



Pontificia Universidad Católica Argentina

Facultad "Teresa de Ávila"

Trabajo Final para acceder a la Licenciatura en Psicopedagogía

"Expectativas de logro del docente respecto al alumno y su relación con el autoconcepto y rendimiento académico en adolescentes de 12 a 16 años"

Tesista: Amarillo Micaela Juliana

Director de tesis: Dr. Resett Santiago

Año: 2022

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar a mi familia, quienes creyeron en mi desde el primer momento y supieron acompañarme y apoyarme a lo largo de estos años.

A mi madre, que ya no está físicamente conmigo, pero sé que fue quien me dio las fuerzas para continuar a pesar de las dificultades.

A mi pareja y gran compañero quien supo comprender mis días buenos y aquellos no tanto y siempre tuvo palabras de aliento para motivarme a seguir.

A mis amigas, quienes me acompañaron, aconsejaron y estuvieron en cada momento.

Agradezco infinitamente al director de la tesis, Dr. Resett Santiago quien supo acompañarme en este proceso, gracias a su paciencia y dedicación.

Por ultimo agradezco a quienes participaron e hicieron posible esta investigación.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

CAPITULO I: Introducción

Resumen.....	6
Planteamiento y formulación del problema.....	9
Objetivos de la investigación.....	10
Hipótesis de trabajo	10

CAPITULO II: Marco Teórico y revisión bibliográfica

Estado del arte	12
-----------------------	----

Expectativa del docente.....

Expectativa, autoconcepto y rendimiento académico	15
---	----

Autoconcepto.....

Autoconcepto y autoestima	19
---------------------------------	----

Dimensión y tipos de autoconcepto.....	20
--	----

Características del autoconcepto.....	20
---------------------------------------	----

Rendimiento académico

Factores intervinientes.....	22
------------------------------	----

Adolescencia.....

Etapas de la adolescencia.....	24
--------------------------------	----

CAPITULO III: Marco metodológico

Tipo de investigación	27
-----------------------------	----

Muestra.....	27
--------------	----

Técnica de recolección de datos	30
---------------------------------------	----

Procedimiento de recolección de datos	31
---	----

Procedimiento de análisis de datos.....	31
---	----

CAPITULO IV: Resultados.

Resultados	34
------------------	----

CAPITULO V: Discusiones, conclusiones, limitaciones, recomendaciones

Discusiones 41

Conclusiones 44

Limitaciones 45

Recomendaciones 46

REFERENCIA BIBLIOGRAFICA 47

ANEXOS 50

Instrumentos 51

Notas y consentimientos..... 60

ÍNDICE DE GRÁFICOS Y TABLAS

ÍNDICE DE GRÁFICOS:

Gráfico 1: Distribución según genero	28
Gráfico 2: Distribución de las edades según la muestra.....	29
Gráfico 3: Medias y desvíos típicos en los distintos dominios del Autoconcepto	35

ÍNDICE DE TABLAS:

Tabla 1: Genero	28
Tabla 2: Edad: frecuencia y porcentaje	29
Tabla 3: Edad: media y desviación típica.....	29
Tabla 4: Puntajes mínimos, máximos, medias y desvíos típicos de las escalas del cuestionario AMOP-A.....	34
Tabla 5: Medias y desvíos típicos en los distintos dominios del Autoconcepto	35
Tabla 6: Promedio general de calificaciones.....	36
Tabla 7: Porcentaje de calificaciones obtenidas según cada materia	36
Tabla 8: Correlación entre los dominios del Autoconcepto y el rendimiento académico..	38

RESUMEN

La educación es un fenómeno complejo, en el que se encuentran involucrados dos sujetos, el educando y el educador, entre ellos se establecerá una relación con el fin de poder concretar el acto educativo. Muchas veces esta relación, se verá afectada por una serie de “ideas” o expectativas que condicionan la conducta de las personas, que en el caso de esta investigación, estarán referidas a las expectativas propias del docente, el cual de manera positiva o negativa, transmitirá de algún modo estas expectativas a sus estudiantes, lo cual repercutirá tanto en su autoconcepto como en su rendimiento académico, a su vez, el modo en que esto impacte en los estudiantes, estará condicionado por la etapa evolutiva en la que estos se encuentran, lo cual como han dicho diversos autores, la adolescencia es una etapa de transición, de cambios físicos y psíquicos. Todo esto, más el modo en que se relacionen los estudiantes en el contexto social, podrá influir en su personalidad y en el ámbito escolar, en su rendimiento académico. Es por esto, que el presente trabajo final para obtener el título de Licenciatura en Psicopedagogía se realizó con el propósito de conocer como es la relación entre las expectativas de logro del docente, el autoconcepto y rendimiento académico en adolescentes de 12 a 16 años, de ambos sexos, partiendo de la hipótesis que: a mayor puntaje en los dominios del autoconcepto, mayor rendimiento académico. El tipo de estudio fue de tipo cuantitativo y de campo con un diseño descriptivo-correlacional y de corte transversal. Con respecto a la muestra seleccionada fue escogida de forma intencional no probabilística. La misma estuvo conformada por 190 alumnos de ambos sexos que concurrían a una escuela pública de gestión privada, de la ciudad de General Galarza. Las técnicas de recolección de datos fueron las siguientes: cuestionario de expectativas y actitudes motivacionales del profesorado AMOP-A de Alonso Tapia (1992), este cuestionario está formado por 70 ítems y se han elaborado dos formas de esta prueba aplicables, respectivamente, a profesores de alumnos de 10 a 14 años, y al segundo ciclo de Secundaria y Bachillerato, con alumnos de 14 a 18 años. Las dos formas comparten los 54 primeros elementos y los 16 últimos pertenecen sólo a la escala para profesores de alumnos de 10 a 14 años, las dos versiones del cuestionario constan de cuatro escalas y la valoración de las mismas es: 0= Totalmente en desacuerdo; 1= Bastante en desacuerdo; 2= Ni en desacuerdo ni de acuerdo; 3= Bastante de acuerdo; 4=Totalmente de acuerdo. Otra de las técnicas empleadas, fue el cuestionario de autopercepción de Harter para adolescentes (1988), el cual está compuesto por 45 ítems que evalúan ocho dimensiones específicas del autoconcepto (apariencia física, atractivo amoroso, aceptación social, amistad íntima, buen comportamiento, competencia escolar, laboral, y deportiva) y una subescala separada que evalúa autoestima global. Cada escala está compuesta por cinco ítems de cuatro alternativas y cada ítem presenta cuatro opciones, con puntajes que varían de 1 a 4; los puntajes más altos reflejan una percepción más positiva. Por último, el rendimiento académico fue adquirido mediante el promedio general de notas que obtuvieron los estudiantes en el primer trimestre del ciclo lectivo 2021 abarcando las notas de todas las materias. Una vez recolectados los datos, fueron ingresados y procesados por medio del programa

estadístico informático SPSS (Statistical Package for the social sciences) versión 23, luego de esto se obtuvieron los siguientes resultados: en cuanto a las expectativas de logro docente, se pudo ver que en la escala de optimismo se obtuvo un puntaje mínimo de 41,0, un máximo de 53,0. En la escala de pesimismo, el puntaje mínimo fue de 16,0, el máximo de 36,0. En la escala de rechazo, se obtuvo un puntaje mínimo de 7,00, máximo de 28,0 y por último, en la escala de rechazo a estrategias de comparación, se obtuvo un puntaje mínimo de 18,0, máximo de 31,0. Respecto al autoconcepto, se pudo apreciar que los puntajes más altos se obtuvieron en los siguientes dominios: autoestima (2,87), estudio (2,80) y social (2,74). En cambio, los puntajes más bajos fueron en los siguientes: creatividad (2,67), laboral (2,65) e intelectual (2,41). Por último, la media del rendimiento se ubicó en 25,4 (promedio general) el mínimo de 12,0 y el máximo de 30,0 con un desvío típico de 4,2. Además se pudo ver que los alumnos encuestados obtuvieron un mejor rendimiento en las siguientes materias: lengua extranjera con un puntaje de 83,7- educación física 81,1- lengua 67,4. Concluyéndose en la presente investigación, que se pudo corroborar la relación entre algunos dominios del autoconcepto y el rendimiento académico obtenido en determinadas materias, como lo fue entre: artes visuales y el dominio de creatividad con una correlación de 0,15. Entre lengua extranjera y autoestima con una correlación de 0,12. Por último entre biología y autoestima con una correlación de 0,12. Además, en otro apartado, podrán encontrarse limitaciones, como la imposibilidad de correlacionar la variable expectativa de logro docente con las demás variables, ya que los docentes encuestados no impartían sus materias a los alumnos desde 1er a 5to año de su escolaridad. También se presentaran recomendaciones para futuras investigaciones.

PALABRAS CLAVES: expectativas; autoconcepto; rendimiento académico; adolescencia.

CAPITULO I:

INTRODUCCIÓN

Planteamiento y formulación del problema:

La palabra expectativa proviene del latín “expectatum” que significa “Esperanzas de conseguir una cosa, hace referencia a la posibilidad de obtener algo al ocurrir un suceso que se prevé” (Aguilera, 1993, p.12).

Las expectativas son predicciones y previsiones que uno se funda sobre lo que va a suceder. En el ámbito de la educación, el profesor, primero toma contacto con el alumno y establece en su interior una imagen de lo que el alumno es y será capaz de hacer, es decir, el profesor desarrolla unas expectativas con respecto a su alumno. (Rodríguez, 2012, p. 2)

De acuerdo a la imagen que el profesor forme en su interior y si esta concuerda con la imagen que tiene en su mente de lo que sería un alumno ideal, las expectativas serán positivas, permitiendo un mejor rendimiento escolar, pero si esta imagen no concuerda, las expectativas del profesor serán negativas y no permitirá que el alumno tenga un buen rendimiento (Rodríguez, 2012).

En relación a lo dicho anteriormente, Rogers (1987, citado en Rodríguez 2012) en su investigación plantea que las expectativas del profesor influyen en el rendimiento académico de los alumnos, pero no significa que estas expectativas siempre vayan a concretarse, ya que también dependerá del propio alumno y de la percepción que este posea sobre el profesor y de la importancia que le otorgue al mismo en su vida.

Estas percepciones que tienen los alumnos forman parte de un constructo llamado “autoconcepto” al que Casullo (1990) define como: “Una serie de actitudes relativamente estables que reflejan una evaluación de comportamientos y atributos personales” (p. 16).

Nuevamente se retoma al autor Rogers (1987, citado en Rodríguez 2012) quien agrega que al igual que los alumnos, el docente también posee percepciones, las cuales van a influir por medio de la interacción social, por la forma de comportarse congruentemente con sus ideas, sobre la autopercepción del alumno. Dicha interpretación afecta a su autoconcepto, el cual determina su motivación y comportamientos que, a su vez, llegan a confirmar las expectativas del profesor.

Como han dicho diversos autores, el rendimiento académico también se verá afectado por las expectativas del docente, pero a su vez también, como lo dice Fernández Gonzales (1975, citado en Álvaro Page 1990) el rendimiento estará afectado por otros factores, entre ellos el sistema educativo, la familia, la personalidad del propio alumno que se encuentra en construcción, ya que no solo bastara con un cociente superior para tener éxito, porque el rendimiento es un producto.

Por último y haciendo referencia al grupo etario que se pretende analizar, se encuentra Jungman (2007) quien expresa lo siguiente:

He aquí que el adolescente deberá aprender a convivir con las sensaciones y emociones consecuentes a los cambios biológicos y corporales (...). Deberá encarar la revisión, construcción y definición de su identidad

(...). Y como si fuera poco, deberá conquistar su autonomía, abrirse a los otros, absorber los estímulos del medio y a enfrentarse a diferentes presiones que pueden provenir de los pares, familiares o del entorno. (pp. 15-16).

Teniendo en cuenta lo desarrollado con anterioridad, se cree relevante abordar la temática de las expectativas del docente en relación al autoconcepto y rendimiento académico de los adolescentes, ya que por lo general, en investigaciones precedentes es una variable poco estudiada, en mayor de los casos se ha estudiado la relación entre autoestima y rendimiento académico de los adolescentes, pero no se ha considerado la mirada del docente hacia los alumnos y como esto también puede llegar a influir en su rendimiento o su autoconcepto.

La presente investigación será llevada a cabo con docentes y alumnos de edades comprendidas entre los 12 a 16 años, que se encuentren cursando 1er a 5to año de la escolaridad secundaria y que asisten a una escuela pública de gestión privada de la ciudad de General Galarza.

A los efectos de dilucidar dicho nexo expresado anteriormente, se plantean los siguientes interrogantes:

¿Cuáles son los niveles de expectativa de logro del docente?

¿El autoconcepto tiene relación con el rendimiento académico?

Objetivos de la investigación:

General:

- Conocer cómo es la relación entre las expectativas de logro del docente, el autoconcepto y rendimiento académico en adolescentes de 12 a 16 años.

Específicos:

- Describir las expectativas de logro del docente respecto a sus alumnos.
- Describir el autoconcepto y rendimiento académico de los alumnos.
- Determinar si existe relación entre el autoconcepto y rendimiento académico de los alumnos de edades comprendidas entre 12 a 16 años.

Hipótesis de trabajo:

- A mayor puntaje en los dominios del autoconcepto (autoestima, laboral, estudio, social, intelectual, creatividad) mayor rendimiento académico en los alumnos de 12 a 16 años.

CAPITULO II:

MARCO TEÓRICO

Estado del arte:

En la presente tesis, en primer lugar se realizó una recolección de información pertinente sobre las variables involucradas, por lo cual se encontraron investigaciones tanto nacionales como internacionales.

