

# Autoconcepto y rendimiento académico en estudiantes de secundaria en la ciudad de Valledupar-Colombia

## Self-concept and academic performance in high school students in the city of Valledupar-Colombia

REDONDO, Miladys P. 1 y JIMÉNEZ, Luz K. 2

Recibido: 19/11/2019 • Aprobado: 28/02/2020 • Publicado: 19/03/2020

### Contenido

1. Introducción
  2. Metodología
  3. Resultados
  4. Discusión de resultados
  5. Conclusiones
- Referencias bibliográficas

#### RESUMEN:

El propósito de la investigación que recoge este artículo fue determinar la relación entre el autoconcepto y el rendimiento académico. La metodología utilizada es de enfoque cuantitativo de alcance correlacional. Se trabajó con 225 estudiantes de bachillerato la escala de autoconcepto AF-5 y la información de rendimiento académico suministrado por la institución. Los hallazgos indicaron que el autoconcepto físico y académico son los óptimos en los estudiantes. Se concluye que existe relación entre autoconcepto y rendimiento académico, posición del estudiante según promedio y áreas reprobadas.

**Palabras clave:** Autoconcepto; Autoconcepto académico; Autoconcepto emocional; Rendimiento académico

#### ABSTRACT:

The purpose is to determine the relationship between self-concept and academic performance. The methodology used has a quantitative approach to correlational scope. We worked with 225 high school students on the AF-5 self-concept scale and the academic performance information provided by the institution. The findings indicated that physical and academic self-concept is optimal in students. It concludes that there is a relationship between self-concept and academic performance, student position according to common and proven areas.

**Keywords:** Self-concept; Academic self-concept; Emotional self-concept; Academic performance

## 1. Introducción

El Autoconcepto es un atributo psicológico relacionado con el proceso evolutivo del individuo, no es innato, este se construye a través de la interacción con las esferas sociales, la familia en primer término y luego la escuela. Es precisamente este segundo ámbito, el escolar, donde el denominado concepto que la persona tiene de sí mismo, en relación a lo físico, social y espiritual (Fuentes, García, & Gracia, 2011) se relaciona con otros componentes o connotaciones psicológicas como la autoestima, las habilidades sociales, la autoimagen, y para el caso que compete a esta investigación el rendimiento académico del estudiante.

Según Costa (2012) en los primeros meta-análisis realizados en los años 80 se encontró una relación positiva entre ambos conceptos, rendimiento académico y autoconcepto, siendo dicha relación más estrecha cuando se analizaba específicamente el auto concepto académico. Y es que precisamente la competencia académica es una de las demandas cognitivas y motivacionales más desafiantes a la que los jóvenes deben enfrentarse a lo largo sus vidas.

La importancia de lograr un buen rendimiento académico en este periodo del desarrollo reside en su papel para determinar la carrera universitaria o el módulo profesional al que los adolescentes podrán optar y, consecuentemente, su nivel de empleabilidad y futuro laboral (Costa, 2012). Esa presión a la que se ven sometidos los estudiantes en sus diferentes áreas de ajuste (familiar, social, educativo y ambiental) hace que generen ansiedad frente al éxito y buen logro académico. En gran parte, el auto concepto de las personas que se encuentran en edad escolar proviene de los logros y fracasos en su vida académica, por tanto, toma relevancia el estudio de esta problemática a fin de identificar cómo se encuentran los estudiantes frente al auto concepto y la identificación de una posible relación con el rendimiento académico.

Son muchos los estudios revisados y que dan forma a un sintagma de antecedentes respecto a la temática planteada, todos desde una metodología cuantitativa, algunos concibiendo el autoconcepto como un constructo unidimensional y otros desde una postura multidimensional, que precisamente se acentúa en los instrumentos utilizados, entre los cuales se destaca la escala para evaluar autoconcepto AF-5; en relación a la información de rendimiento académico se hace uso de fuentes secundarias tales como informes académicos y pruebas académicas estatales e internacionales.

Entre los estudios revisados está el trabajo de Villaroel (2001) quien evalúa a una muestra de 447 estudiantes de la región metropolitana de Santiago de Chile aplicando los instrumentos Escala de Autoconcepto de Pierre-Harris y el test de Autoconcepto Académico, y de segunda fuente revisó los informes de las pruebas SIMCE para establecer el rendimiento académico de las instituciones educativas, logrando determinar que estos dos constructos se armonizan de manera significativa; el índice de correlación de Pearson para las variables es de 0.213 e indica que los alumnos que pertenecen a colegios con bajos resultados académicos, presentan un autoconcepto menor al de los alumnos que asisten a colegios con alto rendimiento escolar.

Salum-Fares, Marín, & Reyes (2011); Iniesta (2014); Herrera & Al-Lal Mohand (2017) realizaron estudios similares en los contextos mexicano y español aplicando a muestras representativas de estudiantes en escuelas públicas y privadas el Cuestionario AF5, Autoconcepto Forma 5 (García y Musitu, 2001) y revisando los registros de las calificaciones finales en las asignaturas, para determinar el rendimiento académico. Los datos fueron revisados con análisis inferencial bivariado y en otros casos mediante

correlación de Pearson. Entre los resultados de esos estudios se resaltan correlaciones significativas entre el autoconcepto general y su dimensión académica con el rendimiento escolar. Pero también la tipología de la escuela es determinante en este contexto, resaltando que el autoconcepto general se asoció al rendimiento académico solamente en los alumnos de las escuelas privadas, mientras que la dimensión académica mantuvo estable su significancia en ambos tipos de instituciones públicas y privadas (Salum-Fares, Marín, & Reyes, 2011). Los estudios que especifican la multidimensionalidad del autoconcepto, dan cuenta que existe una relación directa entre el autoconcepto académico y el rendimiento académico y que son significativas también las relaciones de este con el autoconcepto físico y social, solamente no se evidenciaron relaciones significativas entre el autoconcepto familiar y el autoconcepto académico (Iniesta, 2014); y en tanto a las asignaturas y su correlación con el autoconcepto, en los casos revisados, el autoconcepto académico correlacionaba positivamente con las calificaciones de las asignaturas de Conocimiento del Medio,  $r = .444$ ,  $p = .000$ ; Lengua Castellana,  $r = .480$ ,  $p = .000$ ; y Matemáticas,  $r = .456$ ,  $p = .000$ . Con las otras dimensiones de autoconcepto, social y familiar, también se dieron correlaciones significativas (Herrera & Al-Lal Mohand, 2017).

