



LA AUTOIMAGEN COMO PREDICTOR DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO

Caso de alfabetización de adultos

PABLO MÜLLER FERRÉS¹, NATHALY VERA GAJARDO²

¹ Universidad Católica de Temuco, Chile

² Universidad de la Frontera, Chile

PALABRAS CLAVE

*Autoimagen
Rendimiento académico
Alfabetización*

RESUMEN

El presente es artículo enlaza dos conceptos que si bien son fundamentales en el desarrollo de la educación formal, casi nunca se estudian en conjunto. La autoimagen (self-concept, en inglés) del estudiante y el rol del profesor en el aula. Nos proponemos enlazar estos conceptos para responder a si un docente que motive el que sus alumnos creen un buen concepto de sí mismos genera un aprendizaje mejor que uno que no; para ello se trabajó con docentes de alfabetización de adultos, a los cuales se les encuestó en relación a 13 variables determinadas previamente por una red semántica. Los resultados muestran que aquellos profesores que validan la autoimagen en sus estudiantes logran un tiempo de aprendizaje menor que el que logran los alfabetizadores que no trabajan en este concepto.

KEY WORDS

*Self-concept
Academic Performance
Literacy*

ABSTRACT

This is article linking two concepts which although fundamentals in the development of formal education, rarely studied together. The self-image or self-concept, of the student and the teacher's role in the classroom. We intend to link these concepts to answer if a teacher that encourages his students to create a good concept of them generates better learning than one without; for that we worked with adult literacy teachers, to whom will be surveyed in relation to 13 variables previously determined by a semantic network. The results show that teachers who validate self-image in their students achieve a shorter training slope than that achieved literacy not working on this concept.

Introducción: Autoimagen

El estudio de la autoimagen ha aumentado notablemente en el último tiempo, aunque no existe unanimidad respecto a su influencia en el desarrollo del término autoimagen dado que se ha estudiado por diversas perspectivas teóricas (Ghazvini, S., 2011).

La autoimagen se refiere a las cogniciones que el individuo tiene conscientemente de sí mismo, incluyendo todos los atributos, rasgos y características de personalidad que estructuran y se integran en lo que el sujeto concibe como su yo. De este modo, se consideran como equivalentes el «concepto de sí mismo» y la «auto imagen». Así, el autoconcepto es una estructura cognoscitiva (creencia acerca de lo que la persona es), mientras que la autoestima es una reacción afectiva (la evaluación de lo que el individuo es) (Haeussler y Milicic, 1994; Lelievre et al, 1995; Álvarez y Del Río, 1996). El autoconcepto es aprendido y se va configurando a través de las distintas etapas de la vida. Los comienzos de este aprendizaje tienen lugar en la primera infancia, cuando los niños comienzan a relacionarse gradualmente con personas significativas, conformándose a partir de estas relaciones la matriz en la cual toma lugar el percibirse a sí mismo como ente independiente (Arancibia *et al.*, 1990; Montero, 1991).

Gurney (1988, en Haeussler y Milicic, 1994) postula la existencia de tres etapas en la formación del autoconcepto. La primera es la etapa Existencial o del Sí Mismo Primitivo, que abarca desde el nacimiento hasta los dos años, y en la que el niño va desarrollándose hasta percibirse a sí mismo como una realidad distinta de los demás. La segunda etapa corresponde a la del Sí Mismo Exterior y va desde los dos hasta los doce años, abarcando la edad pre-escolar y escolar. Es la etapa más abierta a la entrada de información y, en este sentido, es crucial el impacto del éxito y el fracaso, así como la relación con los adultos significativos. Así, en la edad escolar el autoconcepto tiene un carácter «ingenuo», es decir, la forma en que el niño se ve a sí mismo depende casi totalmente de lo que los otros perciben y le comunican. Una de las figuras más relevantes en esta etapa es la del profesor, quien influye en la imagen que el alumno tiene de sí mismo como estudiante, fundamentalmente debido a la extensa cantidad de tiempo que interactúa con los alumnos y la importancia que tiene para los niños por el rol que cumple (Arancibia *et al.*, 1990).