En primer lugar se hace referencia a Rodríguez (2012) quien presentó su investigación en la cual el objetivo de la misma fue: realizar una propuesta de intervención en la que se pretende que los profesores sean conscientes de sus actos, de sus comportamientos, que conozcan las consecuencias que producen en sus alumnos, para poder así conseguir que sus alumnos alcancen rendimientos académicos satisfactorios. Para poder alcanzar el objetivo planteado, se efectuaron entrevistas a los profesores, estas se llevaron a cabo en un colegio situado en el sureste de la ciudad de Caseres. Los profesores que participaron en las entrevistas fueron los del tercer ciclo de Educación primaria, y 10 fueron los que participaron voluntariamente. Estas fueron administradas de manera individual y teniendo que responder al formulario elaborado por Beltrán (1986). Beltrán se basó en la “Escala de Dimencionalización de las causas” de Rusell (1982), adaptada al castellano por Alonso Tapia (1986). La conclusión a la que arribó la autora fue, que llevando a cabo la propuesta de intervención, el profesor será capaz de tomar conciencia de que posee expectativas negativas hacia el alumno. También conocerá las influencias que dichas expectativas ejercen sobre el rendimiento de su alumno. De esta manera, podrá transformar su comportamiento y actitudes positivamente hacia el alumno con el fin de lograr que mejore su rendimiento.

Por otro lado Vega Rodríguez e Isidro de Pedro (1996) llevaron a cabo una investigación cuyos objetivos fueron: sensibilizar a los profesores de la importancia de sus creencias y de cómo estas actúan, a modo de determinantes principales, en el rendimiento y comportamiento de sus alumnos. Fomentar en ellos la evaluación y la autocrítica constructiva. Por último partiendo de esas dos premisas, esbozar algunas posibles pautas de actuación para que los docentes puedan incrementar el control sobre el proceso educativo, orientándolo en la forma deseada. En cuanto a los objetivos planteados, en esta investigación se brindan sugerencias prácticas para los docentes. Una de ellas, así como lo afirman Rosenthal y Jacobson (1968), es sobre la importancia de que los profesores adquieran durante su formación académica conocimientos de este proceso Psicosocial y de sus repercusiones sobre la autoestima, rendimiento, actitudes y comportamientos del alumnado. Otra de las sugerencias es acerca de la importancia de generar autoeficacia en el profesor, ya que esto puede afectar, entre otros aspectos, a la elección de actividades escolares y extraescolares, al interés intrínseco por las tareas, al esfuerzo que lleva a cabo en la pedagogía y dinámica de clase y a la perseverancia frente a las dificultades en el alumno. Esto es muy importante, dado que el profesor sirve de modelo mediante aprendizajes por observación.

En la Investigación de Navas; Sampascual y Castejòn (1992), se propusieron como objetivo analizar las relaciones de variables motivacionales, cognitivas, atribuciones causales, tendencias atributivas y expectativas de los alumnos y profesores, con el rendimiento académico. La muestra estuvo constituida por 150 alumnos de quinto curso de EGB, entre mujeres y varones matriculados en tres colegios públicos distintos en localidades rurales y semiurbanas de la provincia de Murcia, con una edad media de 11 años y sus profesores, mujeres y varones. Los instrumentos utilizados fueron: para evaluar las tendencias atributivas de alumnos y profesores se empleó la “escala de dimensionalización de las causas” de Rusell (1982). Para evaluar el rendimiento académico se recurrió a las calificaciones de distintas evaluaciones, de distintos profesores y en distintos centros. También se utilizaron auto informes. Los resultados revelaron que no existen relaciones significativas entre las atribuciones y las expectativas de los profesores; que existen relaciones significativas entre las atribuciones a la capacidad, al esfuerzo y a la suerte de los alumnos, con las expectativas de profesores y alumnos y con el rendimiento académico final.

Por otra parte Chiara Conidi en el año (2014) propuso en su investigación investigar, a través del análisis cuantitativo sobre una muestra seleccionada, como influye la relación entre docente y estudiante sobre tres aspectos determinantes para la educación de este último: su aprendizaje, su actitud ante el aprendizaje mismo y su crecimiento personal. La muestra seleccionada para efectuar el estudio, fueron los profesores y alumnos de un centro privado de la ciudad de Barcelona (130 alumnos y 14 profesores). Para alcanzar el objetivo, a los alumnos se le entregaron cuestionarios que debían realizar posiblemente en las horas de tutoría, a su vez disponían del tiempo que necesitaran para responder las preguntas. Las encuestas a los docentes, fueron entregadas a cada docente personalmente con dos días de tiempo para devolverla rellena. Los resultados que se obtuvieron en esta investigación fueron que los alumnos y profesores estaban de acuerdo sobre el fin de la educación como crecimiento personal del educando y que se trata de una tarea compartida; En cambio los alumnos no tienen en claro si una buena relación con el profesor influye en su aprendizaje y sus resultados, pero si tienen en claro que afecta su actitud hacia la materia.

Los profesores ven como una buena relación se refleja en el rendimiento, actitud y desarrollo personal de los alumnos, sobre todo cuando se da una relación también fuera del aula.

Por último, se presenta la investigación realizada por Villaroel (2001) el cual se propuso el siguiente objetivo: analizar la relación entre autoconcepto y desempeño escolar. La muestra estuvo constituida por 447 alumnos y 32 profesores de 4to año básico, de 32 colegios particulares y municipales de la Región Metropolitana. Para evaluar a los participantes se utilizó la Escala de Autoconcepto de Piers-Harris y el Test de Autoconcepto académico los cuales fueron aplicados a los alumnos, y la escala de Autoconcepto de Tennessee

a los profesores. La conclusión a la cual arribo el investigador fue que los datos evidencian una relación lineal entre el autoconcepto y rendimiento académico, la influencia recíproca entre las expectativas del profesor jefe, el autoconcepto y el rendimiento del alumno, y el efecto que tiene el rendimiento logrado por el alumno sobre la percepción que el profesor tiene de él.

Se seleccionaron estas investigaciones, ya que fueron las que brindaron mayor información acerca de las variables que se quieren estudiar en este trabajo, y también fueron las que permitieron poder profundizar sobre estos conceptos.

Encuadre teórico:

- **EXPECTATIVAS DEL DOCENTE:**

A continuación se exponen diferentes definiciones de la palabra “expectativa”, teniendo en cuenta diversos autores.

En primer lugar, haciendo referencia al origen etimológico, Aguilera (1993) señala que “La palabra expectativa proviene del latín “expectatum” que significa: Esperanza de conseguir una cosa, hace referencia a la posibilidad de obtener algo al ocurrir un suceso que se prevé” (p.12). Además la autora agrega que “En nuestra vida social, establecemos interacciones con otras personas sobre las que formamos expectativas que nos permiten predecir e interpretar su conducta, así como ajustar nuestro comportamiento a la situación de interacción” (Aguilera, 1993, p.12).

Por otro lado, Rogers (1982, citado en Aguilera 1993) define a las expectativas como: “un conjunto de creencias generalizadas y predicciones, con cierto grado de confianza, del comportamiento de una persona o grupo” (p.18).

También se encuentra la definición dada por Bandura (1977, citado en Aguilera 1993) quien habla en este caso de una distinción entre: “expectativas de logro” que define como: “una estimación de la persona acerca de su capacidad de realizar una conducta necesaria para producir un resultado” y “expectativas de acción – resultado” entendidas como “la convicción que tiene una persona de realizar con éxito la actividad necesaria para obtener un resultado” (p.16).

En concordancia con los autores anteriormente mencionados, Valle y Nuñez (1989) consideran a las expectativas como las deducciones que una persona hace a partir de una información que puede ser verdadera o falsa, lo cual conlleva a que la persona crea que este suceso pueda realmente ocurrir.

A partir de lo que hasta aquí se ha expresado, se puede decir que existen dos tipos de expectativas: de eficacia y de resultado. Las expectativas de eficacia hacen referencia a la certeza que tiene un sujeto de poder realizar determinadas actividades y así llegar a resultados concretos. Las expectativas de resultado indican la evaluación que realiza el propio sujeto sobre la posibilidad de que tal conducta le permita lograr esos resultados (Andivia, 2009).

Andivia (2009) además de lo dicho, agrega también que las expectativas pueden producir distintos tipos de efecto: como el efecto de profecía autorealizada, el de expectativa sostenida y el efecto halo que se describen a continuación:

La **profecía autorealizada** consiste en una expectativa incorrecta que llega a hacerse realidad por el hecho de existir. La **expectativa sostenida** ocurre cuando una persona hace una estimación aproximada de las capacidades o de las conductas de otra, y esta le responde de acuerdo con la estimación que ha hecho; el conflicto surge cuando la conducta cambia y no cambia las expectativas no consiguiéndose así el progreso. El **efecto halo** supone valorar los aspectos particulares de una persona en función de la impresión general que se tiene de ella. Con esta valoración nos creamos unas expectativas acertadas o no. (p.2)

Expectativas, autoconcepto y rendimiento académico:

Con el objetivo de conocer la relación que existe entre las variables presentes en este trabajo, a continuación se plantean diversos autores que dan cuenta de esto:

Retomando las definiciones dadas por Rodríguez (2012), un autor ya nombrado en esta investigación, se toma en cuenta lo que agrega respecto a las expectativas, diciendo que son creencias que las personas formulan sobre algún suceso que va a suceder. Refiriéndose al ámbito de la educación, primero el profesor se relaciona con sus alumnos y a partir de ahí formará una imagen en su interior de lo que para él es el alumno y de lo que será capaz de hacer.

Por otro lado, Beltrán (1995, citado en Rodríguez 2012) añade otra definición al respecto: “las expectativas del profesor se plasman en actitudes concretas del profesor. De esta forma expectativas positivas plasman actitudes positivas y expectativas negativas reflejan actitudes negativas” (p.14).

En cuanto a lo dicho anteriormente, Valle y Nuñez (2012) agregan que las expectativas, en sí mismas, no son buenas ni malas. Cuando el profesor ayuda a un alumno en una actividad porque considera que sin esta ayuda no lo podría realizar, el efecto de la expectativa es positivo, en cambio, si el profesor no le presta ayuda al

alumno, y además le demuestra de manera indirecta o no, que es incapaz de hacer la actividad solicitada, el efecto de la expectativa será negativo.

Brophy y Good (1970, citados en Rodríguez 2012) señalan que los profesores comunican sus expectativas al alumno por medio de dos vías, una es gestual, que se expresa por el tono de voz, gestos, proximidad entre profesor y alumno. Y el otro medio es verbal, que se expresa por medio del trato verbal hacia el alumno.

Retomando a un autor ya citado como lo es Rogers (1987, citado en Rodríguez 2012) el cual asegura que las expectativas del profesor influyen en el rendimiento académico de los alumnos, pero no significa que estas expectativas siempre vayan a concretarse, ya que también dependerá del propio alumno y de la percepción que este posea sobre el profesor y de la importancia que le otorgue al mismo en su vida.

En cuanto a las percepciones que el alumno pueda tener del docente, Woolfolk (1987, citado en Andivia 2009) plantea que:

El profesor es como un espejo donde se ven los alumnos. Si el reflejo les muestra una mala imagen, la autoestima del alumno se verá dañada. El profesor mediante lo que dice, como lo dice y cuando lo dice, por la expresión del rostro, por los contactos, etc.. Ha podido comunicar a los alumnos que espera un mejor rendimiento y por consiguiente los alumnos han podido modificar sus autoconceptos, su autoestima y sus expectativas sobre sus propias conductas. No obstante, para que las expectativas se cumplan el alumno tiene que reaccionar ante ellas". (p.4)

Siguiendo estas concepciones, Andivia (2009) en su investigación toma también la definición dada por Hargreaves quien señala que hay dos factores que pueden determinar la reacción de los alumnos ante las expectativas: en primer lugar se toma en cuenta el grado de importancia que le da el alumno a lo que el profesor tenga para decir de él y en segundo lugar, tendrá relevancia el concepto que el alumno posee de sí mismo. Esto quiere decir que las expectativas del profesor tendrán mayor influencia en los alumnos que le den más importancia a lo que este diga y formaran un autoconcepto que va a concordar con esto.

Como conclusión, cada profesor se verá influenciado por diversos factores que van a influir en sus expectativas respecto del alumno, como lo son; la clase social, el CI, el sexo, la conducta que muestra, características físicas, etc., lo que de manera posterior puede ser transmitido al alumno en determinadas conductas que podrán favorecer o no la autoestima, la motivación y el estilo cognitivo del mismo (Andivia, 2009).

Por eso es importante que el profesor establezca una relación singular y trascendente con cada uno de sus alumnos, para que de este modo se refuercen autoconceptos positivos en sus alumnos y que estos puedan formar su propia imagen también a partir de la opinión del docente (Rojas, 2005).

Rojas (2005) agrega también que los docentes tienen el gran desafío de crear un clima áulico favorable para que se establezcan relaciones entre las personas que allí se encuentren, ya que esto permitirá además que las personas sientan confianza en sí mismos y obtengan aprendizajes más significativos.

Por último, cabe destacar que las actitudes y conductas del educador no se pueden generalizar de igual modo a todos los alumnos, ya que no influirán en todos por igual, esto dependerá de la interpretación de cada alumno en particular, de su experiencia y del entorno educativo (Rojas, 2005).

- **AUTOCONCEPTO:**

El interés por el estudio del autoconcepto no es nuevo dentro de la rama de la Psicología, e históricamente este término ha sido desarrollado por varios autores.

El autoconcepto es un término estudiado e investigado por múltiples autores. Uno de los más destacados es James (1890), quien realiza una distinción entre dos conceptos fundamentales del Self o del Sí Mismo, a saber el Yo y el Mí.

Dentro del sistema del autoconocimiento, estas dos partes del Self tienen contenidos y características distintas. Cuando nos referimos al Yo, hacemos referencia al hecho de conocer, de saber, y a la capacidad de construir el conocimiento que cada uno tiene sobre sí mismo. Por otro lado, el Mí supone aquello que vamos conociendo de forma empírica y objetiva de nosotros mismos, dando lugar, de esta manera, a lo que sería el autoconocimiento.

Estos dos aspectos que diferenciamos anteriormente, Yo y Mí, se encuentran íntimamente relacionados y se influyen uno al otro a lo largo de la vida de cada sujeto. Dicho autor, también recalca la importancia de tener en cuenta la distancia entre lo que el individuo cree de sí mismo y lo que realmente es, o entre las aspiraciones y las capacidades de la persona (James, 1890).

