

AUTOCONCEPTO ACADÉMICO Y VARIABLES MODULADORAS. UN PRIMER ESTUDIO EN ALUMNOS DE MAESTRÍA

Recibido: 15 de mayo de 2009
Aceptado: 30 de mayo de 2009

Arturo Barraza Macías
(tbarraza@terra.com.mx)

1.- Doctor en Ciencias de la Educación; actualmente se desempeña como Profesor Investigador de la Universidad Pedagógica de Durango

Resumen

La presente investigación se planteó como objetivos: a) Identificar el perfil descriptivo del autoconcepto académico que presentan los alumnos de maestría, b) Determinar el porcentaje de alumnos de maestría que presentan un autoconcepto académico alto, y c) Establecer si las variables sociodemográficas y situacionales estudiadas marcan una diferencia significativa en el autoconcepto académico de los alumnos de maestría. Para su estudio la variable autoconcepto académico se enmarcó teóricamente desde una perspectiva funcionalista.

Para el logro de los objetivos planteados se realizó un estudio correlacional, transversal y no experimental a través de la aplicación de un cuestionario a 75 alumnos de maestría que constituyen una muestra no probabilística de los alumnos de maestría en educación de la ciudad de Durango.

Sus principales resultados permiten afirmar que el 25% de los alumnos encuestados presentan un nivel alto del autoconcepto académico y que las variables edad, semestre que cursan e institución donde cursan su maestría ejercen un efecto modulador en la variable autoconcepto académico.

Palabras Claves: Autoconcepto académico, autoesquemas, estudiantes de maestría.

Abstract

This research was proposed as objectives: a) Identify the descriptive profile of academic self-presenting students master, b) Determine the percentage of students who master a high academic self, and c) establish whether the sociodemographic and situational variables studied make a significant difference in student self-master. To study the academic self-variable theory was made from a functionalist perspective.

To achieve the objectives we conducted a correlational study, experimental and non-cross through the application of a questionnaire to 75 students representing a master sample of students in master's degree in education from the city of Durango.

Their main results indicate that 25% of students surveyed have a high level of academic self and the variables of age, enrolled in semester courses and institutions where their expertise have a modulating effect on academic self variable

Key words: Self academic, auto schemes, masters students.

Introducción

En el trabajo que se realiza cotidianamente en las aulas de nuestras escuelas, es muy común que el profesor se encuentre con alumnos que manifiestan poseer un autoconcepto académico negativo; frases como "no soy bueno para las matemáticas" "se me olvida fácilmente lo que estudio" "me pongo muy nervioso cuando voy a presentar un examen", etc. son indicadores empíricos de este autoconcepto negativo. Sin embargo, también es posible encontrar en nuestras aulas, alumnos que manifiestan poseer un autoconcepto académico positivo; frases como "con solo ponerle atención al maestro puedo contestar sus exámenes sin problema", "A mí se me facilita hacer mapas conceptuales", "con una repasada a los apuntes la hago para el examen", etc. son indicadores empíricos de un autoconcepto positivo.

Más allá de si ese autoconcepto corresponde a un yo ideal, un yo real o a un yo público, el estudio del autoconcepto académico adquiere relevancia para la investigación educativa si se toma en cuenta el componente motivacional que involucra; esta situación conduce a reconocer que los alumnos que se ven a sí mismos de manera positiva se conducen e interpretan el mundo de diferente manera a los que se ven de forma negativa, hay entonces una relación directa

entre autoconcepto y conducta, pues en base al primero, las personas se forjan metas y estrategias.

En el caso del autoconcepto académico, el análisis de esta relación ha dado lugar a dos enfoques opuestos en el estudio del autoconcepto: el centrado en el desarrollo de habilidades y el centrado en la autopromoción académica (Arancibia, Herrera y Strasser, 1999). El primer enfoque sostiene que los éxitos relacionados con el logro académico influyen el autoconcepto a través de varios mecanismos, en particular a través de la evaluación por parte de los otros significativos (padres, maestros, compañeros, etc.); el segundo enfoque afirma que el logro académico no depende del logro académico anterior, sino que el autoconcepto académico contribuye significativamente en su predicción.

Más allá de estos dos enfoques, la mayoría de los autores han decidido tomar con cautela la relación entre esta dos variables, lo que los ha conducido a afirmar que el autoconcepto académico tiene una relación de causalidad bidireccional con el logro académico (Hellin, 2007), por lo que se puede afirmar que el autoconcepto académico influye en el logro académico, pero al mismo tiempo el logro académico influye en el autoconcepto académico.