Otros autores han revisado las mismas variables dando una visión unidimensional de lo que es el autoconcepto y utilizando otros instrumentos diferente al AF-5, pero siempre evaluando a población con iguales características, es decir, estudiantes de secundaria; entre ellos están Agapito, Calderón, Cobo & Rodríguez (2013), quienes utilizaron la prueba estandarizada Autoconcepto resultante del entorno social: Cuestionarios SC1 de Brookover y SC2; SC3 y SC4 de Coopersmith (1982) y compararon los resultados con los informes académicos del trimestre anterior, concluyendo que a mayor puntuación en el cuestionario sobre la opinión de sí mismo el educando presenta mejores resultados académicos. Revuelta & Rodríguez (2015) aplicaron el AUDIM y mediante correlaciones bivariadas entre las escalas de autoconcepto y las calificaciones académicas lograron establecer que tanto el autoconcepto académico como el autoconcepto social presentan correlaciones fuertes y estadísticamente significativas, de signo positivo con la totalidad de las notas académicas sometidas a estudio. Por el contrario, en el caso del autoconcepto físico y del autoconcepto general, las correlaciones obtenidas no alcanzaron en la mayoría de los casos la significatividad estadística y, cuando lo hicieron, presentaron índices de correlación débiles. El autoconcepto físico solo tuvo correlaciones intensas con las calificaciones de la asignatura de educación física o deportes. Y finalmente García, Díaz, Torregosa, Inglés, & Lagos (2016) plantean el autoconcepto como un predictor de la eficacia académica, en 860 estudiantes chilenos y estimaron mediante el estadístico R<sup>2</sup> de Nagelkerke un valor de ajuste de los modelos que osciló entre .04 para autoconcepto en Habilidades Físicas y .53 para autoconcepto Académico General y Autoestima.

Todos estos antecedentes dan cuenta de la relación entre rendimiento académico y autoconcepto, con algunas diferencias en relación al género de los educandos y tipología de la escuela, pública o privada; los puntos en común con el estudio propuesto se centran en la metodología, los instrumentos y la población de estudio, constituida por estudiantes de secundaria de una institución pública de la ciudad de Valledupar, Colombia, que hace seguimiento por periodos académicos a sus estudiantes y donde surge la preocupación frente a los resultados no satisfactorios de un gran porcentaje de educandos.

La contextualización del problema lleva a la formulación de la hipótesis de trabajo que implica comprobar si a mayor autoconcepto académico, mejor rendimiento académico. Y se justifica la realización del estudio, teniendo en cuenta que el bajo rendimiento escolar es un factor imperante en el fenómeno de la deserción educativa.

El bajo rendimiento académico es causante de grandes frustraciones en los jóvenes que ingresan al sistema educativo y que por alguna razón no logran graduarse. Identificar las variables que afectan el rendimiento y por ende la graduación garantiza unos espacios para que el recurso invertido en esta área sea utilizado realmente en potenciar las habilidades de los estudiantes. El modelo constructivista y en general la psicología educativa ofrecen muchos indicadores que apuntan a la necesidad de incluir dentro de los objetivos educativos la formación desde el "ser", con el objetivo de lograr que los educandos de la educación media generen competencias que les permitan hacer frente a diversas situaciones que redunden en buenos resultados académicos y personales, para facilitar los procesos de adaptación académica.

Se requiere por lo tanto contar con diagnósticos que permitan identificar cuáles son las áreas y competencias que deben ser reforzadas para garantizar la permanencia y el éxito educativo.

## 1.1. Bases teóricas

El autoconcepto es un constructo revisado desde la psicología positiva, con una evolución que da cuenta de posturas unidimensionales hasta alcanzar una visión multidimensional del mismo. Hidalgo (2008), citado en Cordero (2015), define el autoconcepto como el resultado de las creencias del individuo sobre sus propias cualidades. Lo que la persona cree saber de sí misma, ese concepto lo forma a lo largo de su vida, e implica la interpretación de las emociones y conductas propias en comparación de estas con la del otro.

El autoconcepto está relacionado indiscutiblemente con el desarrollo de la personalidad del individuo, mencionar este, en términos positivos, es relacionarlo con el buen funcionamiento personal, social, académico y profesional. El autoconcepto incide en buena medida en la satisfacción personal, el sentirse bien consigo mismo y lograr un equilibrio socio afectivo, en este caso, en los estudiantes, desde una autoimagen ajustada y positiva, lo cual se convirtió en una finalidad de estudio e intervención en el campo de la psicología educativa (Esnaola, Goñi & Madariaga, 2008).

A partir de la anterior postura surgen trabajos como el de García & Musiti (2014) para quien el autoconcepto se entiende como la percepción que el individuo tiene de sí mismo, basado en sus experiencias con los demás y en las atribuciones de su propia conducta. Involucra componentes emocionales, sociales, físicos y académicos. Se trata de una configuración organizada de percepciones de sí mismo, admisible a la conciencia y al conocimiento.

Del trabajo de estos autores surgen escalas multidimensionales para evaluar el constructo Autoconcepto, desde esta postura se evalúan las características del autoconcepto físico, emocional, social, familiar y académico y/o laboral.

Las dimensiones físico, emocional, social y familiar hacen parte de las llamadas nociones no académicas del autoconcepto; en relación al autoconcepto físico, este se define desde varios indicadores como la fuerza, habilidad, condición y apariencia física; se relaciona con la imagen corporal y la autopercepción del atractivo, que por supuesto se forma y se ve afectada por el contexto sociocultural (González, 2011). Por su parte, el autoconcepto emocional hace referencia a la percepción del sujeto frente a su estado emocional y de sus respuestas a situaciones específicas, con cierto grado de compromiso e implicación en su vida cotidiana (García & Musiti, 1999 citado en Véliz, 2012). El autoconcepto familiar implica el conjunto de pensamientos y sentimientos que tienen las personas respecto a su manera de relacionarse, su participación e integración con su medio y grupo familiar. Para García y Musiti (2009) esta dimensión se organiza y hace evidente desde la confianza y el afecto en las relaciones familiares, manifiestas en la aceptación, felicidad y apoyo que cada persona encuentra en la familia, o en la decepción, crítica y no aceptación expresadas por la familia (Pinilla & Montoya, 2012).

