, así como de la reflexión de uno mismo y evaluación de sus propias funciones” (p. 275).

Los diferentes Autoconceptos según sea la dimensión, tienen un ordenamiento jerárquico que va de experiencias concretas a generales. Según Shavelson (1976) citado por González et al (1997): “cuando más general es una dimensión mayor estabilidad posee. Ejemplo: Autoconcepto específico: hacer sumas; autoconcepto general: matemáticas; Autoconcepto más general: escolar” (p.273)

En este estudio se parte que el Autoconcepto es de carácter multidimensional y las dimensiones fueron seleccionadas de acuerdo a los estudios de Harter (1988) que en otro apartado se describirán.

2.3.1.3 PERSPECTIVA FUNCIONAL

Según Markus, Smith y Moreland (1985) el Autoconcepto desde este enfoque es un conjunto de autoesquemas que organizan las vivencias pasadas y que son utilizados para interpretar y reconocer la información que el mismo sujeto genera. A lo que ellos llaman autoesquemas (Citado por González et al. 1997, p.277). Los mismos concluyen que: “Desde este punto de vista, podemos hablar de que el autoconocimiento se construye de forma creativa y selectivamente ya que cada nueva información se selecciona, interpreta y asimila en función de los autoesquemas preexistentes” (p.277)

2.4 AUTOESTIMA

Gil (1998) menciona que la Autoestima se manifiesta como uno de los bienes básicos que una persona necesita para ser feliz. La Autoestima eficiente tiene las siguientes características: aprecio, aceptación, atención, autoconciencia, apertura y bienestar.

Harter (1988) define la Autoestima como la Autovalía global que hace el sujeto de sí mismo.

Algunas investigaciones en México muestran que la mayoría de los adolescentes manifiestan tener un estado de bienestar óptimo, como se señala en el trabajo de Monroy y Bouzas (2001) el cual indica que el 90% de los encuestados reportó tener una alta percepción del mismo. Además, a partir de la encuesta realizada por el Instituto de la Juventud (INJUDE) en el año 2000, se publicó que la tercera parte de los encuestados afirmaron sentirse felices con sus vidas. (Encuesta Nacional de la Juventud 2002). A estos resultados se suman los encontrados por Díaz-Guerrero (1994; p.16) "Los niños y adolescentes mexicanos emocionalmente hablando se sienten tan seguros de sí mismos o más que muchas nacionalidades"

Kimmel y Weiner (1989) citan las conclusiones de los hallazgos de Offer, Ostrov y Howars de una investigación sobre Autoestima en adolescentes, ellos señalan lo siguiente: “los resultados revelan que los adolescentes normales no viven en plena agitación. La inmensa mayoría funcionan satisfactoriamente” (p.96)

2.5 AUTOCONCEPTO Y AUTOESTIMA

El Autoconcepto definido por Pastor, Balaguer, Atienza y García-Merita (2001):

Se refiere a las autodescripciones cada vez más abstractas guiadas por las recién adquiridas habilidades cognitivas Asimismo, Harter (1990 y 1999) menciona que a estas edades se adquiere la capacidad de formar autopercepciones en un mayor número de contextos (por ejemplo, en el colegio, en casa, etc.) y roles (por ejemplo, como estudiante, como deportista, etc.) que en etapas anteriores (¶ 2)

Es decir el Autoconcepto se refiere a las percepciones que el individuo tiene de sí mismo en distintos contextos o dimensiones donde interactúa.

Para Kimmel y Weiner (1998) “el Autoconcepto es la opinión que uno tiene de su persona y es un conjunto de ideas y sentimientos que uno tiene de sí mismo” (p.96).

En el caso de los adolescentes Harter (1988) define que el Autoconcepto tiene las siguientes dimensiones: la escolar, la social, la amistad, el atractivo romántico, la conducta, el deporte, el físico y el campo laboral (Citado por Pastor et al 2001, ¶ 2 y 3)

Pastor et al. (2001) menciona que Harter (1988) describe estas dimensiones del Autoconcepto de la siguiente forma:

- a) La física se refiere a la imagen corporal del individuo, esta definida por su satisfacción con su cuerpo.
- b) La amistad es la capacidad de compartir con personas pensamientos, sentimientos y objetos.
- c) La conducta por las acciones correctas o incorrectas que el sujeto lleva a cabo.
- d) La escolar por su inteligencia, el conocimiento, el contestar rápido y eficiente un examen.
- e) La deportiva se relaciona directamente con su práctica, aptitud y facilidad de llevarlo a cabo.
- f) La social con la facilidad para hacerlo, el número de amigos y la aceptación que el percibe de los demás.

La relación entre Autoconcepto y Autoestima es una idea original de James (1892) a la que más tarde Harter (1988) incorpora en sus estudios. Harter define la Autoestima como la autovalía global.

Al respecto Musuti (2001) señala lo siguiente:

La Autoestima incluye la valoración según sus cualidades que provienen de la experiencia y que son consideradas como negativas o positivas. Así el concepto de Autoestima se presenta como la conclusión final de un proceso de autoevaluación y es la satisfacción personal del individuo consigo mismo (p.17)

Pastor et al. (2001) menciona que Harter dice que la Autoestima está influida por la percepción de competencia o adecuación a las diferentes dimensiones del Autoconcepto, estando esta relación mediatizada por la importancia que la persona concede a esa dimensión. Es decir que aquellas áreas o dimensiones del Autoconcepto que son consideradas más importantes por el adolescente poseerán una influencia mayor en su nivel de Autoestima o Autovalía.

Esta forma de percibir alguna(s) dimensión(s) como importante(s) para la conformación de la Autoestima está vinculada a la cultura del grupo al que pertenece el adolescente, ¿Qué valoran más? Y ¿Cuál tiene más peso para la influir en la Autoestima?

Los estudios de Harter y otro grupo de investigadores (1969-1994) han comprobado, que la confianza en sí mismos de los niños se puede ver incrementada cuando consiguen la aprobación de adultos que son importantes

en su vida. En la preadolescencia (8 a 14 años), dice Harter (1988), las categorías que más a menudo suelen asociarse con la Autoestima son: el talento académico, la aceptación por parte de los compañeros, la conducta y la apariencia física. De los 15 a 21 años de edad, la habilidad en el trabajo, las amistades íntimas y el atractivo de carácter romántico empiezan a afectar profundamente a la confianza que los jóvenes tienen en sí mismos.

A continuación se describen algunos resultados de las investigaciones encontradas en el metanálisis de la relación entre Autoestima y diversos Autoconceptos (físico, social, deportivo y amistad)

2.5.1 RELACIÓN DE LA DIMENSIÓN FÍSICA CON LA AUTOESTIMA

Las percepciones de un individuo en la dimensión física del Autoconcepto es un factor importante en la determinación de los niveles de Autoestima global (el Zorro, 1992 citado por Krahnstoever, 2001.)

En el caso de los adolescentes hay estudios que postulan que la dimensión física del Autoconcepto está relacionada con la Autoestima. Estudios como el de Abell y Richard, (1996); Harter, (1989); Mintzy Betz, (1986); Lynch-Ponce (1994), citado por Lynch-Polce (1998), Krahnstoever (2001), y Sapainer (1980).

2.5.2 RELACIÓN DE LA DIMENSIÓN SOCIAL CON LA AUTOESTIMA

De las investigaciones que se han realizado sobre la relación entre Autoconcepto social y la Autoestima han encontrado resultados favorables entre ambos constructos (Calvo, González y Matorell 2001)

Calvo et al. (2001) mencionan que los sujetos que manifestaron tener más conductas antisociales y agresivas se caracterizan por menor empatía, mayor impulsividad, un Autoconcepto más negativo y una Autoestima más baja.

En México hay investigaciones que muestran esta misma relación entre Autoconcepto social y la Autoestima "Este estudio apoya los resultados entre Autoestima y relaciones sociales en la adolescencia, encontrándose aparentada una baja Autoestima con la dificultad en las relaciones interpersonales, sin diferencia de nivel socioeconómico" (Gómez, Patiño y Contreras 2001, p.53).

2.5.3 RELACIÓN DE DIMENSIÓN DEPORTIVA CON LA AUTOESTIMA

En un estudio realizado en España y citado por Pastor y Balaguer (2001) se encuentra la relación entre Autoconcepto deportivo y Autoestima "A este respecto, algunas revisiones sobre el tema indican que la práctica deportiva se asocia a mayores puntuaciones en la Autoestima y Autoconcepto" (Balaguer & García-Merita, 1994; Biddle, 1995; Blasco, 1997; Leith, 1994,) (p3). En sus

conclusiones Pastor y Balaguer (2001) mencionan que posiblemente a largo plazo aquellos adolescentes más comprometidos con el deporte presenten mayor Autoestima.

Esta misma relación de deporte y Autoestima se presenta en un estudio similar en México realizado en el 2001 que manifiesta que el deporte favorece una actitud positiva hacia la vida.

2.5.4 RELACIÓN DE LA DIMENSIÓN AMISTAD CON LA AUTOESTIMA

En el libro de "Psicología del mexicano" de Díaz-Guerrero (1994) afirma que "El medio de la amistad en el mexicano es lo suficientemente fértil como para estimular la sensación temporal de Alta estima" (p. 66)

Además menciona: " Es en la amistad y en un desarrollo exagerado de la misma que se va a encontrar la manera más fácil y feliz de mantener la propia estima" (p. 65)

En la etapa de la adolescencia se otorga una mayor importancia a la amistad ya que es un aspecto significativo para su desarrollo. kimmel y Weiner (1989)

2.6 RENDIMIENTO ACADÉMICO

Matas (2003) explica que:

Existen dos tipos de estrategias de valoración del rendimiento, por un lado las calificaciones escolares (obtenidas a su vez por multitud de medios) y las pruebas objetivas (Page, Bueno, Calleja, Cerdán, Echevarría, García, et al., 1990; Jornet y Suárez, 1996). Estas últimas, pueden estar o no estandarizadas (¶ p.3)

El Rendimiento Académico también es considerado como desempeño académico o escolar como lo indica siguiente referencia: "El rendimiento en sí y el Rendimiento Académico, también denominado rendimiento escolar, son definidos por la Enciclopedia de Pedagogía / Psicología de la siguiente manera: "Del latín reddere (restituir, pagar) el rendimiento es una relación entre lo obtenido y el esfuerzo empleado para obtenerlo" (Reyes, 2003 p.35). Por lo tanto, para Reyes:

"El Rendimiento Académico es un indicador del nivel de aprendizaje alcanzado por el alumno, por ello, el sistema educativo brinda tanta importancia a dicho indicador", y en tal sentido, "El Rendimiento Académico se convierte en una tabla imaginaria de medida para el aprendizaje logrado en el aula, que constituye el objetivo central de la educación" (p.36)

Por otro lado, el Rendimiento Académico es entendido por Pizarro (1985) como una medida de las capacidades correspondientes que manifiestan, en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación.

En una investigación sobre el “Análisis de calificaciones escolares como criterio de Rendimiento” realizado por Cascón (2000) encontró que las calificaciones obtenidas mediante evaluaciones sucesivas, y su correspondiente media aritmética (promedio), es un buen criterio de Rendimiento Académico de los alumnos. En este mismo estudio señala la importancia de las calificaciones como indicadores mundiales de la calidad educativa y la búsqueda constante de su mejoramiento por insistencia de padres y maestros.

2.6.1 FACTORES RELACIONADOS AL RENDIMIENTO ACADÉMICO

Según López, et.al.(1996); Broc(2000); Velez, Schiefbeil y Valenzuela (2000); Edel (2003); Mata(2003); Pinto(2003); Reyes(2003); Rocha(2003); entre otros, el Rendimiento Académico es de naturaleza multicausal, lo que implica una multitud de variables, y como aclara López et al. (1996) el bajo Rendimiento Académico se debe a una multiplicidad de factores que al unirse generan dicho efecto. Por lo que es casi imposible saber con exactitud qué es lo que ocasiona el bajo Rendimiento Académico en los estudiantes. Más adelante ellos mismos manifiestan que es posible acercarse al problema

conociendo las variables que tienen mayor influencia sobre el Rendimiento Académico, y de esta forma buscar estrategias de apoyo al alumnado.

Al respecto y en la misma investigación se describen los principales factores que intervienen en el Rendimiento Académico.

- a) Factores fisiológicos: Modificaciones endócrinas; deficiencias físicas en los órganos de los sentidos, principalmente la vista y la audición, la desnutrición, la salud y el peso en los estudiantes.
- b) Factores pedagógicos: Están relacionados con la calidad de la enseñanza incluidos a los maestros y las instituciones. Dentro de esta área se toma en cuenta al número de alumnos, métodos, materiales y estructura curricular.
- c) Factores psicológicos: Autoconcepto, Personalidad, Motivación, Actitudes y Autoestima.
- d) Factores sociológicos: integrados por el medio ambiente que rodea al individuo: la familia, los amigos, los compañeros y la sociedad.

En un metanálisis realizado por Velez, Schiefelbein y Valenzuela (2000) a nivel Latinoamérica sobre las investigaciones que relacionaban alguna variable con Rendimiento Académico se encontraron los siguientes resultados:

- a) **Características de la escuela:** El tamaño de la escuela resultó relevante en 3 estudios. Las escuelas urbanas (3 de 6 estudios), el turno matutino (6 de 12 estudios) y los materiales educativos correlacionaron positivamente con Rendimiento Académico. (13 de 17 estudios).

- b) **Características del profesor:** Destacó la escolaridad del docente (31 de 74 estudios) y la experiencia, como variables más relacionadas con el Rendimiento Académico. (25 de 62 estudios)

- c) **Prácticas pedagógicas:** tareas en casa (12 de 28 estudios), horas clase (13 de 45 estudios) y las escuelas activas (6 de 15 estudios) son factores asociados al Rendimiento Académico.

- d) **Experiencia de los estudiantes:** La repetición de un curso está asociada al Rendimiento Académico. (7 de 7 estudios)

- e) **La salud y la nutrición** son predictores significativos del rendimiento para 5 de 10 estudios.