En la tercera etapa, denominada del Sí Mismo Interior, el adolescente busca describirse en términos de identidad, haciéndose esta etapa cada vez más diferenciada y menos global. Si bien gran parte del sustrato de su autoconcepto ya se encuentra construido, esta es la etapa crucial para definirse en términos de autovaloración social (Haeussler y Milicic, 1994). De este modo, el conjunto de interacciones sociales vivenciadas por

el adolescente van a definir gran parte de sus vivencias de éxito y fracaso y, por tanto, van a reforzar o introducir cambios en su autoconcepto. Es esperable, por tanto, que dada la gran cantidad de tiempo que permanece en el sistema escolar, serán las interacciones sociales que viva en la escuela las que jueguen también el rol más relevante en esta construcción (Denegri, 1999).

La importancia de la interacción en el aprendizaje ha sido puesta de relieve por autores como Vygotsky (citado por Doolittle, 1995) y Piaget (1976), quienes han promovido un tipo de enseñanza activa y comprometida, al plantear que las funciones psicológicas que caracterizan al ser humano y, por ende, el desarrollo del pensamiento, surgen o son estimuladas más efectivamente en un contexto de interacción y cooperación social, dentro del cual cobran especial relevancia las experiencias de aprendizaje cooperativo a las que puedan acceder los estudiantes (Lucini, 1999). Este tipo de aprendizaje, denominado también trabajo en grupos cooperativos, es una forma distintiva de trabajo grupal que se caracteriza porque los grupos abordan la resolución de una misma tarea o problema trabajando en conjunto. Esta tarea es abordada por compañeros que se encuentran en un nivel similar de conocimiento o discretamente diferente y, debido a la acción conjunta, los resultados logrados son distintos a los que se lograrían si cada uno de sus miembros trabajara individualmente. Es por esto que en el trabajo cooperativo el aporte de cada uno de sus miembros es relevante (Denegri, 1999; Coll *et al.*, 1993; Lynch, 1991). Así, el aprendizaje cooperativo provee a los estudiantes de una atmósfera de comunicación donde pueden expresarse libremente y favorece los procesos de tutoría y ayuda al interior del grupo (Gupta, 2004), además de que facilita a los profesores el tránsito desde el rol de transmisor de conocimientos al de mediador (Vermette, 1995).

Johnson y Johnson (1999), en un meta-análisis de 375 estudios experimentales que compararon el uso de la cooperación con el trabajo individual competitivo en el ámbito escolar, concluyen que los resultados de dichas investigaciones señalan su impacto en tres grandes áreas: esfuerzo al logro, relaciones interpersonales positivas y salud mental. En relación al esfuerzo al logro se comprueba que con grupos cooperativos los miembros se influyen el aprendizaje unos a otros, y que el logro es significativamente más alto en las condiciones cooperativas que en las individuales. En cuanto a las relaciones interpersonales positivas, los resultados de las investigaciones muestran que trabajando de manera cooperativa se crean mayores relaciones positivas entre los estudiantes que en forma competitiva o individual, visiones realistas de los otros y alta autoestima, éxito, productividad y expectativas de una interacción futura productiva. Finalmente, en relación a la salud mental, los

resultados muestran que las actitudes cooperativas correlacionan en forma significativa con diversos índices de salud mental tales como: madurez emocional, buen ajuste social de las relaciones, fuerte identidad personal, habilidad para rendir ante la adversidad, competencias sociales, confianza básica y optimismo hacia las demás personas.

Gupta (2004), por su parte, comprueba que el aprendizaje cooperativo promueve en los estudiantes un mayor aprovechamiento del tiempo de aprendizaje, mejora la comunicación y la capacidad de resolución de problemas. Al mismo tiempo, y coincidiendo con los resultados de otros estudios (Kogut, 1997; Boud *et al.*, 1999; Kauffman *et al.*, 2000; Li, 2001), señala que un factor crítico en el éxito del aprendizaje cooperativo está en el soporte que el profesor brinda a su desarrollo, el cual debe expresarse en un seguimiento constante, la comunicación clara de las tareas, la guía para enfrentar las dificultades y la promoción de un sistema de autoevaluación.