La otra dimensión propuesta es la del autoconcepto social, que en un primer término se incluye como un dominio central, junto con el físico, el académico y el personal, en la configuración del autoconcepto general, pero del cual en segunda instancia se propone una distribución propia en múltiples factores. Tradicionalmente ha predominado la tendencia a diferenciar el autoconcepto social por contextos, donde es la autopercepción la que varía según el medio social donde se desenvuelve el individuo, por ejemplo con los amigos, con las personas según su género, con la familia. En este sentido, el autoconcepto representa la percepción que cada cual

posee de sus habilidades sociales con respecto a las interacciones sociales con los otros; y se obtiene de la autovaloración del comportamiento en los diferentes contextos sociales (Markus y Wurf, 1987; Vallacher y Wegner, 1987, citados en Fernández, 2006). Finalmente se tiene el autoconcepto académico, que en otros contextos investigativos es asumido también como laboral; para el caso del presente estudio se asume el autoconcepto académico como las percepciones que tienen el sujeto de sí mismo en cuanto a su competencia académica (Goñi, 2008). Para autores como Shavelson et al. (1976) citado en Esnaola, Goñi, & Madariaga (2008), el autoconcepto académico se constituye por la percepción de la competencia que se tienen en relación a las asignaturas escolares como inglés, historia, matemáticas o ciencias.

El autoconcepto académico se relaciona substancialmente con el rendimiento académico, tratándose incluso de una relación más fuerte que la establecida entre el rendimiento académico y el autoconcepto general (Goñi, 2008). Es en este punto donde conviene revisar el autoconcepto en todas sus dimensiones, no solo en la académica, con el rendimiento escolar.

La otra variable central en este estudio es el rendimiento escolar o rendimiento académico, definido como el sistema que mide los logros y la construcción de conocimientos en los estudiantes, los cuales se crean por la intervención de didácticas educativas que son evaluadas a través de métodos cualitativos y cuantitativos en una materia (Jiménez, 2000; Paba, 2008; De Los Reyes, Lewis & Barceló, 2009; citados por Erazo, (2012).

En Colombia, el sistema de evaluación de los estudiantes SIIE estableció mediante el decreto 1290 del MEN (2009) los criterios para la evaluación y promoción de los estudiantes, previendo que esta se realice de manera integral, que incluya autoevaluación y seguimiento para mejorar el rendimiento.

También se establece dentro de estas estrategias que la valoración numérica debe corresponder con otra de carácter cualitativo, representada en una escala nacional en una escala de cero (0) a diez (10), donde la valoración cuantitativa 9.6 – 10.0, corresponde al desempeño superior; esto significa que el educando logró el 100% de los desempeños, teniendo como referente los estándares básicos de competencias, las orientaciones nacionales y lo establecido en el currículo formal dispuesto en el plan de área. Una valoración cuantitativa de 8.0 – 9.5, corresponde al desempeño alto, en el cual el alumno demuestra actitudes favorables frente al conocimiento, lo que le permite lograr la superación entre un 80% y 99% de los desempeños necesarios en relación con las áreas obligatorias y fundamentales, teniendo como referente los estándares básicos (Erazo, 2012). Un resultado de 7.0 – 8.0 en la valoración cuantitativa equivale al desempeño básico, en el cual el estudiante supera entre el 60% y 79% de los desempeños mínimos en relación con las áreas obligatorias y fundamentales; y finalmente, una valoración cuantitativa de 1.0 – 6.9, implica un desempeño bajo, lo cual corresponde a la no superación del 60% de los desempeños mínimos en cuanto a las asignaturas de las áreas obligatorias (Erazo, 2012).

---

## 2. Metodología

El paradigma del presente estudio es positivista; según Rico (2006) citado por Ramos (2015), el paradigma positivista sustentará a la investigación que tenga como objetivo comprobar una hipótesis por medios estadísticos o determinar los parámetros de una determinada variable mediante la expresión numérica. Precisamente los análisis de los datos obtenidos se correlacionaron a través del paquete estadístico SPSS V.23; realizando correlaciones con Spearman y descripciones del comportamiento de cada variable.

Se presenta una investigación cuantitativa, fundamentada en analizar una realidad objetiva a partir de mediciones numéricas y análisis estadísticos para determinar predicciones o patrones de comportamiento de un fenómeno o problema planteado; con un alcance correlacional de corte transversal en el cual se realizó el proceso de medición en un único momento con el fin de obtener información detallada para establecer la relación entre el autoconcepto y el rendimiento académico de los estudiantes de secundaria de una institución educativa, de carácter público de la ciudad de Valledupar, Colombia. (Hernández- Fernández & Baptista, 2010).

Fueron sujetos de estudio 225 estudiantes de los grados noveno, décimo y undécimo de secundaria, 59% mujeres y 41% hombres. Se seleccionaron mediante muestreo No probabilístico por cuotas, en el cual se busca seleccionar una muestra representativa de la población estableciendo proporciones de los diferentes segmentos que la componen, para obtener cierto número de entrevistas (cuotas), a partir de las cuales se construye una muestra relativamente proporcional a la población (Pimienta, 2000). En el caso del presente estudio se tomaron 25 estudiantes por cada uno de los nueve (9) cursos de la media vocacional.

El instrumento utilizado para medir el autoconcepto es el cuestionario de Autoconcepto Forma 5 (AF-5) de García y Musitu, (2001) constituido por treinta (30) ítems que evalúan de manera multidimensional esta variable, en relación a lo Social, Académico/Profesional, Emocional, Familiar y Física, generando puntuaciones de cada una de estas dimensiones. El mismo protocolo de aplicación del instrumento explica que este tiene un alfa de consistencia interna de 0,815 y en relación a las subescalas, la dimensión académica tiene la mayor consistencia con 0,88, la dimensión social es la de menor consistencia con 0,70 en la escala del alfa de Cronbach (García F., 2014).

La información respecto al rendimiento académico de los estudiantes se obtuvo de segunda fuente, mediante los informes de primer y segundo periodo escolar, donde se detallan las calificaciones por asignaturas y la sumatoria de un promedio general, que da cuenta de un rendimiento bajo, básico, alto y superior, según lo establecido por el Ministerio de Educación en Colombia.