- f) **Indicadores no alterables:** El estatus socioeconómico aparecen como una variable fuertemente asociada (49 de 80 estudios). Otro factores relacionados, pero con menor intensidad son la televisión (7 de 8 estudios) y el género (14 de 32 estudios).

Los estudios sobre la relación entre Rendimiento Académico, Autoestima y Autoconcepto no se mencionados en este metanálisis..

2.6.2 RENDIMIENTO ACADÉMICO Y AUTOCONCEPTO

En cuanto al Rendimiento Académico, aunque la literatura lo presenta como un factor multicausal, dentro de la esfera personal se consideran con una influencia importante al Autoconcepto, la inteligencia y la motivación.

Para Broc (1997) el Autoconcepto es responsable de:

Modular gran parte del aprendizaje, es un conjunto dinámico motivador de éxitos o fracasos, en sus relaciones interpersonales en el aula y sus expectativas". "El éxito escolar supone satisfacción para alumnos, maestros y padres de familia, mientras el fracaso escolar trae incompetencia, insatisfacción, ansiedad y hasta sentimientos de rechazo.

(¶ 2)

Sobre el fracaso escolar Harter (1994) afirma que cuando se obtienen continuamente calificaciones no aprobatorias en el estudio o incluso falta de reconocimiento de los demás, disminuye el sentido de competencia y de motivación para la eficiencia de tal forma que se realizan menos intentos por estudiar, aumentando la probabilidad de fracaso académico.

Incluso el bajo Rendimiento Académico se ha relacionado con síntomas depresivos, como lo muestra el estudio realizado por Díaz, Prados y López (2002, p.6 y p.7) quienes señalan que: "A peor Rendimiento Escolar, mayor puntuación en síntomas depresivos." "Las bajas calificaciones generan en el joven sentimientos de culpabilidad, percepción negativa del Autoconcepto y de sus habilidades académicas, las que vendrán a sumarse a los factores que ya estuvieran influyendo sobre el mal Rendimiento."

En México en el nivel medio superior, el fenómeno del bajo Rendimiento Académico queda manifestado en las estadísticas del INEGI (Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática) que señalan que durante el ciclo 1998-1999, (a nivel nacional) se alcanzó el 39.1% de reprobación escolar.

Según Hammanchek (1971) y Weiner (1986) el Autoconcepto escolar no depende de la capacidad real de cada individuo sino de la capacidad que ellos manifiestan de sí mismos. Como el alumno se considere responderá a las exigencias del medio ambiente escolar.

En algunas investigaciones sobre la relación entre Autoconcepto y Rendimiento Académico se han encontrado relaciones entre ambos constructos: Machargo (1992), López et al. (1996), Ramírez et al. (1996) Broc (1997), Amezcua y Fernández (2000), Mori (2002), Harter (2003) y González (2002).

Según es citado por Pérez, Castejón y Maldonado (1997)

Las investigaciones no han permitido establecer cuál es la componente del Autoconcepto que mantiene una relación más estrecha con el aprovechamiento escolar de los alumnos, mientras que las correlaciones que los otros componentes del Autoconcepto o el Autoconcepto general mantienen con el Rendimiento Académico son moderadas (Garanto, Mateo y Rodríguez, 1985; Machargo, 1992; González y Tourón, 1992; Castejón y Navas, 1992; Castejón y Vera, 1996). (¶ p.3)

Por otro lado, según González et al. (1997) todavía no se ha resuelto la problemática de si el Autoconcepto determina al Rendimiento Académico o viceversa. Los datos más recientes parecen indicar una mayor influencia del Autoconcepto académico sobre el rendimiento escolar, aunque los hallazgos pueden variar mucho, dependiendo de la edad de los encuestados, la materia de su preferencia y tipo de evaluación efectuada. Otras variables que influyen dentro de la relación Autoconcepto y Rendimiento Académico son: las expectativas de logro, motivaciones e interés. A este respecto son notorios los resultados presentados por Amezcua y Fernández (2000) quienes afirman que el Autoconcepto Académico influye sobre el Rendimiento Escolar, y éste a su vez sobre el Autoconcepto y así sucesivamente.

2.6.3 RENDIMIENTO ACADÉMICO Y AUTOESTIMA

La relación entre Autoestima y Rendimiento Académico ha sido bien documentada (Benne y Lpka, 1984); Coopersmith (1975) encontró que la Autoestima correlaciona altamente con el éxito académico y también con el CI coeficiente intelectual. (Citado por Zúñiga 1999 p.79)

Al reflexionar acerca de la relación entre Autoestima y Rendimiento Académico, puede presentarse la incertidumbre de lo que viene primero, el sentimiento de Autoestima o el éxito. Los autores consideran que ambos están muy relacionados. Zúñiga (1999, p. 80)

En conclusión los autores plantean que la Autoestima es la mayor fuerza que está presente en las decisiones que los estudiantes realizan sobre su actuación en la escuela.

Zúñiga (2000) menciona que:

Si un estudiante se siente confiado en una situación de aprendizaje, estará más abierto y con mejor disposición para aceptar los cambios, y a la vez estimulado para entrar en el aprendizaje de todo corazón. Pero si un estudiante posee baja Autoestima, se siente temeroso, o percibe pocas posibilidades de éxito, el o ella tratarán de evitar cambios;

encontrará una vía de escaparse de la clase o asignar a alguien más para que le haga las tareas, o hacer sólo un mínimo esfuerzo. (p.77)

Reasoner y Dusa (1991) consideran que en la manera en que nos sentimos con respecto a nosotros mismos, afecta en forma decisiva en todos los aspectos de la experiencia, desde la forma en que funcionamos en la escuela, en el trabajo, en el amor, en la amistad, hasta nuestro proceder como padres y las posibilidades que poseemos de progresar en la vida. Sostienen que las respuestas ante acontecimientos dependen de quien y de lo que pensamos que somos. Por lo tanto la Autoestima es la clave del éxito o el fracaso (Citado por Zúñiga 1999)

2.7 DIFERENCIAS DE GÉNERO

De acuerdo a Barbera (1998) las diferencias de género son una realidad biológica, psicológica y social que condiciona la forma de actuación de los sujeto a ser masculinos o femeninos. Polce-lynch, M. y Mayres (1998) y Amezcua y Pichardo (2000) y Hulya (2002), Indican que las diferencias entre hombres y mujeres en Autoconcepto y Autoestima son significativas.

Con respecto a la etapa de la adolescencia y al género Hirdina (2001) señala:

Los estereotipos sexuales existentes traen una cantidad de material de conflicto. Razón por lo cual es muy necesario preparar a los jóvenes

para ese problema” Añade que “Las diferencias del género están presentes dado que las adolescentes presentan más baja Autoestima que los adolescentes”. “Las muchachas se preocupan más por su aspecto físico y se sienten más inseguras sobre sus capacidades” “Las chicas tienen menor confianza en si mismas que los chicos, aunque ellas pueden mostrar mejores calificaciones que los últimos. (p.52)

Otros autores coinciden con los hallazgos de Hirdina, Simmons y Rosenberg (1975), Chodorow (1987), Simmons y Blyth (1987), Chodorow (1987), Pantano (1989), Robins (1993), Harter (1993), y Knox (1998) puntualizan que esta situación de autopercepción menor de la mujer inicia en la adolescencia, al considerar que el papel masculino es culturalmente más valorado.

CAPÍTULO III

PROCEDIMIENTO

En este capítulo se presentan, en congruencia con lo expuesto anteriormente, las hipótesis respectivas, consecutivamente los elementos que permiten validarlas o rechazarlas, como son: el tipo de muestra; el tipo de estudio con sus integrantes y correspondientes criterios de inclusión y exclusión. Finalmente se incluyen los tratamientos estadísticos respectivos.

3.1 HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

H1 La Autoestima de los adolescentes será mayor que la de sus congéneres.

H2 El Autoconcepto deportivo de los adolescentes será mayor que el de sus congéneres.

H3 El Rendimiento Académico tiene diferencias significativas entre alumnas y alumnos.

H4 Habrá una diferencia significativa de la Autoestima en los alumnos con Rendimiento Académico alto, medio y bajo.

H5 Habrá diferencia significativa en el Autoconcepto académico de los alumnos con Rendimiento Académico alto, medio y bajo.

H6 Habrá una diferencia significativa de la Autoestima de los adolescentes evaluada antes y después de recibir las calificaciones de fin de curso.

H7 Habrá una diferencia significativa en el Autoconcepto académico de los adolescentes evaluada antes y después de recibir las calificaciones de fin de cursos.

3.2 TIPO DE MUESTRA

La población estaba constituida por 514 alumnos del primer semestre de la Escuela Preparatoria Técnica Pablo Livas (Unidad Centro) de la UANL, y la muestra para el presente estudio resultó de 315 alumnos (75.6% mujeres y 24.4% hombres), una vez que fueron excluidos aquellos alumnos que no cumplían los criterios de inclusión requeridos que a continuación se detallan.

3.3 CRITERIOS DE INCLUSIÓN, EXCLUSIÓN Y ELIMINACIÓN

Se incluyeron en el estudio:

Adolescentes cuya edad está entre los 14 y 18 años, de los cuatro turnos de la Escuela Industrial y Preparatoria Técnica Pablo Livas de la Universidad

Autónoma de Nuevo León. Se excluyeron los alumnos que no completaron los instrumentos.

3.4 TIPO DE ESTUDIO

a) No experimental, ya que se cuestionó a los sujetos sobre el constructo a investigar, sin tener ninguna intervención, y longitudinal porque se aplicaron los tests en dos ocasiones.

b) Correlacional, debido a las relaciones mutuas entre las variables de Autoconcepto (académica, amistad, atractivo romántico, conductual, deportivo, físico y social), Autoestima y Rendimiento Académico.

3.5 INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

La recolección de datos se obtuvo mediante la aplicación de dos instrumentos a la muestra referida: el de Autopercepción de Harter (1988) y el de Autoestima de Coopersmith (1967), ambos en dos ocasiones, una antes de haber recibido sus calificaciones de primer semestre y otra después de esto.

En ambas aplicaciones se solicitó a los alumnos que dieran sus datos generales como son: matrícula, grupo, edad, orientación técnica de sus estudios y sexo. El número de matrícula fue el identificador de cada estudiante.

3.5.1 Primer instrumento:

“Perfil de Autopercepciones para Adolescentes (Harter, 1988)”

3.5.1.1 Ficha Técnica:

Nombre Original: Self-Perception Profile for Adolescents

Año: 1988

Procedencia: Universidad of Denver

Adaptación al español (España): Pastor, Balaguer, Atieza y García-Merita (2001)

Administración: individual y colectiva

Edad de aplicación de 13 a 21 años

Significación: Mide Autoconcepto en 8 áreas: Atractivo romántico, Desempeño escolar, Amistad, Aceptación social, Desempeño atlético, Apariencia Física, Conducta y Autovaloración global

Duración: No tiene límite, como promedio 20 minutos

El Perfil de Autopercepciones para Adolescentes elaborado por Harter (1988) y adaptado por Pastor et al. (2001) para la comunidad hispana fue aplicado a la muestra de esta investigación y consta de 40 ítems teniendo un tiempo aproximado de aplicación de 30 minutos.

3.5.1.2 Significación de la prueba:

Según Pastor et al. (2001) este instrumento mide la competencia que el alumno manifiesta, es decir el Autoconcepto, de estructura multidimensional, en las siguientes dimensiones de su vida: atractivo romántico, físico, social, amistad, académico, deporte y conducta. Además mide la Autovaloración global es decir la Autoestima de estructura unidimensional.

Harter (1988) describe que todas las dimensiones del Autoconcepto se refieren a aspectos que el sujeto piensa de sí mismo en:

- a) Lo físico: se refiere a la imagen corporal del individuo, esta definida por su satisfacción con su cuerpo.
- b) Amistad: es la capacidad de compartir con personas pensamientos, sentimientos y objetos.
- c) Conducta: por las acciones correctas o incorrectas que el sujeto que lleva a cabo.
- d) Escuela: por su inteligencia, el conocimiento, el contestar rápido y eficiente un examen.
- e) Deporte: se relaciona directamente con su práctica, aptitud y facilidad de llevarlo a cabo.
- f) Social: con la facilidad para hacerlo, el número de amigos y la aceptación que el percibe de los demás.

Mori (2002) comenta que para la aplicación de este instrumento se emplean las siguientes instrucciones:

Esta prueba trata de conocer cómo es cada uno de ustedes, no es un test, no hay respuestas correctas ni incorrectas, ya que todos son muy diferentes unos de otros. En la parte superior hay una pregunta de muestra, yo la leeré en voz alta y ustedes la leerán conmigo. Esta pregunta habla sobre tipos de personas distintas y queremos saber cuáles se parecen más a ti. Primero quiero que decidan si son como los de este lado (lado derecho) o si son como los de este lado (lado izquierdo). Quiero que ahora que has decidido qué clase de persona se parece más a ti, señala para cada pregunta si es verdaderamente cierto o menos cierto que se parece a ti, marcando el casillero que corresponde. Para cada afirmación sólo pueden marcar un casillero. (p.101)

3.5.1.3 Puntaje y calificación

Pastor et al. (2001) describe que en el instrumento de Auto percepciones para adolescentes cada ítem está redactado por medio de dos frases contrarias que pueden manifestar dos grupos de adolescentes con Auto percepciones opuestas en diferentes aspectos. El adolescente que conteste el instrumento debe decidir a cuál de esos dos grupos se parecen más y el grado de similitud con los mismos. Al respecto Mori (2002) indica que:

En lo que respecta a puntaje y calificación el Perfil de Auto concepto se califica asignando a cada ítem de 1 a 4 puntos, donde 1 indica una baja percepción de la competencia, y 4 refleja una competencia altamente percibida. Los ítems positivos se califican de 4 a 1 y los ítems negativos se

califican de 1 a 4. Luego de éste primer paso, se agrupan por áreas para realizar el conteo general para la determinación de los puntajes parciales referidos a cada uno de los 6 aspectos de la prueba. Los puntajes totales se obtienen sumando los ítems correspondientes. (p.107)

Según Mori (2002) los puntajes altos muestran un mayor Autoconcepto en el dominio específico evaluado, y los puntajes bajos un menor Autoconcepto en dicho dominio.