Rol social del profesor y relación con el autoconcepto de sus alumnos

Desde siempre la educación ha estado compuesta principalmente por dos actores: profesor y alumno, siendo este último un “ser humano que selecciona, asimila, procesa y confiere significaciones a los estímulos” (Coll, C., 1993), las cuales son favorecidas en la relación que tiene con el profesor, quién no sólo media entre los conocimientos y los estudiantes, sino que también enseña valores y tradiciones.

Hargreaves (1977) plantea que para él el profesor cumple con dos sub-roles fundamentales, los cuales son: el de instructor y el de mantenedor de la disciplina. El primer sub-rol se relaciona con “los esfuerzos por conseguir que los alumnos aprendan y se asocia con unas expectativas de comportamiento vinculadas al establecimiento y desarrollo del currículo”. Y, en cuanto al sub-rol de mantenedor de la disciplina dice que “se relaciona más bien con la gestión de las actividades que tienen lugar en el aula y se asocia con el establecimiento y el control de normas y reglas de conducta sobre qué se puede hacer, quién puede hacerlo, cómo y cuándo” (Ibíd.).

Sin embargo, a medida que han pasado los años, ha tomado relevancia el aspecto afectivo y relacional del comportamiento del profesor, como son: la disponibilidad, respeto, actitud positiva, cariño, etc., los que han cobrado importancia gracias a que están muy ligados a las percepciones que los alumnos tienen de sus docentes, tomando mayor peso aún en estudiantes de corta edad y en adultos analfabetos. A pesar de estas diferencias de edades, se ha estudiado y confirmado que el docente es una figura importante dentro del desarrollo de cualquier persona, por lo que la conducta que él tiene hacia el alumno puede

ser determinante para el autoconcepto de este estudiante, ya que los sentimientos que un alumno tiene hacia sí mismo dependen en gran medida del comportamiento que percibe del profesor y que mantiene hacia él. Es así como una actitud de alta expectativa sobre el éxito del alumno puede potenciar la confianza en sí mismo, reducir ansiedad ante el fracaso y facilitar mejores resultados académicos o provocar lo contrario.

Sí el profesor reconoce que el autoconcepto se aprende, contribuirá a los aprendizajes y habilidades cognitivas, además de contribuir a que los alumnos aprendan a como ser persona, por lo que se hace necesario que el profesorado promueva conductas y actitudes de respeto, empatía, aceptación, elogio, confianza, afecto, coherencia entre lo que se piensa, dice y hace, etc., entrenando habilidades muchas veces desconocidas en estos grupos. Si se considera que los analfabetos entran mayoritariamente en un círculo vicioso en el cual son rechazados por no saber leer ni escribir, y no pueden aprender estos saberes porque ya fueron excluidos; entonces estar alfabetizados es respetar el derecho básico a la no discriminación, que es un derecho innato a todos los hombres, el cual debe ser promovido y protegido por encima de las diferentes perspectivas culturales. La alfabetización es un requisito para el progreso social y humano que se da a través de la democratización del saber.

Pero, al estar inmerso en el aula de clases, el profesor está pendiente de muchas cosas, de juicios morales, sociales, filosóficos, etc. Que impiden poner atención a todo lo que acontece en este lugar, sin darle la importancia necesaria y tiempo de reflexión a la relación que se establece con los alumnos, a la influencia en su autoconcepto y a pensar en qué actitudes podrían potenciar un autoconcepto positivo.

Para revertir esta situación es primordial considerar tres elementos: el objeto de conocimiento, el sujeto de aprendizaje y la enseñanza, insertos en un contexto. En esta situación se ven implicados diversos principios, que se deben tener en cuenta, para formar su aprendizaje, sólo así se dará cumplimiento a la función específica que es la de acercar la cultura letrada con el propósito de construir un espacio en el cual los adultos se vayan alfabetizando en relación con el saber sobre los procesos de lectura y escritura y con las funciones sociales que la lengua escrita tiene.