Asimismo, James (1890) postuló que el autoconcepto está compuesto por diversos elementos dispuestos en una jerarquía. En la parte superior, y de mayor importancia, encontramos el conocimiento acerca de cómo pensamos, cuáles son nuestros juicios morales, nuestras normas de comportamiento y de conducta.

Luego, en un segundo lugar encontramos el conocimiento que de nosotros mismos nos aportan otras personas. Y por último, hallamos los rasgos físicos y materiales que conforman nuestra visión y definición sobre lo que somos y quienes somos.

Para Carl Rogers (citado por Casullo, 1990) el concepto de sí mismo puede definirse como una configuración organizada de las percepciones de sí mismo que son admisibles a la conciencia, y supone las siguientes características: en primer lugar, es consciente, incluye las experiencias y percepciones simbolizadas en la conciencia; en segundo lugar, es una estructura, una configuración organizada, es decir, una Gestalt; y por último, es una hipótesis provisional que la persona formula acerca de su realidad, no es para ella toda la realidad.

Dentro de lo que es el autoconcepto general se distinguen otros autoconceptos más concretos que se refieren a áreas específicas de la experiencia y que se relacionan a continuación:

- Autoconcepto físico: La percepción que uno tiene tanto de su apariencia y presencia físicas como de sus habilidades y competencia para cualquier tipo de actividad física.
- Autoconcepto académico: El resultado de todo el conjunto de experiencias, éxitos, fracasos y valoraciones académicas que el alumno tiene a lo largo de los años escolares.
- Autoconcepto social: Consecuencia de las relaciones sociales del alumno, de su habilidad para solucionar problemas sociales, de la adaptación al medio y de la aceptación de los demás.
- Autoconcepto personal: Incluye la percepción de la propia identidad y el sentido de responsabilidad, autocontrol y autonomía personales.
- Autoconcepto emocional: Se refiere a los sentimientos de bienestar y satisfacción, al equilibrio emocional, a la aceptación de sí mismo y a la seguridad y confianza en sus posibilidades. (García, 2013, p. 244)

El autoconcepto es una estructura cognitiva, en él se encuentran nuestras representaciones, sobre lo que somos, deseamos ser y aquello que le transmitimos a los demás. Estas representaciones se van formando a partir de la mirada que los demás tienen sobre nosotros. Luego estos pensamientos serán los que guiarán nuestra conducta. (Villaroel, 2001).

Nuevamente, se hace referencia al autor Casullo (1990) quien define al autoconcepto como: “Una serie de actitudes relativamente estables que reflejan una evaluación de comportamientos y atributos personales” (p. 16).

Además, Casullo (1990) agrega que, el autoconcepto se va construyendo a través de las interacciones que el niño o el adolescente va estableciendo en su infancia con el medio social, es decir, en la relación con los otros significativos en la vida del sujeto, donde también se ve influido por el comportamiento de los demás hacia su persona.

Otros autores como lo son Arancibia y Álvarez (1994) comienzan a hacer referencia al autoconcepto en relación con el ámbito escolar y señalan que las creencias, vivencias, satisfacciones y la propia conducta del profesor, afectara al niño y al autoconcepto que tenga de sí mismo.

Siguiendo el concepto anterior, Marchago (1991, citado en Villarroel 2001) señala que el autoconcepto de los alumnos se asocia con el autoconcepto del profesor, ya que los profesores que tienen una imagen positiva, real y que se aceptan a sí mismos, le expresaran esto a sus alumnos y de este modo también los ayudaran para que ellos puedan lograr verse positivamente.

Por último, Staine (1958, citado en Ramírez y Herrera 2002) concluye que “el autoconcepto no solo estaba presente en todo aprendizaje, sino que era también el resultado más importante de todas las situaciones del aprendizaje escolar, aunque su presencia pasara desapercibida al intentar inculcar los profesores a sus alumnos conocimientos y habilidades académicas” (p. 196).

Autoconcepto y autoestima:

Es preciso realizar una explicación acerca del significado de Autoestima y de Autoconcepto, dos términos que están relacionados, pero que no son equivalentes y por eso deben diferenciarse.

El autoconcepto hace referencia a los aspectos cognitivos, a la percepción y la imagen que cada uno tiene de sí mismo, mientras que en el término autoestima se encuentran los aspectos evaluativos y afectivos.

El autoconcepto influye en diversos aspectos de la vida de los individuos y en su conducta. Cada persona va a desarrollar su propio autoconcepto, creando su autoimagen, ya que este no es innato.

En cambio cuando hablamos de autoestima, nos estamos refiriendo a una actitud hacia uno mismo, a la forma habitual de pensar, amar, sentir y comportarse consigo mismo. Es la causante de estar constantemente enfrentándonos con nosotros mismos y es por ende lo que nos permite ordenar nuestras experiencias.

La autoestima conforma nuestra personalidad, la cual se ira generando como resultado de una suma de acciones y sentimientos por los que atravesamos día a día.

La autoestima es una forma de ser y actuar que se encuentra en lo más profundo de nuestra personalidad, es por esto que está en contacto con hábitos y aptitudes que la persona ya ha adquirido, esta autoestima será dinámica, tendrá situaciones en las que podrá contactarse más con nuestras actitudes internas y crecer a partir de ellas o por el contrario se debilitara. Se trata de la meta más alta del proceso educativo, pues es precursora y determinante de nuestro comportamiento y nos dispone para responder a los numerosos estímulos que recibimos.

Como conclusión; el autoconcepto y la autoestima son el resultado de un largo proceso, marcado por un gran número de experiencias personales y sociales, como lo pueden ser los éxitos y los fracasos, las valoraciones y los comentarios de las personas que forman parte del entorno de un niño o de un adolescente, el ambiente

humano en que crece, el estilo educativo de padres y profesores y los valores y modelos que la sociedad ofrece (García, 2013).

Dimensiones y tipos de autoconcepto

Alonso y Román (2003) interpretan el autoconcepto como: un conjunto integrado de actitudes relativas al yo, distinguiendo tres dimensiones:

- Dimensión Cognitiva: compuesta por un conjunto de rasgos que describen el concepto de sí mismo. En relación con los pensamientos.
- Dimensión Afectiva: compuesta por un conjunto de emociones y valores que acompañan a la dimensión cognitiva. En relación con los sentimientos.
- Dimensión Conductual: Autoafirmación o búsqueda a través de la comparación de sí mismo con los demás.

El autoconcepto no solo tiene dimensiones como se describió anteriormente, también se pueden distinguir dentro de lo que es autoconcepto general, otros autoconceptos más concretos que se refieren a áreas específicas de la experiencia y que se relacionan a continuación:

Autoconcepto físico: La percepción que uno tiene tanto de su apariencia y presencia físicas como de sus habilidades y competencia para cualquier tipo de actividad física.

Autoconcepto académico: El resultado de todo el conjunto de experiencias, éxitos, fracasos y valoraciones académicas que el alumno tiene a lo largo de los años escolares.

Autoconcepto social: Consecuencia de las relaciones sociales del alumno, de su habilidad para solucionar problemas sociales, de la adaptación al medio y de la aceptación de los demás.

Autoconcepto personal: Incluye la percepción de la propia identidad y el sentido de responsabilidad, autocontrol y autonomía personales.

Autoconcepto emocional: Se refiere a los sentimientos de bienestar y satisfacción, al equilibrio emocional, a la aceptación de sí mismo y a la seguridad y confianza en sus posibilidades. (García, 2013, p. 244)

Características del autoconcepto:

García y Musitu (2014) en su manual citan a Shavelson, Hubner y Stanton (1976) quienes plantean un modelo jerárquico y multifacético del autoconcepto, al cual conciben como la percepción que el individuo tiene de sí mismo y de su propia conducta, basada en la relación que establece con los demás. Los autores plantean

que el autoconcepto se divide en autoconcepto académico (inglés, historia, ciencias, etc.) y no académico, este último configurado por componentes emocionales, sociales y físicos.

Los autores citados anteriormente en el manual de Gracia y Musitu (2014) definen también siete características básicas del autoconcepto:

- a. Organizado: el individuo adopta un sistema de categorización particular que da significado y organiza las experiencias de la persona-, las categorías representan una forma de organizar las experiencias propias y de atribuirles un significado.
- b. Multifacético: el sistema de categorización parece incluir áreas tales como la escuela, la aceptación social, el atractivo físico y las habilidades sociales y físicas.
- c. Jerárquico: sus dimensiones tienen significados e importancia diferentes en función de los valores y de la edad de las personas.
- d. Estable: su variabilidad depende de su ubicación en la jerarquía, de manera que las posiciones inferiores son más variables.
- e. Experimental: se va construyendo y diferenciando a lo largo del ciclo vital del individuo.
- f. Evaluativo: la dimensión evaluativa varía en importancia y significado dependiendo de los individuos y las situaciones. Esta valoración diferencial depende, probablemente, de la experiencia pasada del individuo en una cultura y sociedad particular, en una familia, etc.
- g. Es diferenciable de otros constructos con los cuales está teóricamente relacionado.(p.11)

• **RENDIMIENTO ACADÉMICO:**

Tradicionalmente el rendimiento académico estuvo asociado a la capacidad intelectual previa que permitiera la posibilidad de obtener buenas calificaciones. Actualmente se considera que el equilibrio personal es un factor clave para lograr un mejor rendimiento (Ferragut y Fierro, 2012).

Jimenez (2000, citado en Edel Navarro 2003) define al rendimiento académico como “el nivel de conocimientos demostrados en un área o materia comparado con la norma de edad y nivel académico” (p.2).

Por otro lado Caballero, Abello y Palacio (2007) plantean que los estudiantes se encuentran con la necesidad de mantener un correcto rendimiento académico, al cual ellos consideran que lo obtendrán cumpliendo con los objetivos propuestos en cada asignatura que cursen.

Los estudios realizados sobre el rendimiento académico permiten vislumbrar tres formas como ha venido entendiéndose:

1) como un “resultado” expresado e interpretado cuantitativamente; 2) como juicio evaluativo – cuantificado o no- sobre la formación académica, es decir, al “proceso” llevado a cabo por el estudiante; o 3) de manera combinada asumiendo el rendimiento como “proceso y resultado”, evidenciado tanto en las calificaciones numéricas como en los juicios de valor sobre las capacidades y el 'saber hacer' del estudiante derivados del proceso y, a su vez, teniendo en cuenta aspectos institucionales, sociales, familiares y personales de los estudiantes, los cuales afectan y son afectados en la dicotomía “éxito o fracaso académico”. (Montes y Lerner, 2011, p.12)

Montes y Lerner (2011) agregan además que el rendimiento académico es una calificación que el estudiante obtiene como producto final del semestre, dando cuenta de los saberes que ese estudiante ha adquirido, luego de haber sido valorado objetivamente entre paréntesis, ya que también se deben analizar y tener en cuenta las representaciones o interpretaciones del proceso de enseñanza aprendizaje y las del mismo estudiante.

Por otro lado, se encuentra a Gonzales Fernández (1975, citado en Alvaro Page 1990) señalando que "el rendimiento escolar es fruto de una verdadera constelación de factores derivados del sistema educativo, de la familia, del propio alumno en cuanto a persona en evolución: un cociente sobresaliente no basta para asegurar el éxito. El rendimiento es un producto"(p.19).

Respecto a lo dicho anteriormente, Montes y Lerner (2011) añaden también que el rendimiento es la relación entre el proceso de aprendizaje y el producto que se deriva de él, teniendo en cuenta que en todo proceso de aprendizaje estarán presentes factores internos y externos al propio individuo y el producto también estará condicionado por el contexto y por las acciones del sujeto en cuanto al conocimiento que se espera que obtenga.

Factores intervinientes:

Benitez, Gimenez y Osicka (2000) consideran que cuando se trata de evaluar el rendimiento académico y cómo mejorarlo, se analizan en mayor o menor grado los factores que pueden influir en él, generalmente se consideran, entre otros, factores socioeconómicos, la amplitud de los programas de estudio, las metodologías de enseñanza utilizadas, la dificultad de emplear una enseñanza personalizada, los conceptos previos que tienen los alumnos, así como el nivel de pensamiento formal de los mismos.

Siguiendo la definición dicha anteriormente, Cominetti y Ruiz (1997) en su estudio denominado “Algunos factores del rendimiento: las expectativas y el género” plantean que: “Se necesita conocer que variables inciden o explican el nivel de distribución de los aprendizajes. Es decir, se requiere identificar los factores del rendimiento escolar”.

A su vez el autor expresa que “las expectativas de la familia, docentes y los mismos alumnos con relación a los logros en el aprendizaje reviste especial interés porque pone al descubierto el efecto de un conjunto de prejuicios, actitudes y conductas que pueden resultar beneficiosos o desventajosos en la tarea escolar y sus

resultados”, también en la investigación llegan a decir que “el rendimiento de los alumnos es mejor, cuando los maestros manifiestan que el nivel de desempeño y de comportamientos escolares del grupo es adecuado”.

En cuanto a esto, Krumm (2004) en su investigación cita a Serón (1994) quien determina que se pueden identificar algunos factores que afectan al rendimiento, entre ellos se encuentran: (a) factores socioculturales, (b) las características individuales y (c) los factores relacionados con la escuela.

✓ Factores socioculturales: este factor incluiría características de la socialización familiar y de clase; también incluye el nivel de formación, la profesión, las expectativas de los padres ante el estudio de los hijos y la preocupación o indiferencia ante las tareas escolares.

✓ Características individuales: Se refiere a las características propias del alumno, que pueden favorecer o no el rendimiento académico como las capacidades intelectuales del alumno, los estilos cognitivos, características de personalidad del individuo, siendo estas, la extroversión, grado de ansiedad, motivación y autoconcepto (Alvaro Page y otros, 1990).