3.5.1.4 Validez y Confiabilidad

Pastor et al. (2001) en su trabajo denominado: "Análisis de las propiedades psicométricas del Perfil de Autopercepciones para Adolescentes (Harter, 1988)", describe que:

La fiabilidad o consistencia interna de las subescalas de este instrumento examinada con el Alpha de Cronbach adopta valores comprendidos entre .77 y .90 en el estudio realizado por Harter con 4 submuestras de adolescentes americanos (1988). Los análisis de consistencia interna realizados con posterioridad al estudio de Harter de 1988 siempre presentan valores Alpha de Cronbach por debajo de .77 en algunos de los factores. (¶ 15)

Los resultados de Pastor et al. (2001), reportaron un valor del Alpha de Cronbach (consistencia interna) entre .58 y .90, sólo los factores de Competencia Conductual y de Aceptación Social presentaron valores por

debajo de .70. Además Pastor et al., mencionan que el instrumento referido mostró niveles aceptables de validez y fiabilidad en su adaptación al castellano (Atienza, Balaguer & Moreno, 1998; Pastor et al., 2001).

3.5.2 Segundo instrumento Autoestima Coopersmith

El Inventario de Autoestima de Coopersmith, versión para adultos, consta de 25 items y con opciones de respuesta de sí y no. En una muestra de 411 sujetos de la ciudad de México, Lara, Verduzco, Acevedo y Cortés. (1993), obtuvieron una consistencia interna través del Alfa de Cronbach de .81.

3.6 TIPOS DE VARIABLES

Variables independientes numerales:

- Dimensiones del Autoconcepto (académico, amistad, atractivo romántico, conducta, físico, deportiva y social)
- Autoestima

Variables dependientes:

- Rendimiento Académico (numeral)

Variables demográficas:

Edad: variable numérica de razón continua.

Género: variable nominal dicotómica (hombre, mujer).

3.7 DISEÑO ESTADÍSTICO

Para obtener la confiabilidad del instrumento de "Autopercepciones para adolescentes de Harter" (1988) se utilizó el coeficiente de consistencia interna Alpha de Cronbach y el método de formas alternativas o paralelas con el instrumento de Autoestima de Coopersmith.

Para determinar la frecuencia y el tipo de distribución de datos se aplicó la prueba de normalidad de Jarque Vera, la cual utiliza un estadístico que involucra la curtosis y la asimetría (ver anexo 3); y con el fin de determinar las correlaciones entre las variables del Autoconcepto (Físico, académico, amistad, romántico, conducta y deportivo), la Autoestima y el Rendimiento Académico se aplicó el coeficiente de Pearson. En seguida, para saber si existían diferencias (en los resultados) entre el grupo de hombres y mujeres, se llevó a cabo la Prueba t-student de grupos independientes, posteriormente se aplicó la prueba t-student de grupos dependientes con el fin de determinar los cambios de las variables antes y después de haber recibido las calificaciones de fin de semestre. Luego se llevo a cabo la prueba ANOVA para determinar los cambios entre los alumnos con diferente Rendimiento Académico (bajo, medio y alto) en español y en ciencias sociales, finalmente se aplicó la prueba Tukey para determinar las diferencias específicas entre los subgrupos mencionados, lo cual se presenta esquemáticamente en la siguiente tabla.

Tabla 1 Diseño estadístico

FINALIDAD	Variabes	Prueba
Determinar la consistencia interna del instrumento.	Autoconcepto (físico, académico, amistad, romántico, conducta y deportivo), Autoestima	Alpha de Cronbach
Determinar la normalidad de los datos	Autoconcepto (físico, académico, amistad, romántico, conducta y deportivo), Autoestima	Jarque Vera
Determinar la relación mutua entre las variables	Autoconcepto (físico, académico, amistad, romántico, conducta y deportivo), Autoestima	Coefficiente de Pearson
Analizar las diferencias por género	Autoconcepto (físico, académico, amistad, romántico, conducta y deportivo), Autoestima y Rendimiento Académico.	Prueba t-student de grupos independientes
Analizar las diferencias de grupos por Rendimiento Académico (alto, medio y bajo)	Autoconcepto (físico, académico, amistad, romántico, conducta y deportivo), y Autoestima	Prueba ANOVA y Tukey
Analizar las diferencias entre las dimensiones del Autoconcepto de los adolescentes antes y después de recibir sus calificaciones de fin de cursos.	Autoconcepto (físico, académico, amistad, romántico, conducta y deportivo) y Autoestima	Prueba t de student de grupos dependientes

Los análisis, exceptuando la prueba de normalidad se realizaron a través del paquete SPSS para Windows.

3.8 ASPECTOS ÉTICOS

Se solicitó por escrito el consentimiento de las autoridades correspondientes a la institución en donde se llevó a cabo el estudio, anexando copia del protocolo de la investigación.

Los alumnos que integraron la muestra fueron invitados a participar en el estudio de forma voluntaria y se les explicó los propósitos de llevar a cabo esta investigación y los beneficios que aportaría, así como también el derecho a que se hace acreedor de recibir información y atención a sus inquietudes al respecto y en un momento determinado negarse a seguir colaborando.

Se enfatizó en la confidencialidad absoluta de los datos derivados de los instrumentos.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

4.1 CONFIABILIDAD DE LOS INSTRUMENTOS DE HARTER Y DE COOPERSMITH

4.1.1 Prueba Alfa de Cronbach.

Con el fin de evaluar la confiabilidad de los instrumentos de Harter y del de Coopersmith se utilizó la prueba Alfa Cronbach. Primero se muestran los resultados del Alfa de Cronbach para el instrumento de Coopersmith y consecutivamente para el de Harter. Ambos instrumentos (ver en anexos) se aplicaron en dos ocasiones a 315 alumnos, tanto antes y como después de que se conocieran los resultados de la evaluación final del semestre, como se muestran en las siguientes tablas.

Tabla 2. Prueba Alfa de Cronbach instrumento de Coopersmith

Instrumento	Variable	Ítems	Alpha de Cronbach
Aplicación 1 Cuestionario Autoestima Coopersmith	Autoestima	25	.81
Aplicación 2 Cuestionario Autoestima Coopersmith	Autoestima	25	.82

En esta tabla queda de manifiesto que la consistencia interna del instrumento para evaluar la Autoestima de Coopersmith, muestra una pequeña variación del 1% entre ambas aplicaciones (.81 en la primera y .82 en la segunda).

Tabla 3 Prueba Alfa de Cronbach para el instrumento de Harter en lo global y por áreas.

Instrumento	Variabes	Ítems	Alpha de Cronbach
Aplicación 1	Autopercepción	40	.89
Inventario de Autopercepción Harter.	Físico	5	.81
	Amistad	5	.81
	Conducta	5	.60
	Académico	5	.61
	Deporte	5	.78
	Social	5	.69
	Romántico	5	.66
	Autoestima	5	.79
Aplicación 2	Autopercepción	40	.91
Inventario de Autopercepción Harter	Físico	5	.86
	Amistad	5	.86
	Conducta	5	.61
	Académico	5	.61
	Deporte	5	.83
	Social	5	.74
	Romántico	5	.69
	Autoestima	5	.80

En cuanto a la percepción general de todo el instrumento de Harter la consistencia es muy buena, en la primera y segunda aplicación que es de .89 y .91 respectivamente; en el análisis por áreas del mismo instrumento el Coeficiente de Alfa de Cronbach varía de .60 a .81 primera aplicación y de .61 a .86 en la segunda.

4.1.2 Método de formas paralelas a través del coeficiente de correlación de Pearson para los instrumentos de Coopersmith y de Harter

Tabla 4. Correlación de Pearson entre Autoestima de Coopersmith y Autoestima de Harter.

Variables		Aplicación 1 Coopersmith		Aplicación 1 Harter		Aplicación 2 Coopersmith		Aplicación 2 Harter	
		r	p	r	p	r	p	r	p
Aplicación Coopersmith	1	_____		.67	<.01*	.79	<.01*	.64	<.01*
Aplicación Harter	1	.67	<.01*	_____		.62	<.01*	.74	<.01*
Aplicación Coopersmith	2	.79	<.01*	.62	<.01*	_____		.64	<.01*
Aplicación Harter	2	.64	<.01*	.74	<.01*	.64	<.01*	_____	

Nota: r Correlación producto-momento de Pearson

p Probabilidad

* La correlación es significativa con una $p < .05$

Para obtener la confiabilidad de los instrumentos empleados se midió la Autoestima a través de dos instrumentos el de Coopersmith y el de Harter y fueron correlacionados por medio del coeficiente de Pearson donde se obtuvieron resultados muy significativos que van desde $r = .62$, $r = .64$, $r = .67$, $r = .73$, y $r = .79$ con una $p < .01$.

4.2 CARACTERÍSTICAS DESCRIPTIVAS PARA LA MUESTRA COMPLETA

En las siguientes tablas se presentan los resultados de las variables medidas para la muestra completa. Se incluye la media, desviación estándar (D.E.), y el rango, indicando el puntaje mínimo y máximo obtenido.

4.2.1 Calificaciones

Tabla 5. Estadística descriptiva de los instrumentos de las calificaciones de español y ciencias sociales

	Variables	Media	DE	Rango
Calificaciones	C. Sociales	67.57	16.87	0-100
Calificaciones	Español	70.47	14.09	0-100

Nota: DE Desviación estándar

La media de las calificaciones en sociales es de 67.57 y en español es de 70.47, mientras que la desviación estándar es de 16.87 para sociales y 14.09 en español.

4.2.2 Autoestima

Tabla 6. Estadísticas descriptivas del instrumento de Autoestima Coopersmith

Instrumento	Media	DE	Rango
Coopersmith			
Aplicación 1	42.00	4.49	29-50
Aplicación 2	42.29	4.83	28-50

Nota: DE Desviación estándar

En cuanto al inventario de Coopersmith en las dos aplicaciones realizadas (antes y después de las calificaciones) encontramos una media en 42 lo cual indica una Autoestima muy adecuada ya que el puntaje máximo es de 50.

4.2.3 Dimensiones del Autoconcepto

Tabla 7. Estadísticas descriptivas de las variables medidas por la Escala de Perfil de Auto percepción (Autoconcepto) de Harter

Instrumento	VARIABLES	Media	DE	Rango
Aplicación 1 Auto percepción Harter	Autoestima	15.72	3.35	5-20
	Romántica	13.29	3.14	5-20
	Social	14.19	3.13	5-20
	Deportes	12.13	3.49	5-20
	Académica	12.57	2.73	6-20
	Conductual	15.02	2.66	5-20
	Amistad	14.93	4.08	5-20
	Físico	13.10	3.84	5-20
Aplicación 2 Auto percepción Harter	Autoestima	15.71	3.08	5-20
	Romántica	13.44	4.83	5-20
	Social	14.41	2.95	6-20
	Deportes	12.23	3.16	5-20
	Académica	13.07	3.42	5-20
	Conductual	15.14	2.68	6-20
	Amistad	15.44	2.58	5-20
	Físico	13.82	4.06	5-20
	Autoestima	15.68	3.64	5-20

Nota: DE Desviación estándar

En la Escala de Perfil de Auto percepción (Autoconcepto) de Harter las medias se observan de 12 en el dominios de deporte, 13 en el académico, el físico y el romántico; 14 en el social y siendo los más altos de 15 en la amistad

y la Autoestima, lo cual se traduce en que estos son los dos aspectos autopercebidos más positivos para los adolescentes.

4.3 PRUEBA DE NORMALIDAD DE JARQUE-BERA

Muchos resultados teóricos y prácticos de la estadística paramétrica descansan en la distribución normal. Para conocer si nuestra muestra aleatoria de tamaño grande, con $n=315$, proviene de una distribución normal, se aplicaron pruebas de Jarque-Bera para los distintos casos de interés, dado que utiliza un estadístico que involucra la curtosis y la asimetría. Dicha prueba, aparte de arrojar el valor del estadístico, proporciona la confiabilidad de rechazo "p" para la hipótesis de normalidad.

Tabla 8 Prueba de normalidad Jarque-Bera

<i>Variables</i>	<i>Jarque-Bera</i>	<i>p</i>
Autoestima Coopersmith	35.44	<.01*
Autoestima Harter	27.28	<.01*
Calificaciones sociales	219.00	<.01*
Calificaciones español	638.52	<.01*
Romántico	4.16	.12
Social	13.92	<.01*
Deporte	.48	.08
Académico	1.52	.47
Conducta	12.10	<.01*
Amistad	20.47	<.01*
Físico	7.39	<.02*

* La correlación es significativa con una $p < .05$

Según la prueba de normalidad Jarque-Bera la mayoría de las variables satisfacen los criterios de normalidad: Autoestima Coopersmith ($jb=35.44$, $p<.01$); Autoestima Harter ($jb=27.28$, $p<.01$); calificaciones sociales ($jb=219.00$, $p<.01$); calificaciones español ($jb=638.52$, $p<.01$); Autoconcepto social ($jb=13.92$, $p<.01$); Autoconcepto conducta ($jb=12.10$, $p<.01$); Autoconcepto amistad ($jb=20.47$, $p=.00$) y Autoconcepto físico ($jb=7.39$, $p=.02$).

Sólo se presentan tres variables cuya distribución satisface con menor confiabilidad los criterios de normalidad: el Autoconcepto romántico ($jb=4.16$, $p=.12$), el académico ($jb=1.52$, $p=.47$) y el deporte ($jb=482$, $p=.08$).

4.4 RELACIONES ENTRE LAS VARIABLES MEDIDAS ANTES DE LA EVALUACIÓN FINAL

Para evaluar la relación entre Autoestima, Rendimiento Académico y las diferentes variables del Autoconcepto se ha hecho uso de la Correlación de Pearson y los resultados obtenidos se muestran en las siguientes tablas.