La importancia concedida al autoconcepto académico en la investigación educativa se ha concretado en múltiples estudios que enfatizan la idea de que no se puede entender la conducta escolar sin considerar las percepciones que el sujeto tiene de sí mismo y, en particular, de su propia competencia académica. Partidario de esta premisa es que en el presente estudio se constituye al autoconcepto académico en el objeto de investigación a abordar.

Para definir qué se entiende por autoconcepto académico se establece una sana distancia de aquellas definiciones que lo reducen a una imagen (p. ej. Arancibia, et. al. 1999) o a un conjunto de percepciones (p. ej. Musitu, García y Gutiérrez, 1997) y en contraparte se acepta la definición proporcionada por Markus y Sentis (1992) quienes definen al autoconcepto como un sistema de esquemas o generalizaciones sobre el yo; esta definición tiene la bondad de que se sitúa en lo que es la esencia del autoconcepto, esto es, la presunción de que es un concepto, lo cual implica una construcción más elaborada y proactiva que la construcción que implica una imagen o una percepción.

El aceptar esta definición conduce a asumir una perspectiva teórica funcionalista con relación al autoconcepto académico (González-Pianda, Núñez, González-Pumariega y García, 1997). Bajo esta perspectiva, el autoconcepto es el resultado de un proceso de análisis, valoración e integración de la información derivada de la propia experiencia y del feedback de los otros significativos.

Desde esta perspectiva, el autoconcepto sería un conjunto de autoesquemas que organizan la experiencia pasada y que son utilizados para reconocer e

interpretar la autoinformación relevante procedente del contexto social inmediato (Markus, Smith y Moreland, 1985).

Una vez que un individuo establece un autoesquema bien articulado en un dominio específico, como es el caso del académico, por lo general actúa para preservar dicha autopercepción. Una vez establecidos los autoesquemas, éstos se vuelven cada vez más resistentes a la información contradictoria. En ese sentido, se puede afirmar que la mayor parte de los individuos mantiene un yo consistente al buscar de manera activa información congruente con su autoconcepto y al ignorar deliberadamente la información que contradiga su autopercepción.

En algunas ocasiones los autoesquemas cambian como respuesta a la retroalimentación social, pero también pueden variar por acción del propio sujeto de acuerdo con una segunda forma, más proactiva e intencional que existe del propio autoconcepto. Bajo esta segunda forma, el cambio de autoesquema ocurre a través de un esfuerzo deliberado del yo presente por avanzar hacia un futuro posible y deseado.

Desde este punto de vista, se puede hablar de que el autoconocimiento, que sustenta el autoconcepto, se genera creativa y selectivamente ya que cada nueva información se selecciona, interpreta y asimila en función de los autoesquemas preexistentes y de los posibles yo, visualizados en escenarios futuros, que representan las ideas de un individuo acerca de lo que le gustaría llegar a ser o, en contraparte, de aquello en lo que pudiera transformarse y de lo que tiene miedo en convertirse (Markus y Nurius, 1986)

Dentro de los distintos modelos estructurales del autoconcepto, Winne y Marx (en González, Núñez, Álvarez y Vallejo, 1998) han logrado encontrar cierto consenso que permite afirmar que las autopercepciones más significativas para la formación del autoconcepto son la académica, social, física y emocional. La atención del presente trabajo está centrada en la académica.

La revisión de la literatura permitió identificar que el autoconcepto académico ha sido estudiado fundamentalmente en el nivel de educación básica (p. ej. Camacho 2002; Dörr 2005; Machargo, 1992; Moreno s/f; González-Pianda, Núñez, Álvarez, González-Pumariiega, Rocés, González, Muñiz y Bernardo, 2002; González-Pianda, García, González-Pumariiega, Rocés, Álvarez y González, 1998; y Valdez, Mondragón y Morelato, 2005). Así mismo, se encontró que su estudio ha sido abordado de manera directa, al ser el autoconcepto académico su variable de estudio, (p. ej. Machargo, 1992) o bien de manera indirecta, al ser el autoconcepto académico una dimensión del autoconcepto general (p. ej. Dörr 2005).