---

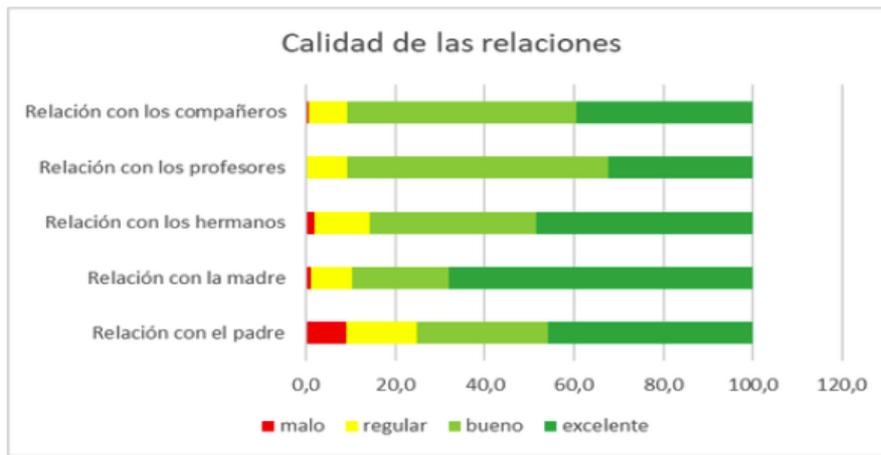
## 3. Resultados

### 3.1. Caracterización

La mayoría de las participantes (59%) son de sexo femenino; en rango de edades de entre 13 a 15 años (55%); el 42% pertenecen a familias de estructura nuclear, mientras que un 25% a familias monoparental y 20% a familias extensas; en cuanto a la posición que ocupan entre los hermanos, predomina ser el hijo menor (33%) y el hijo mayor (31%). El sostenimiento familiar depende sobre todo del padre en un 63% y de la madre en un 27%. En cuanto al grado académico, hay una distribución similar entre grados noveno, décimo y undécimo, con una ligera ventaja de este último. Respecto a la ayuda u orientación para hacer tareas, la mayoría reporta no recibir ayuda de familiares, mientras que 24% recibe la ayuda de la mamá.

Por otro lado, se preguntó sobre la calidad de las relaciones interpersonales. La Figura 1 muestra que, en la mayoría de los casos, las relaciones interpersonales son percibidas por los participantes como buenas o excelentes, sobre todo respecto a la mamá. En cuanto a la percepción de relación regular o mala, las peores percepciones se dan con respecto al padre.

**Figura 1**  
Distribución porcentual de los participantes según percepción de la calidad de las relaciones interpersonales. n=225

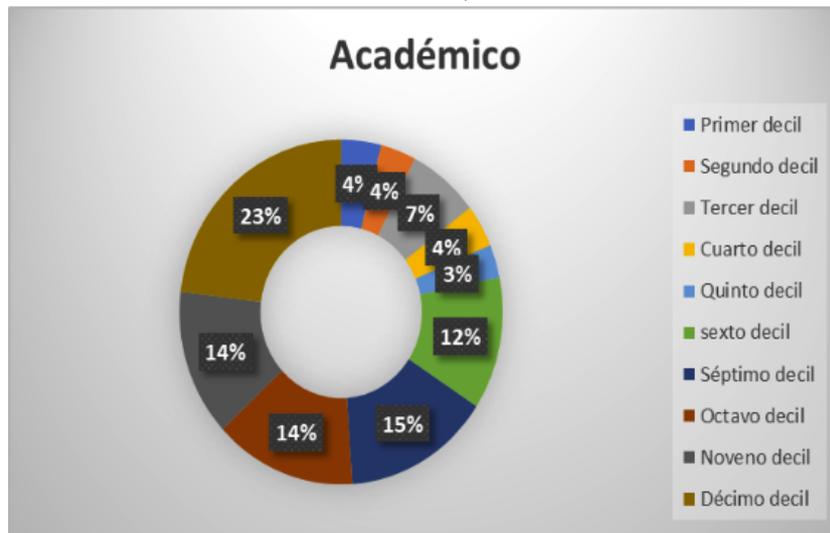


Fuente: Los Autores

### 3.2. Descripción del autoconcepto

Se utilizaron los baremos mediante percentiles para convertir los puntajes de cada dimensión en una variable ordinal de 10 categorías, cada una correspondiente a un decil. De acuerdo con la Figura 1, el 51% de participantes tienen un autoconcepto académico alto, pues se ubicaron en los deciles octavo a décimo. Solamente el 22% de participantes se ubicaron por debajo del decil quinto.

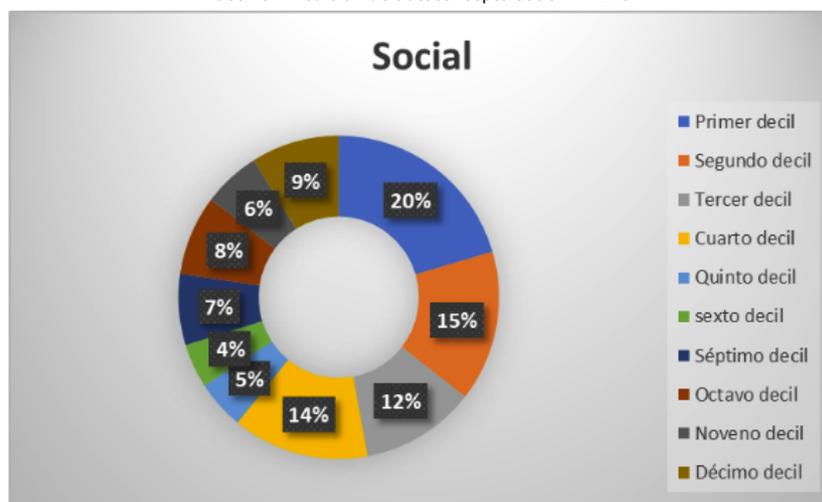
**Figura 2**  
Distribución porcentual de los participantes según decil en medición de autoconcepto académico. n=225



Fuente: Los Autores

Por otra parte, el autoconcepto social tuvo una tendencia inversa al autoconcepto académico. En este caso, el 47% de participantes tuvieron un autoconcepto bajo, ubicándose en los deciles más bajos. Solamente el 23% se ubicaron en los 3 deciles más altos.