Tabla 9. Correlación de Pearson entre Rendimiento Académico y Autoestima

<i>Autoestima</i>	<i>Rendimiento Ciencias Sociales</i>		<i>Rendimiento Español</i>	
	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Harter	.18	<.01*	.08	.18

Nota: *r* Correlación producto-momento de Pearson

p Probabilidad

* La correlación es significativa con una $p<.05$

De acuerdo con estos resultados presentados la correlación es positiva entre el Rendimiento Académico en ciencias sociales y la Autoestima ($r=.18$, $p=.01$). Esto indica que los puntos más altos del Rendimiento Académico en ciencias sociales presentan mayor Autoestima. Por otro lado la correlación entre el Rendimiento Académico en español y la Autoestima es muy débil.

Tabla 10. Correlación de Pearson entre Rendimiento Académico y las dimensiones del Autoconcepto

<i>Variab</i> les	<i>Rendimiento Ciencias Sociales</i>		<i>Rendimiento Español</i>	
	<i>r</i>	<i>p</i>	<i> r</i>	<i>p</i>
Romántico	-.03	.62	-.08	.15
Social	.47	.35	.01	.83
Deporte	.05	.42	-.04	.45
Académico	.34	<.01*	.27	<.01*
Conducta	.20	<.01*	.22	<.01*
Amistad	.02	.69	.02	.74
Físico	.12	.62	.01	.84

Nota: *r* Correlación producto-momento de Pearson

p Probabilidad

* La correlación es significativa con una $p<.05$

De acuerdo con estos resultados la correlación es positiva entre el Rendimiento Académico tanto en ciencias sociales como en español con las dimensiones del Autoconcepto conductual ($r=.20$, $p<.01$; $r=.22$, $p<.01$;) y el académico ($r=.34$, $p<.01$; $r=.27$, $p<.01$). Es decir los que puntúan más alto en Autoconcepto conceptual y Autoconcepto académico presentan una mayor Rendimiento Académico en español y en ciencias sociales.

Tabla 11. Relación entre la Autoestima y las dimensiones del Autoconcepto

Variables	Autoestima Harter	
	r	p
Romántico	.39	<.01*
Social	.43	<.01*
Deporte	.23	<.01*
Académica	.41	<.01*
Conducta	.50	<.01*
Amistad	.32	<.01*
Física	.60	<.01*

Nota: r Correlación producto-momento de Pearson

p Probabilidad

* La correlación es significativa con una $p < .05$

De esta tabla se desprende que todas las dimensiones del Autoconcepto (romántico, social, académica, conducta, amistad y físico) se correlacionan positivamente con la variable Autoestima, sin embargo observamos que las más fuertemente correlacionadas son: en primer lugar la física ($r=.60$, $p=<.01$), en segundo la conducta ($r=.50$, y $p=<.01$) y en tercero la social ($r=.43$, $p=<.01$) y en cuarto la académica ($r=.41$, $p=<.01$).

La dimensión de deporte es la que se correlaciona más débil con Autoestima. ($r=.23$, $p=<.01$)

Tabla 12. Relación entre las dimensiones del Autoconcepto.

Variables	1		2		3		4	
	r	p	r	p	r	p	r	p
1. Romántico	_____	_____	.47	<.01*	.30	<.01*	.23	<.01*
2. Social	.47	<.01*	_____	_____	.35	<.01*	.28	<.01*
3. Deporte	.30	<.01*	.35	<.01*	_____	_____	.32	<.01*
4. Académica	.23	<.01*	.28	<.01*	.32	<.01*	_____	_____
5. Conducta	.16	<.01*	.14	<.01*	.07	.24	.36	<.01*
6. Amistad	.31	<.01*	.43	<.01*	.14	<.01*	.23	<.01*
7. Física	.48	<.01*	.42	<.01*	.27	<.01*	.27	<.01*

Nota: r Correlación producto-momento de Pearson

p Probabilidad

* La correlación es significativa con una $p < .05$

Tabla 13. Relación entre las dimensiones del Autoconcepto

Variables	5		6		7	
	r	p	r	p	r	p
1. Romántico	.16	<.01*	.31	<.01*	.48	<.01*
2. Social	.14	<.01*	.43	<.01*	.42	<.01*
3. Deporte	.07	.24	.14	<.01*	.27	<.01*
4. Académica	.36	<.01*	.23	<.01*	.27	<.01*
5. Conducta	_____	_____	.19	<.01*	.24	<.01*
6. Amistad	.14	<.01*	_____	_____	.24	<.01*
7. Física	.24	<.01*	.24	<.01*	_____	_____

Nota: r Correlación producto-momento de Pearson

p Probabilidad

* La correlación es significativa con una $p < .05$

De acuerdo con estos resultados se observa que la mayoría de las dimensiones del Autoconcepto están bien correlacionadas entre sí a excepción del Autoconcepto deporte con el Autoconcepto conducta. ($r = .07$, $p = .24$)

Los Autoconceptos que obtuvieron las correlaciones más fuertes entre sí son:

El Autoconcepto romántico con el Autoconcepto físico ($r=.48$, $p<.01$), el Autoconcepto social con el Autoconcepto romántico ($r=.47$, $p<.01$), y el Autoconcepto social con el Autoconcepto físico ($r=.42$, $p<.01$)

4.5 DIFERENCIAS POR GÉNERO DE TODAS LAS VARIABLES

Con el objetivo de encontrar las diferencias de género en cuanto Autoestima, dimensiones del Autoconcepto (romántico, social, amistad, académico, conceptual, deportivo y físico) y el Rendimiento Académico (español y ciencias sociales) se aplicó la Prueba t de student para muestras relacionadas y los resultados se presentan en las siguientes tablas:

4.5.1 Diferencias de género entre las medias de la Autoestima.

Tabla 14. Estadística Descriptiva Autoestima

	Sexo	N	Media	DE	Error típico de la media
Autoestima Harter	Hombres	77	16.22	3.06	.35
	Mujeres	238	15.55	3.44	.22

Nota: DE Desviación estándar

Tabla 15. Prueba t para muestras independientes Diferencias de género en Autoestima

	Prueba de Levene F	p.	Prueba t	gl	p. (2-colas)	Diferencia de Medias	Error típico de la diferencia	
Autoestima Harter	1	1.10	.30	1.52	313	.13	.67	.44
	2			1.61	143.27	.11	.67	.41

Nota: Varianzas iguales (1) Las varianzas no son iguales (2) p probabilidad gl grados de libertad

* La correlación es significativa con una $p < .05$

** La correlación es significativa con una $p < .05$ en dos colas.

No hay diferencia significativa entre la Autoestima de ambos géneros con una $p \geq .05$ ($t = 1.52$, $p = .13$), por lo tanto la hipótesis H1 "La Autoestima de los adolescentes será mayor que la de sus congéneres", se rechaza.

4.5.2 Diferencias de género entre las medias de las dimensiones del Autoconcepto (romántico, social, deporte, académico, conductual y física)

Tabla 16. Estadística de las dimensiones del Autoconcepto

	Sexo	N	Media	DE	Error típico de la media
Romántico	Hombres	77	13.60	2.71	.31
	Mujeres	238	13.20	3.27	.21
Social	Hombres	77	14.60	3.25	.37
	Mujeres	238	14.07	3.10	.20
Deportivo	Hombres	77	13.84	3.43	.39
	Mujeres	238	11.58	3.34	.22
Académico	Hombres	77	12.77	2.81	.32
	Mujeres	238	12.52	2.71	.18
Conductual	Hombres	77	14.56	2.66	.30
	Mujeres	238	15.17	2.66	.17
Amistad	Hombres	77	14.36	3.66	.42
	Mujeres	238	15.11	4.20	.27
Físico	Hombres	77	13.74	3.45	.39
	Mujeres	238	12.89	3.95	.26

Nota: DE Desviación estándar

Tabla 17. Prueba T para muestras independientes. Diferencias de género en dimensiones del Autoconcepto (romántico, social, deporte, académico, conductual y física)

Variables		Prueba de Levene F	p	Prueba t	gl	p. (2-colas)	Diferencia de Medias	Error típico de la diferencia
Romántico	1	3.25	.07	.93	313	.35	.38	.41
	2			1.02	153.93	.30	.38	.37
Social	1	0.68	.41	1.29	313	.20	.53	.41
	2			1.26	124.01	.21	.53	.42
Deportivo	1	0.41	.52	5.13	313	<.01**	2.26	.44
	2			5.05	125.82	<.01**	2.26	.45
Académico	1	0.05	.82	0.70	313	.49	.25	.36
	2			0.68	124.93	.50	.25	.37
Conducta	1	0.89	.35	-1.76	313	.08	-.61	.35
	2			-1.76	128.85	.08	-.61	.35
Amistad	1	1.42	.24	-1.40	313	.16	-.75	.53
	2			-1.51	145.85	.14	-.75	.50
Físico	1	4.48	.04*	1.68	313	.10	.85	.50
	2			1.80	145.92	.07	.85	.47

Nota: Varianzas iguales (1) Las varianzas no son iguales (2)

p probabilidad

* La correlación es significativa con una $p < .05$

** La correlación es significativa con una $p < .05$ en dos colas.

Según estos resultados la única dimensión donde se encontraron diferencias significativas entre las medias de hombres y mujeres es la del deporte ($t=5.12$ $p < .01$) Esto indica que para los hombres el Autoconcepto deportivo es más alto que para las mujeres, por lo tanto la H2 El Autoconcepto deportivo de los adolescentes será mayor que el de sus congéneres, está aceptada.

Las otras dimensiones del Autoconcepto no presentan diferencias significativas) entre las medias de hombres y mujeres de la muestra.

4.5.3 Diferencias de género entre las medias del Rendimiento Académico en español y ciencias sociales.

Tabla 18. Estadística Descriptiva

	Sexo	N	Media	DE	Error típico de la media
Español	Hombres	77	65.99	14.56	1.66
	Mujeres	238	71.93	13.65	0.88
Ciencias Sociales	Hombres	77	71.68	12.40	1.41
	Mujeres	238	66.25	17.91	1.16

Nota: DE Desviación estándar

Tabla 19. Prueba t para muestras independientes. Diferencias de género en Rendimiento Académico en español y en ciencias sociales

Variables	Prueba de Levene F	p	Prueba t	gl	p. (2- colas)	Diferencia de Medias	Error típico de la diferencia	
Español	1	1.97	.16	-3.27	313	<.01**	-5.94	1.82
	2			-3.16	122	<.01**	-5.94	1.88
Ciencias Sociales	1	6.92	.01*	2.47	313	<.01**	5.42	2.19
	2			2.97	186	<.01**	5.42	1.83

Nota: Varianzas iguales (1) Las varianzas no son iguales (2) p probabilidad

* La correlación es significativa con una $p < .05$

** La correlación es significativa con una $p < .05$ en dos colas.

Los resultados señalados en las tablas 18 y 19 muestran que existen diferencias significativas entre las medias de hombres y mujeres en español. ($t = 3.26$, $p < .01$) y en ciencias sociales ($t = 2.97$, $p < .01$). Además la media de las mujeres es mayor que la de los hombres en español y a la inversa en ciencias sociales, por lo tanto se concluye que la H3 "El Rendimiento

Académico tiene diferencias significativas entre alumnas y alumnos" está aceptada.

4.6 DIFERENCIAS ENTRE LAS MEDIAS DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO POR SUBGRUPOS.

Los grupos fueron divididos de acuerdo a su Rendimiento Académico en español y sociales en tres subgrupos: bajo 0-69 de calificación, medio 70-80 de calificación y alto 81-100 de calificación.

Para realizar este análisis se aplicó la prueba de diferencia de dos medias o más ANOVA (ONEWAY), y, en donde se encontraron diferencias significativas se aplicó la prueba contraste a posteriori HSD Tukey para precisar entre que subgrupos se encontraron las diferencias.

4.6.1 Diferencias entre las medias de la Autoestima para los subgrupos con diferente Rendimiento Académico.

Tabla 20. Prueba ANOVA de diferencias de Autoestima en grupos con diferente Rendimiento Académico en español.

		Suma de Cuadrados	gl	Media cuadrática	F	p
Autoestima	1	17.68	2	8.84	.78	.46
Harter						
	2	3526.18	312	11.30		

Nota: Intergrupos (1) Intragrupos (2)
gl grados de libertad
p probabilidad

Tabla 21. Prueba ANOVA de diferencias de Autoestima en grupos con diferente Rendimiento Académico en ciencias sociales.

		Suma de Cuadrados	gl	Media cuadrática	F	p
Autoestima	1	62.54	2	31.27	2.80	.08
Harter	2	3481.31	312	11.16		

Nota: Intergrupos (1) Intragrupos (2)
 gl grados de libertad
 p probabilidad

No se encontraron diferencias significativas en la Autoestima entre las medias de los subgrupos de diferente Rendimiento Académico en la materia de español y ciencias sociales, por lo tanto se rechaza la hipótesis: H4 "Habrá una diferencia significativa de la Autoestima en los alumnos con Rendimiento Académico alto, medio y bajo".

4.6.2 Diferencias entre las medias de las dimensiones del Autoconcepto (Romántica, física, académica, amistad, conducta, deporte y social) para los subgrupos con diferente Rendimiento Académico.

Tabla 22. Prueba ANOVA dimensiones del Autoconcepto (romántica, física, académico, amistad, conducta, deporte y social) para grupos con diferente Rendimiento Académico en español.

Variab les		Suma de	gl	Media	F	p
		cuadrados		cuadrática		
Romántica	1	10.44	2	5.22	.53	.59
	2	3095.10	312	9.92		
Social	1	11.75	2	5.88	.60	.55
	2	3082.04	312	9.88		
Deporte	1	4.98	2	2.49	.20	.82
	2	3830.15	312	12.28		
Academica	1	250.53	2	125.26	18.70	<.01*
	2	2090.32	312	6.86		
Conducta	1	93.42	2	46.72	6.81	<.01*
	2	2141.41	312	6.86		
Amistad	1	61.89	2	30.95	1.87	.16
	2	5166.57	312	16.56		
Física	1	8.15	2	4.07	.27	.76
	2	4636.60	312	14.86		

Nota: Intergrupos (1) Intragrupos (2)

gl grados de libertad

p probabilidad

* La correlación es significativa con una $p < .05$

Tabla 23. Contraste a posteriori HSD Tukey Autoestima en grupos con diferente Rendimiento Académico en español.