Estos antecedentes muestran que el estudio del autoconcepto académico en alumnos de educación superior, incluyendo postgrado, constituye un potencial

ámbito de estudio susceptible de indagación empírica; en ese sentido, la presente investigación aborda el estudio del autoconcepto académico en alumnos de maestría a través de los siguientes objetivos:

- Identificar el perfil descriptivo del autoconcepto académico que presentan los alumnos de maestría.
- Determinar el porcentaje de alumnos de maestría que presentan un autoconcepto académico alto.
- Establecer si las variables sociodemográficas y situacionales estudiadas marcan una diferencia significativa en el autoconcepto académico de los alumnos de maestría.

Metodología

El presente estudio puede ser caracterizado como correlacional, transversal y no experimental.

- En el primer caso el estudio, independientemente de la medición descriptiva del autoconcepto académico, busca relacionar dicha variable con dos variables sociodemográficas (género y edad) y dos variables situacionales (semestre que cursan e institución donde cursan la maestría).
- En el segundo caso se aplicó el instrumento diseñado, en este caso el Inventario de Autoconcepto Académico, en una sola ocasión durante los meses de mayo y junio del año 2009.
- En el tercer caso la aplicación del instrumento se realizó sin que mediara manipulación alguna de la variable y respetando cómo se presentaba ésta en la realidad.

Para la recolección de la información se utilizó como técnica la encuesta y como instrumento el *Inventario de Autoconcepto Académico* (IAA). El IAA consta de 18 afirmaciones que pueden ser contestadas mediante un escalamiento tipo lickert de cuatro valores: totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, en acuerdo y totalmente de acuerdo (ver anexo uno). El análisis de las propiedades psicométricas del IAA condujo a los siguientes resultados:

- a) Presenta una confiabilidad de ,87 en alfa de cronbach y de .91 en la confiabilidad por mitades según la fórmula de Spearman Brown en equal-length: este nivel de confiabilidad puede ser interpretado como muy bueno según los valores establecidos por De Vellis (en García, 2006). El hecho de que las dos medidas de confiabilidad obtenidas se basan en la consistencia interna del instrumento, permite afirmar que los ítems del IAA representan el mismo dominio empírico, que en este caso es el autoconcepto académico.
- b) Se obtuvo evidencia de validez basada en la estructura interna mediante el procedimiento denominado validez de consistencia

interna (Salkind, 1999), observándose que todos los ítems correlacionaron positivamente (con un nivel de significación de .00 y .01) con el puntaje global obtenido por cada encuestado (ver anexo dos).

- c) Para complementar este procedimiento se utilizó el análisis de grupos contrastados (Anastasi y Urbina, 1998), observándose que todos los ítems (a excepción del uno que presenta un nivel de sig. de .04) permiten discriminar (con un nivel de significación de .00) entre los grupos que reportan un alto y bajo nivel de autoconcepto académico (ver anexo tres)

A partir de los resultados obtenidos en los dos procedimientos, desarrollados para la obtención de evidencias de validez basadas en la estructura interna, se confirma la homogeneidad, y direccionalidad única de los ítems que componen el IAA.

El IAA se aplicó a una muestra no probabilística de 75 alumnos que cursan actualmente maestrías en educación en la ciudad de Durango: la distribución de estos alumnos según las variables sociodemográficas y situacionales estudiadas es la siguiente:

- El 29.3 % pertenecen al género masculino y el 70.7% al género femenino.
- El promedio de edad es de 35 años, siendo la edad mínima de 23 años y la máxima de 57 años.
- El 80% cursa actualmente el primero o segundo semestre de la maestría y el 20% el tercero o cuarto semestre.
- El 50.7 cursa actualmente su maestría en el Instituto Ascencio, el 10.7% en el Instituto Universitario Anglo Español y el 38.7% en la Universidad Pedagógica de Durango.

Resultados

A partir de los resultados mostrados en la tabla 1, y con la idea de identificar un perfil descriptivo se puede afirmar que las características del autoconcepto académico que presentan una mejor valoración entre los alumnos encuestados son "sé trabajar en equipo", "respeto los aspectos formales que se deben cuidar al entregar un trabajo", "utilizo diferentes estrategias para lograr un mejor aprendizaje" y "puedo seguir sin mayor problema las indicaciones o instrucciones del maestro" mientras que las características que presentan una menor valoración son: "puedo comprender, sin mayor esfuerzo, los conceptos o teorías que aborda el maestro durante la exposición" "puedo exponer una clase, sin ponerme nervioso, al resto de mis compañeros de grupo", "sé utilizar adecuadamente una biblioteca" y "recupero el significado central de una lectura y no me pierdo en los detalles".