✓ Factores relacionados con la escuela: este factor incluye las características de las instituciones educativas y su influencia en la calidad de la enseñanza y en el rendimiento escolar. En cuanto a este último factor mencionado, Mizala, Romaguera y Reinaga (1999) consideran que es relevante la formación y la experiencia por parte del docente, ya que la relación que se establece entre docente-alumno es determinante para su desarrollo intelectual. Además este último factor incluiría las características de la institución educativa, favoreciendo o perjudicando el desempeño, puesto que las condiciones como la infraestructura, ventilación y el material didáctico del que se disponga en la escuela afectan el proceso del alumno (Serón, 1994, citado en Krumm, 2004).

• **ADOLESCENCIA:**

Etimológicamente el término adolescencia, deriva del latín *adolescere* que significa “sufrir, padecer” (Griffa y Moreno, 2011).

Berger (2001) define a la adolescencia como la transformación del infante, un periodo de transición entre la niñez y la adultez, en el marco del cual tienen lugar los cambios importantes en el autoconcepto, la identidad personal, la maduración sexual, el desarrollo cognitivo, el pensamiento de operaciones formales, y la independencia progresiva de la familia.

Por otro lado Griffa y Moreno (2011), sostienen que:

La adolescencia es una época de búsqueda, esta búsqueda es una tarea para lograr su desarrollo y su completud a través de un triple movimiento, por un lado hacia sí mismo para descubrirse; por

otro, se abre al exterior para ubicarse y ocupar un lugar en la realidad y en la vida; pero fundamentalmente estas búsquedas están sostenidas por el vínculo con el “tú” pero lo arranca del ensimismamiento y lo lanza a la alteridad. (p, 60)

Por último, se encuentra la definición de Facio, Resett, Mistrorigo y Micocci (2006) quienes conciben a la adolescencia como:

Aquella etapa de la vida que se extiende desde los inicios de la pubertad hasta que obtiene, por vía legal, la independencia respecto a la autoridad del adulto. Plantean que abarca, aproximadamente, desde los 12 hasta los 18 años, aunque los límites son algo borrosos (p. 16).

Etapas de la adolescencia:

Continuando con los aportes de Griffa y Moreno (2005), quienes plantean que la adolescencia se podría distinguir en tres fases:

Adolescencia inicial o baja adolescencia: en las mujeres abarca entre los 11 y 12 años, en los varones entre los 12 y 13 años. Es decir, que incluye la pubertad. El desarrollo corporal que ya venía incrementándose en la preadolescencia es alterado por la transformación brusca del organismo infantil, que demanda una profunda reorganización de la personalidad. El otro sexo, en general, es vivido como peligroso, desconocido en su modo de ser y actuar. Así, se relacionan en mayor medida con sujetos del propio sexo, constituyendo grupos de pares unisexuales. La familia prosigue como centro de su vida, aunque inicie la tarea de desprenderse de ella.

Adolescencia media o propiamente dicha: comprende el período entre los 12-13 a los 16 años. Es el estadio del acmé de la construcción de la identidad sexual y personal. Se produce el distanciamiento afectivo de la familia que va dejando de ser el centro de su existencia. En estos intentos de lograr la independencia respecto de sus padres son frecuentes las conductas de rebeldía frente a los mismos y a la autoridad en general. Se adhieren firmemente al grupo de pares y respecto del mismo muestra conformidad a sus normas y costumbres, a las exigencias de lealtad a sus líderes y a la ideología grupal. Predomina la orientación al sexo opuesto y conforman grupo heterosexuales de amigos.

Adolescencia final o alta adolescencia: la finalización del período adolescente es difícil de situar en el tiempo cronológico del ciclo vital. Pues su culminación varía según se adopten criterios que consideran más importantes.

Una de estas etapas es la alta adolescencia en la cual, vuelven a surgir sentimientos de seguridad, afirmación, recuperando poco a poco la calma y el equilibrio. El adolescente conociendo ya, sus posibilidades y limitaciones, intenta solucionar la problemática de la elección y decisión profesional-ocupacional, emergiendo así, una conciencia de responsabilidad relacionada a su futuro.

En el caso de la presente investigación, la misma está centrada en la etapa de la adolescencia “media o propiamente dicha”. Respecto a esta etapa, se cita a Harter (1999) quien plantea que, en esta etapa, el desarrollo

cognitivo y la presión del proceso de socialización conspiran para que los adolescentes desarrollen un autoconcepto más complejo que incorpora la adquisición de nuevos y múltiples roles sociales en el contexto académico, laboral, familiar, interpersonal, en el marco de diferentes grupos y actividades.

Tomando nuevamente las concepciones dadas por Griffa y Moreno (2011), señalan que hay que re-pensar la importancia del lugar que ocupan los adolescentes en la sociedad, para que así estos puedan crear su propio mundo, en el que la familia, la escuela y los medios de comunicación jueguen un rol orientador; pero que asimismo sean respetuosos de la libertad y del momento de transición que atraviesan y que a su vez le permitan al joven desarrollar sus sentimientos de pertenencia grupal para poder separarse psicológicamente de la familia y así lograr su autoafirmación.

Respecto al ámbito escolar, es muy importante que en la etapa de la adolescencia por la que estén atravesando los estudiantes, los docentes puedan estar preparados para que todos los cambios que vayan ocurriendo en la personalidad y en su aspecto físico, pueda ser percibido de manera positiva y de este modo apostar a interacciones y metodologías didácticas flexibles y adaptables a cada alumno en particular (Lamas, 2015).

CAPITULO III:

MARCO METODOLÓGICO

Tipo de investigación:

La presente investigación, según su lógica, es cuantitativa de tipo ex post facto, ya que estudia los hechos como se dan en la realidad sin controlar las condiciones en las que ocurre.

- Según el tipo de diseño: el mismo es descriptivo- correlacional, ya que se intentara medir con la mayor precisión posible variables ya conocidas y estudiadas como expectativas, autoconcepto y el rendimiento académico; y por otro lado buscar medir la relación existente entre estas.

Como expresa Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2006), los diseños descriptivos tienen como objetivo indagar la incidencia de las modalidades o niveles de una o más variables en una población.

El procedimiento consiste en ubicar en una o diversas variables a un grupo de personas u otros seres vivos, objetos, situaciones, contextos, fenómenos, comunidades; y así proporcionar su descripción. Son estudios puramente descriptivos y cuando establecen hipótesis, éstas son también descriptivas.

Asimismo, los autores mencionados anteriormente indican que un estudio es correlacional, porque estos diseños describen relaciones entre dos o más categorías, conceptos o variables en un momento determinado.

- Según el tiempo: la presente investigación posee un alcance temporal de tipo transversal ya que se estudiaron las variables en un momento determinado, sin seguir el fenómeno a lo largo del tiempo para observar cómo se fueron modificando. Hernández Sampieri y otros (2006) consideran que los diseños de investigación transversal recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado.

- Según el tipo de fuente: es de campo ya que los datos se recogieron en forma directa de la realidad.

Muestra:

La muestra seleccionada para esta investigación fue escogida de forma intencional no probabilística, ya que como lo define Hernández Sampieri y otros (2006), en las muestras no probabilísticas la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación, o de quien hace la muestra.

Los sujetos estudiados fueron de un total de 190 adolescentes de 12 a 16 años de edad, de ambos sexos, los cuales concurrían a una escuela pública de gestión privada de la ciudad de General Galarza y que los mismos se encontraron cursando primer, segundo, tercer, cuarto y quinto año de secundario.

Los criterios de inclusión y exclusión que se tuvieron en cuenta para seleccionar la muestra fueron los siguientes:

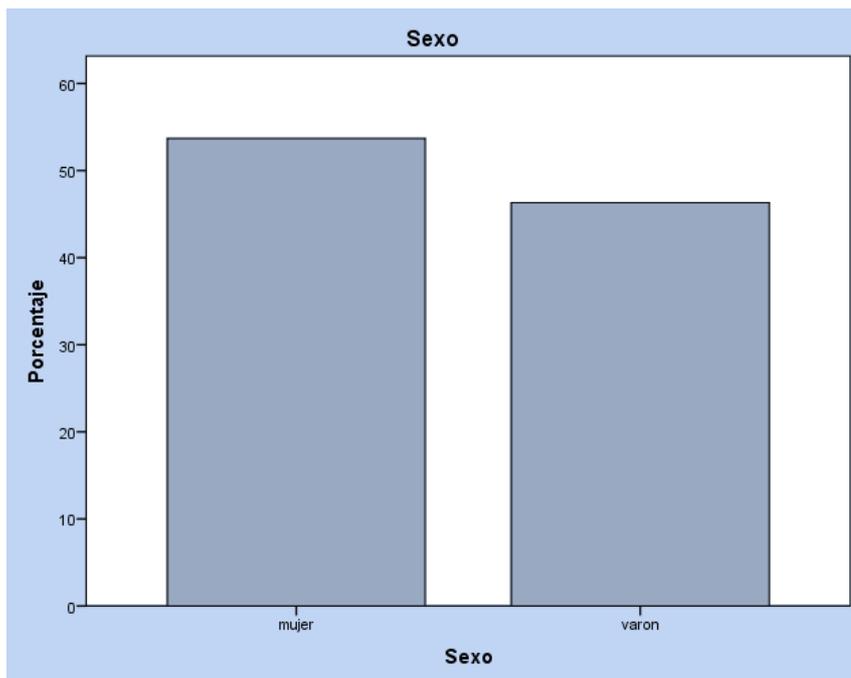
- adolescentes de ambos sexos, que tengan entre 12 y 16 años de edad.
- que asistan a escuelas públicas de gestión privada.
- que cuenten con el permiso de sus padres y/o tutor.

En la tabla número 1 se puede observar con respecto al género que en mujeres hay una frecuencia de 102 con un porcentaje de 53,7%. En varones hay una frecuencia de 88 con un porcentaje de 46,3 % sobre un total de 190 participantes.

Tabla 1- Género

		<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Válidos	mujer	102	53,7
	varón	88	46,3
	Total	190	100,0

Gráfico 1- distribución según el género



En la tabla N° 2 se puede observar que los encuestados que más respondieron fueron de un porcentaje de 26,8 referente a la edad de 13 años y la menor cantidad fue de 15,3 correspondiente a la edad de 14 años.

En la tabla N° 3 se observa que la media fue de 13,7 con un desvío típico de 1,43.

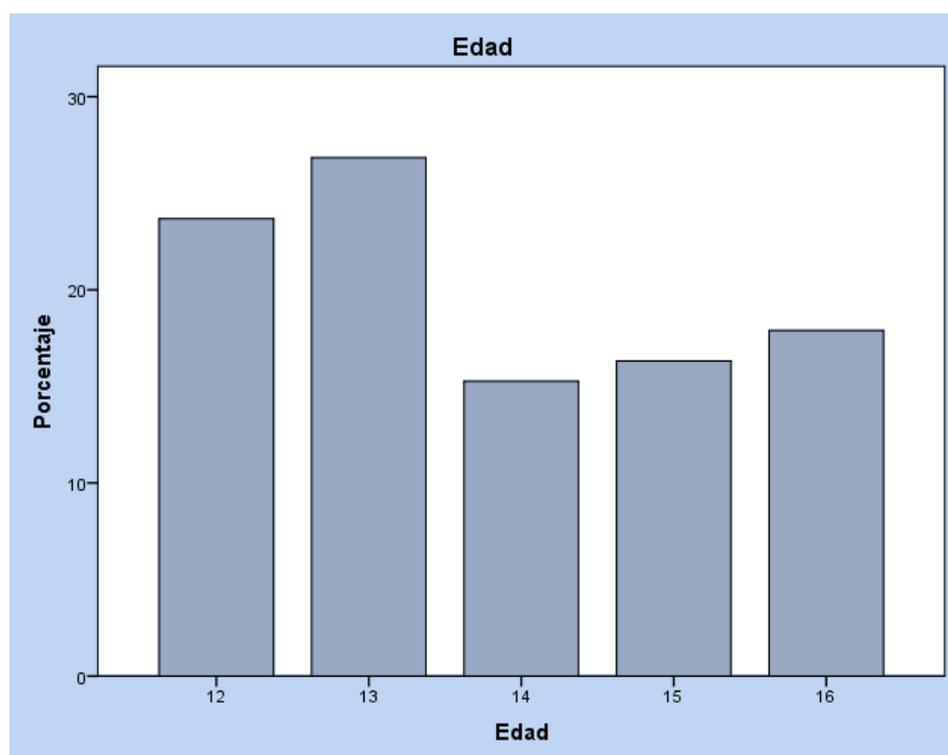
Tabla 2-edad: frecuencia y porcentaje

	<i>Edad</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Válidos	12	45	23,7
	13	51	26,8
	14	29	15,3
	15	31	16,3
	16	34	17,9
	Total	190	100,0

Tabla 3- edad: media y desviación típica

	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>Desvío típico</i>
Edad	190	13,7	1,43

Gráfico 2- distribución de las edades según la muestra



Técnicas de recolección de datos:

Para la recolección de datos se emplearon los siguientes instrumentos:

- **Expectativas y actitudes motivacionales del profesorado. AMOP-A de Alonso Tapia (1992):** este material fue utilizado para evaluar las expectativas de los docentes.

El AMOP-A es un cuestionario ecléctico que pretende evaluar tanto las expectativas de autoeficacia como las de control y que incluye elementos que permiten examinar la relación de las mismas con el modo de actuar del docente.

Los elementos de este cuestionario corresponden a dos grupos de categorías. El primero incluye aquellos elementos que nos hablan del autoconcepto y expectativas del profesor, de las creencias relativas al papel que factores externos como los padres o los compañeros desempeñan en la motivación del alumno —creencias que pueden influir en las expectativas— y del grado en que, como consecuencia de lo anterior, el docente está dispuesto a esforzarse. El segundo grupo de elementos lo forman aquellos que recogen creencias, actitudes y comportamientos relativos a formas concretas de actuar en clase que pueden influir en la motivación de los alumnos.