Variable dependiente		Diferencia de Medias		Error Estándar	p
Académica	1	2	-1.62	.31	<.01*
		3	-2.89	.43	<.01*
	2	1	1.62	.31	<.01*
		3	-1.27	.42	<.01*
	3	1	2.89	.43	<.01*
		2	1.27	.42	<.01*
Conducta	1	2	-.742	.32	.05*
		3	-1.69	.44	<.01*
	2	1	.74	.32	.05*
		3	-.95	.44	.08*
	3	1	1.69	.44	<.01*
		2	.95	.44	.08

Nota: Rendimiento bajo (1) Rendimiento medio (2) Rendimiento Alto (3)

* La correlación es significativa con una $p < .05$

Tabla 24. Prueba ANOVA dimensiones del Autoconcepto (romántica, física, académico, amistad, conducta, deporte y social) para grupos con diferente Rendimiento Académico en ciencias sociales.

Variab les		Suma de cuadros	gl	Media cuadrática	F	p
Romántica	1	10.44	2	5.22	.53	.59
	2	3095.10	312	9.92		
Social	1	11.75	2	5.88	.60	.55
	2	3082.04	312	9.88		
Deportiva	1	4.98	2	2.49	.20	.82
	2	3830.15	312	12.28		
Académica	1	250.53	2	125.26	18.70	<.01*
	2	2090.32	312	6.70		
Conducta	1	93.432	2	46.72	6.81	<.01*
	2	2141.412	312	6.86		
Amistad	1	61.89	2	30.95	1.87	.16
	2	5166.57	312	16.56		
Físico	1	8.15	2	4.07	.27	.76
	2	4636.60	312	14.86		

Nota: Intergrupos (1) Intragrupos (2)

gl grados de libertad

p probabilidad

* La correlación es significativa con una $p < .05$

TABLA 25. Contraste a posteriori HSD Tukey Autoestima en grupos con diferente Rendimiento Académico en ciencias sociales

Variables			Diferencia de Medias	Error Estandar	p
Académica	1	2	-1.62	.31	<.01*
		3	-2.89	.43	<.01*
	2	1	1.62	.31	<.01*
		3	-1.27	.42	<.01*
	3	1	2.89	.43	<.01*
		2	1.27	.42	<.01*
Conducta	1	2	-.74	.32	.05*
		3	-1.69	.44	<.01*
	2	1	.74	.32	.05*
		3	-.95	.44	.08
	3	1	1.69	.44	<.01*
		2	.95	.44	.08

Nota: Rendimiento bajo (1) Rendimiento medio (2) Rendimiento Alto (3)
p probabilidad

* La correlación es significativa con una $p < .05$

De acuerdo a los resultados presentados en las tablas 22 y 24 sólo se manifiestan diferencias significativas entre las medias de los grupos con diferente Rendimiento Académico en español por un lado y ciencias sociales por el otro relacionadas con los Autoconceptos académico ($f=18.70$ $p < .01$ y $f=125.26$ $p < .01$) y conductual ($f= 6.81$ $p < .01$ y $f= 6.81$ $p < .01$)

Las pruebas de Tukey presentadas en las tablas 23 y 25 señalan diferencias significativas del Autoconcepto académico entre los tres subgrupos de Rendimiento Académico en español y ciencias sociales: Bajo con medio, medio con alto y alto con bajo. Para el Autoconcepto conductual, la prueba

Tukey, determina que sólo existen diferencias entre los grupos de bajo y alto rendimiento en ciencias sociales.

De acuerdo con los resultados presentados en este apartado la hipótesis H5 "Habría diferencia significativa de en el Autoconcepto académico de los alumnos con Rendimiento Académico alto, medio y bajo", está aceptada.

4.7 ANÁLISIS DE LAS DIFERENCIAS DE LA AUTOESTIMA Y DE LAS DIMENSIONES DEL AUTOCONCEPTO ANTES Y DESPUÉS DE LA ENTREGA DE CALIFICACIONES DE FIN DE CURSO.

Con el objetivo de buscar el cambio de las variables intervinientes: Autoestima, y las dimensiones del Autoconcepto (romántico, social, deporte, académica, conducta, amistad y físico) se aplicó en dos ocasiones el mismo test, antes y después de la entrega de calificaciones, y posteriormente se procedió a la aplicación de la prueba t para muestras relacionadas y los resultados se presentan en las siguientes tablas:

4.7.1 Prueba t para la Autoestima antes y después de recibir las calificaciones de fin de curso.

Tabla 26 Estadística descriptiva

Autoestima	Media	N	Desviación típica	Error típico de la media
Harter 1	15.71	315	3.36	.19
Harter 2	15.68	315	3.08	.17

Tabla 27 Prueba t para grupos relacionados Autoestima Harter antes con Autoestima Harter después de recibir las calificaciones de fin de curso.

Media	DE	Error típico de la media	95% intervalo de confianza para la diferencia		t	gl	p (2-colas)
			Inferior	Superior			
3.49	2.36	.13	-.23	.30	.26	314	.79

Nota: DE desviación estándar

gl grados de libertad

p probabilidad

* La correlación es significativa con una $p < .05$

La diferencia entre las medias de la Autoestima medida antes de la entrega de calificaciones y después no es significativa ($t=.27$, $p=.79$), esto se traduce en que la Autoestima no varía significativamente cuando los alumnos reciben sus calificaciones de fin de curso, por lo tanto la hipótesis H6 "Habrá una diferencia significativa de la Autoestima de los adolescentes evaluada antes y después de recibir las calificaciones de fin de semestre", es rechazada.

4.7.2 Prueba t para las dimensiones del autoconcepto antes y después de haber obtenido las calificaciones de curso.

Tabla 28 Estadística descriptiva.

Variables	Media	N	DE	Error típico de la media
Romantico 1	13.30	315	3.14	.18
Romantico 2	13.44	315	2.96	.17
Social 1	14.20	315	3.14	.18
Social 2	14.42	315	3.16	.18
Deporte 1	12.14	315	3.49	.20
Deporte 2	12.23	315	3.43	.19
Académica 1	12.58	315	2.73	.15
Academica 2	13.07	315	2.68	.15
Conducta 1	15.02	315	2.67	.15
Conducta 2	15.15	315	2.59	.15
Amistad 1	14.93	315	4.08	.23
Amistad 2	15.44	315	4.07	.23
Físico 1	13.10	315	3.85	.22
Físico 2	13.83	315	3.65	.20

Nota: DE Desviación estándar

Tabla 29. Prueba t para grupos relacionados dimensiones del autoconcepto antes y después de recibir las calificaciones de fin de curso.

	Media	Desviación típica	Error típico de la media	95% intervalo confianza para la diferencia		t	gl	p (2-colas)
				inferior	superior			
Romántica 1	-15	2.45	.14	-42	.13	-1.06	314	.29
Romántica 2								
Social 1	-22	2.31	.13	-48	.04	-1.70	314	.09
Social 2								
Deporte 1	-10	2.35	.13	-36	.17	-.72	314	.47
Deporte 2								
Academica 1	-50	2.23	.13	-74	-.25	-3.94	314	<.01**
Académica2								
Conducta 2	-12	2.03	.11	-.35	.10	-1.08	314	.28
Conducta2								
Amistad 1	-51	3.28	.18	-.87	-.15	-2.77	314	.01*
Amistad 2								
Físico 1	-72	2.58	.15	-1.00	-.44	-4.98	314	<.01*
Físico 2								

Nota:

gl grados de libertad

p probabilidad

* La correlación es significativa con una $p < .05$ en dos colas

La diferencia entre las medias de las dimensiones del Autoconcepto romántico, ($t = -1.51$, y $p = .29$) social ($t = -1.64$, $p = .09$), deporte ($t = -.72$, $p = .47$) y conducta ($t = -1.08$, $p = .28$) medidas antes y después de la obtención de calificaciones del semestre no resultó significativa.

Sin embargo si se encontraron diferencias significativas de las medias en las dimensiones académica ($t = -3.94$ $p < .01$), física ($t = -4.98$ $p < .01$) y la

amistad ($t=-2.77$ $p<.01$) antes y después de la obtención de las calificaciones de fin de curso.

En concordancia con los resultados presentados la hipótesis H7 “Habrá una diferencia significativa en el Autoconcepto académico antes y después de la entrega de calificaciones de fin de cursos”, es aceptada.

CAPÍTULO V

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

El análisis y discusión de los resultados se inicia con la descripción de la tendencia de la muestra, y se organiza posteriormente según el orden de los objetivos planteados en esta investigación los cuales son:

1) Determinar las relaciones entre las dimensiones del Autoconcepto (académica, amistad, atractivo romántico, conductual, deportivo, físico y social), con la Autoestima y con el Rendimiento Académico de los alumnos de primer semestre de la Escuela Industrial y Preparatoria Técnica Pablo Livas (Semestre de agosto diciembre de 2003).

2) Analizar las diferencias por género en cuanto a la Autoestima, las dimensiones del Autoconcepto (académica, amistad, atractivo romántico, conductual, deportivo, físico y social) y el Rendimiento Académico.

3) Analizar las diferencias por subgrupos de Rendimiento Académico (alto, medio y bajo) en cuanto a las dimensiones del Autoconcepto y la Autoestima.

4) Analizar las diferencias entre la Autoestima y las dimensiones del Autoconcepto (académica, amistad, atractivo romántico, conductual, deportivo, físico y social) antes y después de recibir sus calificaciones de fin de cursos.

5.1 ANÁLISIS DE LAS TENDENCIAS DE LA MUESTRA RELACIONADA CON LAS DIFERENTES VARIABLES MEDIDAS.

En las tablas 1 y 2 del capítulo IV fueron presentados los resultados descriptivos de las variables medidas, los cuales indican tendencia a valoraciones muy buenas en las diferentes dimensiones del Autoconcepto y la Autoestima.

La Autoestima resultó con valoración altamente positiva en los adolescentes encuestados, tanto con el test de Coopersmith (media 42, rango 25-50) como con el de Harter (media 15.70, rango 5-20).

Estos resultados son similares a los encontrados en la literatura mexicana: en el trabajo de Monroy y Bouzas (2001) se indica que el 90% de los encuestados reporta tener una alta percepción de si mismos, y de los resultados por una Encuesta del Instituto de la Juventud (2000) la tercera parte de los encuestados afirmaron sentirse felices con sus vidas. (Encuesta Nacional de la Juventud 2002). A estos resultados se suman los encontrados por Díaz-Guerrero (1994; p.16) "Los niños y adolescentes mexicanos emocionalmente hablando se sienten tan seguros de sí mismos o más que muchas nacionalidades".

Por otro lado la investigación de Marqueo, Durán y Contreras (2001) en su investigación realizada sobre una muestra de 1679 adolescentes mexicanos,

señala en sus conclusiones, que la baja Autoestima está relacionada con la dificultad en las relaciones interpersonales, que ésta es una característica básica para que una persona se adapte a su sociedad y, en otro estudio, Fajardo, Hernández y Caso (2001) relacionan la baja autoestima con altos grados de ansiedad, así como de depresión en adolescentes, las cuales son características presentadas en las personas suicidas, afortunadamente los resultados de la población de este estudio son muy satisfactorios en cuanto la Autoestima.

5.2 ANÁLISIS DE LA RELACIÓN ENTRE LAS VARIABLES MEDIDAS.

5.2.1 Rendimiento Académico y Autoestima,

Para Amezcua y Fernández (2000) y también para Pérez, Castejón y Maldonado (1997) el Rendimiento Académico debe medirse de forma específica a las asignaturas para ser correlacionado correctamente, ya que si se hace en general, por promedio, se obtendrán resultados moderados. Por esta razón en esta investigación se correlacionaron las variables con el Rendimiento Académico en ciencias sociales y con el Rendimiento Académico en español.

De acuerdo con estos resultados presentados sólo se encontró una correlación positiva fuerte entre el Rendimiento Académico en ciencias sociales

y la Autoestima. Esto indica que los puntos más altos del Rendimiento Académico en ciencias sociales presentan mayor Autoestima.

Los resultados de este estudio están parcialmente emparentados con los encontrados en el metanálisis, los cuales correlacionan positivamente la Autoestima con el Rendimiento Académico como es el caso del estudio de Rodríguez y Arroyo quienes mencionan que (1999; p.1): "Las altas puntuaciones en el Rendimiento Académico, mostraron niveles altos en la puntuación Autoestima", o el de Garza, Reyes y Rivas, (1995) quienes fomentaron la Autoestima a través de un curso para cambiar el Rendimiento Académico, y el de Treviño, Hernández y González, (2002) de la Preparatoria No. 9 de la UANL, los cuales encontraron que la Autoestima apareció como un factor con alta significancia relacionado con calificaciones.

Harter (1994), Kimmel y Winer (1998) así como Díaz, Prados y López (2002) coinciden en que los adolescentes que experimentan fracasos escolares ven su Autoestima lastimada, ya que ésta a su vez influye en su Rendimiento Académico y se convierte en un círculo vicioso.

Según Castañeda (2002), investigadora de la psicología educativa cognitiva señala que entre los componentes afectivos destaca la Autoestima y que ésta influye directamente en el nivel de Rendimiento Escolar del sujeto y que para elevarla se requiere emprender acciones que se traduzcan en

alcanzar éxitos académicos en vez de expresarles simplemente que son personas valiosas.

5.2.2 Rendimiento Académico y las dimensiones del autoconcepto (romántico, social, conductual, académico, físico, deporte y amistad)

El cuanto a la correlación entre Rendimiento Académico y las dimensiones del Autoconcepto (romántico, social, conductual, académico, físico, deporte y amistad) sólo se encontraron correlaciones positivas con los Autoconceptos conductual y académico, siendo este último más significativo.