Tabla 1. Estadística descriptiva de los ítems que constituyen el IAA

Item	Media	Desviación Estandar
1	2.35	.513
2	2.05	.459
3	2.27	.653
4	2.55	.563
5	1.92	.548
6	2.16	.706
7	2.03	.600
8	2.13	.665
9	2.02	1.008
10	2.11	.764
11	2.03	.567
12	2.17	.636
13	2.10	.712
14	1.90	.620
15	1.95	.556
16	1.87	.618
17	2.46	.618
18	1.81	.715

Para determinar el porcentaje de alumnos que presentaba un autoconcepto académico alto se tomó como base el siguiente baremo: nivel bajo (ubicados en el primer cuartil < 1.88), nivel medio (ubicados en el segundo y tercer cuartil > 1.88 y < 2.44) y nivel alto (ubicados en el cuarto cuartil > 2.44). Los resultados obtenidos permiten afirmar que el 31.7% de los alumnos encuestados presentan un nivel bajo de autoconcepto académico, el 42.9% presentan un nivel medio de autoconcepto académico, y el 25.4% presenta un nivel alto de autoconcepto académico.

Para establecer el papel que juegan las variables sociodemográficas y situacionales estudiadas se utilizaron los estadísticos T de Students (género y semestre), R de Pearson (edad) y ANOVA on way (institución donde cursa la maestría); en todos los casos la regla de decisión fue $p < .05$. El análisis se realizó exclusivamente con la variable general "autoconcepto académico" y los resultados obtenidos permiten afirmar que:

- La variable "género" no influye en el autoconcepto académico de los alumnos de maestría encuestados (sig. .49).
- La variable "edad" sí influye en el autoconcepto académico (sig. .02), lo que conduce a reconocer que a menor edad del alumno encuestado mayor será su nivel de autoconcepto académico.
- La variable "semestre que cursan de la maestría" sí influye en el autoconcepto académico (sig. .00), lo que conduce a reconocer que los

alumnos de maestría encuestados que cursan el tercero o cuarto semestre presentan un mayor nivel del autoconcepto académico.

- La variable "institución donde cursa su maestría" sí influye en el autoconcepto académico (sig. 00), lo que conduce a reconocer que los alumnos del Instituto Universitario Anglo Español presentan un mayor nivel de autoconcepto académico, mientras que los alumnos del Instituto Ascencio presentan el menor nivel,

Discusión de resultados/conclusiones

La presente investigación se inscribe en la tendencia personal del autor de constituir a los alumnos de postgrado en la población y/o muestra de diferentes estudios relacionados con el análisis de las variables cognitivas que influyen en el logro académico de los alumnos (p. ej. las expectativas de autoeficacia académica). La revisión de la literatura realizada en lo general para algunas de estas variables (vid. Barraza, 2007 y Barraza, Ortega y Ortega, 2009), o en lo particular para el caso del autoconcepto académico (vid introducción de la presente investigación), ha conducido a reconocer que una de las poblaciones menos estudiadas con relación a este tipo de variables son los alumnos de postgrado. Con base en este antecedente fue que en la presente investigación se tomó como población de estudio a alumnos de maestría.

Al no haber un estudio precedente en este tipo de población se tomó la decisión de iniciar estableciendo un perfil descriptivo del autoconcepto académico. El análisis realizado al respecto condujo a reconocer que los indicadores empíricos que son mejor valorados por los alumnos de maestría y que en esencia ilustran la fuerza de su autoconcepto son: "sé trabajar en equipo", "respeto los aspectos formales que se deben cuidar al entregar un trabajo" y "puedo seguir sin mayor problema las indicaciones o instrucciones del maestro", Cabe destacar que al igual que en el estudio de expectativas de autoeficacia académica (Barraza, et. al. 2009) se observa una tendencia donde los alumnos de maestría centran su fortaleza en actividades de apoyo al aprendizaje y en aquellas que son esencialmente reactivas, mientras que aquellas actividades que involucran un mayor compromiso con la comprensión o construcción del conocimiento son valoradas de manera negativa como es el caso de "puedo comprender, sin mayor esfuerzo, los conceptos o teorías que aborda el maestro durante la exposición" y "recupero el significado central de una lectura y no me pierdo en los detalles", constituyéndose en el punto débil de su autoconcepto académico.