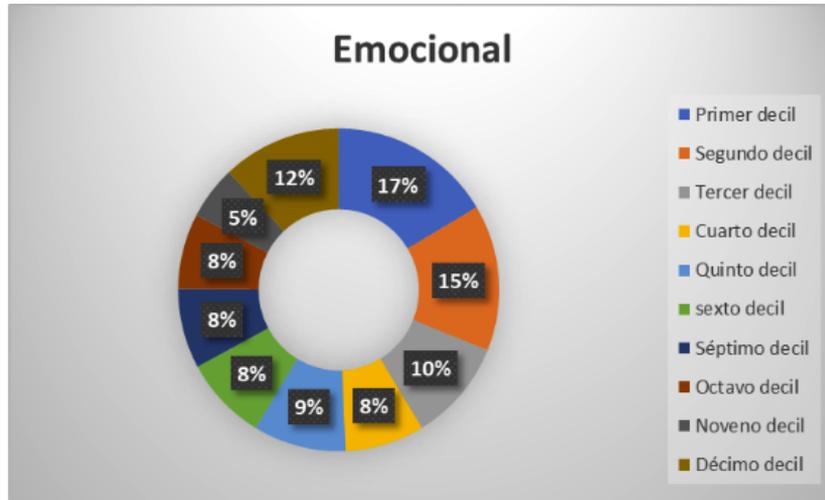
**Figura 3**  
Distribución porcentual de los participantes según decil en medición de autoconcepto social. n=225



Fuente: Los Autores

En relación al autoconcepto emocional, la tendencia fue similar a la de autoconcepto social. Solamente el 25% de participantes se ubicaron en los 3 deciles más altos, y el 42% de ubicaron en los 3 deciles más bajos.

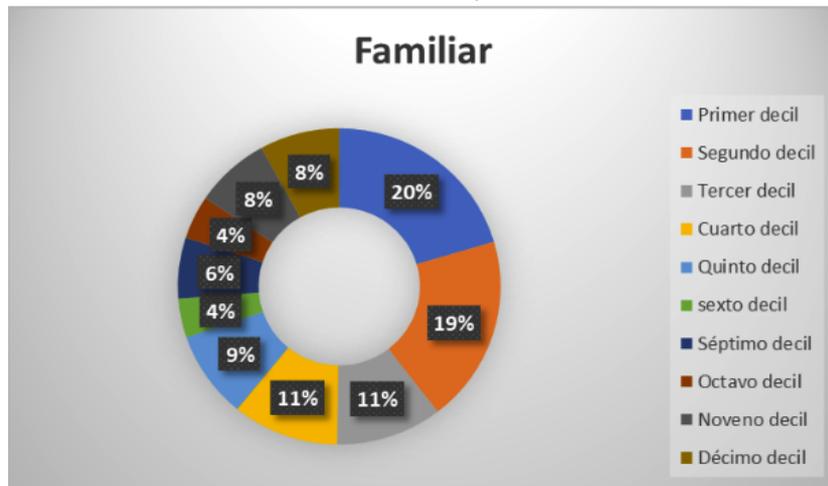
**Figura 4**  
Distribución porcentual de los participantes según decil en medición de autoconcepto emocional. n=225



Fuente: Los Autores

El autoconcepto familiar comparte el mismo patrón en distribución que el autoconcepto social y emocional. La mitad de los participantes estuvieron ubicados en el decil primero a tercero, mientras que solamente el 20% estuvieron en los deciles octavo a décimo.

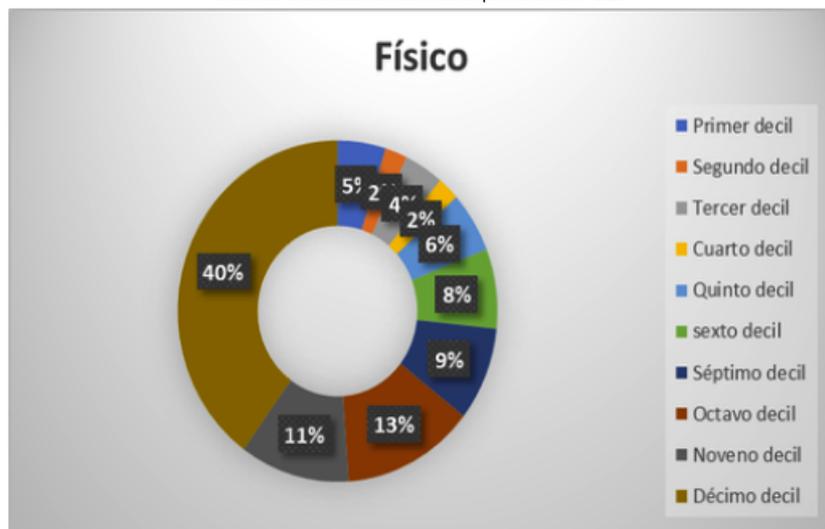
**Figura 5**  
Distribución porcentual de los participantes según decil en medición de autoconcepto familiar. n=225



Fuente: Los Autores

Por su lado, el autoconcepto físico fue el óptimo. El 64%, es decir, 2 de cada 3 participantes, fueron clasificados en los 3 deciles más altos. Solamente el 11% se ubicó en los deciles primero, segundo y tercero.

**Figura 6**  
Distribución porcentual de los participantes según decil en medición de autoconcepto físico. n=225



### 3.3. Descripción del rendimiento académico

La Tabla 1 muestra los datos descriptivos de los indicadores de rendimiento académico. La media de áreas reprobadas es de 1,4 y la mediana 1,0, con una desviación alta, de 1,97; es decir que la mayoría no pierde asignaturas, pero hay casos extremos, como lo demuestra el hecho de que alguien perdió incluso 11 asignaturas. El promedio general es de 7,29, ubicándose en un nivel de desempeño básico; su desviación fue la menor entre los indicadores de desempeño académico, con lo cual se puede plantear que ese desempeño básico es muy común entre los estudiantes. Las áreas con mejor desempeño fueron, en su orden, tecnología e informática (media 8,45) educación artística (media 8,37) y educación ética y valores humanos (media 8,32); las de peor desempeño fueron, en orden ascendente, lectura crítica (media 6,56), educación física (6,92) y lengua castellana (6,97). En cuanto a variación del dato, las áreas de educación física, inglés y tecnología tienen los valores de desviación estándar más altos.