La escala está formada por 70 ítems y se han elaborado dos formas de esta prueba aplicables, respectivamente, a profesores de alumnos de 10 a 14 años, y al segundo ciclo de Secundaria y Bachillerato, con alumnos de 14 a 18 años. Las dos formas comparten los 54 primeros elementos y los 16 últimos pertenecen sólo a la escala para profesores de alumnos de 10 a 14 años, donde en el momento de aplicarse las pruebas había integrados alumnos especiales.

Las dos versiones del cuestionario constan de cuatro escalas que son las siguientes:

- a) Escala de optimismo motivacional y de orientación al proceso.
- b) Escala de tendencia al pesimismo motivacional y de orientación al resultado.
- c) Escala de rechazo del trabajo en grupo y la libertad de opción.
- d) Rechazo de estrategias de comparación y disposición a esforzarse para motivar, aunque con pocas esperanzas.

La escala de valoración es: 0= Totalmente en desacuerdo; 1= Bastante en desacuerdo; 2= Ni en desacuerdo ni de acuerdo; 3= Bastante de acuerdo; 4=Totalmente de acuerdo.

En cuanto a esta escala, no se han encontrado datos de su validez y confiabilidad, así como tampoco se explicita si ha sido adaptado para su utilización en nuestro país.

- **Perfil de Autopercepción de Harter para Adolescentes (1988):** esta escala fue utilizada para evaluar el Autoconcepto de los adolescentes.

La estructura de dicha escala se compone de 45 ítems que evalúan ocho dimensiones específicas del autoconcepto (apariencia física, atractivo amoroso, aceptación social, amistad íntima, buen comportamiento, competencia escolar, laboral, y deportiva) y una subescala separada que evalúa autoestima global.

Cada escala está compuesta por cinco ítems de cuatro alternativas.

A continuación, se dará a conocer el contenido de las nueve subescalas que evalúa el Perfil de Autopercepción de Harter para Adolescentes:

- 1. Apariencia Física: Evalúa en qué medida está satisfecho con su apariencia.
- 2. Atractivo Amoroso: Evalúa en qué medida se considera atractivo para aquellas personas con quienes le interesaría tener una relación amorosa.
- 3. Amistad Íntima: Cómo evalúa su habilidad para hacer amigos íntimos.
- 4. Aceptación Social: Evalúa en qué medida se siente aceptado por sus pares.
- 5. Buen Comportamiento: Si cree que hace lo correcto. “El bullying y el autoconcepto en adolescentes escolarizados de 12 a 15 años de la ciudad de Paraná”
- 6. Competencia Escolar: Evalúa cómo le va en la escuela, cuán inteligente se considera. - 7. Competencia Laboral: Esta subescala evalúa cuán habilidoso se siente para realizar un trabajo de tiempo parcial.
- 8. Competencia Deportiva: Evalúa cómo percibe su habilidad en los deportes.
- 9. Autoestima Global: en qué medida le gusta su persona, está contento cómo lleva adelante su vida y con ser como es.

Cada subescala, compuesta de cinco ítems, brinda un puntaje separado, lo cual permite construir un perfil de los juicios evaluativos a través de los distintos dominios. Cada ítem presenta cuatro opciones, con puntajes que varían de 1 a 4; los puntajes más altos reflejan una percepción más positiva.

El formato de preguntas, contenidas en este instrumento, al principio se había diseñado para niños (Harter, The Perceived Competence Scale for Children, 1982; Harter, Manual for the Self-Perception Profile for Children, 1985), y se diferencia de otros instrumentos de la evaluación.

Por otro lado, también se cuentan con estudios a nivel nacional con los que se demuestra la confiabilidad interna, validez y adaptación de dicho instrumento (Facio, Resett, Braude, y Benedetto, 2006; Facio, Resett, Mistrorigo, Micocci, y Yoris, 2007).

- **Rendimiento Académico**

En cuanto al Rendimiento Académico se recolectó el promedio general de notas que obtuvieron los estudiantes en el primer trimestre del ciclo lectivo 2021 abarcando las notas de todas las materias.

Procedimiento de recolección de datos:

Para realizar esta investigación, fue necesario tener el aval de la autoridad de la institución en la que se administraron las pruebas, así como también de los padres y/o tutores de los adolescentes, mediante una nota escrita de consentimiento informado donde constaron los objetivos del estudio y el pedido de conformidad para la realización del mismo. También se les aseguró el anonimato, la confidencialidad y la participación voluntaria, a las personas que conformaran la muestra. Por último se les explicó a los alumnos y de igual manera a los docentes, de manera sencilla y grupal cuáles serían los objetivos de la aplicación de dichas pruebas.

La recolección de datos se realizó en horas de clases a los adolescentes, durante un tiempo brindado por el docente de cada grupo, no más de 20 minutos, contando con su presencia y la de la tesista. El tiempo que conllevó la finalización de la aplicación de los cuestionarios a los 190 alumnos, fue durante 4 días en diferentes clases y horarios.

Por otro lado, el cuestionario que se aplicó a los docentes, se realizó en las horas libres que tenían cada uno de ellos dentro de la institución, así como también otros docentes tuvieron que llevarse el cuestionario a su hogar porque no contaban con otro momento para poder realizarlo en presencia de la tesista.

Procedimiento de análisis de datos:

Una vez recogidos los datos, estos se procesaron en el programa estadístico informático SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) versión 23.

Estadísticos descriptivos: medias, desvíos e inferenciales: correlaciones de Pearson y regresiones lineales múltiples.

CAPITULO IV

RESULTADOS

Teniendo en cuenta el primer objetivo planteado en la siguiente investigación el cual consistía en “Describir las expectativas de logro del docente respecto a sus alumnos” se puede observar en la tabla N° 4 los puntajes mínimos, máximos, medias y desvíos típicos arrojados por el cuestionario AMOP-A.

En la escala de optimismo se obtuvo un puntaje mínimo de 41,0 un máximo de 53,0 y la media fue de 47,2

En cuanto a la escala de pesimismo, el puntaje mínimo fue de 16,0, el máximo de 36,0 y la media de 26,2.

En la escala de rechazo, se obtuvo un puntaje mínimo de 7,00, máximo de 28,0 y la media de 4,6.

Por último, en la escala de rechazo a estrategias de comparación, se obtuvo un puntaje mínimo de 18,0, máximo de 31,0 y la media de 25,1.

Tabla 4- Puntajes mínimos, máximos, medias y desvíos típicos de las escalas del cuestionario AMOP-A

	<i>N</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Media</i>	<i>Desv. típico</i>
Optimismo	17	41,0	53,0	47,2	3,51
Pesimismo	17	16,0	36,0	26,2	5,99
Rechazo	17	7,0	28,0	4,64	5,93
Rechazo comparación	17	18,0	31,0	25,1	3,42

Autoconcepto:

Con respecto al segundo objetivo propuesto en esta investigación, cuyo fin era “describir el autoconcepto y rendimiento académico de los alumnos” en primer lugar se mostraran los resultados obtenidos luego de realizar el cuestionario de Autoconcepto de Harter para adolescentes.

Respecto a los ítems que se encontraban dentro del cuestionario, se pudo ver que, el ítem con mayor elección fue el N° 1 que corresponde a: a algunos jóvenes les gusta ser como PERO otros jóvenes desearían ser diferentes, el cual obtuvo un puntaje medio de 3,14 y un desvío típico de 0,91.

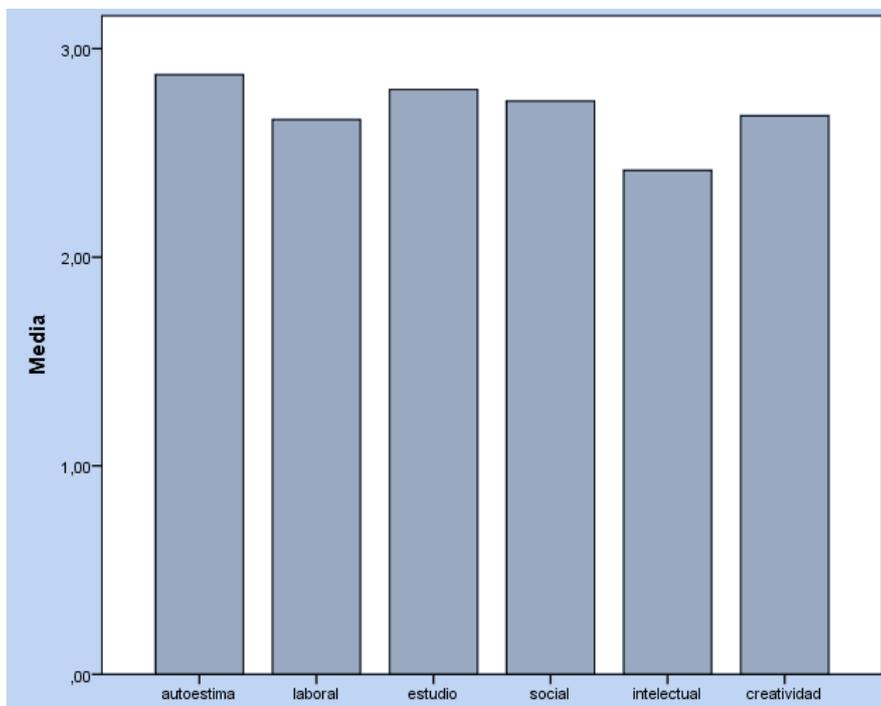
En cambio el ítem de menor elección fue el N° 3 que corresponde a: a algunos estudiantes no les cuesta aprobar los parciales y trabajos prácticos PERO a otros estudiantes les cuesta aprobar los parciales y trabajos, el cual obtuvo un puntaje medio de 2,12 y un desvío típico de 1,00.

Respecto a los dominios del Autoconcepto, se puede ver en la tabla N° 5 y en el grafico N° 2 las medias y desvíos típicos en la cual los puntajes más altos se obtuvieron en los siguientes dominios: autoestima (2,87), estudio (2,80) y social (2,74). En cambio, los puntajes más bajos fueron en los siguientes: creatividad (2,67), laboral (2,65) e intelectual (2,41) (ver tabla 3 y grafico 2).

Tabla 5- Medias y desvíos típicos en los distintos dominios del Autoconcepto

	<i>N</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Media</i>	<i>Desv. típi</i>
Autoestima	190	1,00	4,00	2,87	0,64
Laboral	190	1,25	4,00	2,65	0,64
Estudio	190	1,00	4,00	2,80	0,65
Social	190	1,00	4,00	2,74	0,71
Intelectual	190	1,00	4,00	2,41	0,64
Creatividad	190	1,00	4,00	2,67	0,77
N válido (según lista)	190				

Gráfico 3- Medias y desvíos típicos en los distintos dominios del Autoconcepto



Haciendo referencia al Rendimiento académico, en la tabla N° 6 se pueden ver los resultados obtenidos a partir del promedio general, teniendo en cuenta las notas que los alumnos recibieron en el primer trimestre en todas las áreas cursadas.

La media del rendimiento se ubica en 25,4 (promedio general) el mínimo de 12.0 y el máximo de 30.0 con un desvío típico de 4,2.

Tabla 6- promedio general de calificaciones

	<i>N</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Media</i>	<i>Desvío típico</i>
<i>Promedio</i>	190	12,0	30,0	25,4	4,23

Por otro lado, en la tabla N° 7, se pueden ver las notas obtenidas en cada materia, las cuales fueron representadas con las siglas MBL (muy bien logrado) L (logrado) y EP (esperando participación).

Además cabe aclarar que la totalidad de alumnos encuestados, no cursan las mismas materias desde que comienzan 1er a 5to año, ya que al comenzar 4to año los alumnos deben elegir entre dos orientaciones con las que cuenta su plan de estudios, por lo que las materias son diferentes.

A partir de las calificaciones obtenidas, se pudo ver en qué materias tuvieron un mejor rendimiento, estas fueron en: lengua extranjera con un puntaje de 83,7- educación física 81,1- lengua 67,4.

Tabla 7- porcentaje de calificaciones obtenidas según cada materia

<i>MATERIAS</i>		<i>PORCENTAJE</i>
Matemática	MBL	60,0
	L	30,0
	EP	7,9
Lengua	MBL	67,4
	L	21,6
	EP	11,1
Música	MBL	65,8
	L	10,5
	EP	3,2
Artes visuales	MBL	45,8
	L	14,7
	EP	18,9
Ética	MBL	52,1
	L	39,5
	EP	8,4
Lengua extranjera	MBL	83,7
	L	15,3
	EP	1,1
Física	MBL	65,8
	L	27,9
	EP	5,8
Química	MBL	66,8
	L	24,7
	EP	7,9

Educación física	MBL	81,1
	L	16,3
	EP	2,6
Historia	MBL	41,6
	L	48,9
	EP	8,4
Geografía	MBL	46,8
	L	47,9
	EP	4,7
Biología	MBL	48,4
	L	36,3
	EP	15,3
Tecnología	MBL	47,9
	L	12,1
	EP	0,5
Psicología	MBL	15,3
	L	2,6
	EP	1,1
Economía	MBL	12,6
	L	11,1
	EP	4,7
Administración	MBL	6,8
	L	5,3
	EP	4,2
Cs. De la tierra	MBL	7,9
	L	3,2
	EP	
Filosofía	MBL	8,9
	L	11,6
	EP	
Contabilidad	MBL	4,7
	L	3,2
	EP	1,6

1

Por último, de acuerdo al tercer objetivo planteado “determinar si existe relación entre el autoconcepto y rendimiento académico de los alumnos de edades comprendidas entre 12 a 16 años” es posible dar cuenta de las correlaciones existentes tal como se lo muestra en la tabla N° 8 entre algunos dominios del autoconcepto con el rendimiento académico obtenido en determinadas materias, como lo fue entre: artes visuales y el dominio de creatividad con una correlación de 0,15. Entre lengua extranjera y autoestima con una correlación de 0,12. Por último entre biología y autoestima con una correlación de 0,12.

¹MBL (muy bien logrado).

L (logrado).

EP (esperando participación).