Se debiese considerar así el cómo obtener un profesor ideal, el cual explique cosas de manera que los alumnos aprendan, sea amable, simpático, considerado, claro, entusiasta, que se interese por sus alumnos como personas, por su labor, que tenga confianza en los estudiantes y que sea consciente de que sus expectativas hacia las demás personas pueden influir en las actuaciones de los otros.

Lo anterior nos lleva a formularon la hipótesis de que el alumno con una buena autoimagen tendrá

una mejor disposición al aprendizaje lo que se traducirá en un menor tiempo de aprendizaje.

Métodos

Para este estudio se utilizó una metodología no experimental transeccional con diseño descriptivo, con el fin de identificar las representaciones sociales que los profesores de los programas de alfabetización de adultos tienen respecto de la imagen de sus estudiantes y como esto influye en sus aprendizajes.

Se utilizó esta forma de investigación pues al ser estudiantes de alfabetización, se hace difícil la realización de encuestas directas por papel.

El estudio se realizó durante el segundo semestre del año lectivo 2013 y el primer semestre del año 2014.

Participantes

La muestra estuvo compuesta por 224 docentes pertenecientes a los programas de Alfabetización de Adultos de la Región Metropolitana, a los cuales se les aplicó una encuesta compuesta por 13 variables de autoimagen y dos variables Dummy para comprobación de datos. De ellos el 70% eran hombres y el 30% mujeres.

Instrumento

La recolección de datos se realizó mediante un instrumento creado por el proceso de redes semánticas (Valdez, 1998). Para ello se aplicó un test a 40 profesores de educación básica para extraer los 10 conceptos principales en relación a las características que consideran se encuentran en los estudiantes que se esfuerzan en obtener buenos resultados.

Luego se procedió a encuestar a los docentes de alfabetización de adultos en base a estos 10

Tabla 3 Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
AI* alta autoestima	75,16	67,442	0,241	0,173	0,849
AI seguro	76,42	75,912	-0,006	0,079	0,849
AI Alegre	75,31	75,03	-0,039	0,461	0,851
AI Autoconfianza	75,7	51,95	0,518	0,486	0,849
AI Valores propios	74,92	59,653	0,447	0,511	0,85
AI se potencia	74,33	66,131	0,297	0,285	0,870
AI personalidad	74,78	62,862	0,27	0,493	0,869
AI tímido	76,69	84,707	-0,333	0,406	0,891
AI complaciente	75,88	89,081	-0,431	0,412	0,88
AI no se cohíbe	74,88	65,308	0,313	0,223	0,878
AI Persistente	75,33	60,759	0,464	0,548	0,869
AI No decae	74,27	57,311	0,498	0,618	0,822
AI Ap Significativo	74,13	68,083	0,166	0,564	0,881

*AI = Alumno con buena Autoimagen

Fuente: Elaboración propia, 2016.

elementos principales como escala de liker con valores del 1 al 5 siendo 5 el mayor, para mayor detalle de la encuesta ver anexo 1.

Resultados

Lo primero es analizar si el cuestionario es o no fiable mediante el indicador Alfa de Cronbach.

Tabla 1: Estadísticos de Fiabilidad

Alfa de Cronbach	0,871
Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	0,840
Nº de elementos	13

Fuente: Elaboración propia, 2016.

El dato obtenido entrega que existe coherencia en el instrumento y su fiabilidad es alta, lo que se traduce en que es una buena medición de lo que se intenta averiguar.

Tabla 2: Estadísticos de la Escala

Media	81,48
Varianza	76,394
Desviación típica	8,74
Nº de elementos	13

Fuente: Elaboración propia, 2016.

En referencia a la escala tenemos una serie de datos que tiene tendencia central clara en los datos que se refleja en el gráfico

Para analizar cada elemento se utiliza el mismo procedimiento respecto de su coherencia interna y su fiabilidad, destacando que en caso de obtenerse un alfa mayor al de la escala significa que esta pregunta no aporta realmente a la obtención de resultados y sería mejor eliminarla del cuestionario.