**Tabla 1**  
Medidas de tendencia central y dispersión de las variables indicadoras de rendimiento académico

| Indicador                         | Media | Mediana | Mínimo | Máximo | D.E.  |
|-----------------------------------|-------|---------|--------|--------|-------|
| Áreas reprobadas                  | 1,40  | 1,00    | 0      | 11     | 1,975 |
| Promedio general                  | 7,29  | 7,31    | 2,32   | 9,20   | ,87   |
| Lengua castellana                 | 6,97  | 7,00    | 1,0    | 9,8    | 1,27  |
| Inglés                            | 7,06  | 7,00    | 1,0    | 10,0   | 1,59  |
| Lectura crítica                   | 6,56  | 6,30    | 0,0    | 9,3    | 1,20  |
| Estadística                       | 7,31  | 7,60    | 1,0    | 10,0   | 1,45  |
| Ciencias sociales                 | 7,93  | 8,00    | 0,0    | 10,0   | 1,43  |
| Educación artística               | 8,37  | 8,50    | 3,4    | 10,0   | 1,22  |
| Educación física                  | 6,92  | 7,00    | 0,0    | 9,7    | 1,69  |
| Religión                          | 7,13  | 7,00    | 4,0    | 9,9    | 1,14  |
| Educación ética y valores humanos | 8,32  | 8,80    | 4,0    | 10,0   | 1,32  |
| Tecnología e informática          | 8,45  | 9,00    | 0,0    | 10,0   | 1,50  |

Fuente: Datos propios de la investigación. n=225

### 3.4. Correlaciones

Antes de proceder a la estimación de las correlaciones, se verificó mediante la prueba Kolmogorov-Smirnov si la distribución de datos de las 5 dimensiones del AF-5 y todos los indicadores de desempeño académico presentaron una distribución normal. En la Tabla 2 se resumen los resultados de la prueba de normalidad. Debido a que casi todas las mediciones hechas rechazan la hipótesis nula, se puede decir que la mayoría de dimensiones de autoconcepto e indicadores de rendimiento tienen una distribución asimétrica. Por tanto, se escoge el coeficiente de correlación de Spearman, que es una prueba estadística no paramétrica.

**Tabla 2**  
Resultados de la prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov para autoconcepto y desempeño académico

| Variable                           | Dimensión         | K-S   | Sign.   |
|------------------------------------|-------------------|-------|---------|
| Autoconcepto                       | Académico         | 0,390 | 0,000** |
|                                    | Social            | 0,057 | 0,077   |
|                                    | Emocional         | 0,047 | ,200    |
|                                    | Familiar          | 0,099 | 0,000** |
|                                    | Físico            | 0,066 | 0,018*  |
| Indicadores de desempeño académico | Áreas reprobadas  | 0,256 | 0,000** |
|                                    | Puesto            | 0,085 | 0,000** |
|                                    | Promedio general  | 0,057 | 0,072   |
|                                    | Lengua castellana | 0,095 | 0,000** |

|                                   |       |         |
|-----------------------------------|-------|---------|
| Inglés                            | 0,112 | 0,000** |
| Lectura crítica                   | 0,172 | 0,000** |
| Estadística                       | 0,136 | 0,000** |
| Ciencias sociales                 | 0,117 | 0,000** |
| Educación artística               | 0,096 | 0,000** |
| Educación física                  | 0,129 | 0,000** |
| Religión                          | 0,142 | 0,000** |
| Educación ética y valores humanos | 0,182 | 0,000** |
| Tecnología e informática          | 0,153 | 0,000** |

Fuente: Datos propios de la investigación. n=225

(\*) Hipótesis nula rechazada con valor  $p < ,05$

(\*\*) Hipótesis nula rechazada con valor  $p < ,01$

La Tabla 3 muestra los resultados de asociación mediante coeficiente de Spearman entre las dimensiones de autoconcepto (columnas) y los indicadores de rendimiento académico (filas). La dimensión con mayor número de correlaciones fue la de autoconcepto académico, donde los únicos indicadores de rendimiento sin asociación estadísticamente significativa fueron ciencias sociales, lectura crítica y educación física; esta última tiene el valor p más lejano al valor de prueba de hipótesis definido ( $,05$ ). Todos los niveles de correlación significativos fueron bajos. El valor más lejano a 0 en la relación se dio con el indicador de número de áreas reprobadas, aunque en este caso es una correlación negativa. Es decir que, entre mayor número de áreas perdidas, menor autoconcepto académico. De igual forma, con respecto al puesto ocupado entre sus compañeros, entre mayor autoconcepto académico, más lejos se está de los primeros lugares. Dentro de las notas de las áreas de desempeño académico, las mayores correlaciones se encuentran con inglés y con lengua castellana.

**Tabla 3**  
Correlaciones entre las dimensiones de autoconcepto y el rendimiento académico

| Desempeño Académico | Estadístico | Dimensiones de Autoconcepto |        |           |          |        |
|---------------------|-------------|-----------------------------|--------|-----------|----------|--------|
|                     |             | Académico                   | Social | Emocional | Familiar | Físico |
| Promedio general    | Spearman    | ,182**                      | -0,072 | -0,123    | 0,102    | 0,019  |
|                     | Sig.        | 0,006                       | 0,282  | 0,065     | 0,128    | 0,781  |
| Áreas reprobadas    | Spearman    | -,248**                     | 0,097  | 0,077     | -,167*   | -0,024 |
|                     | Sig.        | 0,000                       | 0,148  | 0,248     | 0,012    | 0,720  |
| Puesto              | Spearman    | -,233**                     | 0,069  | 0,104     | -,139*   | -0,002 |
|                     | Sig.        | 0,000                       | 0,306  | 0,119     | 0,038    | 0,977  |
| Lengua Castellana   | Spearman    | ,200**                      | -0,098 | -0,092    | -0,059   | -0,128 |
|                     | Sig.        | 0,003                       | 0,142  | 0,169     | 0,378    | 0,054  |
| Inglés              | Spearman    | ,277**                      | -,134* | -,178**   | -0,006   | -0,121 |
|                     | Sig.        | 0,000                       | 0,045  | 0,007     | 0,933    | 0,071  |
| Lectura crítica     | Spearman    | 0,100                       | 0,037  | -0,053    | 0,110    | -0,006 |
|                     | Sig.        | 0,133                       | 0,577  | 0,433     | 0,100    | 0,933  |
| Estadística         | Spearman    | ,142*                       | -0,017 | 0,059     | ,242**   | 0,123  |
|                     | Sig.        | 0,033                       | 0,795  | 0,377     | 0,000    | 0,066  |
| Ciencias Sociales   | Spearman    | 0,128                       | -0,055 | -0,109    | -0,053   | 0,026  |
|                     | Sig.        | 0,054                       | 0,410  | 0,102     | 0,429    | 0,703  |
| Educación artística | Spearman    | ,165*                       | -0,002 | -,201**   | 0,128    | -0,065 |
|                     | Sig.        | 0,013                       | 0,980  | 0,002     | 0,055    | 0,329  |
| Educación física    | Spearman    | -0,001                      | -0,091 | -0,033    | 0,089    | -0,002 |