Tabla 8- correlación entre los dominios del autoconcepto y el rendimiento académico

		autoestima	laboral	Estudio	Social	intelectual	creatividad
Autoestima	Correlación de Pearson	1	0,380**	0,164*	0,516**	0,245**	0,302**
	Sig. (bilateral)		0,000	0,024	0,000	0,001	0,000
	N	190	190	190	190	190	190
Laboral	Correlación de Pearson	0,380**	1	0,400**	0,344**	0,392**	0,372**
	Sig. (bilateral)	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000
	N	190	190	190	190	190	190
Estudio	Correlación de Pearson	0,164*	0,400**	1	-,015	0,377**	0,068
	Sig. (bilateral)	0,024	0,000		0,833	0,000	0,353
	N	190	190	190	190	190	190
Social	Correlación de Pearson	0,516**	0,344**	-,015	1	0,078	0,310**
	Sig. (bilateral)	0,000	0,000	0,833		0,285	0,000
	N	190	190	190	190	190	190
Intelectual	Correlación de Pearson	0,245**	0,392**	0,377**	0,078	1	0,330**
	Sig. (bilateral)	0,001	0,000	0,000	0,285		0,000
	N	190	190	190	190	190	190
Creatividad	Correlación de Pearson	0,302**	0,372**	0,068	0,310**	0,330**	1
	Sig. (bilateral)	0,000	0,000	0,353	0,000	0,000	
	N	190	190	190	190	190	190
Matemática	Correlación de Pearson	0,093	0,001	0,002	0,019	0,044	0,051
	Sig. (bilateral)	0,204	0,986	0,973	0,794	0,549	0,489
	N	190	190	190	190	190	190
Lengua	Correlación de Pearson	0,059	-,036	0,073	-,102	0,021	0,030
	Sig. (bilateral)	0,422	0,618	0,316	0,162	0,774	0,681
	N	190	190	190	190	190	190
Música	Correlación de Pearson	0,062	0,074	-,003	-,036	0,095	0,042
	Sig. (bilateral)	0,449	0,369	0,973	0,658	0,247	0,611
	N	151	151	151	151	151	151
Artes visuales	Correlación de Pearson	0,030	0,031	-,088	0,060	0,101	0,151

	Sig. (bilateral)	0,718	0,702	0,285	0,464	0,218	0,065
	N	151	151	151	151	151	151
Ética	Correlación de Pearson	0,073	-,015	0,022	-,007	-,019	-,013
	Sig. (bilateral)	0,320	0,832	0,762	0,919	0,794	0,856
	N	190	190	190	190	190	190
Lengua Extranjera	Correlación de Pearson	0,124	0,081	0,070	-,056	0,024	0,040
	Sig. (bilateral)	0,088	0,267	0,338	0,445	0,737	0,585
	N	190	190	190	190	190	190
Física	Correlación de Pearson	0,015	-,012	-,012	-,045	-,074	-,043
	Sig. (bilateral)	0,832	0,865	0,868	0,539	0,313	0,555
	N	190	190	190	190	190	190
Química	Correlación de Pearson	0,041	0,048	-,032	-,010	-,065	-,018
	Sig. (bilateral)	0,571	0,514	0,659	0,891	0,371	0,807
	N	190	190	190	190	190	190
Educación física	Correlación de Pearson	0,058	0,044	-,056	-,052	0,074	0,044
	Sig. (bilateral)	0,427	0,546	0,443	0,475	0,309	0,546
	N	190	190	190	190	190	190
Historia	Correlación de Pearson	0,066	-,056	0,082	0,043	-,003	-,057
	Sig. (bilateral)	0,366	0,441	0,263	0,559	0,972	0,436
	N	190	190	190	190	190	190
Geografía	Correlación de Pearson	-,025	-,014	-,039	-,018	0,035	0,042
	Sig. (bilateral)	0,731	0,849	0,595	0,807	0,634	0,568
	N	190	190	190	190	190	190
Biología	Correlación de Pearson	0,122	-,037	0,101	0,080	-,008	0,041
	Sig. (bilateral)	0,093	0,611	0,167	0,271	0,915	0,578
	N	190	190	190	190	190	190

CAPITULO V

DISCUSIÓN

El objetivo general de esta investigación fue conocer como es la relación entre las expectativas de logro del docente, el autoconcepto y rendimiento académico en adolescentes de 12 a 16 años. Para tal fin se utilizó el cuestionario de Harter para evaluar el autoconcepto, el cuestionario AMOP-A para evaluar a los docentes y por último, el rendimiento académico se obtuvo sumando el promedio total de notas obtenidas en todas las materias.

En lo referente al **primer objetivo**, el cual consistía en describir las expectativas de logro docente, los resultados han demostrado que se encontraron puntuaciones altas en tres de las escalas que se encuentran dentro del cuestionario, por un lado en la escala de Optimismo motivacional y de orientación al proceso con un puntaje medio de 47,2 en comparación con las medias del cuestionario original, las cuales son de 45,0. Esto quiere decir que los docentes presentaron gran capacidad para motivar a sus alumnos, centrándose en el proceso de aprendizaje y no tanto en el producto final, incentivando a que los estudiantes aprendan de manera autónoma y responsable (Tapia, 1992).

Tal como lo dice Rodríguez (2012) si el profesor posee expectativas positivas respecto al alumno, le proporcionara mejores oportunidades y favorecerá su rendimiento, permitiendo que se establezca entre ellos una relación basada en el afecto y en un vínculo de cooperación.

Por otro lado, se obtuvieron puntuaciones altas en la escala de Pesimismo motivacional y de orientación al resultado con un puntaje medio de 26,2 en comparación a la media del cuestionario original, la cual es de 23,3 lo que deja ver que una gran cantidad de docentes encuestados poseen la creencia de que factores externos a la propia actividad que ellos ejercen, se consideran un papel determinante en la motivación de los alumnos y se los oriente más a la obtención de resultados y no se le dé importancia al proceso (Tapia, 1992). Esto sucede por que “En nuestra vida social, establecemos interacciones con otras personas sobre las que formamos expectativas que nos permiten predecir e interpretar su conducta, así como ajustar nuestro comportamiento a la situación de interacción” (Aguilera, 1993, p.12).

Por último, en la escala de Rechazo de estrategias de comparación y disposición a esforzarse para motivar, aunque con pocas esperanzas, se obtuvo un puntaje medio de 25,1 en comparación con el cuestionario original, el cual tiene una media de 26,2 lo que indica que, se rechaza la comparación, competición, se facilita el trabajo autónomo, pero se reconoce que es muy difícil conseguirlo, porque no depende solo del docente (tapia, 1992). Y aquí es muy importante exponer lo dicho por Andivia (2009), en cuanto a que los fracasos escolares de los alumnos, también están en estrecha relación con sus propias expectativas y estas a su vez se relacionan a las

expectativas que de ellos tienen las personas más allegadas a su entorno, como lo son sus padres y profesores, lo que conlleva a generar en el alumno sentimientos de inseguridad, miedo al fracaso y bajo autoconcepto.

Respecto al **segundo objetivo** propuesto, el cual consistía en describir el autoconcepto y rendimiento académico de los alumnos, los resultados han arrojado que las personas encuestadas tienen un nivel de autoconcepto que se encuentra dentro del promedio. Las puntuaciones más altas se obtuvieron en los siguientes dominios: autoestima (2,87), estudio (2,80) y social (2,74). Mientras que los puntajes más bajos fueron en: creatividad (2,67), laboral (2,65) e intelectual (2,41).

Como podemos notar, los dominios del autoconcepto pueden verse influenciados por diversos factores (personal, familiar, escolar, social), lo cual hace que uno u otro dominio del autoconcepto esté más descendido que otro. Así, como lo afirma Calixto (1996) el ser humano va formando su autoconcepto a lo largo de la vida, por lo que, todas las vivencias que experimente siempre estarán mediatizadas por el contexto. Por lo tanto, el autoconcepto dependerá en gran medida por las opiniones y juicios valorativos que los referentes significativos (grupo de iguales, profesores, familiares), hagan de este sujeto. Por ello, toda información que el sujeto reciba del entorno condicionará la conducta. Por otro lado, en cuanto a describir el rendimiento académico, los resultados han arrojado que los alumnos obtuvieron un puntaje de 25,4 respecto a la media con un máximo de 30,0 lo que significa que los alumnos obtuvieron un buen nivel de rendimiento académico, siendo las mejores calificaciones en: lengua extranjera con un puntaje de 83,7- educación física 81,1- lengua 67,4 áreas que como se dijo en el apartado de Resultados, fueron evaluadas de modo cualitativo.

Estudios sobre rendimiento académico plantean que cuando se trata de su evaluación y cómo mejorarlo, se analizan en mayor o menor grado los factores que pueden influir en él, generalmente se consideran, entre otros, factores socioeconómicos, los programas de estudio, las metodologías de enseñanza utilizadas, la dificultad de emplear una enseñanza personalizada, los conceptos previos que tienen los alumnos, así como el nivel de pensamiento formal de los mismos (Benítez, Giménez y Osicka, 2000).

También en cuanto al modo de evaluar que estuvo presente en los docentes implicados en esta investigación, que fue realizada en periodo de pandemia, en la cual como lo dice Sala (2020) se consideró a la evaluación como:

Un proceso mucho más amplio que poner una nota que implique la aprobación o no de una materia. Abarcando desde la recuperación de los saberes previos de los estudiantes (evaluación diagnóstica), la mirada crítica a los procesos de enseñanza y aprendizaje, para poder mejorarlos (evaluación formativa), hasta la comprobación del logro de los objetivos de la materia y su aprobación (evaluación sumativa). (p.7)

Con respecto al **tercer objetivo** propuesto en esta investigación, determinar si existe relación entre las expectativas de logro docente, el rendimiento académico y autoconcepto en alumnos de 12 a 16 años, se pudo

ver que en cuanto a la variable expectativas de logro docente, esta no se pudo correlacionar con el autoconcepto y el rendimiento, ya que los docentes evaluados no eran los mismos que impartían sus clases al total de alumnos encuestados, por lo cual esta correlación no se pudo llevar a cabo.

Por otra parte sí se pudo obtener como resultado una correlación positiva entre algunos dominios del autoconcepto con el rendimiento obtenido en determinadas materias, como lo fue entre: artes visuales y el dominio de creatividad con una correlación de 0,151. Entre lengua extranjera y autoestima con una correlación de 0,124. Por último entre biología y autoestima con una correlación de 0,122.

Respecto a la correlación existente entre las dos variables mencionadas, se cita lo dicho por Villaroel (2001) quien expresa que: “el autoconcepto funciona como un fuerte mecanismo “motivador” del esfuerzo que una persona coloca en una actividad tan relevante como es el estudio y el aprendizaje; es entonces, la unidad personal que dirige los recursos que se depositan en una actividad y otra” (p. 7).

De esta forma se puede confirmar que la hipótesis que guio a esta investigación y se planteó en un comienzo fue corroborada, es decir que existe relación entre el autoconcepto y el rendimiento académico en adolescentes de 12 a 16 años.

CONCLUSIONES

A partir de los resultados obtenidos en la presente investigación, se llegó a las siguientes conclusiones:

- En relación a las expectativas de logro docente, fue una variable que no se pudo correlacionar con las demás, solo se realizó una descripción de la misma.
- En cuanto a los resultados obtenidos en los dominios del autoconcepto, los adolescentes puntuaron más alto en autoestima, estudio y social, mientras que los puntajes más bajos fueron en creatividad, laboral e intelectual.
- En cuanto al rendimiento académico, los resultados demostraron un nivel de rendimiento promedio, siendo las materias con la calificación más elevada en lengua extranjera, educación física y lengua.
- En lo que refiere al último objetivo específico, se pudieron hallar correlaciones positivas entre algunos dominios del autoconcepto con el rendimiento académico en determinadas materias, como lo fue entre: artes visuales y el dominio de creatividad, lengua extranjera y autoestima, y por último entre biología y autoestima.

LIMITACIONES

Al realizar la presente investigación se han encontrado las siguientes limitaciones:

- La investigación es de corte transversal por lo que se estudia en un momento determinado.
- La técnica que se utilizó fue autoadministrable, por lo que existen posibilidades de sesgo al no ser objetiva la interpretación de las preguntas del cuestionario.
- Las notas para obtener los promedios solo fueron de un trimestre. Estas notas fueron colocadas por diferentes profesores los cuales tiene una mirada particular del aprendizaje y a su vez estas fueron valoradas de modo cualitativo y no cuantitativo.
- La muestra de docentes que participaron fue solo de 17, en futuras investigaciones sería necesario aumentar el número de encuestados.
- Los docentes encuestados no impartían sus clases a todos los alumnos que se encontraban desde 1er a 5do año de la institución, lo que impidió realizar las correlaciones correspondientes con las demás variables.
- La muestra fue de 190 participantes solo de la ciudad de General Galarza, pertenecientes a una escuela pública de gestión privada, lo cual limitó la generalización de los resultados porque no se evaluó a todos los adolescentes del lugar.