Obtenemos que las variables el alumno con buena AI es Tímido, AI Complaciente, AI no se cohibe y AI logra aprendizaje significativo no ayudan realmente a explicar el fenómeno, así que deberán ser eliminadas para el análisis y conclusiones. Se considera que estas variables pueden no ser relevantes en el estudio pues dado que las características de personalidad "Complaciente" y "Tímido" no se presentan, en general, en personas con alta autoimagen y la variable Aprendizaje Significativo se presenta en la mayoría de los casos.

Dado lo anterior se procedió a un nuevo análisis obteniéndose los siguientes resultados:

Tabla 5 Coeficientes de Regresión

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.	Correlaciones		
	B	Error típ.	Beta			Orden cero	Parcial	Semiparcial
(Constante)	6,162	0,627		9,822	0			
AI alta autoestima	-0,012	0,029	-0,023	-0,403	0,687	-0,201	-0,028	-0,021
AI seguro	-0,004	0,06	-0,003	-0,062	0,95	-0,036	-0,004	-0,003
AI Alegre	0,037	0,038	0,071	0,992	0,322	-0,122	0,068	0,052
AI Autoconfianza	-0,046	0,024	-0,137	-1,875	0,062	-0,307	-0,128	-0,098
AI Valores propios	0,006	0,032	0,015	0,2	0,842	-0,324	0,014	0,01
AI se potencia	-0,012	0,032	-0,023	-0,366	0,715	-0,276	-0,025	-0,019
AI personalidad	-0,093	0,029	-0,241	-3,277	0,001	-0,495	-0,221	-0,172
AI Persistente	-0,001	0,037	-0,003	-0,034	0,973	-0,134	-0,002	-0,002
AI No decae	0,021	0,035	0,052	0,613	0,541	-0,298	0,042	0,032

*AI = Alumno con buena Autoimagen

Fuente: Elaboración propia, 2016.

Tenemos una secuencia lineal de datos que entrega la regresión y sabemos que los valores máximos deben estar entre los 4 meses y los 6 meses de duración del curso, ya que a fin de él se espera que todos los participantes hayan aprendido a leer y escribir.

Con los coeficientes entregados por el modelo de regresión se obtienen los siguientes pronósticos:

Tabla 6 Estadísticos sobre los residuosa

	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica	N
Valor pronosticado	3,85	5,92	4,93	0,534	224
Residual	-1,931	1,784	0	0,622	224
Valor pronosticado tip.	-2,035	1,843	0	1	224
Residuo típ.	-3,012	2,782	0	0,97	224

^aVariable dependiente: Meses de Aprendizaje

Fuente: Elaboración propia, 2016.

Tabla 4 Estadísticos de Fiabilidad

Alfa de Cronbach	0,912
Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	0,904
N de elementos	8

Fuente: Elaboración propia, 2016.

Considerando lo anterior se realizó un análisis de regresión para las variables obteniéndose los resultados presentados en la tabla de coeficientes siguiente; en ella podemos apreciar los valores de beta para coeficientes dicotómicos en cada variable.

Vemos que al ser las correlaciones inversas al valor esperado (mientras mayor el valor otorgado a la variable menor el resultado de la regresión) y que los resultados de la regresión se mantienen en los valores estimados por lo que podemos concluir que efectivamente un profesor que tenga una alta Representación Social de la Autoestima de sus alumnos genera valores de aprendizaje más rápidos.

Luego de este análisis podemos observar que los resultados se ajustan en gran medida a lo esperado.

Se presentan más abajo el gráfico de regresión.

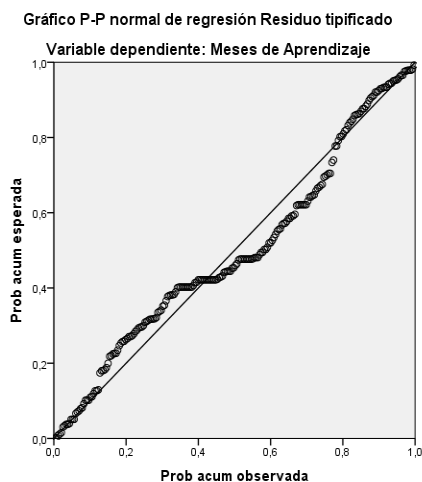
Conclusiones

La primera conclusion importante de este estudio se relaciona con la capacidad mostrada por el instrumento para medir el fenómeno en cuestión. Así tenemos que la escala explica el fenómeno y hay coherencia en su utilización.