Estos resultados nos indican una relación directa: a mayor Autoconcepto Académico mayor será el Rendimiento Académico y a la inversa. Esta misma condición se repite para el Autoconcepto conceptual y el Rendimiento Académico.

La correlación positiva entre Autoconcepto académico y Rendimiento Académico coincide con los resultados de Machargo (1992) Castejón y Maldonado (1997) Broc (1997), López, et al(1997); Rodríguez y Arroyo (1999), Amezcua y Fernández (2000); Díaz, Prados y López (2002); Mori (2002); y Reyes (2003) y González (2003), quienes mencionan que el Autoconcepto académico está fuertemente emparentado con el Rendimiento Académico.

5.2.3 Autoestima y las dimensiones del Autoconcepto.

Partiendo de la postura de Harter (1989), que postula que la Autoestima está influida por la percepción de competencia o adecuación a las diferentes dimensiones del Autoconcepto, la presente investigación arrojó que todas las dimensiones del Autoconcepto (romántico, social, académica, conducta, amistad y físico) se correlacionan positivamente con la variable Autoestima, sin embargo observamos que las que más fuertemente se correlacionan son: en primer lugar la física, en segundo la conducta, en tercero la social, y en cuarto la académica.

Estos resultados nos indican, en primer lugar, que los adolescentes que manifiestan un mayor Autoconcepto físico tienen una mayor Autoestima o a la inversa, y lo mismo ocurre con todas las demás dimensiones (romántico, social, académica, conducta y amistad), pero con menor correlación.

Los estudios de Harter (1994) han comprobado que en la adolescencia temprana (8 a 14 años) las dimensiones que más a menudo suelen asociarse con la Autoestima son: la académica, la social, la conducta y la apariencia física, mientras que para los adolescentes medios y tardíos de 15 a 21 años son: la habilidad en el trabajo, las amistades íntimas y el atractivo de carácter romántico.

Los resultados arrojados en esta investigación, coinciden con los hallazgos de Harter (1994), sin embargo nuestra media de 16 años es más parecida a la población de 8 a 14 años de la norteamericana, que a la de 15 a 21 de esa misma población.

Por otro lado, la fuerte correlación entre Autoconcepto físico y Autoestima encontrado en esta investigación va en la misma línea de los resultados obtenidos en poblaciones de adolescentes en el mundo por Mintz y Betz,(1986) Abell y Richard, (1996); Lynch- Polce (1994), citado por Lynch-Polce 1998, Krahnstoever (2001), y Sapainer (1980).

Zorro (1992), citado por Krahnstoever (2001), afirma que las percepciones de un adolescente en la dimensión física del Autoconcepto es un factor importante en la determinación de los niveles de Autoestima global.

Por otro lado, como ya se había comentado, existen correlaciones positivas entre la Autoestima y el Rendimiento académico y entre esta última y las dimensiones del Autoconcepto conductual y el Académico. Sin embargo, presentan una correlación mayor el Autoconcepto académico con el Rendimiento Académico que este último con el Autoconcepto conductual o con la Autoestima.

La variable Autoconcepto académico presenta mayor correlación con el Rendimiento académico que con la Autoestima.

En la literatura investigada no se encontraron resultados con este enfoque.

5.2.4 Relaciones entre las dimensiones del Autoconcepto

De acuerdo con estos resultados se observa que la mayoría de las dimensiones del Autoconcepto están bien correlacionadas entre si, a excepción del Autoconcepto deporte con el Autoconcepto conducta.

Los Autoconceptos que obtuvieron las correlaciones más fuertes entre sí son:

El Autoconcepto romántico con el Autoconcepto físico, el Autoconcepto social con el Autoconcepto romántico, y el Autoconcepto social con el Autoconcepto físico

No se encontraron estudios similares que relacionaran estas dimensiones.

5.3 ANÁLISIS DE LAS DIFERENCIAS DE GÉNERO EN CUANTO A LAS VARIBALES MEDIDAS.

5.3.1 Diferencia de género para la variable Autoestima.

Según la literatura en el período de la primera y la segunda adolescencia, la mujer experimenta una disminución en su Autoestima como lo

demuestran las investigaciones realizadas por: Monge (1973), Hulya (2002), Polce-lynch, y Mayres (1998) Amezcua y Pichardo (2000). Sin embargo, en un estudio llevado a cabo a nivel local en la Preparatoria 9 de la UANL, Segura y García (2001) no hallaron diferencias significativas en cuanto al género.

Los resultados de esta investigación coinciden con los encontrados por Segura y García (2001), ya que no se encontró diferencia entre la Autoestima de hombres y mujeres de la muestra.

5.3.2 Diferencia de género para las variables de las dimensiones del Autoconcepto (romántico, amistad, social, físico, romántico, académico)

Los resultados de esta investigación arrojan que la mayoría de las dimensiones del Autoconcepto no presentan diferencias significativas entre las medias de hombres y mujeres de la muestra, la única diferencia encontrada es en la dimensión del deporte. Esto indica que para los hombres el Autoconcepto deportivo es más alto que para las mujeres. Estos hallazgos son paralelos a lo que presenta Kimmel y Weiner (1998).

Díez (1996) menciona en su artículo denominado "Deporte y género" (1996) que, aunque la mujer se ha ido incorporando al deporte, aun predomina el estereotipo masculino en la educación. Y agrega que el mundo del deporte, en la sociedad occidental actual, el deporte aparece estrechamente relacionado

con el mantenimiento de una sociedad dicotómica en relación al sexo. Sage (1990); Messner y Sabo (1996).

5.3.3 Diferencia de género en cuanto el Rendimiento Académico.

Por lo que se refiere al Rendimiento Académico en español las mujeres presentan una media mayor que los hombres y a la inversa en Ciencias Sociales.

No se encontraron resultados en la literatura para su comparación.

5.4 ANÁLISIS DE LA DIFERENCIAS ENTRE SUBGRUPOS (SEGÚN SU RENDIMIENTO ACADÉMICO) EN CUANTO A LAS VARIABLES MEDIDAS.

5.4.1 Diferencia de los subgrupos en cuanto Autoestima, según su Rendimiento Académico (alto, medio y bajo).

No se encontraron diferencias significativas en la Autoestima entre las medias de los subgrupos de diferente Rendimiento Académico en la materia de español y ciencias sociales.

La Autoestima no es una variable que sea diferente para los adolescentes con Rendimiento Académico alto, medio y bajo.

No se encontraron resultados en la literatura para su comparación

5.4.2. Diferencia de los subgrupos del Rendimiento Académico (alto, medio y bajo) en cuanto a dimensiones del Autoconcepto (romántico, amistad, social, físico, romántico, académico).

En este estudio sólo se manifiestan diferencias significativas entre las medias de los grupos con diferente Rendimiento Académico en español por un lado y ciencias sociales por el otro relacionadas con los Autoconceptos académico y conductual.

Se especifica que el Autoconcepto académico presenta diferencia entre los tres subgrupos de Rendimiento Académico en español y ciencias sociales: Bajo con medio, medio con alto y alto con bajo, mientras que el Autoconcepto conductual, sólo existen diferencias entre los grupos de bajo y alto Rendimiento en ciencias sociales.

No se encontraron resultados en la literatura para su comparación

5.5 DIFERENCIAS DE LAS VARIABLES ANTES Y DESPUÉS DE LA ENTREGA DE CALIFICACIONES

5.5.1 Diferencias en Autoestima antes y después de recibir sus calificaciones de fin de cursos.

Los resultados de esta investigación no reflejaron diferencias significativas entre la Autoestima de los adolescentes antes y después de recibir sus calificaciones de fin de cursos, estos hallazgos concuerdan parcialmente con lo obtenidos por Reyes, Fiz y Oyón (1998) quienes al evaluar la Autoestima de una población de adolescentes, antes y después de ciertos eventos no encontraron diferencias. Citado por Díaz (2002)

5.5.2 Diferencias entre las dimensiones del Autoconcepto de los adolescentes antes y después de recibir sus calificaciones de fin de cursos.

La diferencia entre las medias de las dimensiones del Autoconcepto romántico, social, deporte, y conducta medidas antes y después de la obtención de calificaciones del semestre no resultó significativa.

Sin embargo si se encontraron diferencias significativas de las medias de las dimensiones académica, física y la amistad, para las mediciones respectivas, antes y después de la obtención de las calificaciones de fin de curso.

Los sujetos de esta investigación están en la adolescencia, etapa donde están integrando su identidad, razón por lo cual es esperado que su Autoconcepto en algunas dimensiones evolucione, como lo mencionan Fierro, y March (1986), quienes dicen que el Autoconcepto presenta una estabilidad creciente a medida que el individuo va integrando su propia imagen, la cual una vez constituida, muestra una notable resistencia a cambiar (Citado por Machargo, 1992)

Machargo (1992) respecto al cambio del Autoconcepto académico menciona que resulta muy difícil modificar la baja percepción del Autoconcepto sin una previa mejora del Rendimiento Académico.

CAPÍTULO VI

RESUMEN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En el presente capítulo se presenta un resumen detallado del presente trabajo, las principales conclusiones y algunas recomendaciones.

6.1 RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivos, determinar las relaciones entre las dimensiones del Autoconcepto (académica, amistad, romántico, conductual, deportivo, físico y social), con la Autoestima y con el Rendimiento Académico (calificaciones), además, analizar las diferencias de género y las diferencias entre los subgrupos de bajo, medio y alto Rendimiento Académico para finalmente analizar las diferencias entre las variables antes y después de la entrega de calificaciones.

La muestra estuvo constituida por 315 alumnos de primer semestre de bachillerato técnico, en donde el 75.6% fueron mujeres y 24.4% hombres.

El Rendimiento Académico tomado como calificaciones se divide en dos: español y ciencias sociales, dado que son las únicas dos materias académicas de primer semestre de preparatoria de la población referida, para analizar la diferencia de los subgrupos dependiendo de su calificación como sigue: bajo (0-69), medio (70-80) y alto (81-100).

Los instrumentos de investigación utilizados fueron:

Psicométricos:

- 1) Cuestionario de Autoestima Coopersmith
- 2) Perfil de Autopercepción (Autoconcepto) para adolescentes de Harter

Los principales hallazgos fueron los siguientes:

La Autoestima manifiesta una mejor correlación con el Autoconcepto físico que con el Rendimiento Académico.

Existe mayor correlación entre el Autoconcepto Académico y el Rendimiento Académico que entre este último y la Autoestima.

La Autoestima no presentó diferencias significativas entre los hombres y mujeres. La única dimensión del Autoconcepto que tuvo diferencias entre los hombres y mujeres fue la dimensión deportiva.

El Rendimiento Académico entre género presentó diferencias significativas, destacando los hombres en ciencias sociales y la mujeres en español.

La Autoestima no presenta diferencias significativas para los adolescentes con Rendimiento Académico alto, medio y bajo.

El Autoconcepto académico presenta diferencia significativas entre los tres subgrupos de Rendimiento Académico en español y ciencias sociales: (Bajo con medio, Medio con alto y Alto con bajo).

La Autoestima no presentó cambios después de la entrega de calificaciones. Sin embargo si se encontraron diferencias significativas de las medias en los Autoconceptos académico, físico y amistad antes y después de la entrega de calificaciones.

6.2 CONCLUSIONES

6.2.1 Sobre los valores de confiabilidad

Los valores de confiabilidad encontrados en la muestra definitiva pueden ser consideradas como aceptables y además buenos para la Autoestima y las dimensiones del Autoconcepto (romántico, social, amistad, deporte, académico, conductual y físico)

6.1.2 Sobre la estadística descriptiva

Los resultados encontrados indican: a) tendencia a valoraciones positivas en los diferentes dominios específicos del Autoconcepto, especialmente en la Autoestima. Siendo estas valoraciones en los diferentes dimensiones específicas relativamente homogéneas. Sin embargo se encontró

que el Autoconcepto amistad y la Autoestima, son los dos aspectos autopercebidos más positivos para los adolescentes.

6.1.3 Sobre las relaciones entre las variables:

Todas las variables, se correlacionan positivamente con la variable Autoestima, sin embargo observamos que las que muestran mejor correlación son: en primer lugar, la física, en segundo, la conducta .y en tercero, la social y en cuarto, la académica. Esto indica que la Autoestima no está afectada principalmente por el Rendimiento Académico (Calificaciones), sino por aspectos relacionados con el Autoconcepto físico.

Por otro lado el Rendimiento Académico (calificaciones) presenta una mejor correlación con la dimensión Académica del Autoconcepto que con la Autoestima. Esta cuestión refuerza que: es mejor la correlación entre el Autoconcepto Académico y el Rendimiento Académico que entre este último y la Autoestima.

El Rendimiento Académico está correlacionado en primer lugar con el Autoconcepto Académico y en segundo, con el Autoconcepto conductual, Con lo cual se concluye que a mayor Autoconcepto académico mayor Rendimiento Académico y a mayor Autoconcepto conductual mayor Rendimiento Académico.

6.1.4 Sobre las diferencias de género:

La Autoestima no presentó diferencias entre los hombres y mujeres

La única dimensión del Autoconcepto que tuvo diferencias entre los hombres y mujeres fue la dimensión deportiva.

El Rendimiento Académico por género presentó diferencias significativas, destacando los hombres en ciencias sociales y la mujeres en español.

6.1.5 Sobre las diferencias entre subgrupos de diferente Rendimiento Académico

La Autoestima no es una variable que sea diferente para los adolescentes con Rendimiento Académico alto, medio y bajo.

El Autoconcepto académico presenta diferencia entre los tres subgrupos de Rendimiento Académico en español y ciencias sociales: (Bajo con medio, Medio con alto y Alto con bajo). Mientras que el Autoconcepto conductual, determina que sólo existen diferencias entre los grupos extremos (bajo y alto) Rendimiento en ciencias sociales.

6.1.6 Sobre las diferencias de las variables antes y después de la entrega de calificaciones de fin de cursos.

La Autoestima no presentó cambios después de la entrega de calificaciones, no es una variable que se altere con el Rendimiento Académico. Sin embargo si se encontraron diferencias significativas de las medias en las dimensiones académica, física y la amistad antes y después de la entrega de calificaciones.