RECOMENDACIONES

- Comunicar los resultados a la institución como aportes para poder analizar las prácticas educativas.
- En relación a las expectativas de logro, sería interesante poder tener un número mayor de encuestados.
- Realizar continuas autoevaluaciones sobre la labor docente realizada dentro del aula para realizar un efectivo proceso de enseñanza – aprendizaje.
- En relación al rendimiento académico, se considera beneficioso poder evaluarlo con profundidad utilizando otros métodos, como por ejemplo pruebas específicas, ya que muchas veces considerar el rendimiento académico mediante las calificaciones puede verse afectado por la subjetividad del docente.
- Sería interesante poder realizar las pruebas en otras escuelas de la ciudad de General Galarza, para poder comparar ambos resultados obtenidos.
- Llevar a cabo la presente investigación a la aplicación con niños y docentes de escuelas primarias.
- Desde una mirada de la psicopedagógica, sería interesante realizar trabajos en conjunto con los docentes para que puedan hacer visible el modo en que enseñan y como esto puede repercutir en sus alumnos, de manera negativa o positiva, de esta manera brindarles estrategias para mejorar su práctica docente y a su vez trabajar con los alumnos, por ejemplo; desde las áreas de tutoría dentro de las instituciones educativas, brindándoles estrategias para poder mejorar y llevar a cabo un mejor rendimiento académico, además brindar talleres para estimular y reforzar los aspectos de su personalidad que se puedan ver afectados. Desde la clínica psicopedagógica, trabajar con los adolescentes a modo de prevención, para que transiten su trayectoria escolar con herramientas sólidas y que de este modo no atravesen futuros fracasos escolares.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilera, A. (1993). *Expectativas y atribuciones académicas del profesor y del alumno: su influencia en el autoconcepto y en el rendimiento escolar* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid.
- Alonso, J. y Román, J. M. (2003). *Educación familiar y autoconcepto en niños pequeños*. Madrid: Pirámide.
- Álvaro Page, M., Bueno Monreal, M.J., Calleja Sopena, J. A., Cerdán Victoria, J., Echeverría Cubillas, M.J., García López, C., Gaviria Soto, J.L., Gómez Bueno, C., Jiménez Suárez, S., López Pérez, B., Martín-Javato Romero, L., Minguez Ceballos, A. L., Sánchez Ruiz, A., y Trillo Marco, C. (1990). *Hacia un modelo causal del rendimiento académico*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=378869>
- Andivia, L. (2009, 25 de diciembre). Las expectativas de los profesores, padres y alumnos en E.S.O. *Innovación y experiencias educativas*. Recuperado de <https://docplayer.es/12175916-Las-expectativas-de-los-profesores-padres-y-alumnos-en-e-s-o-autoria-luis-andivia-toscano-tematica-psicopedagogia-etapa-eso.html>
- Benítez, M; Gimenez, M. y Osicka, R. (2000). Las asignaturas pendientes y el rendimiento académico. Recuperado en: <https://studylib.es/doc/6123451/las-asignaturas-pendientes-y-el-rendimiento-acad%C3%A9mico--%C2%BFe...>
- Berger, K. (2001). *Psicología del Desarrollo. Infancia y Adolescencia*. (4ed.). Madrid: Medica Panamericana.
- Caballero, C., Abello, R. y Palacio, J (2007). Relación de Bournout y rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 25(2), 98-111. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79925207>
- Calixto, P. S. (1996). *La educación del autoconcepto: Cuestiones y propuestas, estrategias, técnicas y actividades para el autoconocimiento, entrenamiento en habilidades sociales, desarrollo de expectativas, estilo atribucional, autocontrol*. Murcia: EDITUM.
- Casullo, M. M. (1990). *El autoconcepto. Técnicas de evaluación*. Buenos Aires: Edición Psicoteca.
- Cominetti, R., y Ruiz, G. (1997). Algunos factores del rendimiento: las expectativas y el género. Human Development Department. LCSHD Paper series, 20 The World Bank, Latin America and Caribbean Regional Office. Recuperado de <https://docplayer.es/75282394-Algunos-factores-del-rendimiento-las-expectativas-y-el-genero.html>
- Conidi, C, M. (2014). *La relación maestro-alumno y su influencia en el aprendizaje, la actitud y el crecimiento personal del alumno* (trabajo fin de master). Universidad internacional de La Rioja, Barcelona.
- Edel Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: Concepto, investigación y desarrollo. *REICE*, 1(2), 1-15. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/551/55110208.pdf>

- Facio, A., Resett, S. A., Braude, M., y Benedetto, N. (2006). El perfil de autopercepción de Harter para adolescentes en jóvenes de Paraná, Río Gallegos y Buenos Aires. *Investigaciones en Psicología*, 3(11), 7-25. Recuperado de <https://www.aacademica.org/alicia.facio/5.pdf>
- Facio, A., Resett, S., Mistrorigo, C., y Micocci, F. (2006). *Adolescentes argentinos: cómo piensan y sienten*. Recuperado de <http://www.atcel.org.ar/archivos/noticias/5f2f22134813a.pdf>
- Facio, A., Resett, S. A., Mistrorigo, C., Micocci, F., y Yoris, A. (2007). Aspectos negativos del autoconcepto en adolescentes y mujeres jóvenes argentinas. *XIV Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología de Mercosur*, (págs. 425-427). Buenos Aires. Recuperado de <https://www.aacademica.org/000-073/208.pdf>
- Ferragut, M., y Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(3), 95-104. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80525022008>
- García, F., y Musitu, G. (2014). *Manual Autoconcepto Forma 5*. Recuperado de https://web.teaediciones.com/ejemplos/af-5_manual_2014_extracto.pdf
- Griffa, M.C., y Moreno, J. E. (2011). *Claves para una psicología del desarrollo*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Harter, S. (1988). *Manual for the Self-perception Profile for Adolescents*. Denver: University of Denver Press.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. Guilford Press.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw- Hill Ediciones.
- James, W. (1890). *Principios de Psicología*. Volumen I. España: Fondo de Cultura Económica.
- Jungman, E. (2007). *Adolescencia, tutoría y escuela. Trabajo participativo y promoción de la salud*. Buenos Aires: Noveduc ensayos y experiencias.
- Krumm, G.L. (2004). Creatividad verbal y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Internacional de Estudios en Educación*, 4(2), 85-108. Doi: <https://doi.org/10.37354/rie.2004.040>
- Lamas, H. (2015). Sobre el rendimiento escolar. *Propósitos y Representaciones*, 3(1), 313-386. Doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n1.74>.
- Mizala, A., Romaguera, P., y Reinaga, T. (1999). Factores que inciden en el rendimiento escolar en Bolivia. *Centro de economía aplicada*, (Nº. 61). Recuperado de <https://www.cea-uchile.cl/wp-content/uploads/doctrab/ASOCFILE120030402114425.pdf>

- Montes, I., y Lerner, J. (2010-2011). *Rendimiento académico de los estudiantes de pregrado de la Universidad de EAFIT* (Maestría). Universidad EAFIT, Colombia.
- Navas, L., Sampascual, G., y Castejon, J. L. (1992). Atribuciones y expectativas de alumnos y profesores: influencias en el rendimiento escolar. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 45 (1), 55-62. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2377582>
- Ramírez, S.M., y Herrera, C. F. (2002). El Autoconcepto. *Eúphoros* (Nº,5), 187-204. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1181506>
- Roa, G.A. (2013). La educación emocional, el autoconcepto, la autoestima y su importancia en la infancia. *Edetania*, 44, 241-257. Recuperado de <https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/210>
- Rodríguez, C.C. (2012). *Expectativas de los profesores y rendimiento escolar* (Trabajo fin de grado). Universidad Internacional de la Rioja, Facultad de Educación.
- Rojas, R. L. (2005). *Grado de influencia que tiene el auto-concepto profesional del docente y las expectativas sobre sus alumnos, en el rendimiento académico*. (Tesis de grado). Facultad de ciencias sociales, Universidad de Chile.
- Sala, D. (2020). Nuevos desafíos para cuestiones pedagógicas históricas. La evaluación en contexto de pandemia. *Trayectorias universitarias*, 6(10) ,021. Doi: <https://doi.org/10.24215/24690090e021>
- Tapia, J. A. (1992). *Expectativas y actitudes motivacionales del profesorado. El cuestionario AMOP-A*. Recuperado de <file:///C:/Users/micaela/Documents/tesis/CUESTION%20DE%20EXPECTATIVAS%20AMOPA.pdf>
- Valle, A.A., y Nuñez, P.C. (1989). Las expectativas del profesor y su incidencia en el contexto institucional. *Revista de educación*, 293-319. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:d3e99a20-62a1-49e1-bf7c-55f4a74d71bd/re29015-pdf.pdf>
- Vega Rodríguez, M. T. & Isidro de Pedro, A. I. (1997). Las creencias académico –sociales del profesor y sus efectos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(0). Recuperado de <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-LasCreenciasAcademicosocialesDelProfesorYSusEfecto-2789636.pdf>
- Villarroel, V. A. (2001). Relación entre autoconcepto y rendimiento académico. *Psykhé*, 10(1), 3-18. Recuperado de <http://www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/view/418>

ANEXOS:

INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

CUESTIONARIO DE ACTITUDES MOTIVACIONALES DEL PROFESORADO – AMOP-A

©Jesús Alonso Tapia (1992)¹

INSTRUCCIONES

Este cuestionario ha sido preparado para poder estudiar las actitudes del profesorado hacia diferentes aspectos de la actividad escolar.

A continuación encontrará una serie de frases que recogen opiniones, actitudes, expectativas o comportamientos frecuentes en relación con la enseñanza y la motivación de los alumnos de nuestras aulas. No hay afirmaciones verdaderas ni falsas.

Sólo opiniones o hechos con los que se puede estar más o menos de acuerdo.

SU TAREA CONSISTE EN SEÑALAR EL GRADO DE ACUERDO CON CADA UNA DE LAS AFIRMACIONES utilizando la siguiente escala de valoración:

0 = Totalmente en desacuerdo
1 = Bastante en desacuerdo
2 = Ni en desacuerdo ni de acuerdo.
3 = Bastante de acuerdo.
4 = Totalmente de acuerdo

Por ejemplo, si la afirmación 15 fuese la siguiente:

15. *"La enseñanza me parece una profesión muy atractiva",*

se debería contestar rodeando la opción elegida en el lugar correspondiente a la afirmación 15 en la hoja de respuestas, así:

15. 0 1 2 **3** 4

No deje ninguna pregunta sin contestar.

NO ESCRIBA NADA EN ESTE CUADERNILLO. CONTESTE EN LA HOJA DE RESPUESTAS.

¹ Cuestionario publicado en Alonso Tapia, J. y col. (1992). *¿Qué es lo mejor para motivar a mis alumnos? Análisis de lo que los profesores saben, creen y hacen al respecto*. Colección Cuadernos del ICE, nº 5. Madrid: Publicaciones de la Universidad Autónoma. La obra completa está accesible en <http://www.uam.es/gruposinv/meva/> , marcando en "Publicaciones en red".

1. No merece la pena esforzarse por motivar a los alumnos porque la sociedad no valora el esfuerzo del profesor.
2. Me resulta particularmente difícil motivar a los alumnos porque creo que motivar es un arte y que hay que nacer para ello.
3. Con tal que un alumno me demuestre que sabe cómo hacer una tarea, no me importa mucho que no la concluya correctamente.
4. Los alumnos deben sentirse libres para preguntar en cualquier momento, por lo que escucho sus preguntas incluso en medio de una explicación.
5. Es frecuente que proponga a mis alumnos la realización de tareas en grupo.
6. Procuro crear un clima competitivo en la clase porque estimula a los alumnos a trabajar y superarse.
7. Para motivar a los alumnos lo único que hay que hacer es conseguir que tengan muy claro en cada momento que pueden suspender.
8. Aunque los padres inicialmente apoyen poco al profesor, es mucho lo que podemos hacer por mejorar la motivación y el esfuerzo de nuestros alumnos.
9. Lo que hago con más frecuencia cuando un alumno suspende o no hace una tarea bien es repasarla con él para que vea dónde está mal.
10. Si hay algún medio de interesar a los alumnos por el aprendizaje y el trabajo escolar, debemos intentar aplicarlo cueste lo que cueste.
11. Normalmente no tengo dificultad para interesar a mis alumnos por lo que enseño ni para hacerlos trabajar.
12. Cuando pongo una tarea a mis alumnos no me basta con que sepan el proceso a seguir: es necesario que la hagan correctamente.
13. Por lo general no suelo dar a mis alumnos la posibilidad de elegir entre distintas tareas, aun cuando todas lleven al mismo objetivo.
14. No suelo organizar actividades por grupos porque pienso que se arma mucho jaleo y porque hay muchos no sacan provecho de ellas.
15. Casi nunca organizo en clase actividades en las que haya ganadores y perdedores porque desmotivan a la mayoría.
16. No se puede motivar a los alumnos si lo que han de aprender es algo cuya utilidad práctica no es patente.
17. En buena medida, el interés de los padres influye en el interés que pongo en mejorar la motivación y el rendimiento de mis alumnos.
18. Cuando un alumno hace bien una tarea o resuelve correctamente un problema no suelo elogiarle, porque su obligación es aprender.
19. Las autoridades académicas no valoran como se debe el esfuerzo que hacemos por enseñar lo mejor posible. Por ello no merece la pena esforzarse.
20. Aunque nos esforcemos por interesar a los chicos en lo que se les enseña, ya vienen marcados y apenas se les puede cambiar.
21. Cuando un alumno pregunta algo que no entiende, por lo general se lo explico directamente, que es más rápido que enseñarle a buscar la respuesta.
22. Normalmente dejo bien claro a mis alumnos que soy yo quien decide lo que hay que hacer, cómo y con quién.
23. No suelo proponer la realización de tareas por grupos porque siempre hay alguno que se aprovecha de los demás.
24. Suelo dejar bien claro quienes son los mejores en cada tarea porque eso motiva a todos a superarse para no quedarse atrás.
25. Aunque se diga que no se debe castigar, es necesario amenazar con ello para que los alumnos estudien si no les interesa la materia.