|                                   |          |        |        |        |       |        |
|-----------------------------------|----------|--------|--------|--------|-------|--------|
|                                   | Sig.     | 0,993  | 0,174  | 0,619  | 0,183 | 0,971  |
| Religión                          | Spearman | ,180** | -0,011 | -0,103 | 0,081 | -0,072 |
|                                   | Sig.     | 0,007  | 0,871  | 0,124  | 0,228 | 0,279  |
| Educación ética y valores humanos | Spearman | ,146*  | -0,078 | -0,118 | 0,071 | -0,015 |
|                                   | Sig.     | 0,028  | 0,246  | 0,076  | 0,287 | 0,823  |
| Tecnología e informática          | Spearman | ,163*  | 0,034  | -0,085 | ,169* | 0,090  |
|                                   | Sig.     | 0,015  | 0,607  | 0,201  | 0,011 | 0,180  |

Fuente: Datos propios de la investigación. n=225

(\*) Hipótesis nula rechazada con valor  $p < ,05$

(\*\*) Hipótesis nula rechazada con valor  $p < ,01$

En la misma Tabla 3 se puede ver que el autoconcepto social únicamente tuvo relación estadísticamente significativa con el desempeño en inglés, en un nivel débil. Llama la atención que dicha correlación se dio en sentido negativo, por lo que, entre mejor autoconcepto social, peor desempeño en dicha área del conocimiento.

El autoconcepto emocional tuvo dos correlaciones significativas, ambas en sentido negativo. Se dieron con las mediciones de desempeño en las áreas de inglés y educación artística. Por tanto, niveles más altos de autoconcepto emocional indican menores desempeños en ambas áreas.

El autoconcepto familiar, por otro lado, tuvo 4 asociaciones estadísticamente significativas, dos de ellas en sentido negativo y otras dos más en sentido positivo. En el primer caso, los indicadores de desempeño vinculados fueron la cantidad de áreas de desempeño reprobadas y el puesto. Es decir que, entre mejor autoconcepto familiar, se espera menor cantidad de áreas reprobadas y más cercanía con los primeros puestos. Así mismo, también se espera que, entre mayor autoconcepto familiar, mejor calificación en las áreas de estadística y de tecnología e informática.

Por último, no hubo rechazo de hipótesis nula en las asociaciones estadísticas del autoconcepto físico con respecto a ninguno de los indicadores de desempeño académico. Aun así, los valores p de las relaciones con las áreas de inglés ( $,054$ ), lengua castellana ( $,071$ ) y estadística ( $,066$ ) estuvieron cerca del nivel de confianza para el rechazo de la hipótesis nula; inclusive, si se aceptase un nivel de confianza de 90%, estos valores serían significativos.

## 4. Discusión de Resultados

Los resultados obtenidos en el presente estudio permitieron establecer que existe una correlación significativa entre las variables autoconcepto y rendimiento académico, especialmente entre la dimensión autoconcepto académico y los factores del rendimiento revisados tales como áreas reprobadas, puesto entre los estudiantes y áreas de mayor y menor rendimiento escolar. Ya en el estudio realizado por Iniesta (2014), bajo la misma metodología, la aplicación del AF-5 y el análisis estadístico con coeficiente de Spearman se había logrado establecer esta relación indicando que es un resultado apenas lógico y de tendencia general que implica que a medida que aumente la primera variable la segunda también lo hará. (Martínez- Antón, Buelga y Cava, 2007 citados en Iniesta, 2014).

Otra de las dimensiones del autoconcepto con niveles altos es el autoconcepto físico, con 64% de deciles altos, sin embargo, no se dieron correlaciones significativas con el rendimiento académico. Algo similar se observa en los resultados de la investigación realizada por Salum-Fares, Marín, & Reyes (2011) donde el análisis bivariado, a través del coeficiente de correlación de Pearson demostró que los factores de autoconceptos social, emocional y físico no se relacionan de forma significativa con el rendimiento escolar ( $p > 0,05$ ). Es decir, estas dimensiones no pueden explicar el logro académico.

Las dimensiones del autoconcepto con nivel bajo son el emocional, el social y el familiar; ya en el primer objetivo específico resuelto, se logró establecer que los estudiantes indican tener buenas relaciones familiares con las madres y por el contrario las dificultades en este sentido se abordan en relación a la figura paterna. Así mismo los hallazgos evidencian que existen dos correlaciones negativas entre las áreas de desempeño reprobadas y el puesto entre los alumnos, hacia el autoconcepto familiar, es decir a menor autoconcepto familiar menor cantidad de áreas reprobadas y más cercanía al primer puesto. Estos datos indican que no siempre se requiere del acompañamiento y la aprobación familiar para obtener un desempeño académico destacado.

Lo anterior coincide con los resultados del estudio realizado por Álvarez, Suárez, Tuero, & Núñez (2015) donde establecieron la relación significativa entre las dimensiones de la implicación familiar percibida y las dimensiones del autoconcepto, con la excepción del reforzamiento de logro. Además de tener en cuenta el ciclo vital en el cual se encuentran los estudiantes para comprender por qué se dan resultados bajos en esta dimensión, reafirmando lo evidenciado en estudios evolutivos que indican que en la adolescencia la relación entre implicación familiar y autoconcepto es baja o moderada, en esta etapa de la vida el estudiante se apoya más en su círculo social cercano, generalmente sus pares o amigos.

## 5. Conclusiones

Entre las apreciaciones finales de este trabajo investigativo se debe resaltar que los resultados obtenidos continúan en concordancia con los otros estudios realizados respecto a esta temática, precisando la correlación significativa entre el autoconcepto, especialmente en su dimensión académica con el rendimiento escolar.