Un aspecto importante de esta investigación lo constituye el hecho de ser el primero en su tipo en nuestra localidad. Además los resultados contradicen la postura que se maneja en una línea de la literatura de investigación sobre Autoestima, la cual indica es la clave del éxito o el fracaso (Reasoner y Dusa ,1991, Citado por Zúñiga 1999) la cual pretende a través de su fomento, aumentar el Rendimiento Académico, siendo que este responde mejor a otras variables como el Autoconcepto académico relacionado directamente con los éxitos académicos alcanzados. Por otro lado este estudio impulsa un espacio para ahondar sobre las variables en cuestión y que en el siguiente apartado se presentan en detalle.

RECOMENDACIONES

Para futuras investigaciones se deben profundizar en la relación:

Calificaciones por materia y la Autoestima, teniendo como variable la dificultad de la asignatura.

Entre la Autoestima y el Autoconcepto físico, indagar las causas, influencias de medios de comunicación y estereotipos de moda.

También se sugiere hacer un estudio longitudinal sobre Autoconcepto académico donde en el centro del proceso se lleven a cabo estrategias que permitan llevar a los alumnos de bajo Autoconcepto al éxito escolar.

Este estudio también se puede replicar a otras poblaciones de adolescentes de diferentes escuelas, estratos sociales, localidades etc.

En un futuro se podrán medir las variables analizadas a los sujetos que participaron en esta investigación y que lograron terminar sus estudios de preparatoria técnica para confrontarlos con los actuales.

Finalmente se puede desarrollar un modelo explicativo del Rendimiento Académico que involucre todas las variables.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amezcuca, J y Fernández, E. (2000). Influencia del autoconcepto en el rendimiento académico. *IberPsicología*. Recuperado el día 20 de abril de 2003 de <http://fs-orente.filos.ucm.es/iberpsicologia/IberPsmenu.htm>.
- Amezcuca J y Pichardo C. (2000). Diferencias de género en autoconcepto en sujetos adolescentes. *Anales de psicología*. Recuperado el día 13 de marzo de 2003 de http://www.um.es/analesps/v16/v16_2/10-16_2.pdf
- Andrade, M; Miranda, C. y Freixas I. (1997). Rendimiento Académico y Variables modificables en alumnos de 2do Medio de Liceos Municipales de la Comuna de Santiago. Recuperado el día 12 de diciembre de 2003 de <http://www.unesco.cl/word/rendimiento.rtf>.
- Balaguer, I y Pastor Y. (2001). Un estudio acerca de la relación entre el autoconcepto y deporte. Recuperado el día 13 de marzo de 2003 de <http://www.psicologia-online.com>.
- Balaguer, I y Pastor Y. (2001). Un estudio acerca de la relación entre el autoconcepto y los estilos de vida. Recuperado el día 13 de marzo de 2003 de <http://www.psicologia-online.com>.
- Broc, M. (1995). Rendimiento académico y autoconcepto en niños de educación infantil y primaria. Recuperado el día 3 de diciembre 3 de 2003 de www.reduc.cl/raes.nsf/0/fce4c8ae6df0e8ae6df0e870042567e40076fbc1?OpenDocument - 8k.
- Broc, M. (1996). Orientaciones de intervención dirigidas al profesorado para favorecer el desarrollo del autoconcepto en la educación infantil y primaria. *Iberpsicología. Anales de la Revista de Psicología General y Aplicada*. Recuperado el día 13 de mayo de <http://fs-morente.filos.ucm.es/iberpsicologia/IberPsmenu.htm>.
- Byrne B. (2000). Relationships between Anxiety, fear, self-esteem, and coping strategies in adolescence. *Findarticles.com*. Recuperado el día 13 de mayo de 2003 de <http://www.findarticles.com>.
- Cabrera Guillén, Pedro & Galán Delgado Edurne (2002). Factores contextuales y rendimiento académico. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(3). Recuperado el día 9 de Diciembre de 2003 de <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n3.asp>
- Calvo, A; González, R. y Martorell, C. (1997). Variables relacionadas con la conducta prosocial en la infancia y adolescencia: personalidad,

autoconcepto y género. Recuperado el día 13 de diciembre de 2003 de www.academia.cl/pub03.htm - 101k .

Caraveo J, Colmares E. y Martínez N. (2002). Síntomas, percepción y demanda de atención. *Revista de Salud*. Recuperado el día 13 de marzo de 2003 de <http://www.insp.mx/salud/index.html>.

Carvalho, R (2001). Desarrollo de rasgos asociados a la autoestima a través de la metacognición, en una Universidad Mexicana. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*. Recuperado el día 13 de marzo de 2003 de http://www.uv.es/RELIEVE/v7n2/RELIEVEv7n2_5.htm

Cascón, I. y García J. (2000). Análisis de las calificaciones escolares como criterio de rendimiento académico. Recuperado el día 20 de diciembre de 2003 de www3.usal.es/inico/investigacion.

Chain, R., Cruz, N., Martínez, M. y Jácome, N. (2003). Examen de selección y probabilidades de éxito escolar en estudios superiores. Estudio en una universidad pública estatal mexicana. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (1). Recuperado el día 20 de diciembre de 2003 de: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no1/contenido-chain.html>

Díaz-Guerrero, R. (2002). *Psicología del Mexicano*. México Trillas. (Original publicado en 1994.)

Díaz, F.; Prados, M. y López, S. (2002). Relación entre rendimiento académico, síntomas depresivos, edad y género en una población de adolescentes. Recuperado el día 20 de diciembre de 2003 de psiquiatria.com.

Duglas, L; Durán M; García, G; Martínez, M y Martínez I, (2004). *Orientación psicológica*. Monterrey: Universidad Autónoma de Nuevo León.

Erikson, E. (1951). *Infancia y Sociedad*. Buenos Aires : Paidós.

Espinosa, A. y Balcázar P. (2002). Autoconcepto y autoestima en niños maltratados y niños de familias intactas. *Psicología.com Revista electrónica de psicología*. Recuperado el día 13 de marzo de 2003 de <http://www.psiquiatria.com/>.

Fematt, Sánchez, Soria y Mata (2002) Análisis del desempeño académico de los estudiantes que cursan el bachillerato general de la Cohorte 1999 de la Preparatoria 16 de la UANL [Versión electrónica]. Monterrey, N.L. Mex: Memoria Coloquio Nacional de Formación Docente, 24 y 25 de enero de 2002.

- García, A. (1999). Panorama de la investigación sobre el autoconcepto en España (1976-1998). *Revista Electrónica de Psicología*. Recuperado el día 13 de marzo de 2003 de http://www.psiquiatria.com/psicologia/vol3num1/artic_5.htm
- García R. y Segura M. (2002). Relación: Autoestima, Edad, Género y Semestre escolar, en adolescentes de las Preparatorias No. 7 (Unidad oriente) y No. 9 de la UANL (Versión 1) [Versión electrónica]. Monterrey, N.L. Mex.: Memoria Coloquio Nacional de Formación Docente, 24 y 25 de enero de 2002.
- Gasperin, R (1997). *Manual de autoestima y relaciones humanas*. Veracruz, México: Universidad veracruzana.
- Gersheson (2001). *Filosofía Griega. Concepción Aristotélica*. Recuperado el día 21 de agosto de 2004 de <http://homepages.vub.ac.be/~cgershen/jlagunez/filosofia/Descartes-DiscursoDelMetodo.html>.
- Gil, R (1998). *Valores humanos y desarrollo personal*. Madrid, España: Escuela Española Colección Editorial DIA.
- González, J; Nuñez, C; Glez, S y García M. (1997). *Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar*. Recuperado el día 20 de noviembre de 2003 de <http://www.psicotema.com>.
- Hayes, J. y Hopson, B. (1982). *La orientación vocacional en la enseñanza media*. (Traducido por J. Rovira). Barcelona, España: Oikos-tau. (Original publicado en 1980.)
- Hulya A. (2002). *Una investigación diferencias mayores de edad y sexuales de autoconcepto físico entre tardíos adolescentes Turcos*. Recuperado el día 20 de mayo de 2003 de <http://www.findarticles.com>>.
- Hirdina, C (2001). *Desarrollo de la identidad y la orientación vocacional en la adolescencia*. Cátedra Humanidades y Ciencias Sociales Facultad de Filosofía y Letras de la UANL, 1 (1), 37-54.
- James W. (1981). *Principios de Psicología* (Traducido por s/n). México: Fondo de Cultura Económica. (Original publicado en 1890.)
- Jiménez, J. (1999). *Autoconciencia, personalidad sana y sistema autorreferente*. *Anales de psicología*. Recuperado el día 13 de marzo de 2003 de http://www.um.es/analesps/v15/v15_2pdf/04v98_13autoc.

- Knox M., Funk J. y Elliott, R. (1998). Adolescents' possible selves and their relationship to global self-esteem. Findarticle.com. Recuperado el día 13 de marzo de 2003 de <http://www.findarticles.com>.
- Lara C, Verduzco M y Acevedo, M. (1993). Validez y confiabilidad del Inventario de Autoestima Coopersmith. Revista de Salud Mental, México.
- Larson R. (1995). Estados Emocionales Cotidianos manifestados por niños y adolescentes. Recuperado el día 13 de marzo de 2003 de <http://www.fun-humanismo-ciencia.es/felicidad/ninos/ninos10.htm>.
- Linares, L., Molpeceres A y Musitu G. (2001). La autoestima y las prioridades personales de valor. Anales de psicología. Recuperado el día 13 de marzo de 2003 de http://www.um.es/analesps/v17/v17_2/0517_2.pdf
- López, E.; Villatoro J.; Medina-Mora, M. y Juárez F. (1996). Autopercepción del Rendimiento Académico en Estudiantes Mexicanos. Revista Mexicana de psicología, 13, 37-47.
- Machargo, S. (1992). Eficiencia del Feedback en la modificación del autoconcepto académico. Revista de Psicología General y Aplicada, 45, 63-68.
- Matas, A (2000). Relación de la reactividad con la autoestima y la ansiedad, desarrollo de un inventario de ítems para la valoración de la reactividad. Revista Electrónica de Valoración Educativa. Recuperado el día 13 de marzo de 2003 de http://www.uv.es/relieve/v6n1/relievecv61_4.htm.
- Matas, A (2003). Estudio diferencial de indicadores de rendimiento en pruebas objetivas. Recuperado el día 20 de diciembre de 2003 de http://www.uv.es/RELIEVE/v9n2/RELIEVEv9n2_5.htm.
- Merino, M (2002). Identidad del yo en la adolescencia tardía. Revista Electrónica del Doctorado de la Educación. Recuperado el día 15 de diciembre de 2002 de <http://www.cesu.unam.mx/iresie/revistas/perfiles/perfiles-ant/60-08>
- McGee, R. y Williams, R. (2001). Low Self-Esteem and Hopelessness in Childhood and Suicidal Ideation in Early Adulthood. Recuperado el día 13 de marzo 13 de <http://www.findarticles.com>.
- Mead G. (1985). Espíritu, persona y sociedad (Traducido por T. Maiza). Buenos Aires : Ed. Paidós. (Original publicado en 1934.)

- Mori, P. (2002). Personalidad, autoconcepto y percepción del compromiso parental su relación con rendimiento académico en alumnos de sexto grado (Tesis doctorado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Universidad del Perú decana de América).
- Navarro, R. (2003). El desarrollo de habilidades sociales ¿determinan el éxito académico? Recuperado el día 4 de diciembre de 2003 de <http://www.redcientifica.com>.
- Navarro, R. (2001). Factores asociados al rendimiento académico. Recuperado el día 12 de diciembre de 2003 de www.campus-oei.orgrevistainvestigacion512Edel.PDF -.
- Nygaard, M (1995). Una investigación de padres solteros de hijos de 3 y 5 años. Instituto de Investigaciones sociales. Recuperado el día en 13 de marzo de 2003 de <http://www.papa.com/vk/espanol/casodane.htm>.
- Pastor, Y., Balaguer, I., Atienza, F.L. y García-Merita, M.L (2001). Análisis de las propiedades psicométricas del Perfil de Auto percepciones. Iberpsicología. Anales de la Revista de Psicología General y Aplicada. Recuperado el día 20 de abril de 2003 de <http://fs-morente.filos.ucm.es/iberpsicologia/IberPsmenu.htm>.
- Pérez, A; Castejon J y Maldonado, A. (1997). Contribución a la predicción del rendimiento académico de diversos factores psicosociales según el estatus sociométrico de los alumnos. Recuperado el 5 de diciembre de 2003 de <http://copsa.cop.es/congresoiberoa/base/educati/t14.htm>.
- Polce-lynch, M. y Mayres,B. (1998). Gender and age patterns in emotional expression, body image, and self-esteem: a qualitative analysis Findarticles.com. Recuperado el día 13 marzo de 2003 de <http://www.findarticles.com>.
- Pick, S. y Givaudan, M. (2002). YO QUIERO, YO PUEDO. IMIFAP, Educación, Salud y Vida. Recuperado el día 13 de marzo de 2003 de <http://www.imifap.org.mx/espanol/resumenes/resumen01.pdf>
- Pinto,J y Leal,P. (2000). ¿Cómo estudiar matemáticas en preparatoria? Recuperado el día 28 de diciembre de <http://www.uady.mx/sitios/educacio/servicios/editorial/educycien/ar19/r19a7.html>.
- Ramírez, M; Herrera, F; y Herrera I(1996). ¿Qué ocurre con la adaptación y el rendimiento académico de los alumnos, en un contexto educativo pluricultural. Revista Iberoamericana de Educación.