Por otra parte, el hecho de que solamente el 25.4% de los alumnos encuestados presenten un nivel alto del autoconcepto académico parece indicar que los estudios de maestría suelen adolecer de acciones centrales que fortalecerían el autoconcepto académico como sería el caso del feedback de los docentes o la vivencia de experiencias exitosas. En este punto cabe

preguntarse si el rigor académico y las altas exigencias de trabajo, que implica necesariamente el estudiar una maestría, deben estar reñidas con una buena retroalimentación por parte del docente o el reconocimiento público de los logros obtenidos; particularmente creo que no y por lo tanto considero que estos son aspectos que se deben tomar en cuenta en la docencia que se desarrolla en este nivel educativo. Sin embargo, para no caer en confusiones, es necesario aclarar que no se está defendiendo una docencia altamente asertiva que, aplicada de manera indiscriminada, pierda su efectividad, sino de una docencia con rasgos asertivos que, de manera selectiva y pertinente, se aplique en el momento, el lugar y la persona adecuada.

Con relación a los resultados obtenidos en el análisis realizado con las variables sociodemográficas y situacionales estudiadas, es posible establecer el siguiente perfil de variables moduladoras:

- A menor edad del alumno de maestría encuestado mayor será su nivel de autoconcepto académico.
- Los alumnos de maestría encuestados que cursan el tercero o cuarto semestre presentan un mayor nivel del autoconcepto académico.
- Dependiendo de la institución donde se estudie la maestría los alumnos suelen presentar un nivel de autoconcepto académico diferente.

De estos tres resultados cabe destacar el tercero ya que conduce a la necesidad de identificar qué variables institucionales pueden estar afectando el autoconcepto académico del alumno. Una primera apuesta ya fue esbozada, en párrafos precedentes, con relación a ciertos rasgos que debe de poseer la docencia que se desarrolla en este nivel, aunque se hace necesario indagar más a este respecto.

Este perfil de variables moduladoras constituye un primer avance para iniciar la identificación de este tipo de variables que afectan el autoconcepto académico de los alumnos de maestría y abre la necesidad de desarrollar nuevas investigaciones al respecto para que en un futuro próximo se pueda comparar los resultados obtenidos con los alumnos de maestría con relación a los estudios realizados con alumnos de otros niveles y determinar si la variable nivel educativo justifica una aproximación teórica diferente o en contraparte sus hallazgos se integrarán al acervo empírico y teórico ya formulado al respecto.

Referencias

- Anastasi A. y Urbina S. (1998), *Test psicológicos*, México, Prentice Hall.
- Arancibia V., Herrera P. y Strasser K. (1999), *Psicología de la educación*, México, Alfaomega
- Barraza A. (2007a), Estrés académico. Un estado de la cuestión, *Revista Electrónica de Psicología Científica.com*

- Barraza A., Ortega F. y Ortega M. (2009), *Expectativas de autoeficacia académica en alumnos de postgrado*, Memoria Electrónica del X Congreso nacional de Investigación Educativa,.
- Camacho I. (2002), *Relación entre autoconcepto y concepto del maestro en alumnos/as con rendimiento académico alto y bajo que cursan el sexto grado de educación primaria en el estado de Colima*, Tesis de Maestría de la Universidad de Colima (on line).
- Dörr A. (2005), *Estudio comparativo de autoconcepto en niños de diferente nivel socioeconómico*, Tesis de Maestría de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile.
- García C. H. (2006), "La medición en ciencias sociales y en la psicología", en *Estadística con SPSS y metodología de la investigación*, de Landeros R. y González M. (comp.), México, Trillas.
- González P., Núñez J. C., Álvarez L. y Vallejo G. (1998), Autoconcepto y su relación con la alineación de los ejes visuales, *Psicothema*, 10, (2), 413-422.
- González-Pienda, J. A., Núñez, J.C., González-Pumariega, S. y García, M. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9, (2), 271-289.
- González-Pienda J. A., Núñez J. C., Álvarez L., González-Pumariega S., Rocés C., González P., Muñiz R. y Bernardo A. (2002), Inducción parental a la autorregulación, autoconcepto y rendimiento académico, *Psicothema*, 14, (4), 853-860
- Hellin M. G. (2007), *Motivación, autoconcepto físico, disciplina y orientación disposicional en estudiantes de educación física*, Tesis de la Universidad de Murcia.
- Machargo J. (1992), Eficacia del feedback en la modificación del autoconcepto académico, *Revista de Psicología General y Aplicada*, 45, (1), 63-72.
- Markus H. & Sentis K. (1982), The self in social information processing, *Psychological perspectives on the self*, (1), 41-70.
- Markus, H., Smith, J. y Moreland, R.L. (1985): Role of the self-concept in the perception of others. *Journal of Personality and Social Psychology*, (49), 1494-1512
- Markus, H. & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, (41), 954-969.
- Moreno C. M. (s/f), *El autoconcepto de estudiantes en Ciudad Juárez*, s/d.
- Musitu, G., García, F. y Gutiérrez, M. (1997). *Autoconcepto Forma A (A.F.A). Manual*. Madrid, España, TEA Ediciones
- Núñez J. C., González-Pienda J. A., García M., González-Pumariega S., Rocés C., Álvarez L. y González M. C. (1998), Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico, *Psicothema*, 10, (1), 97-109
- Salkind N. J. (1999), *Métodos de Investigación*, México, Prentice Hall.
- Valdez J. L., Mondragón J. A. y Morelato J. S. (2005), El autoconcepto en niños mexicanos y argentinos, *Revista Interamericana de Psicología*, 39, (2), 253-258