Como conclusion general de la investigación, podemos relebar que se confirma la hipótesis de que los estudiantes que tienen una buena imagen de

sí mismos efectivamente tiene un aprendizaje más rápido que el de los alumnos que no la tienen. Esto se evidencia en los tiempos comparativos que son muy superiores en los alumnos que no presentarían esta característica.

Gráfico 1: Gráfico P-P normal de regresión Residuo tipificado



Fuente: Elaboración propia, 2016.

Podemos también concluir que el profesor juega un rol importante en la AI, pues al éste validar y potenciar esto se obtienen los resultados esperados de aprendizaje, que no se ven en los otros casos.

Es importante concluir que no podemos considerar que solo la AI sea el motivo por el que los estudiantes tienen un mejor tiempo de aprendizaje, existen innumerables factores de aprendizaje que pueden haber influido y ser correlacionados al AI, sin embargo es importante recalcar que en los alumnos que nos interesa tan marcadamente este concepto no se aprecia de la misma forma la velocidad de aprendizaje.

Para finalizar es necesario recalcar que no se ha medido si el aprendizaje obtenido es profundo y de largo plazo o si solo es un aprendizaje transitorio; no es sencillo realizar esto último, pues la lectoescritura es una herramienta de uso diario y que se perfecciona en el tiempo. Para poder determinar la profundidad del aprendizaje se requeriría otro tipo de aprendizaje, si no que más tiempo de investigación que el del presente estudio.

Discusión

El concepto de autoimagen se asocia a lo que cada alumno cree de sí mismo en referencia a sus capacidades intelectuales, haciendo especial énfasis a su capacidad para alcanzar un determinado objetivo, en este caso aprender a leer y escribir. Si bien en los programas de alfabetización de adultos se supone que este concepto es elevado, debido a la voluntad de los estudios, estos se ven

influidos por la representación que tenga el docente, quien también jugará un papel importante en la motivación del alumnado, ejerciendo liderazgo desde su rol docente.

Si se considera la definición que nos entrega Davis y Newstrom (2002), quienes establecen que liderazgo es el proceso de motivar y ayudar a los demás a trabajar con entusiasmo para alcanzar objetivos. Estaríamos ante el escenario perfecto para una influencia positiva en el logro de los aprendizajes de los alumnos, pues sentirse aceptado por un otro es una necesidad intrínsecamente humana, pues nos permite pertenecer a un grupo, ser validados y expresarnos de forma autónoma.

Quien también considera este aspecto es González-Torres, M. (1999). Al mencionar que, el significado que una experiencia va a tener para un individuo también variará en función de las percepciones que tenga acerca de sí mismo respecto a su sentido de competencia. Esto quiere decir que si la persona identifica que las expectativas sobre sus esfuerzos y potencial son elevadas, el sujeto lo sostiene y organiza para conseguir el objetivo.

Sin lugar a dudas el aspecto más relevante de los resultados obtenidos es la correlación positiva entre esta representación del docente y como éste acertó los tiempos para el logro de las competencias lecto escritas en 1 y hasta 2 meses en los alumnos.

Interpretación de resultados

Lo primero que podemos ver es que los resultados son acordes a lo esperado; esto es, el docente que refuerza el autoconcepto, se asocia con el aprendizaje de forma favorable. Se obtienen resultados que muestran que este tipo de docente genera aprendizajes entre un mes y un mes y medio más rápido que el docente que no muestra estas características.

Obtenemos, también, una clara noción de los factores a potenciar en los formadores, pues podemos apreciar de la información anterior los factores más relevantes para los docentes son “la Autoimagen se potencia” y “el Alumno con buena Autoimagen es Persistente” que son más o menos influyentes en el resultado, pudiendo generar cursos de acción específicos en las escuelas tanto de pedagogía como en los sistemas de formación con profesionales de otras áreas.