26. Aunque para muchos padres lo único que cuentan son las notas, sirve de poco amenazar a los alumnos con el suspenso.
27. Cuando mis alumnos hacen bien una tarea, les sugiero frecuentemente que piensen los pasos que han seguido. a fin de que no se les olviden.
28. Creo que sin la ayuda de sus compañeros, el profesor puede hacer poco por mejorar la motivación de sus alumnos.
29. Normalmente estudio a mis alumnos porque cuando lo hago casi siempre suelo encontrar medios para interesarles por aprender.
30. Doy más importancia a que los chicos se fijen en cómo hay que razonar para hacer bien sus tareas que a que me las entreguen sin errores.
31. Después de dejar clara la tarea a realizar, suelo dejar que mis alumnos se organicen a su modo para que tengan cierto margen de autonomía.
32. Suelo hacer que mis alumnos trabajen en grupo con bastante frecuencia porque es la forma en que mejor aprenden.
33. Procuero evitar que los alumnos se comparen unos con otros porque eso crea una situación con mejores y peores que perjudica al aprendizaje.
34. Creo que para motivar a los alumnos lo mejor es explicar claro y bien, y no emplear premios ni castigos.
35. Cuando los alumnos llegan a la edad de los que yo tengo, poca ayuda puede recibir el profesor de los padres para motivar a los chicos.
36. Si un alumno me dice que no sabe cómo hacer una tarea porque le resulta muy difícil, normalmente le digo que piense y se esfuerce.
37. Esforzarse por mejorar la enseñanza y el interés de los alumnos es cuestión de ética, por lo que trato de esforzarme aunque no me sienta apoyado.
38. Cuando me encuentro con un alumno que no muestra interés por lo que enseño, no suelo ceder hasta que consigo motivarle.
39. Cuando un examen, un ejercicio o una tarea no están bien, casi siempre suelo indicar por qué están mal, en lugar de poner sólo la nota.
40. Si propongo a mis alumnos la realización de alguna tarea por grupos, normalmente les dejo que escojan libremente con quien quieren trabajar.
41. Nunca evaluo a mis alumnos basándome en los trabajos realizados en grupo.
42. Pienso que hacer públicas las notas de ejercicios y exámenes nunca es negativo para los alumnos porque les estimula a no quedarse atrás.
43. El mejor procedimiento para motivar a los alumnos para que aprendan y se esfuercen en clase es premiar sus logros.
44. La mayoría de las veces que no se consigue motivar a un alumno se debe a la influencia negativa de los padres.
45. Cuando mis alumnos se encuentran con dificultades, suelo explicarles la tarea de nuevo en vez de darles pistas para que la resuelvan porque así se pierden tiempo.
46. En buena medida, el interés que pongo en mejorar la motivación y el rendimiento de mis alumnos se debe al apoyo que recibo de mis compañeros.
47. Creo que decir que hay alumnos con los que no se puede hacer nada porque nada les interesa es una disculpa: siempre hay algún medio de motivarlos.
48. Por lo general devuelvo los ejercicios, tareas o exámenes que me entregan mis alumnos con un bien o un mal y nada más.
49. No suelo dejar que mis alumnos interrumpen con preguntas mis explicaciones hasta que he terminado.
50. Creo que para que un alumno aprenda lo mejor es que trabaje individualmente y no con otros.

51. Aunque algunos alumnos no se beneficien de ello, es preferible que haya en las clases un clima de competición, el mismo que en la sociedad.
52. Creo que amenazar con castigos no sirve para nada porque, al final, sólo aprende el alumno al que le gusta la materia.
53. Aunque muchos padres no se toman demasiado interés por apoyar desde casa el trabajo del profesor, generalmente es posible motivar incluso a los alumnos más difíciles.
54. Es frecuente que exprese ante mis alumnos en voz alta los pasos que sigo mentalmente para resolver las dificultades por las que me preguntan.
55. Me siento incapaz de motivar a los alumnos particularmente retrasados.
56. No me importaría dar clase a chicos marginados porque creo que con tacto es posible interesarles por aprender.
57. Cuando alguna vez me toca un alumno desobediente y que se niega a trabajar, aplico la filosofía de que "por las buenas se consigue más que por las malas" para tratar de motivarle.
58. Aunque por ética no rechazo en principio ni deficientes motrices ni sensoriales en mi clase, prefiero que no estén porque me siento incapaz de motivarles y de enseñarles.
59. Con los alumnos torpes es mejor procurar que hagan las tareas de forma automática que intentar que las razonen.
60. Suelo hacer que mis alumnos trabajen en grupo porque ello favorece el interés y el aprendizaje de los más retrasados.
61. Con los alumnos cuya conducta me crea problemas, poner en evidencia su comportamiento frente al de los demás me resulta especialmente útil para hacerles reaccionar e interesarles en clase.
62. Considero que el profesor poco puede hacer para motivar a los alumnos especialmente inquietos y distraídos: requieren el trato de un especialista
63. No me importa tener que integrar en mi clase a chicos muy torpes porque creo que es bueno tanto para que aprendan ellos como los demás.
64. No deseo tener en mi clase chicos -como los gitanos- cuya valoración de la escuela es particularmente negativa: me siento incapaz de interesarles
65. Aunque un alumno esté muy retrasado, normalmente intento que comprenda las tareas, aunque me lleve más tiempo que hacer que las realice mecánicamente
66. Creo que enseñar a un ciego o a un sordo no resulta muy difícil: basta con aprender un código que permita comunicarse y ajustarse a su ritmo.
67. Con los alumnos especialmente rebeldes creo que lo único que se puede hacer es mantenerlos a raya mediante castigos para que no influyan en otros.
68. Considero que el trabajo en grupo es especialmente perjudicial para los alumnos más retrasados.
69. Soy partidario de que los alumnos con retraso acusado estén en clases especiales porque si no se puede conseguir muy poco de ellos.
70. Por muy mal que se porte un alumno, no suelo ponerlo de manifiesto ante los demás porque creo que es perjudicial para todos. Prefiero llamarle la atención aparte.

APELLIDOS _____ NOMBRE _____
 CENTRO _____ TUTOR (Curso y grupo) _____
 ASIGNATURA QUE IMPARTE _____ AÑOS DE DOCENCIA _____

Señale su grado de acuerdo con cada una de las afirmaciones del cuestionario de acuerdo con la siguiente escala:

0 TOTALMENTE EN DESACUE RDO	1 BASTANTE EN DESACUERDO	2 NI EN DESACUE RDO NI DE ACUERDO	3 BASTANTE DE ACUERD O	4 TOTALMENTE DE ACUERD O
---	--------------------------------	---	---------------------------------	--------------------------------------

1	0 1 2 3 4	2	0 1 2 3 4	4	0 1 2 3 4	6	0 1 2 3 4
2	0 1 2 3 4	2	0 1 2 3 4	4	0 1 2 3 4	6	0 1 2 3 4
3	0 1 2 3 4	2	0 1 2 3 4	4	0 1 2 3 4	6	0 1 2 3 4
4	0 1 2 3 4	2	0 1 2 3 4	4	0 1 2 3 4	6	0 1 2 3 4
5	0 1 2 3 4	2	0 1 2 3 4	4	0 1 2 3 4	6	0 1 2 3 4
6	0 1 2 3 4	2	0 1 2 3 4	4	0 1 2 3 4	6	0 1 2 3 4
7	0 1 2 3 4	2	0 1 2 3 4	4	0 1 2 3 4	6	0 1 2 3 4
8	0 1 2 3 4	2	0 1 2 3 4	4	0 1 2 3 4	6	0 1 2 3 4
9	0 1 2 3 4	2	0 1 2 3 4	4	0 1 2 3 4	6	0 1 2 3 4
1	0 1 2 3 4	3	0 1 2 3 4	5	0 1 2 3 4	7	0 1 2 3 4
1	0 1 2 3 4	3	0 1 2 3 4	5	0 1 2 3 4		
1	0 1 2 3 4	3	0 1 2 3 4	5	0 1 2 3 4		
1	0 1 2 3 4	3	0 1 2 3 4	5	0 1 2 3 4		
1	0 1 2 3 4	3	0 1 2 3 4	5	0 1 2 3 4		
1	0 1 2 3 4	3	0 1 2 3 4	5	0 1 2 3 4		
1	0 1 2 3 4	3	0 1 2 3 4	5	0 1 2 3 4		
1	0 1 2 3 4	3	0 1 2 3 4	5	0 1 2 3 4		
1	0 1 2 3 4	3	0 1 2 3 4	5	0 1 2 3 4		

1	0 1 2 3 4	3	0 1 2 3 4	5	0 1 2 3 4
2	0 1 2 3 4	4	0 1 2 3 4	6	0 1 2 3 4

Encuesta Harter (AUTOCONCEPTO)

Edad: _____

Sexo: _____

Encontraras una serie de oraciones que son para describirse a uno mismo. Lee cada oración completa.

Primero, decide si es la parte de la **derecha** o de la **izquierda** la que te describe mejor.

Después, dentro del lado que elegiste, decide si lo que dice allí es **bastante cierto** o **muy cierto** para describirte a vos. Debes marcar **UNA SOLA CRUZ** en cada oración.

		¿Cómo soy yo?			
Yo soy muy así	Yo soy bastante así			Yo soy bastante así	Yo soy muy así
1.		A algunos jóvenes les	PERO	Otros jóvenes desearían ser diferentes	
2.		Algunos jóvenes		Otros jóvenes creen que	
		consideran que no están haciendo bien su trabajo	PERO	están haciendo bien su trabajo	
3.		A algunos estudiantes no les cuesta aprobar los parciales y trabajos prácticos	PERO	A otros estudiantes les cuesta aprobar los parciales y trabajos prácticos	
4.		Algunos jóvenes no están contentos con su habilidad para relacionarse con la gente	PERO	Otros jóvenes piensan que su habilidad para relacionarse con la gente es muy buena	
5.		Algunos jóvenes piensan que son igual o más inteligentes que los demás jóvenes	PERO	Otros jóvenes no están seguros de ser tan inteligentes como los demás jóvenes	
6.		Algunos jóvenes creen ser tan o más capaces de producir ideas nuevas, creativas, que otros de su edad	PERO	Otros jóvenes no creen ser tan capaces como otros de su edad para producir ideas nuevas, creativas	
7.		Algunos jóvenes están muchas veces desilusionados con ellos mismos	PERO	Otros jóvenes casi siempre están bastante satisfechos con ellos mismos	
8.		Algunos jóvenes están seguros de hacer bien su trabajo	PERO	Otros jóvenes no están seguros de hacer bien su trabajo	
9.		A algunos estudiantes les va muy bien en el estudio	PERO	A otros estudiantes no les va muy bien en el estudio	
10.		A algunos jóvenes les		Otros jóvenes saben cómo	
		resulta difícil hacer nuevos amigos	PERO	hacer nuevos amigos fácilmente	
11.		Algunos jóvenes no se consideran muy capaces intelectualmente	PERO	Otros jóvenes creen que son muy capaces intelectualmente	

12.	Algunos jóvenes piensan que son menos creativos, originales, que otra gente	PERO	Otros jóvenes creen ser muy creativos, originales
13.	A algunos jóvenes casi siempre les gusta su manera de ser	PERO	A otros jóvenes generalmente no les gusta su manera de ser
14.	Algunos jóvenes tienen confianza en su habilidad para desempeñarse en un trabajo nuevo	PERO	Otros jóvenes tienen dudas sobre cómo se desempeñarían en un trabajo que nunca realizaron
15.	A algunos estudiantes les cuesta resolver los ejercicios o contestar las preguntas que hacen los profesores	PERO	Otros estudiantes pocas veces tienen problemas para resolver los ejercicios o contestar las preguntas de los profesores
16.	A algunos jóvenes les gusta la forma en que se relacionan con la gente	PERO	A otros jóvenes les gustaría que su relación con la gente fuera diferente
17.	Algunos jóvenes piensan que son tan o más inteligentes que la mayoría de las personas	PERO	Otros jóvenes no están seguros de ser tan inteligentes
18.	Algunos jóvenes no creen ser personas muy originales, creativas	PERO	Otros jóvenes sí creen ser personas muy originales, creativas
19.	A algunos jóvenes realmente les gusta la manera en que llevan adelante su vida	PERO	A otros jóvenes generalmente no les gusta la manera en que llevan adelante su vida
20.	Algunos jóvenes no están satisfechos con la manera en que realizan su trabajo	PERO	Otros jóvenes están satisfechos con la manera en que realizan su trabajo
21.	Algunos estudiantes a veces no se consideran capaces para el estudio	PERO	Otros estudiantes casi siempre se consideran capaces para el estudio
22.	Algunos jóvenes piensan que les caen bien a mucha gente	PERO	Otros jóvenes quisieran caerle bien a más gente
23.	A algunos jóvenes les gustaría mucho ser distintos de cómo son	PERO	Otros jóvenes están muy contentos siendo como son
24.	Algunos jóvenes tienen dudas sobre si son muy inteligentes	PERO	Otros jóvenes se consideran inteligentes
25.	Algunos jóvenes creen tener muchas ideas originales, creativas	PERO	Otros jóvenes no creen tener ideas muy originales, creativas
26.	Algunos jóvenes muchas veces no están satisfechos con ellos mismos	PERO	Otros jóvenes muchas veces están satisfechos con ellos mismos

NOTAS Y CONSENTIMIENTOS



Sres. Colegio secundario “Instituto Gral. J. de San Martín”

Autoridades

Presente

De la mayor consideración:

Tengo el agrado de dirigirme a Vs. a efectos de solicitarles tengan a bien permitirme la posibilidad de realizar actividades académicas, en esta Institución, para el trabajo final de tesis. Dichas actividades consisten en cuestionarios: “Perfil de autopercepción de Harter para adolescentes”, “Expectativas y actitudes motivacionales del profesorado AMOP-A”, también se tomarán los promedios generales que obtuvieron los alumnos en todas las materias.

La dirección del mismo está a cargo de Resett, Santiago; lleva como título “Expectativas de logro del docente respecto al alumno y su relación con el autoconcepto y rendimiento académico en adolescentes de 12 a 16 años” y corresponde a la carrera de Licenciatura en Psicopedagogía que dicta esta Facultad.-

Esta solicitud cuenta con el aval de la Director de Carrera, Lic. Suarez, Mariana y director de Trabajo Final.-

Esperando que el pedido tenga una acogida favorable, le saludo cordialmente.-

Firma – Aclaración de la alumna

Consentimiento informado para padres



Pontificia Universidad Católica Argentina

Consentimiento informado

Por la presente autorizo a mi hijo/a....., a responder a cuestionarios en el marco de la investigación “*Expectativas de logro del docente respecto al alumno y su relación con el autoconcepto y rendimiento académico en adolescentes de 12 a 16 años*” llevado a cabo por AMARILLO, MICAELA quien se encuentra realizando esta tesis para obtener la Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad Católica Argentina. Para la presente se asegura anonimato de los datos obtenidos.

Firma..... Aclaración.....