Anexo uno

Inventario de Autoconcepto Académico (IAA)

Instrucciones: señala con una X el nivel de acuerdo que tengas, para tu caso personal, con cada una de las siguientes afirmaciones, tomando en consideración los siguientes valores: Totalmente en Desacuerdo (TD), en Desacuerdo (D), en Acuerdo (A), y Totalmente de Acuerdo (TA).

ITEM	TD	D	A	TA
1. Utilizo diferentes estrategias para lograr un mejor aprendizaje				
2. Analizo adecuadamente, sin distorsionar, los conceptos y teorías que abordamos en las clases				
3. Puedo seguir sin mayor problema las indicaciones o instrucciones del maestro				
4. Sé trabajar en equipo				
5. Recupero el significado central de una lectura y no me pierdo en los detalles				
6. Sé buscar información en internet				
7. Tengo control sobre mis estrategias de aprendizaje				
8. Puedo concentrarme en lo medular de la exposición del maestro				
9. Puedo organizar una buena presentación en power point				
10. Me organizo adecuadamente para cumplir a tiempo con mis labores escolares				
11. Sintetizo adecuadamente la información que se me proporciona, centrándome solamente en las ideas principales y desechando las ideas secundarias				
12. Sé cuando una estrategia de aprendizaje me es funcional				
13. Puedo tomar apuntes de las clases sin perder mucha información				
14. Sé utilizar adecuadamente una biblioteca				
15. He desarrollado habilidades metacognitivas que me ayudan a lograr un mejor uso de mis estrategias de aprendizaje				
16. Puedo comprender, sin mayor esfuerzo, los conceptos o teorías que aborda el maestro durante su exposición				
17. Respeto los aspectos formales que se deben cuidar al entregar un trabajo				
18. Puedo exponer una clase, sin ponerme nervioso, al resto de mis compañeros del grupo				

Anexo dos

Tabla 2. Resultados del análisis de consistencia interna

Item	Estadístico	Valores
1	Pearson	.314
	Sig.	.012
2	Pearson	.393
	Sig.	.002
3	Pearson	.626
	Sig.	.000
4	Pearson	.532
	Sig.	.000
5	Pearson	.520
	Sig.	.000
6	Pearson	.551
	Sig.	.000
7	Pearson	.642
	Sig.	.000
8	Pearson	.642
	Sig.	.000
9	Pearson	.663
	Sig.	.000
10	Pearson	.573
	Sig.	.000
11	Pearson	.576
	Sig.	.000
12	Pearson	.567
	Sig.	.000
13	Pearson	.631
	Sig.	.000
14	Pearson	.567
	Sig.	.000
15	Pearson	.649
	Sig.	.000
16	Pearson	.675
	Sig.	.000
17	Pearson	.576
	Sig.	.000
18	Pearson	.580
	Sig.	.000

Anexo tres

Tabla 3. Resultados del análisis de grupos contrastados

Item	Sig. (2-tailed)
1	.045
2	.005
3	.000
4	.000
5	.000
6	.003
7	.000
8	.000
9	.000
10	.000
11	.000
12	.000
13	.000
14	.001
15	.000
16	.000
17	.000
18	.000