Comparación con otros

No ha sido posible conseguir estudios que se asemejen a este, tanto en su forma y contenido como en el tipo de educación planteado pues solo se han tratado en forma teórica, no se ha contrastado a la fecha con datos empíricos y en forma sistematizada la información, ni se ha revisado la forma de aprender de los adultos analfabetos. La mayor parte de los casos analizados en la bibliografía tratan de casos específicos como cursos,

clases, ramos universitarios y carecen de sujetos de control, lo que en este estudio si se presenta, ejemplos de esto son Arandia y Alonso (2002), Capelleras (2001), Edel (2003), Torre y Godoy (2002), Torres (2013), Valenzuela (2007) y Valle (1997)

Fortalezas y limitaciones del estudio

Los alcances del presente estudio están dados a partir de los resultados obtenidos en este análisis acerca de las variables que los docentes consideran como parte de la autoimagen de sus alumnos y a cuales de ellas les otorgan principal valor.

Para los fines de este estudio se consideró sólo alumnos adultos pertenecientes a los programas de alfabetización de adultos de la Región Metropolitana, Chile. Se considera que la principal fortaleza de este estudio radica en sistematizar de modo científico algo que se da por entendido en el ámbito pedagógico y que tiene que ver con la valoración que hace el profesor del esfuerzo del estudiante y la forma en que ésta puede ayudar/dificultar el aprendizaje.

Cabe destacar que el estudio es de carácter probabilístico por lo que sus resultados podrían extrapolarse al universo del estudio, lo cual genera una base de conocimiento que antes no estaba disponible.

Una limitación importante del estudio es que solo se realiza en un tipo de educación; por lo que, no podemos extrapolar el resultado al general de la labor docente.

Recomendaciones

A partir de los resultados sería interesante que investigaciones futuras lograran ampliar el universo de la muestra, así como cruzar datos de otras realidades académicas, con el fin de fortalecer la consistencia de este estudio, pues únicamente se trató de una región del país, que si bien representa al 30% de la población total, representa al 15% de la población analfabeta (fuente: Ministerio de Educación, Chile)

Referencias

- Corbetta, P. (2010). *Metodología y técnicas para educación social*. Madrid, España: McGraw-Hill Interamericana de España
- Ghazvini, S. D. (2011). Relationships between academic self-concept and academic performance in high school students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 1034–1039. doi:10.1016/j.sbspro.2011.03.235
- Hirsch, A. (2011). Dilemas, tensiones y contradicciones en la conducta ética de los profesores. *Sinéctica*, 37. Recuperado de: http://www.sinectica.iteso.mx/?seccion=articulo&lang=es&id=524_dilemas_tensiones_y_contradicciones_en_la_conducta_etica_de_los_p
- (2012). *Estado del conocimiento sobre valores profesionales y ética profesional*, Memoria, IX Jornada Nacional de Investigadores en Educación y Valores. Recuperado de http://www.iberopuebla.edu.mx/servicios/memorias/files/panel_estados_del_conocimiento/estado_de_l_conocimiento_sobre_valores_profesionales_y_etica_profesional.pdf
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. CV, México: McGraw-Hill Interamericana Editores.
- Hortal, A. (1996). *Siete tesis para repensar la ética profesional*. Madrid, España: Desclée de Brouwe.
- MacIntyre, A. C. (2006). *Historia de la ética*. Barcelona, España: Paidós Ibérica.
- Ministerio de Educación. (2012). *Deserción en la Educación Superior en Chile*. MINEDUC: Serie Evidencias
- Molina, A., Silva, F. y Carlos, C. (2005). Concepciones teóricas y metodológicas para la implementación de un Modelo Pedagógico para la formación de valores en estudiantes universitarios. *Estudios pedagógicos*, 31(1), 79-95
- Münch, L. (2009). *Ética y valores*. México: Trillas.
- Rojo, M. R. (1999). El componente educativo en el rol del profesor universitario. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 2(1), 8.
- Scheler, M. (2000). *El formalismo en la ética y la ética material de los valores*. Madrid, España: Caparrós.
- Vargas, N. y Condori, H. (2000). *Educación en valores, un punto de vista particular*. Monografía, Universidad Nacional de Perú.