- Reyes, Y. (2003). Relación entre rendimiento académico, la ansiedad ante exámenes, los rasgos de personalidad, el autoconcepto y la asertividad en estudiantes de primer año de psicología de la UNMSM (Tesis de licenciatura, Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.).
- Rodríguez, A. y Arroyo, M (1999). Un estudio sobre la relación entre la autoestima y la inteligencia. *Iberpsicología. Anales de la Revista de Psicología General y Aplicada*. Recuperado el día 13 de mayo de 2003 de <http://fs-morente.filos.ucm.es/iberpsicologia/iberPsmenu.htm>.
- Scott H. (1995). Correlaciones de la Satisfacción de Vida Infantil. Recuperado el día 13 de marzo de 2003 de <http://www.fun-humanismo-ciencia.es/felicidad/ninos/ninos10.htm>.
- Sales, T. et al. (2004). Segundo Seminario bienal internacional acerca de las implicaciones filosóficas y metodológicas de la teoría de la complejidad. Recuperado el 14 de enero de 2004 de www.comisiontems.edu.uy/directores/programas/PRIMER%20A%D1O%20DE%20EDUCACI%D3N%20MEDIA%20SUPERIOR/ LENGUA.pdf.
- Sánchez, E. (2000). Relación entre la autoestima personal, la autoestima colectiva y. *Anales de psicología*. Recuperado el día 13 de marzo de 2003 de http://www.um.es/analesps/v15/v15_2pdf/11v98_08aut.PDF
- Sureda, I. (1997). Programa de Intervención para la mejora del autoconcepto en la E.S.O. Recuperado el día 20 de noviembre de 2003 de <http://www.vias.tzo.com/>.
- Treviño, M; Hernández, C. y González, C. (2002) Influencia del estado de salud física y emocional en el rendimiento escolar y la eficiencia terminal de los estudiantes de la Preparatoria No. 9 UANL [Versión electrónica]. Monterrey, N.L. México: Memoria Coloquio Nacional de Formación Docente, 24 y 25 de enero de 2002.
- Vázquez, H. (1981). La búsqueda de la identidad en el adolescente, Monografía de la Licenciatura en Psicología de la Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Vega (2003). ¿Existe relación entre el desarrollo de la personalidad y la preparación para la vida? Recuperado el día 10 de diciembre de 2003 de <http://www.congreso.unam.mx/ponsemloc/ponencias/900.html>.

ANEXO 1

Test Autopercepción para adolescentes Harter

Anexo 1 : Ítems del Perfil de Autopercepciones para Adolescentes

1. Algunos jóvenes se sienten tan inteligentes como la gente de su edad SIN EMBARGO Otros no están tan seguros y se preguntan si son tan inteligentes como la gente de su misma edad.
2. Algunos jóvenes encuentran difícil hacer nuevos amigos SIN EMBARGO Para otros jóvenes es bastante fácil hacer nuevos amigos.
3. Algunos jóvenes son muy buenos haciendo todo tipo de deportes SIN EMBARGO Otros jóvenes creen que no son tan buenos cuando se trata de deporte.
4. Algunos jóvenes no están contentos con su aspecto físico SIN EMBARGO Otros jóvenes están contentos con su aspecto físico.
5. Algunos jóvenes sienten que si estuvieran interesados sentimentalmente en alguien esa persona les correspondería SIN EMBARGO A otros jóvenes les preocupa que cuando les guste alguien sentimentalmente, esa persona les corresponda.
6. Algunos jóvenes normalmente hacen lo correcto SIN EMBARGO Otros jóvenes a menudo no hacen lo que creen que es correcto.
7. Algunos jóvenes son capaces de hacer verdaderos amigos íntimos SIN EMBARGO Otros jóvenes encuentran difícil hacer verdaderos amigos íntimos.
8. Algunos jóvenes con frecuencia están decepcionados con ellos mismos SIN EMBARGO Otros están bastante contentos con ellos mismos.
9. Algunos jóvenes son bastante lentos en terminar sus deberes SIN EMBARGO Otros jóvenes pueden hacer los deberes rápidamente.
10. Algunos jóvenes tienen muchos amigos SIN EMBARGO Otros jóvenes no tienen muchos amigos.
11. Algunos jóvenes creen que podrían hacer bien cualquier nueva actividad deportiva SIN EMBARGO Otros jóvenes tienen miedo de no poder hacer bien una nueva actividad deportiva.
12. Algunos jóvenes desearían que su cuerpo fuera diferente SIN EMBARGO A otros jóvenes les gusta su cuerpo tal y como es.
13. Algunos jóvenes no salen (en pareja) con gente hacia la que se sienten realmente atraídos SIN EMBARGO Otros jóvenes sí que salen (en pareja) con gente hacia la que se sienten atraídos.
14. Algunos jóvenes normalmente se meten en líos por las cosas que hacen SIN EMBARGO Otros jóvenes normalmente no hacen cosas que les metan en líos.
15. Algunos jóvenes tienen amigos íntimos con los que pueden compartir secretos SIN EMBARGO Otros jóvenes no tienen un verdadero amigo íntimo con el que poder compartir secretos.
16. Algunos jóvenes no les gusta la forma en que están llevando su vida SIN EMBARGO A otros jóvenes sí que les gusta la forma en que llevan su vida.
17. Algunos jóvenes hacen sus tareas de clase muy bien SIN EMBARGO Otros jóvenes no hacen bien el trabajo de clase
18. Algunos jóvenes son difíciles de querer SIN EMBARGO Otros jóvenes son fáciles de querer.
19. Algunos jóvenes creen que son mejores que otros de su edad en lo referente al deporte SIN EMBARGO Otros jóvenes creen que en la práctica deportiva no pueden hacerlo tan bien como otros jóvenes de su edad.
20. Algunos jóvenes desearían que su apariencia física fuera diferente SIN EMBARGO A otros jóvenes les gusta su apariencia física tal y como es.

21. Algunos jóvenes creen que la gente de su edad puede sentir atracción sentimental por ellos SIN EMBARGO Otros jóvenes no están seguros (les preocupa) si la gente de su edad puede sentir atracción sentimental por ellos.
22. A algunos jóvenes les gusta el modo en que se comportan SIN EMBARGO A otros jóvenes no les gusta su comportamiento.
23. Algunos jóvenes desearían tener un verdadero amigo íntimo con el que compartir cosas SIN EMBARGO Otros jóvenes tienen un amigo íntimo con el que compartir cosas.
24. Algunos jóvenes están contentos con ellos mismos la mayor parte del tiempo SIN EMBARGO Otros jóvenes a menudo no están contentos con ellos mismos.
25. Algunos jóvenes tienen dificultades en deducir las respuestas en el colegio SIN EMBARGO Otros jóvenes casi siempre encuentran las respuestas.
26. Algunos jóvenes son populares entre otros de su edad SIN EMBARGO Otros jóvenes no son muy populares.
27. Algunos jóvenes no realizan bien los juegos o deportes nuevos al aire libre SIN EMBARGO Otros jóvenes aprenden nuevos juegos al aire libre enseguida.
28. Algunos jóvenes creen que son atractivos físicamente SIN EMBARGO Otros jóvenes creen que no son atractivos físicamente.
29. Algunos jóvenes creen que son divertidos e interesantes para una cita con una persona del sexo opuesto SIN EMBARGO Otros jóvenes se preguntan si serían divertidos e interesantes para una cita con una persona del sexo opuesto.
30. Algunos jóvenes hacen cosas que creen que no deberían hacer SIN EMBARGO Otros jóvenes casi nunca hacen cosas que saben que no deben hacer.
31. Algunos jóvenes encuentran difícil hacer amigos en los que poder confiar SIN EMBARGO Otros jóvenes son capaces de hacer amigos íntimos en los que poder confiar.
32. A algunos jóvenes les gusta la clase de persona que son SIN EMBARGO Otros jóvenes a menudo querrían ser otra persona.
33. Algunos jóvenes creen que son bastante inteligentes SIN EMBARGO Otros jóvenes se preguntan si son inteligentes.
34. Algunos jóvenes creen que son socialmente aceptados SIN EMBARGO Otros jóvenes quisieran que más gente de su edad les aceptase.
35. Algunos jóvenes creen que no son muy deportistas SIN EMBARGO Otros jóvenes creen que son muy deportistas.
36. A algunos jóvenes realmente les gusta su apariencia física SIN EMBARGO Otros jóvenes desearían que apariencia fuese diferente.
37. Algunos jóvenes normalmente no salen con la gente con la que realmente les gustaría salir (en pareja) SIN EMBARGO Otros jóvenes salen con la gente con la que verdaderamente quieren salir (en pareja).
38. Algunos jóvenes normalmente hacen lo que se espera de ellos SIN EMBARGO Otros jóvenes a menudo no hacen lo que se espera de ellos.
39. Algunos jóvenes no tienen un amigo lo bastante íntimo como para compartir los pensamientos personales SIN EMBARGO Otros jóvenes tienen un amigo íntimo con el que pueden compartir sus pensamientos y sentimientos personales.
40. Algunos jóvenes están contentos de ser como son SIN EMBARGO Otros jóvenes desearían ser diferentes.

ANEXO 2

Test Autoestima Coopersmith

INSTRUCCIONES

Marque SI o No en cada una de las frases este seguro de marcar una en cada opción. No piense la respuesta marque lo primero que se le venga en mente. No hay respuestas acertadas ni equivocadas.

1. Generalmente los problemas me afectan muy poco	SI	NO
2.- Me cuesta mucho trabajo hablar en público	SI	NO
3.- Si pudiera cambiaría muchas cosas de mí	SI	NO
4.- Puedo tomar una decisión fácilmente	SI	NO
5.- Soy una persona simpática	SI	NO
6.- En mi casa me enoja fácilmente	SI	NO
7.-Me cuesta trabajo acostumbrarme a algo nuevo	SI	NO
8.- Soy popular entre las personas de mi edad	SI	NO
9.- Mi familia generalmente toma en cuenta mis sentimientos	SI	NO
10.- Me doy por vencida fácilmente	SI	NO
11.-Mi familia espera demasiado de mí	SI	NO
12.-Me cuesta mucho trabajo aceptarme como soy	SI	NO
13.-Mi vida es muy complicada	SI	NO
14.-Mis compañeros generalmente aceptan mis ideas	SI	NO
15.- Tengo mala opinión de mi misma	SI	NO
16.- Me gustaría irme de mi casa	SI	NO
17.- Con frecuencia me siento adisgusto en mi trabajo	SI	NO
18.- Soy menos bonita que la mayoría de la gente	SI	NO
19.-Si tengo algo que decir generalmente lo digo	SI	NO
20.-Mi familia me comprende	SI	NO
21.-Los demás son mejor aceptados que yo	SI	NO
22.-Siento que mi familia me presiona	SI	NO
23.-Con frecuencia me desanimo en lo que tengo	SI	NO
24.-Muchas veces me gustaría ser otra persona	SI	NO
25.- Se puede confiar muy poco en mí	SI	NO

ANEXO 3

SOBRE LA PRUEBA DE NORMALIDAD DE JARQUE-BERA

Una prueba de normalidad ampliamente utilizada en la actualidad es la de Jarque-Bera^(1,2), la cual se basa en un estadístico (JB) definido a través de los valores de la asimetría, de la curtosis y del tamaño de la muestra. Para tamaños de muestra grandes ($n > 30$), el estadístico de Jarque-Bera se define:

$$\begin{aligned} JB &= n\{(\text{Asimetría})^2 / 6 + ((\text{Kurtosis} - 3)^2) / 24\} = \\ &= n\{ [S_3^2 / (6S_2^3)] + [S_4 / (S_2^2 - 3)]^2 / 24 \} \end{aligned}$$

donde

$$S_2 = (x_i - \bar{x})^2 / (n - 1),$$

$$S_3 = (x_i - \bar{x})^3 / (n - 1), \quad y$$

$$S_4 = (x_i - \bar{x})^4 / (n - 1).$$

son el Segundo, Tercero y Cuarto momento de la distribución de datos, y n es el tamaño de la muestra.

(1)

Jarque, C. M. and A. K. Bera (1980). Efficient tests for normality, homoscedasticity and serial independence of regression residuals, *Economics Letters*, **6**, 255–259.

(2)

Jarque, C. M. and A. K. Bera (1987). A test for normality of observations and regression residuals, *International Statistical Review*, **55**, 163–172.

**ANEXO 4
CONCENTRADO**

FINALIDAD	CONCLUSIONES	HIPÓTESIS	DISCUSIÓN	RECOMENDACIONES
Determinar las relaciones mutuas entre las variables.	a). Todas las DAC están correlacionadas con AE. 1. ACF 2. ACC 3. ACS 4. ACAC b). RA está correlacionado con: 1.ACAC 2.ACC 3. AE		a) AE con ACF ✓ a favor AE con ACC ✓ a favor AE con ASS ✓ a favor AE con ACAC ✓ a favor b) RA con ACAC ✓ a favor RA con ACC ✓ a favor RA con AE ✓ a favor	Profundizar en las relaciones entre las variables. AE y ACF AE y ACC RA en otras materias como: matemáticas
Analizar las diferencias de género	a). No AE b). Si ACD c). Si RA	H1 AE * H2 ACD ✓ H3 RA ✓	a. AE ✓ a favor y en contra b. ACD ✓ a favor y en contra c. RA ✓ a favor	Indagar sobre estereotipos de género y deporte y género y materias.
Analizar las diferencias por grupos de Rendimiento académico (alto, medio y bajo.	a).No AE b) Si ACAC y ACC	H4 AE * H5 ACAC ✓	a. AE * No hay b. ACAC ✓ a favor	Llevar acabo una investigación donde se trabaje con los grupos de bajo RA y buscar cambios en su ACAC.
Analizar las diferencias entre las variables antes y después de las calificaciones de fin de curso.	a). No AE b). Si 1. ACAC 2. AF 3.ACS	H6 AE * H7 ACAC ✓	a. AE * No hay b. ACAC ✓ a favor c. AF * No hay d. AA * No hay	Aplicar el mismo test en otros momentos,

CLAVES:

DAC: Dimensiones del Autoconcepto (académico, amistad, atractivo romántico, conducta, físico, deporte y social)
 AE: Autoestima , ACF: Autoconcepto físico, ACC: Autoconcepto conductual, ACS: Autoconcepto social
 ACAC: Autoconcepto Académico, ACD: Autoconcepto deportivo y RA: Rendimiento Académico