Del rendimiento académico examinado desde las bases de escala evaluativa del Ministerio de Educación en Colombia se reafirman los resultados básicos (7,29) a nivel del promedio general de los estudiantes de noveno a undécimo de la institución educativa contexto de estudio, un resultado evidente en otras escuelas de carácter público del país, donde los informes evidencian que las pruebas PISA aplicadas a estudiantes menores de 15 años presentan deficiencias en áreas como comprensión lectora y matemáticas, con promedios muy por debajo de otros países latinoamericanos. Así mismo en esta investigación las asignaturas de peor desempeño fueron Lectura crítica, lengua castellana y educación física.

Se debe tener presente que los estudiantes sujetos de estudio se encuentran cursando la media vocacional y que con sus resultados básicos encienden las alertas frente a las pruebas nacionales que deben cursar, las saber pro-11, que según el informe de la OCDE y el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2016) también muestran niveles globales bajos, con tendencias negativas en los puntajes de lectura y matemáticas.

De manera que es conveniente continuar investigando respecto a los factores relacionados con el rendimiento académico de los estudiantes que cursan los últimos grados de secundaria, partiendo de la asociación con variables multidimensionales como el

autoconcepto, donde -como se estableció en esta investigación- se dan correlaciones significativas positivas o negativas entre el rendimiento escolar y los autoconceptos académico, familiar, social y emocional.

## Referencias bibliográficas

- Agapito, M., Calderón, A., Cobo, B., & Rodríguez, L. (2013). Relación entre el autoconcepto y el rendimiento académico en adolescentes. *ReiDoCrea. Revista electrónica de investigación Docencia Creativa*, 181-187.
- Álvarez, A., Suárez, N., Tuero, E., & Núñez, A. (2015). Implicación familiar, autoconcepto del adolescente y rendimiento académico. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 293-311.
- Cordero, O. (2015). El autoconcepto en estudiantes de educación general básica con bajo rendimiento académico. *Universidad de Cuenca*, 1-99.
- Costa, S. (2012). Rendimiento académico y autoconcepto en estudiantes de educación secundaria según género. *Revista Iberoamericana de psicología y salud*, 175-193.
- Erazo, O. (2012). El rendimiento académico, un fenómeno de múltiples relaciones y complejidades. *Vanguardia Psicológica*, 144-173.
- Esnaola, I., Goñi, A., & Madariaga, J. (2008). El autoconcepto: perspectiva de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 179-194.
- Fernández, A. (2006). Los componentes del autoconcepto social. Un estudio. Un estudio piloto sobre su identidad. *INFAD Revista de psicología*, 357-368.
- Fuentes, M., García, J., & Gracia, E. (2011). Autoconcepto y ajuste psicosocial en la adolescencia. *Psicothema*, 7-12.
- García, F. & Musitu, G. (2014). *Manual AF-5 Autoconcepto Forma 5*. Madrid: TEA Ediciones.
- García, F. & Musitu, G. (2001) Cuestionario de Autoconcepto Forma-5 (AF5). Madrid: TEA Ediciones.
- García, F., & Musitu, G. (2009). AF5: Autoconcepto Forma 5. Madrid: TEA Ediciones.
- García, J., Díaz, A., Torregosa, M., Inglés, C., & Lagos, N. (2016). Capacidad predictiva de la autoeficacia académica sobre las dimensiones del autoconcepto en una muestra de adolescentes chilenos. *Estudios sobre educación*, 31-50.
- González, O. (2011). La presión sociocultural percibida sobre el autoconcepto físico: naturaleza, medida y variabilidad. *Psicodidáctica*, 25-44.
- Goñi, E. (2008). *El autoconcepto físico: psicología y educación*. Madrid: Pirámide.
- Hernandez, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación* (Vol. 5). México: The McGraw-Hill Companies, Inc.
- Herrera, L., & Al-Lal Mohand, M. (2017). Rendimiento escolar y autoconcepto escolar en educación primaria. Relación y análisis por género. *La psicología hoy: retos, logros y perspectivas de futuro, psicología infantil*. *INFAD Revista de Psicología*, 315-326.
- Iniesta, A. &. (2014). Autoconcepto y rendimiento académico en adolescentes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 555-564.
- Pimienta, R. (2000). Encuestas probabilísticas vs. no probabilísticas. *Política y Cultura*, 263-276.
- Pinilla, V., & Montoya, D. (2012). El autoconcepto familiar en una muestra de estudiantes universitarios de la ciudad de Manizales. *Revista Latinoamericana de estudios de familia. Universidad de Caldas. Manizales-Colombia*, 177 - 193.
- Ramos, C. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *researchgate.net*, 10. Recuperado el 29 de 01 de 2019, de [www.researchgate.net/publication/282731622\\_LOS\\_PARADIGMAS\\_DE\\_LA\\_INVESTIGACION\\_CIENTIFICA\\_Scientific\\_research\\_paradigms](http://www.researchgate.net/publication/282731622_LOS_PARADIGMAS_DE_LA_INVESTIGACION_CIENTIFICA_Scientific_research_paradigms)
- Revuelta, L., & Rodríguez, A. R.-D. (2015). Autoconcepto multidimensional: medida y relaciones con el rendimiento académico. *Revista Internacional de Evaluación y Medición de la Calidad Educativa*, 2-24.
- Salum-Fares, A., Marín, R., & Reyes, C. (2011). Autoconcepto y rendimiento académico en estudiantes de escuelas secundarias públicas y privadas de ciudad Victoria, Tamaulipas, Mexico. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, 207-229.
- Véliz, A. (2012). Dimensiones del autoconcepto de estudiantes chilenos: un estudio psicométrico. *Revista Educativa Hekademos*, 47-58.
- Villaroel, V. (2001). Relación entre autoconcepto y rendimiento académico . *Psikhe*, 3-18.

- 
1. Psicóloga, Magister en Educación, Docente del programa de psicología de la Fundación Universitaria del Área Andina. [miredeondo@areandina.edu.co](mailto:miredeondo@areandina.edu.co)  
2. Psicóloga, Doctora en Gestión de la Innovación, Docente del programa de psicología de la Fundación Universitaria del Área Andina. [ljimenez43@areandina.edu.co](mailto:ljimenez43@areandina.edu.co)

---

Revista ESPACIOS. ISSN 0798 1015  
Vol. 41 (Nº 09) Año 2020

[Índice]

[En caso de encontrar algún error en este website favor enviar email a [webmaster](mailto:webmaster)]

[revistaESPACIOS.com](http://revistaESPACIOS.com)



This work is under a Creative Commons Attribution-  
NonCommercial 4.0 International License